

博士学位論文

James P. Comer の
「学校開発プログラム」研究

米国都市学区における貧困・マイノリティ
家庭の子どもの学習・発達保障の取り組み

2014年3月

愛知県立大学大学院人間発達学研究科博士後期課程

藤岡 恭子

目次

序章 本研究の課題と方法	1
第1節 本研究の目的	1
第2節 米国都市の教育上の諸問題	3
1. 都市学区の貧困・マイノリティ家庭の集中と学力問題	3
2. 「危機に瀕する子ども」をめぐる全米調査研究の検討	6
3. インナーシティ問題の考察で鍵となる概念—「社会的孤立」の問題—	11
4. カマーの人種問題への洞察—「周縁化」問題への「全体論的アプローチ」構想—	14
第3節 カマー「学校開発プログラム」実践の調査研究の検討	16
1. 「学校開発」を通じた主題	16
2. 研究デザインの特徴	17
3. 貧困・マイノリティの低学力問題への諸説をめぐる論点	18
第4節 日本における先行研究の検討	24
1. 「教育福祉問題」研究からの視座	25
2. 子どもの学習権保障と教育行政の役割	31
3. 新しい指導助言行政の質の追求	39
第5節 本研究の課題と方法	41
1. 本研究の課題—学校開発における価値判断の枠組みをめぐる研究課題—	41
2. 本研究の構成と方法—カマー・プログラムの理論的考察と実践的可能性の探究—	43
第1章 カマー「学校開発プログラム」の構想と特徴	59
第1節 パイロット・スクールの概要と問題の所在	59
1. 大学と学区教育委員会との共同プロジェクト開始の背景	59
2. パイロット・スクールの概要と問題状況	60
3. 学校全体の「関係性の風土」改善の必要性	62
第2節 「学校風土」開発を鍵概念とする学校改善計画	64
1. 学校改善の前提となる4つの仮説	64
2. 親参加形態の「3つのレベル」の開発	65
3. 「価値ある風土」創造に向けた協働的な取り組みの必要性	67

第3節	発達の原因に基づく全体論的アプローチの構想	68
1.	【9つの構成要素】の学校開発モデル	68
2.	子どもの発達の理論的枠組と実践構想—【6つの発達の筋道】に沿った支援—	71
3.	発達過程における「経験の質」と「学業的学び」との関係	72
4.	子どもの発達を促進する【3つのネットワーク】からの支援	74
第4節	子どもの発達理論に基づく「学校風土」の質的向上	76
1.	パイロット・スクールにおける5カ年計画の効果	76
2.	外部評価とカマーらの総括—社会的風土の改善と学業達成との関係—	78
第2章	「周縁化」問題を克服するためのカリキュラム開発	84
第1節	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	84
1.	教育とカリキュラム開発の目標	84
2.	カリキュラムの主要な課題	85
3.	ソーシャルスキル・カリキュラム開発の構想	86
第2節	教師と親とのカリキュラムの共同開発	88
1.	開発された単元の概要	88
2.	親のアンケート結果にみる教育実践の親への波及効果	91
第3節	「選挙」単元の実践事例の検討	93
1.	「選挙」単元における学習活動の展開	93
2.	学習過程にみる獲得させたい社会的諸能力	94
3.	「3つのソーシャル・ネットワーク」の支援が交差する状況	96
第4節	「周縁化」問題を克服する学びの意義	97
1.	「社会的孤立」から市民的自立へと向かう道筋	97
2.	学校を拠点とした「3つのソーシャル・ネットワーク」の新たな公共圏	98
第3章	「効果的な学校研究」とカマー「学校開発プログラム」の質的相違	101
	—カマーとエドモンズの対談集会における「効果」をめぐる論点—	101
第1節	エドモンズらによる「効果的な学校」論の提唱	101
1.	「効果的な学校」提唱者の問題意識	101
2.	識別された「効果的な学校の特性」	102
3.	「効果的な学校の特性」提唱と実践的応用へのジレンマ	103
4.	「効果的な学校の特性」をめぐる問題	104

第2節	カマーとエドモンズにおける「効果的な学校改善」をめぐる論点	105
1.	対談集会の概要と趣旨	105
2.	カマーとエドモンズにおける議論の論点	108
第3節	「効果的な学校研究」とカマー「学校開発プログラム」の質的相違	115
1.	教育実践過程の質的相違—アクション・リサーチ・アプローチの有用性—	115
2.	指導助言者（スーパーバイザー）としての質的相違	118
3.	学校のガバナンスモデルにおける質的相違	120
	—「校長のリーダーシップ」および「学校風土」概念の相違—	120
第4章	学校における援助専門職の協働	126
	—トランスディシプリナリー・チーム・アプローチの可能性—	126
第1節	学校における専門職の協働に関する理論的課題	126
1.	学際的チーム・アプローチにおける「協働」の意義	126
2.	トランスディシプリナリー・チーム・アプローチと「分散型リーダーシップ」	127
第2節	SDPモデルにおける「生徒・教職員へのサポートチーム」の特徴	128
1.	発達の原理に基づく全体論的アプローチ—【6つの発達の筋道】という理解—	128
2.	「生徒・教職員へのサポートチーム」の構成と各専門職の専門的知見	129
3.	ケース会議におけるメンバー間の「対等性」の追求	132
4.	チーム・アプローチにおけるソーシャルワーカーへの役割期待	134
第3節	援助専門職のチーム・アプローチによる支援的力量向上の可能性	135
第5章	「学校開発プログラム」実践と子どもの発達への効果	139
第1節	都市学区における子どもの学習・発達保障の観点からの評価	139
1.	都市学区における「効果的な学校の特徴」—校長・教師の認識を中心に—	139
2.	「危機に瀕する子ども」の教育実践としての効果研究	140
3.	マイノリティ生徒の成功に関する教師の期待効果に関する評価研究	142
第2節	学校の組織開発過程に着目した評価研究	143
第3節	「学校風土」の子どもへの効果の相関関係	145
	小括—評価研究からの示唆—	147
第6章	「学校風土」の重要な構成要素—SDP評価研究の今日的到達点—	149
第1節	カマーらが追求する〈学校風土 (School Climate)〉の概念	149
1.	子どもの発達への〈学校風土〉の影響	149

2. <学校風土>の重要な構成要素	151
第2節 『学校風土調査』尺度にみる「相互作用」の特徴	154
1. 子どもの発達への「網目のような支援」態勢づくり	155
2. 子どもにとっての「価値ある<風土>」の指標	157
第3節 学校教職員における<学校風土>創造の指標	159
1. 教職員の「協働による意思決定」を促進する校長のリーダーシップ	159
2. 教職員との関係における校長のリーダーシップ	161
3. 校長・教職員と親が相互に促進しあう「風土」の創造	162
第4節 『学校風土調査』を介した大学研究者による学校支援	165
1. 『学校風土調査』結果を分析する際に重視される視点	165
2. <学校風土>の3つの重要なファクター	168
3. 効果的な実践を行っているカマー・スクールの特徴	180
4. 効果的な実践を促進する指導助言作用	185
第7章 「学校風土」の開発と教育長のリーダーシップ実践	193
—New Haven School Change における学習コミュニティの創造—	193
第1節 都市学区のリーダーシップ実践における理論的課題	193
第2節 ニューヘイブン学区の概要と教育改革を支える協働的な関係性	196
1. 大学と教育委員会との協働による「学校開発プログラム」の発展過程	196
2. 学区教育長と市長との教育改革の協働	197
3. カマーとメーヨー教育長との長年に渡る協働	199
第3節 学区教育委員会による教育改革の今日的展開	200
1. 教育長の教育ビジョンと方向性の設定	200
2. 「リニューアルSDPプロジェクト」の開始	202
3. 教育委員会と「学区全体の親リーダーシップ・チーム」会合	204
4. 各委員会における「共同的リーダーシップ」体制	205
第4節 学区独自の『学校風土調査』を介した新たな学校公共空間の創造	207
1. 学区『学校風土調査』における価値的指標	207
2. 教師への質問項目にみる「学校のリーダーシップ実践」	209
3. 学区『学校風土調査』の成果と子どもの学習権保障	210
4. 教育長のリーダーシップによる学習コミュニティの創造	211

第5節	ネイサン・ヘイル小学校における実践の検討	213
1.	ネイサン・ヘイル小学校の概要	213
2.	SDPを導入した初年度の目標	214
3.	校長のリーダーシップと〈学校風土〉	216
終章	都市教育におけるカマー「学校開発プログラム」の有効性	223
第1節	各章の総括	223
第2節	SDP実践で開発された〈学校風土〉指標に基づく学校計画経営	227
1.	全構成員による社会正義を希求する「コミュニティの風土」	227
2.	人間の発達可能性への焦点化—【6つの発達の筋道】に沿った発達支援—	228
3.	【9つの重要な構成要素】を用いた学校計画経営	231
4.	「3つのソーシャル・ネットワーク」構想を通じた実践の展開	233
第3節	学区教育委員会の指導助言行政とソーシャル・ネットワークの創造	234
—	学区全体の「風土」創造に向けた組織開発の今日的意義—	234
1.	「学級風土」の創造に向けたすべての取り組み努力	234
2.	学区全体の取り組みを支える信頼関係	235
3.	学区教育委員会による指導助言行政の新たな質の追求	236
4.	学区教育委員会による組織的取り組みの意義	240
参考文献		250

序章 本研究の課題と方法

第1節 本研究の目的

本研究は、ジェームズ P. カマー (James P. Comer, イェール大学) の「学校開発プログラム (School Development Program, 以下「SDP」と略す)」¹を検討対象として、1968年から今日に至る45年間に渡り長期的に持続される、理論的・実践的発展過程の歴史的探究を通して、すべての子どもの学習・発達保障の実現を目指す「学校開発」における価値概念、構造および特質を明らかにすることを目的とする。

アメリカにおける貧困問題は、人種問題と深く関わる不平等問題として繰り返し議論されている。人種をめぐる社会構造的な不平等は、とりわけ都市部に凝集され、子どもの教育における不平等問題に連関している。貧困・マイノリティ家庭の子どもが集中する都市部の公立学校においては、低い学業達成、問題行動・規律の問題、中退、青少年犯罪等の比率が相対的に高い傾向にあることは明らかである。K. B. クラーク (Kenneth B. Clark) の著書『ダーク・ゲッター』(1965年)では、黒人の社会心理学者である著者がゲッターに長年住み、ゲッターの内部から黒人の人々が置かれている生活現実や公立学校の隔離と不平等の実態が描き出されている²。「黒人としてアメリカに生きること」³、「2つのアメリカ」という世界観⁴、「人種を境界とする格差」や「アメリカにおいて黒人として生まれることの『負荷』の大きさ」⁵は、今なお、子どもの発達とアイデンティティ形成に深く影響を及ぼしている。すべての大人も子どもも、人間の尊厳への深い洞察と感性ある応答性をもち、人種・民族的多様性を正当に承認しあう多文化共生の中で、人間としての誇りを育てる教育の在り方が今日一層問われている。

本研究が検討対象とするカマー「学校開発プログラム (SDP)」は、開発当初の60年代からの仮説を一貫して追求し、実践・実証し続けている点で注目される。SDPは、今日に至る45年間、貧困・マイノリティ家庭の子どもをはじめ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。SDPの生成は、1968年から着手された、コネティカット州ニューヘイブン (New Haven) 学区教育委員会とイェール大学 (カマーと同僚のメンタルヘルス専門の研究者チーム) との共同学校改善プロジェクトに遡る。そこでは、黒人・貧困の子どもが99%以上集中する2つの小学校 (学区で最下位の低学力校) において、約10年間に渡り、大学研究者、教職員、親との協働的な「学校づくり」の実践が取り組まれた⁶。すべてのステークホルダーの関与と協働の結果として、学区で最下位の低学力校が、その後生徒の人種別構成の変動がない

にもかかわらず、学区で最上位の学力達成校へと変化を遂げたのである⁷。このパイロット・プロジェクトにおける学校づくりのプロセスが、後に「カマー・モデル」あるいは「SDP」と称されて、全米の1000校以上において多様な実践開発者による多数の実践が開発されている。

本研究がカマー「学校開発プログラム」に着目する理由は、次の3つの特徴にある。

第1に、カマーが「学校開発」を通して、一貫して追求し続けている価値概念の特質を明らかにする。カマーの研究・実践を貫く哲学は、人種的・階級的対立を超えた真なる社会正義と民主主義社会の実現にある。SDPモデルの構想には、自身もまた黒人の低所得家庭出身であるカマーが、自らの生育経験を「洞察のソース」とした経験の意味の再構成過程がある。カマーは、自らの生き様を対象化し、ライフコースの課題として追究してきた。ここには、人間の発達と尊厳への深い省察が貫かれている。この点に、他の学校改善モデルと一線を画す研究デザインの独自性と主体性がある。カマーは生育期からの経験、さらに「黒人の精神科医」としての公衆衛生の臨床経験も踏まえて、あらためて人種をめぐる構造的な「障壁」をどう「機会」の創出へと転換できるのか、そのために「学校で私たちに何ができるのか」という「変革方法」への問いを追究してきたのである⁸。

第2に、SDPモデルの持続性を支える原理は、子どもの豊かな発達を支援するための学校・家庭・地域を切り結ぶ社会的・制度的ネットワークづくりを目指す組織的改善構想にある。カマーらによるアクション・リサーチ・アプローチから創り上げた学校開発モデルは、「包括的学校改革の先駆的イニシアチブ」であった。それは、60年代当時では先例のない、①学校全体の改革、②学校を基礎にした教育経営（School-Based Management）、③学校的意思決定への強い親関与、④教師の学習集団という4つの課題を包括的に追究するアプローチであった。これらの4つの課題はいずれも、当時は論争的であったとされる⁹。本研究では、これら4つの課題への「全体論的アプローチ（holistic approach）」¹⁰の理論的・実践的発展過程の分析を通して、ここから示唆される子どもの発達支援の意義と可能性を導出することを目的とする。

第3に、SDPモデルは、これまで全米に広く1000校以上に普及され実践されてきている点である。1968年から着手されたパイロット・スクールでの実践において、理論的課題を学校開発論・授業実践論につなげる1つのモデルを創り出し、その普遍性を追求し続けてきた点に注目する。当初のカリキュラムや教育実践を原型として、SDPモデルを実施する他の学校で、多様なカリキュラムが開発され、蓄積されている。45年間を経て、今日、それがどのように花開き、進化しているのか、今日の実践における具体的な姿を描き出すことを課題とする。そのことは、2001年の初等中等教育法改正（No Child Left Behind Act of 2001：以下、「NCLB法」

と略す)の下、学力テスト得点向上政策が強化される中においても、カマーによる人間の発達と尊厳への深い洞察から導かれた理論・実践が、今一層示唆に富むと考えるからである。

第2節 米国都市の教育上の諸問題

本節では、まず、都市学区における教育上の諸問題と子どもの学習・発達上の「危機」的諸相について概観し、本研究の理論的課題を明らかにする。

1. 都市学区の貧困・マイノリティ家庭の集中と学力問題

アメリカの都市学区(15,000人以上の児童生徒在籍数)においては、今日、黒人やヒスパニック系非白人生徒が多数を占める傾向が進んでいる(表1参照)¹¹。そして、公立学校児童・生徒(5-17歳)の貧困率は、都市学区平均が17.6%のところ、大規模学区においては20~30%台と高い。さらに、高校卒業率(正規4年間での卒業)は、4~5割程度にとどまり、過半数が高校未修了(うち中退も含む)である。本研究で検討対象とするカマー「学校開発プログラム(SDP)」の発祥地であるニューヘイブン学区(New Haven, コネティカット州)においても、公立学校への2007年秋入学者(19,863人)の人種別構成は、黒人51.4%、ヒスパニック系34.4%、白人12.5%、アジア系その他1.7%と非白人児童生徒が8割以上を占め、児童・生徒(5-17歳)の貧困率は24.4%と4人に1人が貧困線以下の生活状況におかれている¹²。

過去10年において、人種間の学力格差は統計調査からも明らかである。たとえば、表2のように、大学進学適性テスト(SAT: Scholastic Assessment Test and the Scholastic Aptitude Test)における第12学年の読み方(Reading)では、白人が526点(1998年)から528点(2008年)、黒人は434点(1998年)から430点(2008年)、ヒスパニック系は461点(1998年)から455点(2008年)で、白人と非白人の得点には100点以上の開きがある。数学も同様に、白人が528点(1998年)から537点(2008年)に対して、黒人は426点(1998年=2008年)、ヒスパニック系は466点(1998年)から461点(2008年)である¹³。

その一方で、表3のように、2007年、公立学校(幼稚園から第12学年)における過年齢児童生徒の在籍率(留年率)は、黒人が20.9%で最も高く、白人(8.7%)の2倍以上である。男女の違いをみると、黒人・白人ともに、女子よりも男子の方が高い留年率になっているが、とりわけ黒人男子が25.6%と最も高い比率を示している。

表 1 都市学区公立学校児童・生徒の人種別構成，貧困率，高校卒業率

児童生徒数 15,000 人以上の都市学区	入学者数 (2007 秋)	入学者の人種別構成 (2007 秋, %)					5-17 歳貧 困率 2007	中退者・卒業者 (2005-06 年度)		
		白人	黒人	ヒスパニック	アジア	インディアン		中退者数 (%)	高校卒業率 (%)	
①ニューヨーク市	989,941	14.2	31.7	39.7	14.0	0.4	26.7	†	†	†
②ロサンゼルス	693,680	8.8	10.9	73.7	6.4	0.3	23.1	10,58	(5.1)	47.4
③シカゴ市	407,510	8.2	47.9	40.2	3.4	0.2	26.9	11,50	(10.5)	56.7
④デード	348,128	9.3	26.6	62.8	1.2	0.1	31.7	8,484	(7.6)	53.7
⑤フィラデルフィア	172,704	13.4	63.4	16.9	6.1	0.2	39.4	5,164	(9.2)	---
⑥デトロイト市 ニューヘイブン	107,874 19,863	2.5 12.5	89.1 51.4	7.2 34.4	0.8 1.5	0.3 0.2	18.7 24.4	2,990 233	(7.6) (4.3)	43.0 62.9
都市学区計・平均	21,579,842	38.8	23.7	30.0	6.8	0.7	17.6	—		—

注 1 : 「学区」の丸数字は，タイトル 1 連邦補助金総額の全米第 6 位を抽出した。

注 2 : 表中「アジア」はアジア・太平洋諸島系，「インディアン」はアメリカンインディアン・アラスカ系を含む。

注 3 : 「中退者数 (%)」は，9-12 学年の中退者数を示す。

注 4 : 「高校卒業率」は Averaged freshman graduation rate を指し，正規 4 年間の高校課程を卒業した人数割合を示す。
出所 : National Center for Educational Statistics, *Digest of Education Statistics: 2009* を元に筆者作成。

表 2 第 12 学年 S A T 得点平均 (人種・民族別，科目別 : 1998-2008 の偶数年)

科目・年	全体平均	白人	黒人	メキシコ系	プエルトリコ	ヒスパニック	アジア系	インディアン・アラスカ
Critical Reading								
1998	505	526	434	453	452	461	498	480
2000	505	528	434	453	456	461	499	482
2002	504	527	430	446	455	458	501	479
2004	508	528	430	451	457	461	507	483
2006	503	527	434	454	459	458	510	487
2008	502	528	430	454	456	455	513	485
Mathematics								
1998	512	528	426	460	447	466	562	483
2000	514	530	426	460	451	467	565	481
2002	516	533	427	457	451	464	569	483
2004	518	531	427	458	452	465	577	488
2006	518	536	429	465	456	463	578	494
2008	515	537	426	463	453	461	581	491
Writing								
2006	497	519	428	452	448	450	512	474
2007	494	518	425	450	447	450	513	473
2008	494	518	424	447	445	448	516	470

注 : S A T は，大学進学適性テスト (Scholastic Assessment Test and the Scholastic Aptitude Test) である。

出所 : National Center for Educational Statistics, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Group*, 2010, p. 82.

表 3 公立学校 (K-12) 過年齢児童生徒在籍率 (2007)

人種/民族	全体 (%)	男子 (%)	女子 (%)
全体	11.5	13.9	8.9
白人	8.7	11.2	6.1
黒人	20.9	25.6	15.3
ヒスパニック系	11.8	12.4	11.1
アジア系	3.5	6.5	#
インディアン/アラスカ系	13.0	‡	‡
2つ以上の人種	14.5	15.7	13.1

出所 : National Center for Education Statistics, *Parent and Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program (NHES)*, 2007.

そして、表 4 のように、第 6 学年から第 12 学年における公立学校の停学処分を受けた児童生徒率は、黒人が 42.8%で、白人 15.6%の約 2.7 倍の高さである。同様に、放校処分を受けた黒人児童生徒は 12.8%で、白人 1.0%の 12 倍である。停学、放校に関しても、全体的に男子が女子よりも高い比率になっているが、中でも、黒人男子が停学（49.5%）、放校（16.6%）と最も高い率になっている¹⁴。

表 4 公立学校（6-12 学年）停学・放校児童生徒率（2007）

人種/民族	停学(%)			放校(%)		
	全体	男子	女子	全体	男子	女子
全体	21.6	27.9	14.9	3.4	4.5	2.3
白人	15.6	21.3	9.7	1.0	1.3	0.7
黒人	42.8	49.5	34.7	12.8	16.6	8.2
ヒスパニック系	21.9	29.6	14.1	3.0	3.1	2.9
アジア系	10.8	14.9	‡	‡	‡	‡
インディアン/アラスカ系	14.2	‡	‡	‡	‡	‡
2つ以上の人種	25.5	29.2	20.5	3.7	6.2	0.3

出所：National Center for Education Statistics, *Parent and Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program (NHES)*, 2007.

さらに、高校中退率は、1997 年から 2007 年の間で、全米平均は 11%から 8.7%と減少しているものの、2007 年の人種・民族別・男女別内訳によれば、ヒスパニック系が最も高く、21.4%（男子 24.7%、女子 18.0%）である。次いで、黒人が 8.4%（男子 8.0%、女子 8.8%）、アジア系が 6.1%（男子 5.8%、女子 6.4%）、白人が 5.3%（男子 6.0%、女子 4.5%）で、非白人と白人との格差は明白である¹⁵。

以上のような高校卒業（または未修了または中退）とその後の高等教育歴の相違が、就労後の所得格差につながっている（表 5）¹⁶。25 歳以上の年収平均を、教育歴、性別、人種別に示したセンサス（2008）によれば、平均年収には、男女間の格差（男性 \$ 48,000、女性 \$ 36,000）がある。そして、白人と非白人との平均年収は、とりわけ男性において格差が大きい（白人 \$ 50,000、黒人 \$ 38,000、ヒスパニック系 \$ 33,000）。男性で平均年収を得ている学歴は、白人では準学士（\$ 50,000）、黒人・ヒスパニック系では学士（\$ 50,000）であり、それ以下の学歴は平均収入以下となっている。さらに、同じ人種内においても、学歴の相違が、収入による階層化を構成している。したがって、都市学区で 4 割以上みられる高校未修了者は、続く将来においても貧困から抜け出すことができないことになる。特に、黒人・ヒスパニック系の非白人における学歴の低さは、将来におけるライフコースの格差と経済的格差に明白に連動していることが示されている。

表 5 正規雇用 25 歳以上の年収平均（教育歴，男女，人種・民族別：2008）

	全体	高校未修	高校卒業	短期大学	準学士	学士またはそれ以上			
						全体	学士	修士	博士
全体	\$41,000	\$25,000	\$32,000	\$38,000	\$41,700	\$58,900	\$53,000	\$62,000	\$86,000
男性	48,000	28,000	37,200	45,000	49,000	69,000	61,000	75,000	100,000
白人	50,000	32,000	40,000	47,000	50,000	71,000	65,000	75,500	100,000
黒人	38,000	27,000	32,000	37,000	41,000	55,000	50,000	60,000	95,000
ヒスパニック	33,000	25,000	30,000	38,000	42,000	54,000	50,000	68,000	85,000
アジア系	52,000	28,000	32,000	44,000	41,000	69,000	60,000	75,000	95,000
女性	36,000	20,000	27,000	33,000	35,800	50,000	45,000	55,000	70,000
白人	38,000	20,800	29,000	34,000	38,000	50,000	46,000	55,000	70,000
黒人	31,000	20,000	25,000	30,000	33,000	45,000	42,000	55,000	65,400
ヒスパニック	30,000	18,200	25,000	31,000	32,500	43,000	40,000	52,500	‡
アジア系	42,000	‡	26,000	34,000	35,000	54,000	50,000	67,000	65,000

出所：U.S. Department of Commerce, Census Bureau, *Current Population Survey (CPS), Annual Social and Economic Supplement*, 2008. National Center for Educational Statistics, *op. cit.*, 2010, pp. 146-148 より抽出。

2. 「危機に瀕する子ども」をめぐる全米調査研究の検討

(1) 「危機に瀕する子ども」という用語の出現

遡り、1980年代後半から、全米の統計調査研究をはじめ、教育研究・運動の文脈において、貧困・マイノリティ家庭の子どもに言及する概念として、「危機に瀕する子ども (At-Risk Student)」という用語が用いられてきた。L. B. リントス (Lynn Balster Lintos) によれば、米国において、この用語が最初に登場したのは、1985年の「ボストン・生徒のための提唱連合 (Boston Coalition of Boston Advocates for Students)」による報告書『卓越性への障害：危機に立つ私たちの子ども (*Barriers to Excellence: Our Children At Risk*)』であったとされる。このタイトルは、1983年に出された優れた教育に関する全米審議会の報告書『危機に立つ国家—教育改革への緊急命令— (*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*)』¹⁷に対して、危機に瀕しているのは「国家ではなく、我々の子どもたちだ」というアンチテーゼが込められている¹⁸。

リントスによれば、ERICにおいては、1980年から用いられてきた「高度なリスク (High Risk)」という用語が、1987年に至り、「At Risk (危機に瀕する)」に置き換えられたとされる。ここでの「At Risk (危機に瀕する)」の定義として、「学校と学業における失敗 (school and academic failure), 中退の潜在可能性 (potential dropouts), 教育的な不遇 (the educationally disadvantaged), 低学力 (under-achievement)」に言及する用語として用いられているとする¹⁹。

この「At Risk (危機に瀕する)」子どもや家族の問題への取り組みは、とりわけ、「親の関与 (parent involvement)」の重要性を提起する議論とともに、1980年代後半から展開されてきた²⁰。

(2) OECDによる「危機に瀕する子ども」の含意

たとえば、OECDによる報告書（1995年）によれば、「危機に瀕する子ども(children at risk)」という用語は、広く、将来に予測される「危機」（学業上の不成功やドロップアウト）の可能性をもつ子どもを含む用語として用いられている。OECDの報告書によれば、

- ① 「at risk」は、「初期の『disadvantage』という用語を置き換えるために出現」した。
- ② その含意は、将来に起こりうる「危機」への予測と予防に力点をおくものである。
- ③ 「学校・家庭・地域社会における個別の要因の探索ではなく、三者の関連性に目を向けた学習プロセスの本質に関わる議論を前進させる」必要性を提起している²¹。

上記3つの「含意」は、次のような課題を提起するものと捉えることができる。

第1に、「at risk」という用語に置き換えられた背景に目を向ける必要性である。すなわち、60年代からの文化剥奪論（子どもの学力不振や学校での不成功が、貧困やマイノリティ家庭における社会的・文化的特性の「欠損」あるいは「教育的剥奪」によって引き起こされるという認識）への批判的検討の必要性である。

第2に、したがって、子どもの学力不振が、家族のバックグラウンド特性に規定されるという固定的認識を捉え直し、「将来」に向けたプロセスの動的把握から積極的な契機を見出す必要性である。この前提に立って、子どもの学習環境の質的改善に向けた予防的アプローチを構築する必要性が提起されていると捉えられる。

第3に、その際、個人・家族レベルの不遇な家庭環境に原因を還元するのではなく、個人的・組織的・構造的諸要因が複合した結果として、子ども・青年の成長発達の阻害の状況が生じていると捉える必要性である。

なお、同報告書では、「危機に瀕する子ども」を次のように定義している。

『「危険に瀕する」子ども・青年とは、不遇な生育環境からの（from disadvantaged backgrounds）生徒で、彼らは、学校で必要とされる標準に達しない、しばしば中途退学し、その結果として、特に仕事や成人生活において、一般的に認識される社会的責任のパターンを自らに統合することに困難を生じる。うまく社会にとけ込めない兆候は数々あるが、たとえば失業、早期の妊娠、健康上の問題、麻薬・薬物乱用、犯罪などがある。』²²

この定義では、「不遇な生育環境」を起点とした、学校の不成功・社会的不統合に至る「将来の危機」の帰結が示されている。これを見る限りでは、不遇な生育環境出身者は、その後の人生の「危機」が既に予測されるような宿命論的な定義にもみえる。少なくとも、前述の「at risk」概念の含意が十分に反映されてはいない。「初期の『disadvantage』という用語を置き換える」という含意と、ここでいう「disadvantaged backgrounds」との区別が明記されずに、「disadvantaged backgrounds」と「不遇な結果」との因果関係を示す論理が示されている点では、不十分さが残されている。

OECDの「定義」では、「危機に瀕する子ども」＝「不遇な生育環境からの生徒」とされるが、単なる用語の置き換えに留まらず、「危機に瀕する」という概念は「予測的概念」を強調するという点からみていく必要があるだろう。同報告書では、「予測的概念」であることを説明するために、G. ナトリエロ（Gary Natriello, 1990）らの言及を引用している。すなわち、

『危機に瀕する』子どもは、それを識別できるようないくつかの特性を持っているが、その特性は、まだ生じていない出来事・条件に遭遇する場合に、その特性がまさに問題になる、と仮定する予測的な概念である。」（傍点：引用者）²³

ここからは、不遇の連鎖から脱却する一筋の光が見えてくる。すなわち、「危機に瀕する子ども」とは、「識別できる特性」をもつ子どもを指しているが、後段の「まだ生じていない出来事・条件に遭遇する場合に」という限定的要件に、教育上の課題が示唆されている。「識別できる特性」をもつ子どもにとって、①もし、潜在的な背景的要因が複合する否定的な影響力がもたらされた場合には、同報告書の「定義」で示されるような不遇の連鎖が発現し、他方、②もし、背景的要因が肯定的影響力に転化される場合には、不遇の連鎖を克服する可能性があることが示唆される。つまり、この肯定的な影響力を及ぼす教育的な働きかけがあるならば、不遇の連鎖から脱却する展望が拓かれることになる。

(3) 「危機に瀕する子ども」に関する全米調査研究の検討

1) 「識別できる特性」—個人・家族レベルのリスクファクター—

先行研究で、子どもの学校における不成功に関連があるとされる「個人・家族レベルのリスクファクター」は、G. ナトリエロ（Gary Natriello, 1989）ら²⁴が示す指標を含めて、おおむね表6のような指標が挙げられている。共通指標を挙げると、Ⅰ「貧困」、Ⅱ「人種/民族性」、Ⅲ「親

の学歴の低さ(高校卒業を基準)」、IV「限定的な英語能力」、V「一人親家庭」、VI「家庭環境」という6指標に大別できる。

表 6 学校での不成功に関連する要因の指標 (個人・家族レベル)

指標	1) 低い学業成績, 退学に関連する要因 (Natriello et al., 1989)	2) 学業不成功, 退学に関連する要因 (NCES, 1990)	3) 学校での不成功に関連する要因 (OECD, 1995)
I 貧困	貧困家庭	世帯の所得が 15,000 \$ 未満	貧困
II 人種・民族性	人種・民族性	—	民族的マイノリティステータス
III 親の学歴(低)	低学歴 (特に母親が高校未修了)	親が高校を卒業していない	親の学歴
IV 言語能力制約	限定的な英語能力	限定的な英語能力	主流の言語知識の低さ
V 一人親家庭	一人親家庭	一人親家庭	一人親家庭
VI 家庭環境	—	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中退した年上の兄弟がいる ・ 家庭で, 1 日あたり 3 時間以上, 1 人で過ごす 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 住宅事情 ・ 家庭-学校の断絶 ・ 児童虐待

出所: 1) A.Pallas, G.Natriello, and E. L.McDill, "The Changing Nature of Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends," *Educational Researcher*, No. 18, 1989, pp. 16-22. 2) A.Hafner, S.J.Ingels, B. L.Schneider, and D.L.Stevenson, *A Profile of the American Eighth Grader*, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics (NCES90-458),1990. 3) OECD, Centre For Education Research and Innovation, *Our Children at Risk*, 1995 を元に筆者作成。

表 6 の 2) で示した全米教育統計調査センターの報告書 (NCES-90458) は、「全米長期的教育調査(National Education Longitudinal Survey of 1988(NELS:88)」²⁵ (基準年調査) データを用いて、1988 年度 8 年生のリスクファクターが析出されたものである。さらに「NELS:88 追跡調査」(同じサンプルの 2 年後, 4 年後の調査)により、8 年生時点でリスクファクターを識別された子どもが 10 年生, 12 年生の結果を分析した NCES シリーズの報告書が出されている²⁶。

この NCES シリーズの分析視点として援用されているのが、1) のナトリエロらの 5 指標である。12 年生でみられた特徴は、8 年生で複数 (2 つまたはそれ以上) のリスクファクターを持つと識別された生徒のうち、①40% が高校を卒業していない、②65% が高校の基礎的課程を不達成、③53% がアチーブメントの基礎レベルまたはそれ以下、④19% が子どもを持っている、⑤複数のリスク要因を持った生徒は、リスクのない生徒に比べて学校で問題を起こしやすい (規律上の理由で転校又は停学, 逮捕, 少年院や少年鑑別所への送致) が示されている。調査結果の結論は、「複数のリスクを識別された子ども」は、リスクをもたない子どもに比べて、その後の不成功に関連する率が高いことである²⁷。

3)で示した OECD の報告書も「識別される 1 つの要因が、リスクがないと思われることに関連してリスクファクターが増幅・蓄積しうること、予測されることは、2 つの要因はその 4 倍に、4 つの要因はその 10 倍の否定的結果につながる」²⁸と指摘している。

他方、表 6 には示していないが、同様に、1)のナトリエロらの 5 指標を用いて、ナトリエロらの 80 年代末の分析以降の 90 年代末における全米レベルの統計調査を分析したものとして、D. ランド (Deborah Land) らの論考がある。90 年代末においても、5 指標と低い学業成績・退学との関連性があることが指摘されている。ランドらの分析では「この 10 年間ですべての 5 指標が増加しているのではないが、学齢期の子どもの 45%以上が、5 指標の少なくとも 1 つに該当する」としている²⁹。

以上を要約すれば、第 1 に、調査結果からは、個人・家族レベルのリスクファクターをもつ子どもは、相対的に学校の不成功と関連が高い傾向があることが示されている。しかしながら、この量的調査の目的は、個人・家族レベルのリスクファクターを持つ子どもが、学校における不成功という〈結果〉に至った頻度を測定する、すなわち、最初から結論ありきの調査である。したがって、ナトリエロらが限定的要件を示しているように、「リスクファクターをもつ子どもすべてが不成功に帰結しない」³⁰という点を、より積極的に実証する課題が残されている。

第 2 に、ランドらの主張の力点は、2)の NCES シリーズとは対照的に、個人・家族レベルのリスクファクターに過度に焦点をあてることへの批判にある。すなわち、①ラベリングがもたらす個人への否定的な影響、②指標の過小ないし過大評価はどちらも子どもの否定的な学業結果を生じさせること、③学校が、潜在する偶発的要因・メカニズムを識別し変革する能力が不十分である点を指摘している³¹。学校の不成功に関連する要因は、個人・家族レベルの指標以上に、学校レベルのリスクファクターの影響が大きい点に、もっと目を向けるべきだと主張している³²。この点、OECD の報告書では、個人・家族レベルのリスクファクターとして、「住宅事情」「家庭・学校の断絶」「児童虐待」(表 6-3) 参照) の他、「学校のタイプ」「地理的所在地」「地域社会の貧困」を指摘している³³。

このことから、第 3 に、「識別できる指標」は、特別な教育的ケアを要するという意味で使われるべきであり、むしろ、子どもの予見される「危機」への適切なサポートがなされないまま放置された〈結果〉としての不成功として捉え直す必要性が示唆されよう。

すなわち、「識別できる指標」をもつ子どもの、成功・不成功を分かつプロセス上の状況の解明が必要となる。

2) 不遇の連鎖を克服する可能性を示す実証的研究

「家族のバックグラウンド変数」とは相対的に区別されるものとしての「家族のプロセス」「親業の特性」「家庭の学習環境」の変数を識別して、家庭における子どもの学習への親の行動様式・関与プロセスに焦点をあてた、R. M. クラーク (Reginald M. Clark) の調査研究がある (71 学区 1,141 人第 3 学年の親への質問調査およびセルフレポート、回収率 40%、サンプルは非白人が優勢の学校)。

前述した全米統計調査とは異なり小規模な調査ではあるが、クラークは、子どもの学業達成レベルと、親の学歴・家族構成・家族の民族的バックグラウンドとの間には統計的に有意な相関関係はみられないことを指摘し、学力達成の高い／低いを分かち著しい違いを示すファクターは、①子どもの学業の成功への親の期待・要求 (子どもの学業達成への水準設定と、家庭学習への親の関与の程度)、②学業達成のために必要な学習環境整備とリソース提供の程度の相違にあるとしている。学力が高い子どもの親は、子どもの家庭学習に関して、①より一層のアカデミックなサポートを提供し、②よりリソースを伴ったよりよい学習環境を創出していることを指摘している³⁴。

この調査結果は、前述した「識別できる特性」(変更不可能な家族のバックグラウンド特性)をもつ子どもが、学校の不成功を体験する率が高いとされる現実を克服する可能性を示唆している。そして、クラークが指摘する点であるが、親の学歴が高校未修了のグループほど、子どもの学業成績の成功を重視し、より一層、家族性を越えたサポートを入手していること (ハイアチーバーの 53%)、ハイアチーバーの 51.3%が 1 人親、43%がヒスパニック、21.8%が黒人であったことである³⁵。これらの結果は、学業成績と家族バックグラウンド変数との相関関係を示す伝統的な認識に「エビデンス」を示して変更を迫るものである。つまり、学校が、子どもの発達可能性と同時に、親自身の発達可能性を最大限に開花させる学習機会およびサポートを提供していくなれば、家族ステータスの変数は不変なリスクではなく、動的的に発展する転回点になりうることを示唆されている。

3. インナーシティ問題の考察で鍵となる概念—「社会的孤立」の問題—

(1) W. J. ウィルソンの問題提起

しかしながら、生徒の学力問題を、人種間比較および家庭の経済的・文化的格差の問題から説明するだけでは、本質的な問題がみえてこない。社会学者の W. J. ウィルソン (William Julius Wilson, 1987)³⁶は、「1970 年から 80 年の間のインナーシティにおけるコミュニティの大きな

変化」に目を向ける必要性を提起している。すなわち、都市から専門職の黒人中産階級、次いで黒人労働者階級が流出し、都市に住む黒人の中でも「もっとも不利な立場に置かれた人々」が残された問題である。ウィルソンは、〈社会的緩衝装置 (social buffer)〉、〈集積効果 (concentration effects)〉および〈社会的孤立 (social isolation)〉という概念を用いて、「ゲッターの社会的混乱を引き起こした社会的・制度的メカニズム」を次のように記述している。

まず、黒人の専門職・労働者がインナーシティから流出していった結果として、インナーシティから重要な〈社会的緩衝装置〉が失われ³⁷、「もっとも不利な立場に置かれた人々」に、ますます「不利な結果」が〈集積効果〉³⁸を成していると指摘する。ここでいう「不利な結果」とは、インナーシティの人々が経験する多数の社会構造上の制約だとする³⁹。

その上で、ウィルソンは、インナーシティのコミュニティにおいて、白人貧困層のコミュニティと異なる「生態学的・経済的な大きな相違 (“ecologically and economically very different”）」が生じていることを強調している。そればかりでなく、この「生態学的・経済的な大きな相違」は、過去数十年前におけるインナーシティのコミュニティとも異なる諸相であるとして、たとえば「社会的ネットワーク (social networks) の問題」が指摘されている⁴⁰。

したがってウィルソンは、インナーシティ問題を理論的に考察する際、鍵になる概念は、〈貧困の文化 (culture of poverty)〉ではなく、〈社会的孤立〉であるとして、両者を区分して捉える必要性を提起している⁴¹。ここでいう〈社会的孤立〉とは、「メインストリーム社会を象徴する個人や施設との接触ないしは持続的な相互作用が欠落している」状況と定義づけられている⁴²。ウィルソンは公共政策の観点から、政策立案においては、「ゲッターの文化的特性の変革 (〈貧困の文化〉論から導出される)」に焦点をあてる視座から脱却して、「人々が受けている社会構造上の制約を弱めることに焦点をあてる」視座へと転換する必要性を提起している⁴³。

では、こうしたコミュニティの中で育つ子どもはどのような影響を受けるのか。ウィルソンは、〈社会的緩衝装置〉が失われたインナーシティにおいて、「家庭、コミュニティ、学校のすべてを通じた悪循環が断ち切れない」として、子どもの発達への「悪循環」を次のように述べている⁴⁴。

- ① 子どもたちには、勤めている人とか堅実な暮らしをする家族と日常的に接する機会がほとんどない状況が生まれる。
- ② 最終的な結果として、「仕事がないこと」—生活様式として常態化—が、異なる社会的意味 (a different social meaning)」を帯びることになる。すなわち、学校に行くことと卒業して就職すること

は関係のないものとなる。

- ③ それゆえに、認知的・言語的発達 (development of cognitive, linguistic) やその他の教育的・職業に関連するスキル-メインストリーム経済の中で働くために必要な諸能力-の発達に悪影響を及ぼす。
- ④ こうした地域においては、それゆえに、教師はフラストレーションを引き起こし、教えなくなり、子どもも学ばない (傍点：引用者)。

このようにウィルソンが指摘する「教師が教えなくなり、子どもも学ばない」結果を生じさせるメカニズムを、教育上の問題として引き受けるならば、まずもって、次の3つの問題に取り組む必要性が示唆されている。すなわち、インナーシティの大人をはじめ子どもにとって、①社会のメインストリームで働くという役割モデルが不在であるばかりか、その役割モデルに接触する機会がないこと、②生活様式の中で、働くことそのものがリアリティを持たず、社会との接続の意味が見えないこと。③それゆえに、子どもたちにとって、学校で学ぶことの意味も見えてこないことである。このように、子どもの学ぶ意欲そのものが生活基盤からそがれている悪循環を断つために、〈社会的緩衝装置〉としての機能を引き受ける学校教育の重要性が示唆されている。

(2) G. オーフィールドらの問題提起

さて、ウィルソンと同じハーバード大学のゲイリー・オーフィールド (Gary Orfield) ら公民権プロジェクトによる「50年目を迎えるブラウン判決」と題した報告書 (2004年) によれば、過去10年間、人種隔離が事実上進行している実態が指摘されている。彼らの分析によれば、

- ① 大都市圏の中心都市は隔離の中心中の中心 (エピセンター) である。
- ② 南部や南西部を除き、多くの白人生徒は、非白人生徒との接触がほとんどない。
- ③ 非白人生徒が大多数を占める学校は、貧困が集中している。教育機会の不平等に非常に強く相関があり、非白人生徒は、白人が大多数を占める学校の生徒が経験しない異質の状況に直面している⁴⁵。

こうして、今日なお、人種隔離がもたらす教育機会・教育環境の不平等が、社会構造的に根深く深刻な事態であることが提起されている。

この点、中村雅子によれば、「自分と同じ人種が9割以上になる学校に在籍する子どもの割合」という指標で示される隔離教育廃止の進展は1988年をピークに後退し、再隔離 (リセグレゲー

ション) と呼ばれる事態を生み出しているとする。そして、統合教育で改善が期待された白人と黒人の学力格差も、1980年代までは縮小したものの、ふたたび拡大に転じていることが指摘されている⁴⁶。

4. カマーの人種問題への洞察—「周縁化」問題への「全体論的アプローチ」構想—

カマーもウィルソンと同じく、黒人で低所得家庭出身であるが、低学力・貧困の連鎖とは正反対のライフ・サイクルを歩んできた。児童精神科医のカマーは、自らの生育経験を「洞察のソース」および「独自のウィンドウ」⁴⁷として用いて、子どもの発達と人格形成、とりわけ黒人の内面形成に影響を及ぼす人種問題を次のように分析している。

カマーは、2つの公立小学校におけるパイロット研究・実践を開始した1968年から、フルタイムで学校を観察し、介入の考案に尽力するとともに、人種問題の研究と執筆に励んだ⁴⁸。カマーは、「探究を重ねるにつれて」、次のような認識を一層強めたと述べている。

「私は、人種問題が、非常にリアルで、偏在し、深く、困難で、痛みを伴う複雑な問題であると認識した。私はまた、人種問題が、個人的・制度的な人種的偏見に関する問題である以上に、より一層、力 (power)、安全性 (security)、適切性 (adequacy) に関する問題であると認識した。」⁴⁹

カマーによれば、1960年代半ば以降、多くの研究者が、人種問題への取り組みを試みているものの、それらは人種問題の「重要で決定的でかつ非常に強力な影響力」、すなわち、「人間性 (human nature)、歴史、文化、経験、個々人の内的・外的状況ないし条件等、これらすべての複雑な相互作用」を考慮に入れていないとする⁵⁰。そして、「実験的研究デザインで必要とされる具体的で定量可能な変数・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捉えることができない」上に、その研究知見は、「通常、教育者がこれらの問題に取り組む介入の創造には役立つことができない」と指摘している⁵¹。カマーは、黒人と白人との個人・集団間のみならず、あらゆる集団間に潜在的に働く、次のような「双方向の力 (interactive forces)」に目を向ける必要性を提起している。すなわち、

- ① 奴隷制度の悪影響を克服するための全米的な闘い、
- ② メインストリームへの参加から排除される経験の影響、政治的・経済的・教育的・社会的な構造的排除と、結果として生じる家族・子どもの成長への影響、

③ 多くの場合、回復力 (resilience) と希望によって特徴づけられる建設的な適応と、それとは対極にある絶望、無関心、撤退、行動のアクティングアウト、である⁵²。

カマーは、①の奴隷制度の悪影響について、別の論考 (1989 年) で、次のように問題提起している。歴史的に課せられてきた「奴隷文化 (slave culture)」は、人間としての機能に「非常に破壊的で有害な影響」を及ぼしたとする。すなわち、黒人に、「従属感 (sense of dependency)」「劣等感 (sense of inferiority)」「無力感 (sense of powerlessness)」をもたらしたとする⁵³。そして、奴隷解放後においても、黒人は社会のメインストリームから閉ざされ、教育を受けた黒人でさえ、政治的、経済的、社会的な制限を受けてきたとする⁵⁴。多くの黒人は、メインストリームにおける経験の機会が得られず、黒人にとって、社会のメインストリームと接触する社会的ネットワークが形成されてこなかったと指摘している⁵⁵。こうした「奴隷文化」の影響は黒人の歴史的経験であり、その他の非白人 (ヒスパニック系やネイティブ・アメリカ人) の歴史的経験とは明らかに異なる「痛みを伴う複雑な問題」として捉えられている⁵⁶。

その中において黒人の大人は、自分の子どもが発達し、職業に就き、メインストリームで役立つために、自らがその役割モデルを示したり、導いたりすることが困難な状況にあるとする。その理由は、「単純に、黒人が、メインストリームに属していない」ことにあり、多くの黒人コミュニティにおいて、心理社会的に否定的結果をもたらす諸要因になっているという⁵⁷。

したがってカマーは、②「メインストリームへの参加の機会から排除される経験」と、その「結果として生じる子どもの成長への影響」における根本的な問題は、「周縁化 (marginalization)」にあると捉えている⁵⁸。「貧困ではなく、周縁化が、子どもと家族を閉じこめている」⁵⁹として、「貧困」問題と「周縁化」問題を区別して捉えている。とりわけ、「周縁化」がもたらす関係性の問題 (ミクロな他者関係における相互作用) から、子どもの内面形成への影響を憂慮している。カマーによれば、一方で、(メインストリームの) 人々が、「周縁化」された人々を、「絶望と無力 (hopelessness and powerlessness)」の対象として接する作用があり、他方で、「周縁化」された子ども、親、教職員が、自らを〈底辺層の人 (“the bottom of the barrel”)〉と受けとめる作用が指摘されている。この相互作用が、子どもの「無気力、不安感、低い学業成績、引きこもり、有害な問題行動のすべてを誘発している」⁶⁰とする (上述③を生じさせるプロセス)。

さらにカマーは、「複雑な社会においては、その集団自身ではなく、外部からの強力な意思決定集団」の作用により、「生活状況とスタイルが促進または制限される」結果が生じるとする。したがって、ある状況は、「文化」または「排除の結果」のどちらかである⁶¹として、両者を区

別する必要性を強調している。カマーは、「文化とは、1つの集団が生存し繁栄することを可能にするために創り出すもの」であり、「貧困で周縁化された人々の生活状況・スタイルを彼らの文化とみなすのは正しくない」とする⁶²。この点、〈貧困の文化〉概念ではなく、〈社会的孤立〉概念からコミュニティ問題の捉え直しを提起するウィルソンの主張と、共通の視座が読み取れる⁶³。その上で、カマーは、貧困・マイノリティのコミュニティにおいては、「教職員、親と子どもが自分自身に対してだけでなく、相互に希望を持ち、信頼し合う社会的風土(social climates)」が「先天的に、通常、存在していない」上に、「自然にそのような状況をつくるには、あまりにも、経済的に、建設的な社会的機会が少ない」ことに目を向けている。その中で醸成される「無力感(powerlessness)」は、「エンパワーされた家族に生まれ、環境をネットワーク化できる多数の人々にとって理解することは難しい」という⁶⁴。

以上の問題意識が、カマーによる「全体論的アプローチ(holistic approach)」の必要性を導いたとされる。すなわち、「すべての事象を考慮に入れた上で、その次に、学校の教授・学習において何が重要かを決定していく」アプローチである⁶⁵。「学校の間・時間を越えたあらゆる力」と「あらゆる相互作用の影響すべて」を考慮に入れた「全体論的アプローチ」が、低い遂行能力をもたらしている生徒・教職員・親の間にある困難な状況の理解を促したとする⁶⁶。

こうした「全体論的アプローチ」という発想による実践開発が、今日に至る45年間追求され続けている。

第3節 カマー「学校開発プログラム」実践の調査研究の検討

以下では、カマー「学校開発プログラム(SDP)」に関する先行研究のレビューをする作業の一環として、主として米国における博士論文を中心に、これまで「学校開発」を通して追求されてきた主題と論点を整理する⁶⁷。

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の潮流として、「学校開発」を通じた教育の質と平等を探究する研究がある。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、R. R. メーヨー (Reginald Robert, Mayo, 1988)⁶⁸, E. T. ジョイナー (Edward T. Joyner, 1990)⁶⁹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」論を提起している。

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)」⁷⁰との共通性およびSDPの独自性を検討する研究である。たとえば、F. ハビブ (Farah-Naaz Habib, 1994)⁷¹の論文では、SBM改革モデルの1つとしてSDP実践における質的相違点を体系的に分析している。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。

第3は、1990年代中頃から急速に多様なプログラムが全米に展開される「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、C. L. エモンズ (Christine Laura Emmons) とカマーの論考 (2009年) によれば、1968年に開始されたSDPは、全米における「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、「学校全体の変革 (whole-school change)」、「学校を基礎単位とした教育経営 (SBM)」、「学校の意思決定への強い親関与 (strong parental involvement in decision-making)」、「教師の学習集団 (teacher study groups)」という4つの要素へのアプローチを試みるものであったとする。これら4つの要素は、今日では「効果的な教育」の重要な構成要素として認知されているものであるが、当初においては、いずれの要素についても、高い論争的であったと当時を振り返っている⁷²。SDPにおいて60年代から追求される「包括的」アプローチは、長期に渡る持続的な実践を通して、時代のニーズとも呼応して支持層を広げ、全米で広く採択実践されてきたのである。

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、マイクロ・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D. ウッドラフ (D. W. Woodruff, 1997)の研究がある⁷³。

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⁷⁴、SDPスクール1校に焦点をあてた事例研究⁷⁵がある。また、SDPモデルの1つの特徴である、学校における援助専門職チーム（「生徒・教職員へのサポートチーム(Student and Staff Support Team)」）の関与を通して、個々の生徒の問題行動をはじめ学校全体の風土の質的向上にもたらされた効果を検討する論考がある⁷⁶。

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。C. L. 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⁷⁷。このエモンズの研究を引きながら、エモンズら (イェ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⁷⁸。また、「学校風土についての教師の認識」に焦点をあてた調査研究もある⁷⁹。

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、「学校文化を創り出す校長の影響力」の調査研究⁸⁰、「校長の影響力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⁸¹がある。

以上のように、SDP実践の調査研究では、学校の実践レベルにおける関係者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⁸²。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」⁸³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。

3. 貧困・マイノリティの低学力問題への諸説をめぐる論点

さて、カマー・プログラムを素材にした調査研究では、どのような論点を追求しているのか。ここでは、主要な問題提起をとりあげて、論点を整理する。

(1) R. R. メーヨーの問題提起—「効果的な学校」研究とSDPの比較検討—

メーヨー (R. R. Mayo) ⁸⁴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、「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」と主張する「効果的な学校」研究の視座から, S D P 実践を評価する先駆的研究である⁸⁵。メーヨーは, コールマンの『教育機会の平等』⁸⁶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⁸⁷。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」ことを指摘する⁸⁸。メーヨーは, 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して捉えている。すなわち,

- ① 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。
- ② 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。
- ③ 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⁸⁹。

そしてメーヨーは, コールマンによる上述②の知見に関する言及に着目して, コールマンとは異なる解釈を導出している。すなわち, コールマンのいう, 「生徒の態度は, 学びと読むことへの関心, 自己概念, 環境へのコントロールという3つの要素からなる」が, その中でも「環境へのコントロール感覚が, 最も強く学力達成に相関がある」という結果への再解釈を試みている。メーヨーは, 「この結果が示唆することは, 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⁹⁰。メーヨーは, この点に, 貧困の子どもの教育実践における積極的な契機を見出そうとしているのである⁹¹。

こうしてメーヨーは, R. R. エドモンズ (Ronald R. Edmonds) 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⁹²。メーヨーは, とりわけ, ①では校長の教育専門的リーダーシップ⁹³, 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している。彼は, この7点を自らの調査指標として採用している。

ここでの論点は、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点にある。メーヨーは、カマー理論の特質として次の3点を指摘している。

第1に、エドモンズら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』向上を重視すると同時に『社会的・心理的状況』の改善も重視しているとする⁹⁴。すなわち、ゴールとされる学力観の相違に関する論点である。

第2に、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」という主張をメーヨーは支持している。すなわち、学校のミッションに関わる論点である。

第3に、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」に着目している点である⁹⁵。ここには、発達の原理を学校改善に採り入れる必要性が提起されている。

(2) E. T. ジョイナーの問題提起—「コミュニティの生態学的視座」の可能性—

ジョイナー (Edward T. Joyner) 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)では、黒人と白人生徒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における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で捉えている」(下線:原文)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視座」を支持している。彼は、黒人と白人の学力格差を説明する理論を、次の5つのカテゴリーに分類している。すなわち、

- ① 「欠損の説明(deficit explanations)」: 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とする説明,
- ② 「文化的・生態的説明(cultural-ecological explanation)」: 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、既存のアメリカ的役割・価値を彼らに強要しているとする説明,
- ③ 「コミュニティ生態学理論(community ecology explanation)」: コミュニティの政治的、経済的、社会的影響力がつくり出す風土(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,

- ④ 「遺伝的説明 (genetic explanation)」: 黒人生徒は遺伝的要因により, 知的に劣っているという説明,
- ⑤ 「相互作用的説明 (interactionist explanation)」: 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, 低い自尊感情の下向きのスパイラルに閉じこめられている, という説明⁹⁶。

ジョイナーによれば, これらの「理論」ないし「前提」を, 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にして, 次のような多様なプログラムが形成されてきたとする。まず, ①の「欠損の説明」ないしは「欠陥モデル」が, ヘッドスタートやタイトル I 補償教育プログラムの理論的根拠となり, その一方で, 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にもなってきたと指摘している。他方, ②「文化的・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の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開発を試みてきたとする。

これらに対して, ジョイナーが着目する⑤「相互作用的説明」は, 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)」発展に寄与しているとする。そして, ジョイナーは, ウィルソン (W. J. Wilson, 1988) による③「コミュニティの生態学的視座」に着目している。この視座からみれば, 「学校は違いを生み出さない」(コールマン報告) 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す」: 引用者注) ことを意味していると, ジョイナーは強調する⁹⁷。

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「プロセスをもたらすもの」と評価している。

- ① 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
- ② 子どもの個人的な問題の識別と, 学校全体における問題の改善方法の両者を見出すプロセス
- ③ 子どもを発達の「連続態 (continuum)」と捉え, 「欠陥」があるとみなす固定的な捉え方をしないこと。
- ④ 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。
- ⑤ 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, というのである⁹⁸。

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し、その仮説を検証している⁹⁹。

(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期待の影響—

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¹⁰⁰。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) に肯定的なビジョンをもち続ける効果的な教師に本来備わっている能力 (inherent ability)」に着目している¹⁰¹。

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)」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¹⁰²。

(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—

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、「カマー・プログラム (SDP)」と「効果的な学校プログラム」における「実践の質」を比較検討している¹⁰³。ハビブによれば、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点で共通性があるとして、特徴を次のように整理している¹⁰⁴。

〈カマー・プログラム〉は、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「過程指向 (process-oriented) の SBM アプローチ」である。

〈効果的な学校プログラム〉は、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「目的駆動 (goal-driven) の SBM モデル」である (傍点：引用者)。

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実践の質にかかわる特徴を、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・スタイル、②校長の民主的なガバナンス・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¹⁰⁵。ハビブによれば、SDPもこの6点の特徴をもち（SBMとの共通性）、それに加えて、SDP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、という観点を分析指標としている¹⁰⁶。

以上のハビブによる課題設定を要約すると、SDPは次の特質があることが示されている。

第1に、SDPは、子どもの全面的発達を目標とした「過程指向（process-oriented）のSBMアプローチ」であることである。したがって第2に、SDPは、SBMアプローチに共通する特性をもつが、それに加えて、「発達の視点」からの「メンタルヘルス・チーム」および「ファシリテーター」の関与を通じた学校の意思決定がある点に特質がある。学校の意思決定過程においては、学校の教職員と多様な援助専門職が共同的に関与するために重視される「SDP独自の指針」をもつ点に特質がある、というのである。

(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—

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）は、インナーシティの小学校児童（99%がアフリカ系アメリカ人）を対象に実施された質問紙調査を用いて、「学校風土」の子どもへの効果が検証されている¹⁰⁷。

エモンズの問題意識もまた、インナーシティにおける生徒の低学力問題は「貧困の文化」に由来するとする諸説への批判にある¹⁰⁸。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¹⁰⁹。ここでは、5つの因子、「学校風土（School Climate）」「学級風土（Classroom Climate）」、児童の「自己概念（Self-Concept）」「行動（Behavior）」「学力（Achievement）」の各因子間における相関関係について、構造方程式モデルによる分析が行われている。

(6) 全米「包括的な学校改革」プログラムにおける「学力テスト得点」の効果研究

G. D. ボーマン（Geoffrey D. Borman）らの米国教育省の助成を受けて実施された大規模調査

によれば、全米で多数展開される「包括的な学校改革」プログラムの中から広く普及されている 29 のプログラムを抽出し、「学力向上への効果」をメタ分析により検証している。その結果、29 のプログラムの中で、3つの「最も有力な効果」あるプログラムが選び出され、その1つがSDPであった¹¹⁰。

ただし、ここで重要な論点は、ポーマンらの調査で検証された「効果のある」とは、「学力テスト得点向上」であり、これに対して、カマーは次のように主張している点にある。

「私たちは、テスト得点に焦点化していなかったし、ある特定のカリキュラムや指導プログラムを必要としていなかった。これが示唆することは、生徒の発達を支援して学校の文化を変化させることが同様に重要だということである。おそらく、それは、今日のカリキュラム改善や、指導とアセスメントへの過度な重点化よりも、そして／あるいは厳格なアカウントビリティ政策よりも重要であろう。」(傍点：引用者)¹¹¹

こうしてカマーが指摘するように、さらに、いくつかの論者の問題提起からも、カマー・プログラム(SDP)は、「テスト得点向上に焦点化」するものではなく、そのゴールは、子どもの全面的発達にあることが強調されている。そればかりか、「特定のカリキュラムや指導プログラム」を提示するものではなく(いわゆるパッケージ化されたプログラムではなく)、「生徒の発達支援」と「学校文化の変化」を創り出す実践プロセスそのものが重視されている。その教職員および多様な学校構成員の関与を通して創り出される「学校風土」が、結果として、テスト得点向上にもつながっている点に、独自性があるというのである。

第4節 日本における先行研究の検討

カマー・プログラムに着目するわが国の先行研究では、全米で1990年代中頃以降展開される「包括的な学校改革」運動期におけるSDPが紹介されている。岩永定(1994年)では「アメリカにおける親の教育参加の動向と課題」としてカマー・プログラムを「子どもの学習保障プロジェクトの展開」例として紹介している¹¹²。また、アメリカの多文化教育の政策・実践の観点から一例としてとりあげている論考¹¹³、コミュニティづくりの参加・協働論としての紹介¹¹⁴がある。カマー・プログラム自体を検討対象とした研究として、今別府もと子(2001年)による文献研究がある¹¹⁵。その後の今日に至るカマーらの文献研究およびSDPの具体的な事例検討は、管

見する限り、わが国では本研究が最初のものである¹¹⁶。そこで以下では、カマー・プログラムを検討する上で、重要な分析枠組みを示唆しているわが国の先行研究をレビューする。

1. 「教育福祉問題」研究からの視座

(1) 小川利夫による「教育福祉問題」の基本構造

カマーの構想は、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を目指すものである。その根底には、人種をめぐる「政治的・経済的・教育的・社会的な構造的排除」の克服¹¹⁷と「民主主義の基本原則である社会正義」の実現への哲学的探求がある¹¹⁸。ここで注目される点は、小川利夫による問題提起とカマーのそれとの共通性である。以下、小川の提起の概要をみていきたい。

小川は、70年代に、「教育と福祉の権利の統一的保障」の必要性を提起し、「教育福祉問題」として社会教育研究を発展させてきた¹¹⁹。ここで問題とする「教育福祉」とは、「たんに操作的あるいは目的的な概念ではなく、すぐれて実践的な実態概念である」¹²⁰とする。

「より具体的にいえば、今日の福祉教育とりわけ児童福祉事業のなかに実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没させられ、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権保障上の諸問題が、ここでいう教育福祉問題にほかならない。」¹²¹

そして、小川による『教育と福祉』問題とその構造的把握が、本研究で検討するカマーの構想と通じ合う。すなわち、『教育と福祉』問題の統一要求の歴史的な課題を、①「経済的貧困と教育との関連」、②男女差別、部落差別さらに民族的差別の問題などの「人間の人格的な解放と教育との関連」、③「人間的能力の発達と教育との関連」という3つの視点でおさえ、これらの課題が、既成の「教育とか福祉の根底を問う」ことを求めているとする¹²²。

この「貧困・解放・発達の視点からとらえる」（3つの基本問題）と同時に、さらに、次の3つの見地（構造的次元）から、「全体として構造的にとらえる必要がある」とする。すなわち、

- ① 「社会・家族的」：社会問題としての児童問題そのもののいわば社会的性格とその矛盾、
- ② 「政策・運動的」：それに対応する児童の教育・福祉政策と運動にかかわるもの、
- ③ 「行政・活動的」：日常実践的な実現過程における行政と活動のあり方¹²³（傍点：原文）。

小川によれば、この3つの次元は「全体として相互に構造的関連」をもち、さらに、一方で②「政策と運動」あるいは③「行政と活動」との間の「外在的矛盾」があり、他方で、「とりわけ政策と行政そのものにおける内在的矛盾」があり、こうした「矛盾の発展の積極的な契機を討究していくこと」が重要な意味をもつとする¹²⁴。このように、政策・行政・運動の外在的・内在的矛盾に目を向けて、そこから発展的に止揚する契機を討究する小川の発想が、カマーの発想と共通性をもつ。小川は1972年の論考において、「教育政策そのものがまず教育されなくてはならない」といい、「今日の問題は、たんに政策ないし行政のレベルの問題としてではなく、より以上に、…教育と福祉の日常実践・運動の課題として、それらをとらえる共通の原則的理解を深める広場をつくりだしていくことこそが、まず必要である」とする¹²⁵。

そして、「貧困・解放・発達の3つの基本問題」は、「現代『教育福祉』問題の基本構造」として図式化されている¹²⁶。ここでは、「現代に生きる人間の『抑圧』と『解放』にかかわる問題」としてまずおさえ、さらに「抑圧」を、①「貧困」（主として経済的差別）、②「差別」（人格的差別）、③「障害」（心身の発達障害）という3つの主要な問題に大別し、「現実には三者が相互に深く関連している」とする¹²⁷。それと「同時にいまひとつの重要な側面」として、『抑圧』に抗する『解放』の願望や要求の動きを指摘している。すなわち、

- ① 「貧困」の問題と「平和」の問題の不可分性、
- ② 「差別」の問題は「人間の人格的『自立』や『自由』の問題」として、
- ③ 「障害」の問題は「すべての人間の人間的な『発達』とその保障の問題」として積極的に捉える必要性が提起されている¹²⁸。

この基本構造について望月彰は、「小川は、『自立』の問題を、平和や発達の問題と深くかかわるものとしてとらえ、主として人格的差別の問題に対応しつつ、経済的差別としての貧困や発達障害の問題への対応にも関連する人間性の解放の課題としてとらえている」とする¹²⁹。その上で、『自立』は、人間的な『自由』を確保することとして、『自由』という概念に、抑圧からの解放という側面（～からの自由）と、自ら設定した課題や目標に向かって生きるという側面（～への自由）」があり、これらと「自立」との密接不可分性を指摘している¹³⁰。こうした人権思想に根ざした人間的な「自由」と発達保障を基軸にする発想が、カマーによる人種をめぐる問題への深い洞察から導かれる子どもの人間的発達保障の実践構想に通じている。

本研究では、小川の提起に学びつつ、カマー・プログラム実践における、人種による「差別」と「貧困」の状況に置かれた子どもの発達上の「障害」という3つの問題への学校開発構想を明らかにした上で、教育政策自身も学習しながら、地域に「思想と運動の共通の広場を形成」¹³¹

する実践過程を検討することを課題としたい。

(2) 「見えない貧困」と「貧困の世代的再生産」という視座

第2に、カマー・プログラムを検討する本研究にとって、青木紀によるアメリカ研究からの分析枠組みは、有用な視座を示している。青木は、一貫して、「見えない貧困」という概念を用いて「貧困の世代的再生産」と不平等問題への理論的・実践的提起をしている。今日、「貧困」「反貧困」という用語がメディアや多数の文献で取りあげられるようになる以前から、青木(1997年)は、「貧困の世代的再生産」の実態を鋭く問題提起していた。

1) 「アンダークラス」の福祉依存に関する論争にみられる「個人責任」論

青木は、「アンダークラス」に関する論争における認識の差異を次のように指摘している。

『アンダークラス』についていえば、…概して、貧困の継続の中に生活し、市民的・普遍的価値観に『反する』行動上の特徴を見せ、メインストリーム (mainstream) からはずれ、社会的に孤立した形で存在するような、ある特定の貧困層 (ホームレスとも重なる) というような意味あいでは捉えられているようである。しかしその焦点は、市民道徳に『反する』行動・価値観 (福祉依存) を含んだ『貧困のサイクル』にあった。」(傍点, 「…」: 引用者)¹³²。

この問題に対して「なぜこのような『働かない』家族の保護に市民の税金が使われなければならないか、このような形で福祉に依存し、伝統的な家族形態の崩壊を促進させるような母子家庭の増大こそが、逆に貧困を継続・再生産し、社会不安を増し、やがては国家の崩壊にまでつながらせかねない事態を生み出している」という主張が拡大した一方で、それに対する批判・反論に、むしろ重要な提起が含まれていることを、青木は指摘している¹³³。

「失業問題や労働市場の二重構造の存在、産業移転による労働力の需要と供給のズレ、長引く不況による影響、低い教育と身につけた技術の欠落、人種間格差と差別、成功への見通しの絶望感といったことなどが、深く広く横たわっていることが指摘され、さらにその中での『相互の関係』『ダイナミックス』『循環』に言及しているものも多い。」(傍点: 引用者)¹³⁴

この論争で明らかなことは、前者の議論は、青木が指摘する次のような問題を含みもってい

る点である。すなわち、

「一面ではそのような行動上の特徴を示す人びとを、労働者階級という範疇からも切り離し、資本主義の本質的メカニズムから離れた、貧困解明の『病理学的方法 (pathological approach)』、あるいは『文化論的方法』とも接近することによって、つねに貧困を『当人たちの責任』『犠牲者のせいにする (blaming the victim)』議論と、しばしば分かちがたく結びついてきたのである。」¹³⁵

この「当人たちの責任」「犠牲者のせいにする」議論は、アメリカにおいて「貧困や不平等の状況に陥った責任は本人にあるという個人に焦点化した説明」として、貧困を「目に見えなくするメカニズム」として深く埋め込まれてきたとされる¹³⁶。この点、カマーの実践の文脈に即して検討していきたい。

2) 「見えない貧困」の含意

青木 (2004 年) は、日本においても同様の傾向があることを、「見えない貧困」という概念を用いて、「どこまで貧困の現実が見えているか」、「二つの意味において心細い」とする。

- ① 「生活保護受給家族や母子世帯として児童扶養手当を不可欠としている家族などの貧困は、地域社会のメインストリームからはずれ、いわば潜在化されて存在しているがゆえに、現実の規模に比較して、なお一般に目に見えにくいこと」、
- ② 「本来的にはアドボケート (擁護・代弁) すべき関係者においてさえ、現実の彼らが抱えている生活困難・貧困を Blaming the Victim (犠牲者に責任を転嫁すること) する傾向が強いこと」、さらに「見てみない振りをする」「見ようとしない」傾向、を指摘している (傍点: 引用者)¹³⁷。

こうして、当事者が①「潜在化されて存在している」ために困難さが見えにくい上に、②犠牲者への責任転嫁や「見てみない振り」をされる複雑な相互作用が提起されている。

3) 「貧困の世代的再生産」という概念

ここで青木のいう「貧困の世代的再生産」とは、「貧困の再生産」と「重なる部分・内容を持ちつつも、異なった概念である」とされる。表 7 は、その概念上の違いを引用したものである。

表 7 「貧困の世代的再生産」と「貧困の再生産」との概念上の違い

青木のいう「貧困の世代的再生産」	「貧困の再生産」
<ul style="list-style-type: none"> ・現象的には2世代以上にわたって、社会的に受容できないほどの貧困な生活状態が続くような状況が、ある集団あるいは層として形成されている事実を重視した概念。 ・貧困というある状態から抜け出すのが機能的に困難な場合、社会的不平等や排除のメカニズムが構造化されている。それがしばしば目に「見えない」形で作用している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・仮にある世代が貧困にあっても次の世代がそこから抜け出すこと、あるいはその逆の動きが一般化しているような状態、あるいは、 ・貧困層が存在していたとしても、その貧困層内部の構成が入れ替わり、たとえばミドルクラスとか、それに近い階層との交代が世代的にも流動的である場合

出所：青木紀『「見えない」貧困と不平等—その世代的再生産—』『教育福祉研究』第10巻第1号，2004年，39-40頁を元に，筆者作成（傍点：引用者）。

青木によれば、「貧困の再生産」という概念は、「貧困層内部の構成」が世代的に「入れ替わり」、貧困から「抜け出す」ことが可能である場合を指している。

他方、「貧困の世代的再生産」という場合には、「2世代以上にわたって」、「ある集団あるいは層として形成されている」状態であるとして、「貧困層内部の構成が入れ替わり」ることがなく、貧困から「抜け出す」機会からも閉ざされていることが問題視されている。「貧困というある状態から抜け出すのが機能的に困難な場合、社会的不平等や排除のメカニズムが構造化」され、それが「目に『見えない』形で作用」し¹³⁸、「不平等傾向の固定化の中で形成されてくる1つの現象」¹³⁹だとする（傍点：引用者）。

こうした「貧困の世代的再生産」の問題は、

- ① 「何らかの『結果の平等』の実現はもちろんのこと、むしろそれ以前の『機会の平等』への実質的なアクセスの不平等の問題が、個人々の生活史の中においては『個人の環境としての家族』『社会組織（制度）としての家族』あるいは『家族資本』『家族資源』の強弱を通じて、大きく影響されている¹⁴²。
- ② 「影響や効果は、おかれた人々の職場や家族の属する社会階層によって大きく異なり、加えて人種や民族問題などがある場合は、さらに複雑な『普通の人々』の社会的な相互作用行為を通じて、『排除』としての貧困へと帰結し…しばしば『問題家族』としてラベリングされていく。」¹⁴³（傍点、「…」：引用者）

ここで青木のいう「複雑な『普通の人々』の社会的な相互作用行為を通じて」排除に帰結する論理は、カマーが、とりわけ、人種問題で最も心を砕いている問題である。そして、「社会組

織（制度）」の中に置かれた家族という視点から、社会的な「資本」「資源」（capital）の問題として捉えている点が、カマーの「3つのソーシャル・ネットワーク構想」と通底している。

4) 『『見えない貧困』を可視化する』—「拒絶」や「退却」を生み出さない社会の構築—

青木の最新書では、「人びとが貧困を主観のなかでどうこれを捉えているか、日常的な世界における貧困の「理解」そのものをまず現象学的に捉えることから始める研究」として展開されている¹⁴⁴。ここでは、E. フッサール現象学の「間主観性」概念をふまえた A. シュッツによる現象学的社会学の視座から、「日常生活における主観的貧困観」を捉え直そうとしている¹⁴⁵。「人がどのように貧困現象を解釈」し、「そこには共通する間主観性があるのか」、「どんな意味が見出されているのか」という課題設定からの貧困観研究が提起されている¹⁴⁶。

青木による実証研究の蓄積から提起される課題は、一方で、「アカデミズムやテキストの世界」においては、「異端（＝貧困の個人的要因あるいは個人主義的貧困観）と正統（貧困の社会的要因あるいは社会的貧困観）」としての「討議または討論の世界」が存在し、他方で「ドクサの世界（＝貧困観）」すなわち「討論・論争されない世界」が「開墾されていない荒野のように広がっている」とする。そして、前者の「討議される世界」と後者の「討議されない世界」とは分離されつつも、他方で両者が相互に影響していると捉えられている¹⁴⁷。

さらに、「人びとの貧困要因と責任意識」に関する調査によれば、「個人的要因」「個人的責任」か、あるいは「社会的要因」「社会的責任」かという二項対立関係ではなく、「両立」で捉えられていることが指摘されている¹⁴⁸。そこで、従来からの把握は、「貧困の個人と社会の責任の関係は、いわば後者を土台に前者を上部に置いたような“一体化”の結果として捉えられている」と特徴づけている。この縦関係の構図において、「個人への『帰責のメカニズム』が働き、結果として社会的弱者に『能力否定』の感覚を内面化させていく」作用が働くとする¹⁴⁹。

ここから青木が新たに提起する課題は、「ドクサの世界における貧困観の転換」である。すなわち、この「縦の関係を少なくとも横の関係へと転換させ、両者を『両輪』化させ、むしろ逆に、これからは個人が責任をとる喜びと緊張感を確保するシステムが用意されることが求められるかもしれない」とする（傍点：原文）¹⁵⁰。この構想においては、「とくに『貧困には置かれていない』われわれの個人責任」として『『拒絶』や『退却』を生み出さない社会の構築』への努力が求められているとする¹⁵¹。

以上のような青木の研究から学びつつ、本研究では、カマーによる学校を拠点として立ち上げる「ソーシャル・ネットワーク」構想と「対等性」原理に着目して、「個人」および「社会」

における「責任の共有」（青木の構想する「横の関係」における「両輪化」）を目指すカマー・プログラムの実践過程を検討していくことにする。

2. 子どもの学習権保障と教育行政の役割

さて、次なる検討課題は、子どもの学習権保障を中核とした学校教育実践を展開するために、教育行政はどのような役割が期待されているのかである。以下では、まず教育委員会制度の本来的機能を確認した上で、これまでの教育法研究では、教育行政の役割をどのように捉えられてきたのか、その要点を整理する。

(1) 公選制教育委員会制度が追求した本来的機能

戦後教育行政の三大原則として、「教育行政の地方分権」、「教育行政の民主統制」、「教育行政の一般行政からの独立」が掲げられていたことは立法事実から明らかである。鈴木英一（1970年）によれば、旧教育委員会法（1948年制定、1956年廃止）で打ち出された公選制教育委員会制度は、「戦後教育改革の一大支柱」であり、旧教育基本法「第10条の心髄を具体化したともいべきもの」¹⁵²であった。鈴木によれば、

「教育委員の一般公選とは、地方住民の教育意思の公正な反映により、教育行政の民主化の徹底をはかることを意味したものである。いいかえれば教育行政の官僚統制ではなく、教育行政の民衆統制である。独立機関としての教育委員会の設置により、知事・市長村長の下に属しない、自主性を保つような制度的保障をはかったことは、教育行政の一般行政への従属ではなく、教育行政の一般行政からの独立を示している。」（傍点：引用者）¹⁵³。

宗像誠也によれば、旧教育委員会法で注目すべき点を次のように指摘している。

- ① 「第1条（この法律の目的）において、教育基本法第10条（教育行政）のことはそのまま、『教育が不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきであるという自覚』を表明し、『公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行う』という目的を掲げていることである。すなわち、教育委員会法第10条は、もともと、公選制教育委員会を予想していたのだということがわかる。「教育行政の民主化が、教育委員の直接公選に依拠するのだから、選挙に関する規定（第9条以下）がこの法の一重要部分をなすのは当然だが、なお会議の公開の原則（第37条）が取られているのは、住民の直接参加を確立する趣旨であった。」

- ② 「教育長が、その免許状を有する専門職であることが想定されている（第 41 条）のも注意を要するところである。事実、教育職員免許法（昭 24 法 147）は、当初、教育長免許状、指導主事免許状、校長免許状を規定していたのである。それは、アメリカの教育委員会制度の基本原理である。素人統制（layman control）と専門的指導性（professional leadership）との両輪による教育行政、という思想によるものであった。」
- ③ 「なお指導主事の任務として『教員に助言と指導を与える。但し、命令及び監督をしてはならない』（第 46 条）と明記されているのも注意すべきであろう。専門的指導は権力的なものでないとする思想であって、従前の視学との違いを強調したのであった。」¹⁵⁴

鈴木英一の教育基本法立法過程研究¹⁵⁵によれば、旧教育基本法 10 条 1 項は、超国家主義や軍国主義による「不当な支配」という歴史的把握を説き、「国家権力による教育内容統制の排除を主眼として成立した」とする。この 10 条策定経過においては、「学問の自由」と「教育の自主性」が強調され、10 条 1 項でいう『教育』は、教育行政を含んでの広い意味であり、学校における教育活動も、教育行政も独自の立場でいき、とりわけ教育行政は、教育活動ができるための条件整備という任務を担当する」という立法者意思があったとする¹⁵⁶。また、10 条 2 項については、「教育行政の任務を条件整備とし、教育内容への干渉禁止を限界とした」として、「教育行政は、第 1 項の精神を自覚し、国民の意思と教育の自主性を尊重し、教育内容に一々干渉することなく、よき教育が行われるような条件、いわば教育の素地を作ることに専念すべきである」とされ、「官僚の独善的支配は許されない」とする立法者意思があったとする¹⁵⁷。

しかしながら、旧教育基本法 10 条の本旨を具体化する公選制教育委員会制度は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（1956 年制定）により任命制教育委員会制度に再編された。この制度以降、官僚統制を本質とする学校管理体制の強化が、教育内容の国家統制と相まって促進され、文部省当局者の教育基本法 10 条解釈が「公権的解釈的威力をおびて、法の実現を決定していく仕組み」¹⁵⁸となっていく¹⁵⁹。とはいえ、憲法・旧教育基本法制下にあつては、任命制教育委員会制度にあつても、公選制教育委員会制度が追求した本来的機能（旧教育基本法 10 条の本旨）を否定することはできない¹⁶⁰。したがって、その後、広範な教育行政民主化運動が展開され、「日本の教育委員会制度は、教育の国家的支配の装置としての性格と、民主主義的な制度としての性格をあわせもち、この意味で二面性をおびて機能」¹⁶¹していくことになった。

なお、教育長や指導主事の専門的水準の担保（前述、宗像の指摘②③）に関しては、その専門性が確保されていないゆえの「市町村教育委員会の弱体性」（主体性の喪失）¹⁶²の一因になっ

てきたことから、後述する兼子のいう「真の指導助言行政」を、地域教育行政の積極的な役割として位置づける具体的な仕組みの構築が、今日に引き継がれる未整備の問題といえよう。

(2) 兼子教育法学における教育条理解釈

兼子仁（1961年）は、「正しい国民教育的解釈」¹⁶³において「その中核となり究極的に擁護していくべき法原理」は、憲法26条が保障している子どもの「教育を受ける権利」であるとして、それが教育基本法以下の法令で具体化されていく場合に、「内的事項」(interna)と「外的事項」(externa)の2つの側面に分けて捉える必要性を提起している¹⁶⁴。そして、『教育法（新版）』（1978年）において体系化された法原理と教育条理解釈は、その後起こりうる教育紛争においても、擁護すべき法原理を予測的に提起したものであった。また、兼子（1993年）によれば、1956年の「地教行法」による公選制から任命制への改変以来、教育委員会の制度原理と運用実態は、「教育法本来の基本法原理から離れて、国策的教育行政の末端執行機関化してきている」として、「教育委員会をその本旨にかなうように復活させるには、その本来の教育法原理上の意義を再確認することが必須」だとしている¹⁶⁵。以下、市町村教育委員会の役割に焦点をあてて、「本来の教育法原理上の意義」を確認していく。

1) 教育を受ける権利保障における教育条件整備作用—豊かな文化的体質の必要性—

兼子によれば、旧教育基本法10条は、「教育と教育行政との原理的および制度的な分離」を確認し、「教育の自主性」「直接責任性の原理」(1項)、「条件整備作用としての教育行政」(2項)を規定しているとして、「教育行政に期待される主要な働きは、教育に必要な物的および制度的な条件、つまり教育の外的諸条件を整備していくこと」であるとする。それは、「事柄の性質上、教育行政に教育専門的水準をふくむ豊かな文化的体質がなければ十分に行なわれがたいこと」だとする¹⁶⁶。また、憲法上の「教育をうける権利」としては、「教育権者たる学校教師および父母は条理上原理的に教育条件整備要求権を享有するもの」(傍点：原文)と解することができるとして、「国民の教育をうける権利の保障に対応するものであって、教育条件整備は教育行政にとって原理的に義務性を伴っている」とする¹⁶⁷。このような憲法26条から導き出される「学校教師および父母の教育条件整備要求権」に相互応答的で、「教育専門的水準をふくむ豊かな文化的体質」を備えた地域教育行政の条件整備作用を、今日、創造的に整備していかなければならない。

2) 教育委員会制度による地方教育行政の政治的中立化と一般行政からの文化的独立

兼子は、地域教育行政の使命を次のように述べている。

「教育委員会は、一般行政権にたいして職権の独立を持つ行政委員会として、地方自治の主軸をなす公選の首長にたいして地方教育行政の政治的中立化を図るとともに、地域的教育自治の公的センターとして地域教育行政の文化的独立性を担保するという使命を担っている。」¹⁶⁸（傍点：引用者）

そして、「現行の任命制教育委員会にあっても、教育現場からの要求にきめこまかに応えていく教育条件整備行政」と「真に教育専門的な指導助言行政とを為しうるような文化的体質を備える方向に進むことが肝要」だとする（傍点：引用者）¹⁶⁹。さらに、1993年の論考では、「教育委員会は、一般政治・行政ルートとは別立てに住民と直接つながっている制度であるときに、本来の活性化を期待しうる」¹⁷⁰としている。

3) 教育の内的事項と外的事項の区別—教育行政の制度原理として—

兼子（1978年）によれば、内外事項区別論を、次のように説明している。

教育の「内的事項」とは、「教育の内容面をなす事柄であって、学校教育については、教科教育内容・方法、教材選定、成績評価とその表示、生活指導、学校行事・クラブ活動指導、年間教育計画、クラス編成・入退学進級判定や懲戒処分などの児童生徒身分取扱い、クラス担任などの教育校務分掌、教師研修、等がそれに当る」¹⁷¹。この「内的事項」においては、「教師や父母の自由や各学校の教育自治があくまで基本で、現行法の教育条理解釈としては教育行政による教育内容決定権は認められえない（教基法10条1項「不当な支配」への定型的該当）」¹⁷²。

他方、教育の「外的事項」とは、「教育の外的条件をなす事物であって、学校に関しては、施設設備、教職員の人事と勤務条件、教育予算編成・執行などの教育財政、教育費の父母負担、学校環境、学校制度、等である」。この「外的事項」は、「良い教育が行なわれうるようにその現実的整備が強く求められるため、条件整備的教育法・外的教育法が妥当し、そこにおいて教育行政の積極的な働きが予定される」とする¹⁷³。

このように「内外事項区分論」とは、大きく、「内的事項」は各学校の教育自治を基本にすえ、「外的事項」は教育行政による条件整備を基本にするという区別を示すものである。ただし、「内的事項について教育行政の関与を全く否定するものでも、外的事項について立法・行政当局の専権を認めるものでもなく、内的事項について教育行政による教育内容決定権を否認する

とともに、外的事項に関しては教育行政決定権への教育界各層参加の制度化をめざすべきものとする点に、その制度的実益を見出しうる」（傍点：引用者）とする¹⁷⁴。

こうして、兼子における事項配分は「原理的な例示にほかならない」として、「具体的な制度論としては、大項目の事項につきさらに内的事項面と外的事項面という二部面を分けていくことができる」（傍点：引用者）¹⁷⁵とする。ここでは「法原理とその制度化という次元差」¹⁷⁶がおさえられている。兼子によれば、制度論としては、「1つの事項が多分に内的・外的の両面を有している」ような「混合事項という第三の概念」によって補完され、「各部面にそれぞれふさわしい教育法（内的事項面には内的教育法、外的事項面には外的教育法）が妥当すると解される」とする¹⁷⁷。その一例として、「教師研修」は、「さきには原理的には内的事項に分類したが、実は、制度的には混合事項にほかならない」とする。また、「外的事項に分類される教職員人事にも、転任と各学校教育活動のかかわりなどにかんがみれば、多分に混合事項性」が見出されるとする¹⁷⁸。

さらに、兼子（1993年）によれば、「教育の内的事項と外的事項の区別」は、「教育の自由と学習権保障にかかわる教育法の基本法原理とも解される」が、主には（旧）教基法10条に含まれる『制度原理』として条件整備的教育行政のあり方を指示するもの」であり、「教育内容行政における『指導助言』原則は、そのコロラリーたる制度原理」とする¹⁷⁹（傍点：引用者）。ここで示されるように、兼子教育法学においては、まず「法原理と法制度」を大別し、『制度』のなかにも原理と具体的編成の論理とがさらに分けられ、他方「法原理にも、基本的法原理（基本法原理）と「制度原理」との次元差がある」（傍点：引用者）というように、概念上の複合性・動態性が踏まえられている¹⁸⁰。その意味では、教育基本法改正後においては、兼子が提起した旧教基法10条の『制度原理』として条件整備行政を、改正法下の「制度原理」としての実益を見出すために今ひとつの飛躍が必要になっている¹⁸¹。

その際、とりわけ、「内外事項区分論」の「混合事項」において、市町村教育委員会が、直接・間接にどのように各学校の自治を護りつつ、外的条件整備行政を図るかが課題となるだろう。地域教育行政が本来的な「民主主義の最後のとりで」¹⁸²としての機能を再生する鍵は、少なくとも、次の「真の指導助言行政」の再編成にあると捉えられる。

4) 真の「指導助言行政」による条件整備的教育内容行政

兼子によれば、「教育内容行政がおよそ全く存在しえないとは速断できず」、「真の『指導助言行政』をもって条件整備的教育内容行政であると見る余地がある。…教育の内的事項について

も真の『指導助言』という教育行政による条件整備がなされうるのである」¹⁸³とする。

ここでいう「真の『指導助言』」とは、次のような「教育専門的・非拘束的な指導助言権」を指すとされる。すなわち、

「『指導助言』は指揮監督（指示通達・職務命令など）と異なり法的拘束力を伴わないが、内容の教育専門的水準のゆえに教師等にたいしおのずから指導性を有するという形の文化的な実効性を予定されている、教育法独特な権限・作用である。」「内容の教育専門的水準のみに依っていく文化的権限であるがゆえに、教師の教育的専門性の向上にとって条件整備作用たりうるのである」¹⁸⁴。「教育法的権限としての指導助言権を成り立たせる根本原理は、アメリカにおいて指導主事（supervisor, teacher's consultant）の教育的指導助言（educational supervision）にたいし教師側の依るべきところとして語られている『優秀なるものへの尊敬（Respect for Excellence）』が、まさにそれである。」¹⁸⁵

「真の『指導助言』」と区別されるのは、「指揮監督のように法的拘束力をもってすれば教育的専門性が低くても実行されて教師の教育的専門性を損うおそれが必ず有る」ものである¹⁸⁶。

こうした「教育専門的・非拘束的な指導助言権」、すなわち、「真の『指導助言権』」が行使される教育法的要件として、兼子は次の3点を指摘している。①指揮命令権と競合していないこと、②教師の教育的自主性および自主研修にたいし補充的であるべきこと、③指導助言権者の十分な教育専門的水準を担保しうる制度が排他的でなく存することである¹⁸⁷。この3点について、次のように説明されている。

- ① 「教育法上の指導助言権は、行政法一般の行政指導と異なり、法的拘束力ある指揮命令権とは性質上両立できない。」「真に教育専門的水準によつてのみ目的を達する教育上の指導助言は、命令権者が手びかえて行なうことになじまないもので、命令権の無い所にのみ存在しうる。」
- ② 「指導助言は教師の教育的専門性を高めるための条件整備的な一手段にすぎない。」「教師との自由な教育論のやりとりを伴なうようではなくてはならない。」「教員の専門的職務の遂行にあたって教員を励まし援助するように計画されるべきものであって、教員の自由、創意および責任感を損なうようなものであってはならない。」
- ③ 「とくに指導助言権者が法制化される以上、そこには教育専門的水準の一般的担保について教育界における信頼が寄せられるような制度的うらづけが必要である。」「がんらい指導助言には『全関係者参加の原理』が有り、指揮監督権者のように排他性・専属性を必須としないのであるから、指導主

事等の専門職化にあたっては排他性・専属性を伴わないように注意されなければならない。」

以上が兼子（1978年）によって提起された、教育法学の通説としての「指導助言権の原理的特質」である。しかしながら、兼子（1993年）において指摘されている点は、「教育行政解釈では、指導助言権の原理的特質がおさえられずに、職務命令・指揮監督といった一般の行政権限と並べて、行政指導権の一種として捉えられている」ことである。「現状の“指導行政”が、教育専門性に徹しないで教育管理的実態を呈しているとすれば、『指導助言権』の制度原理に反すると言わざるをえない」とする¹⁸⁸。兼子（1978年）は、「指導助言権の教育法理は、わが国の教育内容行政にたいして一刻も早く法的命令権と絶縁し教育専門的水準のみに依っていく文化的体質に転換することを要請する」と提起していた。そして、「教育行政はみずからその教育専門的水準を高めて教育界における文化的リーダーシップの能力を身につけて行くべき」だとする¹⁸⁹。今日一層、教育専門的水準から導かれる文化的リーダーシップの発揮が、地域教育行政に求められている。

(3) 学校の教育自治と地域教育行政との民主的な統一的展開

さて、カマー・プログラム実践においては、後述、第1章でみるように、子どもの成長発達を支える「3つのソーシャル・ネットワーク」が構想されている。この構想に共通する実践的視座を提起している先行研究として、鈴木英一らによる「教育自治論」がある¹⁹⁰。鈴木（1992年）は、『子どもの権利に関する条約』の示す子どもの人権保障、とくに学習と発達の権利保障を中核とした教育自治の確立が不可欠である」として、「教育自治」概念を「地域の教育自治」と「学校の教育自治」とで構成している。

第1の「地域の教育自治」とは、「父母・地域住民、教職員・教育行政職員が共同して」、「学校や地域の教育行政にたいする要求権・参加権など父母・地域住民の教育権の行使によって成り立つ」、教育の地方自治原則の基底をなすものとされる¹⁹¹。

第2の「学校の教育自治（学校自治）」とは、「その中核には子ども・青年の学習権と生徒自治が存在し」、「それを保障する教師の教育権が存在する」とする。この「教師の教育権は教師一人ひとりの権利であるとともに、学校教職員全体の集団的権利」であり、それは、「子ども・生徒や父母・地域住民の要求権・参加権などの教育権が保障されなければならない、これらと対立するものではない」という関係構造で捉えられている¹⁹²。

鈴木によれば、旧教育基本法10条は、「教育の民主的性質と教育行政の民主的性質の統一を、

実現すべき教育改革の課題としている」として、「教育が基点や土台となり、学校教育や社会教育など狭義の教育そのものの民主化の延長上に、教育行政の民主化を展望している」とする。こうして、「父母・住民、教職員・教育行政職員の分業と協力により遂行」される「学校の教育自治」と「地域の教育自治」との民主的な統一・展開が構想されている¹⁹³。

そして、坪井由実の研究では、鈴木教育自治論を初め、わが国の憲法原理としての国民主権、教育の地方自治原理と、旧教育基本法 10 条 1 項の教育住民自治原理（直接責任原理）などから導かれる教育自治概念を、アメリカ教育政治学の成果をも踏まえながら、「教育自治（自己教育権保障）の基本構造」を提起している。ここでは、「5ないし6つのレベルの連立構造」を設定し、それぞれを、教育自治の「内容（目的）」「レベル」「形態」から追究されている¹⁹⁴。そのうち、ここで示されている「教育自治のレベル」：「教育自治の形態」とは、

- ① 個人レベルの教育自治：「一人ひとりの生涯にわたる学習活動」
- ② 学校・教室レベルの教育自治：「子ども・青年・教職員を中心にした教授学習活動」
- ③ 学校・地域レベルの教育自治：「校区の父母住民・生徒・教職員による教育統治・行政過程」
- ④ 市区町村〔学区〕レベルの教育自治：「市区町村〔学区〕民による教育統治・行政過程」
- ⑤ 都道府県〔州〕レベルの教育自治：「都道府県〔州〕民による教育統治・行政過程」
- ⑥ 全国レベルの教育自治：「国民による教育統治・行政過程」からなる連立構造である¹⁹⁵。

こうして坪井は、「それぞれの教育自治の目的（内容）を、自律（autonomy）自己統治（self-government）の両面においてとらえ、権力からの自律と同時に、1人ひとりの自己統治能力、教職員や子ども・青年の教授・学習能力、学校・地域および自治体レベルの教育自治（統治）能力の向上などを、国民共同による実践課題として強調」している¹⁹⁶。

坪井の研究成果を援用しつつも、本研究では検討対象をまず限定しなければならない。本研究では、カマー・プログラム実践を学区教育委員会レベルの教育自治との関係から検討する。そのため、地域教育行政の役割に焦点をあてて、鈴木による「教育自治論」および坪井による上述「教育自治の基本構造」の①を含む、直接的には②③④の過程が検討課題となる。その上で、坪井が、上述の知見をより平明な言葉で「教育委員会と学校との関係を3つに分節して考える」として提起する、次の「3つの連続過程」を分析枠組みとして援用したい。すなわち、

- ① 教育統治過程：教育統治主体としての住民が地方教育統治機関のメンバーを選出したり、住民の代

表により編成された都道府県および市町村の教育委員会をはじめ首長・議会などの教育統治機関が教育条例・規則を制定し、教育政策を策定・評価していく活動など

- ② 教育行政・学校経営の専門技術的過程：教育委員会等の決定した政策を専門技術的に具体化し、執行していく教育行政専門職員（教育長や指導主事，社会教育主事など）および校長等学校経営専門職員による活動
- ③ 教育実践過程：教職員（教員，学校事務職員，スクール・カウンセラーなど）を中心とした授業・学校づくりの実践¹⁹⁷。

坪井によれば，この「3分節化の要は，これまでの教育行政過程を教育委員会（市民）による教育統治過程と教育行政・学校経営専門職による専門技術的過程とに分節し，教育実践と繋げているところにある」とする¹⁹⁸。先の鈴木による「地域の教育自治」と「学校の教育自治」とで構成される教育自治論を継承しつつ，両者の媒介的機能として，②「教育行政・学校経営の専門技術的過程」が発展的に提起されている。この「3分節化」の把握によって，従来の内外事項区分論から導かれる教育行政の条件整備（外的事項の整備）と内的事項への不介入原則の枠組みを超えて，とりわけ，①②の分節化を通して，「混合事項」に関する関係者への相互応答性のある「真の指導助言行政」を行う可能性が期待できるだろう¹⁹⁹。

その上で，上述坪井の③「教育実践過程」における「教職員を中心とした授業・学校づくりの実践」に，スクール・カウンセラーやソーシャルワーカー等の援助専門職がどのような関与態勢を構築していくかが課題となる。この点を含めた学校の教育実践過程を支える「新しい指導助言行政の質」を検討課題としたい。

3. 新しい指導助言行政の質の追求

このような検討課題を設定したのは，今日，わが国では，これまで以上に，子どもの発達を取り巻く環境が厳しくなっているからである。岩川直樹が指摘するように「学びの土台となる生活基盤を切り崩された子どもたちの増大」²⁰⁰，経済的困窮の中におかれている子育て世代・1人親家庭の増加²⁰¹，外国人児童生徒の増加，発達障害をもつ子どもの通常学級での指導など，多様な特別なニーズをもつ子どもの発達保障の実現に，学校をはじめ多様な援助専門職がどのように関与できるのが切実な課題となっている。こうした中で，特別支援教育における「各学校と大学・医療・保健・福祉・労働等の関係機関との連携」や，文部科学省が提唱した「ス

クールソーシャルワーカーの活用」においても、その具体的な手続き・制度の整備が、現実味を帯びた課題となっている。

さて、今日、大学や地域教育委員会・学校との協働による「スクールソーシャルワーカー」の取り組み実践が発信されつつある²⁰²。一方で、「スクールソーシャルワーカー」が主体となって困難を抱える学校にスーパーバイザー的に関わっていく実践が報告され、他方、学校を主体に据えて、たとえば生徒指導主任等のリーダーシップの下で、「スクールソーシャルワーカー」も含めた協働態勢を構築している取り組みも報告されている²⁰³。そもそも、わが国では、「スクールソーシャルワーカー」という専門職基準が、アメリカのように確立されているわけではなく、文部科学省の「推進事業」で定義されるように、教師 OB、社会福祉士、精神保健福祉士、あるいは相談活動経験者など、いずれかの該当者が担当している。そのため、実践者自身の専門領域から多様な取り組みが展開されているのが実情といえる。

この点、岩崎久志によれば、「これまでわが国の社会福祉領域では、学校における福祉的サービスの実践の蓄積は甚だ乏しい」状況があり、その担い手たる人材養成が重要な課題となっているとする。岩崎は、「学校ソーシャルワーク実践に求められる学際性」として、「教育学と福祉学、そして心理学を加えた新たな学際的研究・実践がミニマムな要件として必要」であり、「その他にも、社会学、精神医学など」との「さらなる学際的な協働の実現がより望ましい」としている²⁰⁴。スクールソーシャルワーカーの高度な専門性向上に資する養成制度の確立も必要であろうが、他方で、門田光司が指摘するように「教師を含めた多専門職のチームワーク」²⁰⁵のあり方が問われている。ここで門田のいう「教師を含めた」という点に着目する必要がある。わが国において、今日、現職教員のまま大学院に通う制度は確立し²⁰⁶、スクール・カウンセラー（臨床心理士）資格を有する修士号をもつ教員など、教員の高度専門性養成は、先行実践されてきている。こうした専門性への尊重が必要であり、したがって、スクールソーシャルワーカー（のみ）がスーパーバイザーとして教職員よりも上の立場から指導助言するスタイルは、従来からの「教師の教育権の独立」の法原理²⁰⁷からしても、また職務権限が明確化された日本の学校組織の中ではなじまない。まず、教育の最前線にいる教師が何よりも尊重されエンパワーされるような、「多様な専門職」による「学際的な協働」のあり方が追求されなければならないだろう。ここで課題となるのは、高度の専門性をもつ多様な専門職の相互関係や権限調整をどのように図るのかである。「学校教育と地域福祉との有機的な接点」の構想と実現²⁰⁸においては、「協働介入アプローチ」²⁰⁹が実践課題となる。

門田によれば²¹⁰、「この専門職間で協働して取り組んでいくねらいは、個々の専門職が独自に

取り組んでいっても達成できない目標を成し遂げていくこと」にあるとする²¹¹。そうした新しい学際的な理論・実践を生み出すための視座として、鈴木庸裕によれば、「おのずと従来の専門職の領域では区分できず」、「対象への全体性理解や多職種協働の機能と方法などと向き合う」必要があるとする²¹²。それは学校の組織的変革を含めた検討が必要になる。また、こうした学校における学際的チーム・アプローチにおいては、「教師を含めた多専門職間の調整役を担う」のがスクールソーシャルワーカーだという指摘もある²¹³。この点は、アメリカのスクールソーシャルワーク研究において、援助専門職同士が「縄張り争い」をしていると指摘されているように、他の専門職とのチーム・アプローチを構築するためには、どのような仕組みや要件が必要なのか、具体的な実践文脈に即して検討されなければならない（第4章参照）。

一方で、虐待のおそれがあるケースで、児童相談所、福祉事務所、保健所、学校、各機関それぞれが当該の子ども・家族に関与していながらも、各機関が相互につながっておらず、積極的介入をすべき時にどの関係者もそれを逃したために不幸な事件になってしまったことが指摘されている。このことから、市区町村教育委員会による条件整備行政の一環として、所管学校の子どもの発達保障に向けて、地域に属する福祉部局や関係機関の機能を教育専門的にトータルにつないでいく指導助言作用の質が問われている。そこで、カマー・プログラムにおける援助専門職チームによる協働体制の仕組みと実践過程における理論的・実践的課題を検討する。次に、ニューヘイブン学区教育委員会とイエール大学および学区公立学校の協働による事例分析を通して、教育行政専門職員や校長・管理職による教育的指導助言の質を考察する。

第5節 本研究の課題と方法

1. 本研究の課題—学校開発における価値判断の枠組みをめぐる研究課題—

本研究は、以下の3つの課題を設定する。

〔課題1〕

人種問題、発達原理、自立という問題について、カマーらのパイロット・プロジェクトにおいて、どのような省察過程があり、人種問題を克服する積極的な契機が見出されてきたのか。カマーらが1968年から今日に至り一貫して追求する価値概念においては、80年代初期にR. エドモンズ (R. Edmonds) らが「実証主義」の立場から導出した「効果的な学校の特性」²¹⁵とは価値をめぐるパラダイムの違いがみられる。パイロット・プロジェクト当初から、イエール大学チームによる「アクション・リサーチ・アプローチ」によって見出された変数は、「より高度

な実験的研究デザインを用いても考慮できないような、非常に多くの、隠れた、複雑な、双方向性の、極めて重要な変数」であった。「事実、これらの変数は、アクション・リサーチなしに見出すことはできなかった」とされる²¹⁶。当初のパイロット・プロジェクトにおいて、「教授・学習における障壁の探索」とそれら「障壁の除去ないしは減少」させる方法をアクション・リサーチから見出してきたのである²¹⁷。こうしたカマーらの「アクション・リサーチ・アプローチ」は、S. B. メリアム (Sharan B. Merriam) らが指摘するように、「変革を妨げる諸要因の診断」や「対人関係の文脈」を強調し、「変革が起こりうるような新しい意味体系を学習し構築するための文脈が生成される」²¹⁸ものといえる。そこで、SDPの生成過程をたどり、どのような問題から問題解決アプローチを立ち上げたのか、そこではどのような意味内容が追求されてきたか、学校教職員と大学チームとの関係性はどのように構築されていったのか、学校開発過程を検討する。

〔課題2〕

SDPが追求する価値概念が埋め込まれている「学校風土 (School Climate)」に注目して、カマーによる哲学的探究と省察過程をたどり、学校の組織的開発実践の仕組み・方法論を検討する。また、カマーらがパイロット・プロジェクト当初から強調してきた点は、「とりわけ、黒人生徒にとっての学校への適応とより良い遂行能力」を高めるための「肯定的な関係性がある学校風土 (School Climate)」の重要性であった²¹⁹。そのために、SDP実践を通して目指される「学校風土」は、「子どもの認知的・社会的・心理的発達」に影響を与える、「学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用 (interpersonal interaction) における質と一貫性」を問題としてきたのである²²⁰。本稿では、「School Climate」の邦訳を、さしあたり「学校風土」²²¹と表記していくことにするが、そもそも「School Climate」の定義において、アメリカにおいても必ずしも統一の見解があるわけではないことが指摘されている。そうすると、「風土」という訳出においても多様な意味合いを含んでいることになる。ERICの類義語辞典によれば、「教育環境 (Educational Environment)」をメインレコードとして、その類義語の1つに「School Climate」が挙げられているが、「School Climate」自体の定義はなされていない。辞書の意味合いとしては、オックスフォード類義語辞典における「Climate」は広義の「雰囲気 Atmosphere」にまとめられ、その類義語として、「ムード」「傾向」「感情」「環境」「趨勢」「エッセンス」「エトス」「態度」などが挙げられている。他方、オックスフォード現代英英辞典によれば、「Climate」とは、「全般的な態度または感情 (a general attitude or feeling) ; ある特定の場所に存在する雰囲気また

は状況 (an atmosphere or a situation which exists in a particular place)」(訳出および傍点: 引用者)と説明されている。この説明は、SDPで定義される「School Climate」を理解する一助になると思われる。カマー・イエール大学「学校開発プログラム(SDP)」の研究者チームによる「全般的な学校風土」の定義においては、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的なものが「存在(exist)」するかどうかを問題にしている。つまり、SDPでいうClimateとは、「『目に見えない要因』ともいえる」²²²「感情」や「雰囲気」に加えて、それらを規定する「状況」が「存在する(exist)」ことを含む定義になっている点に特徴がある。

60年代に追求された「学校風土」概念が、45年継続される実践開発過程を通して、今日、どのような価値を形成しているのか、「風土」という概念に着目して検討していくことにする。

〔課題3〕

今日、ニューヘイブン学区では、カマー・プログラム実践と学区教育委員会の関係はどのように展開されているか。その際、学区教育委員会の指導助言行政は、どのような形態・活動を行っているのか。とりわけ、2001年の初等中等教育法改正(No Child Left Behind Act of 2001, 以下「NCLB法」と略す)下で、州政府に学力テスト得点結果への厳格なアカウントビリティ・システムが強化される中で、どのように州との関係調整を行い、地方自治の原則を追求しているのか。学区民の教育人権保障のための「民主主義の最後のとりで」として学区教育委員会はどのような役割を果たしているのか。教育行政専門職、校長、教職員、親の関係性においてはどのような協働態勢が組織され、どのようなリーダーシップ機能があるのか。また、教育的指導助言作用は、教職員からの「優秀なるものへの尊敬」への相互応答性を有しているか。教育長のリーダーシップに注目して、カマー・プログラムと学区教育委員会の今日の実態を明らかにする。この実態を正確に把握するために現地調査を行い、ニューヘイブン学区における実際の観察面接調査をもとに、生きた現実を明らかにしようとするものである。今日なお、父母住民、生徒、教職員、教育行政専門職(学区教育委員会)およびカマー(イエール大学研究者チーム)による共同開発実践が脈々と継承・発展している。ここから、SDPにおける持続性の原理が明らかになるだろう。

2. 本研究の構成と方法—カマー・プログラムの理論的考察と実践的可能性の探究—

本研究では、今日に至る45年間実践が展開されているカマー・プログラムの特質を明らかにするために、先行研究、博士論文等による文献研究に加えて、その把握を補完する手法として、

主としてカマー・プログラムの発祥地であるコネティカット州ニューヘイブン学区への訪問調査を行い、イエール大学、学区教育委員会、学区公立学校の各関係者からのインタビュー・データ、観察のフィールドノート、入手した第一次資料等から実態を描き出していきたい（訪問の概要は、本章末表 8、表 9 参照）。

本研究の構成と概要は以下のとおりである。

第1章 カマー「学校開発プログラム」の構想と特徴

ここでは、「学校開発プログラム」の生成過程をたどり、パイロット・スクールで重視された価値の特質を確かめる。どのような仮説の元に、どのような方略が編み出されてきたのか、そこでの省察過程を分析する。まず、パイロット・スクールの混沌とした絶望に満ちた問題状況を確認し、黒人コミュニティに必要なサポート・システムという発想から、関係性の「風土」全体を改善する「包括的アプローチ」の必要性が提起された過程を検討する。そして、「関係性の構築」を鍵概念とする学校の組織変革の仕組みを立ち上げる方略において、鍵となる構成要素として、親参加モデルの開発が考案されたことに着目する。その上で、子どもの発達の原理に根ざした「3つのソーシャル・ネットワーク」づくりの構想と、約10年に渡る実践の中から開発された「SDPモデル」プロセスの意味を明らかにする。

第2章 「周縁化」問題を克服するためのカリキュラム開発

ここでは、パイロット・スクールの7年度目から着手された「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」の構想と教師と親とのカリキュラムの共同開発過程における学びの意味を検討する。とりわけ、このカリキュラム着手後、子どもたちの学力テスト得点が結果として顕著に向上した。そこで、「選挙」単元の実践事例の分析を通して、学習過程にみる獲得させたい社会的諸能力、「3つのソーシャル・ネットワーク」の支援が交差する豊かな関係性の構築のダイナミズムから、「周縁化」問題を克服する学びの意味を考察する。

第3章 「効果的な学校研究」とカマー「学校開発プログラム」の質的相違

—カマーとエドモンズの対談集会における「効果」をめぐる論点—

ここでは、カマーとエドモンズの対談集会（1982年）で明らかになった見解の相違点を両者の対話から検討する。第1の論点は、学校改善における親関与の位置づけに関する見解の相違がある。また、エドモンズらが提起した「効果的な学校の特性」と、カマーらが同じ時期に追

求した学校の「効果」をめぐる強調点との質的相違を検討する。ここで追求される価値概念において、時代を超えて継続されるカマー・プログラムの持続性の原理を確認する。

第4章 学校における援助専門職の協働

ートランスディシプリナリー・チーム・アプローチの可能性ー

近年、多様な専門分野の専門職で構成される「学際的チーム」において、各学問領域の境界性を「超える (trans)」意義を追求する、トランスディシプリナリー (transdisciplinary) チーム・アプローチについての研究がみられる。SDPの構想には、60年代開始当初から、トランスディシプリナリー・チーム・アプローチの発想がみてとれる。ここでは、SDPにおけるメンタルヘルスに関わる援助専門職で構成されるチームに着目して、学校における多様な専門職の協働の意義と可能性を明らかにする。その際、ここで描かれる、専門職の協働を成立させる組織的要件と状況を検討し、専門職チーム全体のキャパシティ (学校開発能力) を高める協働のあり方を考察する。

第5章 「学校開発プログラム」実践と子どもの発達への効果

今日までのプログラムの評価 (SDPを検討対象とした博士論文をはじめ外部評価) を大きく次の3つの観点から検討する。1) 都市学区における教育上の不平等問題からの評価、2) 学校の組織的改善の観点からの評価、3) 「学校風土」に関する評価、である。ここでの評価研究者らは、どのような視点にSDPの価値を見出しているのか、またSDP実践による独自性をどのように評価しているのか。SDPを対象とした博士論文を中心に検討していく。

第6章 「学校風土」の重要な構成要素ーSDP評価研究の今日的到達点ー

本章では、カマー「学校開発プログラム (SDP)」の実践開発を通して追求されてきた価値指標が埋め込まれている「学校風土 (School Climate)」概念をめぐる、イェール大学チームによる評価研究の今日的到達点を確認する。ここでは、カマーらが追求する Climate の訳語を〈風土〉と区別して記し、一般的な「雰囲気や空気」を意味する「風土」という用語には解消されない、いかなる諸要素が追求されてきたのか、その価値的指標を検討する。また、これまでイェール大学研究チームによる量的・質的調査の蓄積から導出された〈学校風土〉に関する総括的知見を手がかりにして、『学校風土調査 (School Climate Survey)』を通して追求される価値概念の特質を明らかにする。

第7章 「学校風土」の開発と教育長のリーダーシップ実践

—New Haven School Change における学習コミュニティの創造—

今日における事例検討として、「共同的リーダーシップ・スタイル」を促進する教育長のリーダーシップ実践に着目して、New Haven School Change プロジェクトの重要な鍵となる2つの活動を分析する。「学区全体の親リーダーシップ・チーム会合」および、学区独自の「学習環境(学校風土)調査」を介した学区のアカウントビリティ・システムの開発について、現地訪問調査で得られた情報を検討する。「学校風土調査」を介して提起される「学校のリーダーシップ実践」について、校長および管理職チーム期待されるリーダーシップ実践の観点から検討する。さらに、小学校の実践事例を取りあげ、学区全体で推進される「学校開発」の今日の実態を明らかにする。

終章 都市教育におけるカマー「学校開発プログラム」の有効性

最後に、各章の総括を行い、過去からの歴史的探究と、現在の実践との比較検討を通して、過去から現在に世代間を超えて継承される普遍的価値概念の全体考察を行う。子どもの発達支援を核としたソーシャル・ネットワークの創造が縦軸と横軸につながり展開される重層的構造の意義を考察する。

注

- ¹ James P. Comer とイェール大学チームによる「学校開発プログラム (School Development Program)」に関する文献については、以下、論述に即して詳述していく(末尾の「参考文献」参照)。ここでは、まず、イェール大学の URL を記しておく (Yale Child Study Center, Comer School Development Program <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>) (last accessed 2013/11/05)。
- ² Kenneth B. Clark, *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power*, Harper & Row, 1965 (今野敏彦訳『アメリカ黒人の叫び—ダーク・ゲットー—』明石書店, 1994年)。
- ³ Hacker, Andrew, *Two Nations: Black and White, Separate, Hostile, Unequal*, Scribner, 1992, pp. 41-64 (上坂昇訳『アメリカの二つの国民—断絶する黒人と白人—』明石書店, 1994年, 59-89頁)。
- ⁴ たとえば、次の J・コゾルの文献参照。Jonathan Kozol, *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, Crown Publishers, 1991。Jonathan Kozol, *Amazing Grace: The Lives of Children and the Conscience of a Nation*, Harper Perennial, 1996 (脇浜義明訳『アメリカの人種隔離の現在(いま)—ニューヨーク・ブロンクスの子どもたち—』明石書店, 1999年)。Jonathan Kozol, *Ordinary Resurrections: Children in the Years of Hope*, Crown Publishers, 2000。Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*, Three Rivers Press, 2005。以下の文献も参照。Alex Kotlowitz, *There are No Children here: The Story of Two Boys Growing up in the Other America*, Anchor Books, 1991。Alex Kotlowitz, *The Other Side of The River: A Story of Two Towns, a Death, and America's Dilemma*, Anchor Books, 1998。小谷義次『病める合衆国—現代アメリカの貧困化—』新日本出版社, 1993年。大塚秀之『現代アメリカ合衆国論』兵庫部落問題研究所, 1992年。大塚秀之『現代アメリカ社会論—階級・人種・エスニシティからの分析—』大月書店, 2001年。大塚秀之『格差国家アメリカ—広がる貧困, つのる不平等—』大月書店, 2007年。
- ⁵ 中村雅子「人種格差社会アメリカにおける教育機会の平等—ポスト公民権運動期の黒人の教育権—」

- 宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店, 2011年, 199-220頁。
- ⁶ カマーとイェール大学の同僚, 学区教育委員会, 学校教職員・親との共同による1968年から10年間に渡る学校開発の取り組みは, 次の文献に詳述されている。James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980.
- ⁷ James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems —And How We Can*, Plume, 1998, p. 48. James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, p. 98.
- ⁸ Comer, *op. cit.*, 2009, pp. ix-xvi.
- ⁹ Christine L. Emmons and James P. Comer, “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.
- ¹⁰ Comer, *op. cit.*, 2009, pp. xii-xiii. なお, 本研究では, 「holistic approach」を「全体論的アプローチ」と訳出して表記することにする。その理由は, カマーが追究している課題は, 人種をめぐる構造的問題を基点にし, 学校・家庭・地域社会・政策決定者を含む, あらゆる次元において, 子どもの学習・発達に「双方向的に働く影響力 (forces)」を, 学校の時間・場を超えて「全体論的」に捉え直し, そこに積極的なアプローチの契機を見出そうとしているからである。この点で, わが国の研究で, holistic を「全体論」と訳出している論考には, カマーと同様に, 「全体論的」問題把握とそのアプローチの視座が提起されている。以下の文献参照。宮本みち子「先進国における成人期への移行の実態—イギリスの例から—」『教育社会学研究』第76号, 2005年, 25-39頁。安宅仁人「英国『子ども法2004』の制定に見る子ども行政の一元化の理念と動向—『社会投資国家』論の批判的検討を土台として—」『日本教育行政学会年報』第34号, 2008年, 108-124頁。羽山裕子「米国の学習障害児指導におけるプロセス・アプローチ後の展開—1970年代後半から80年代の諸論に着目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号, 2013年, 569-581頁。他方, 近年, わが国において「ホリスティック教育」と題する研究・実践論考も散見される。その場合の「ホリスティック」は, 「総合的」「全人的」カリキュラムに言及されることが多いようであるが, 「ホリスティック」という概念において, 必ずしも統一的な定義として用いられているわけではない。全人的カリキュラムは, カマーの「holistic approach」の一部であるが全体ではないので, ここでは「ホリスティック」と冠するわが国の論考とも区別する意味で, 「全体論」と訳出することにする。
- ¹¹ 「大都市学区における人種別児童生徒数の変化」(1960年～1982年, 1982年～1992年)については, 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, 160-162, 441-442頁を参照。坪井によれば, 黒人やスペイン語系非白人の都市流入と白人の郊外流出によって, たとえばニューヨーク市公立小・中・高校の児童生徒数に占める非白人の比率は37% (1960年) から75% (1982年) に増加していること, 1980・90年代においてもマイノリティが絶対多数を占める傾向がさらに進んでいることが指摘されている。
- ¹² National Center for Educational Statistics, *Digest of Education Statistics: 2009*, 2009.
- ¹³ National Center for Educational Statistics, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups* (NCES 2010-015), 2010, p. 82.
- ¹⁴ *Ibid.*, pp. 92-93 (National Center for Education Statistics, *Parent and Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program* (NHES), 2007).
- ¹⁵ *Ibid.*, pp. 94-97.
- ¹⁶ *Ibid.*, pp. 146-148 (U.S. Department of Commerce, Census Bureau, *Current Population Survey (CPS): Annual Social and Economic Supplement*, 2008).
- ¹⁷ U.S. Department of Education, National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and Secretary of Education*, 1983.
- ¹⁸ Lynn Balster Lontos, *At-Risk Families & Schools: Becoming partners*, ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, 1992, p. 7.
- ¹⁹ *Ibid.*
- ²⁰ ヘンダーソンらによる, 全米の多様な「親関与」実践・研究を編纂した「エビデンス」シリーズが, 公刊されている (Anne T. Henderson and Nancy Berla, *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, 1994. Anne T. Henderson and Karen L. Mapp, *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Annual Synthesis, 2002, National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory, 2002)。なお, これらの親関与プログラムについて論じた, 藤岡恭子「アメリカにおける『危機に瀕する子ども』の教育上の諸問題—学校と家庭・地域のパートナーシップに着目して—」日本生活指導学会『生活指導研究』第22号, エイデル研究所, 2005年, 90-106頁参照。
- ²¹ OECD, Centre for Education Research and Innovation, *Our Children at Risk*, 1995, pp. 16-48.
- ²² *Ibid.*, p.16.

- ²³ *Ibid.* ここでは以下の文献が引用されている (Gary Natriello, Aaron M. Pallas, and E. L. McDill, *Schooling Disadvantaged Children: Racing against Catastrophe*, Teachers College Press, 1990)。
- ²⁴ Aaron M. Pallas, Gary Natriello, and E. L. McDill, “The Changing Nature of Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends,” *Educational Researcher*, No. 18, 1989, pp. 16-22.
- ²⁵ Anne Hafner, Steven Ingels, Barbara Schneider, and David Stevenson, *A Profile of The American Eighth Grader: NELS: 88 Student Descriptive Summary*, National Center for Education Statistics (NCES 90-458), 1990.
- ²⁶ Phillip Kaufman and Denise Bradbury, *Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88*, National Center for Education Statistics (NCES 92-042), 1992. Leslie A. Scott, Donald A. Rock, Judith M. Pollack, and Steven J. Ingels, *Two Years Later: Cognitive Gains and School Transitions of NELS:88 Eighth Graders*, National Center for Education Statistics (NCES 94-436), 1994. Patricia Green and Leslie A. Scott, “At-Risk” *Eighth-Graders Four Years Later*, National Center for Education Statistics (NCES 95-736), 1995.
- ²⁷ NCES 95-736.
- ²⁸ OECD, *op. cit.*, 1995, p. 48.
- ²⁹ Deborah Land and Nettie Legters, “The Extent and Consequences of Risk in U.S. Education,” in Sam Stringfield and Deborah Land, eds., *Educating At-Risk Students: One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, 2002, pp. 1-28.
- ³⁰ NCES 95-736.
- ³¹ Land and Legters, *op. cit.*, 2002, pp. 12-13.
- ³² *Ibid.*, pp. 13-24.
- ³³ OECD, *op. cit.*, 1995, pp. 22-24, 48.
- ³⁴ Reginald M. Clark, “Homework-Focused Parenting Practices That Positively Affect Student Achievement,” in Nancy Feyl Chavkin, ed., *Families and Schools in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, 1993, pp. 85-105.
- ³⁵ *Ibid.*, pp. 97-103.
- ³⁶ William Julius Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, The University of Chicago Press, 1987, pp. 20-62 (青木秀男監訳『アメリカのアンダークラス—本当に不利な立場に置かれた人々—』明石書店, 1999年)。
- ³⁷ *Ibid.*, p. 56.
- ³⁸ *Ibid.*, p. 58.
- ³⁹ *Ibid.*, p. 60. たとえば, ①うまく仕事を見つけられるかどうか, ②仕事を紹介している人や情報のネットワークが利用できるかどうか, ③安定した仕事をもつ結婚相手を見つけられるかどうか, ④「学力達成水準が高い学校に入れるかどうか, ⑤アメリカ社会の主流をなす役割モデルが身近にあるかどうか, などの制約があるとする。
- ⁴⁰ *Ibid.*, p. 60.
- ⁴¹ *Ibid.*, pp. 61-62, 137-139.
- ⁴² *Ibid.*, p. 60. ウィルソンによれば, ここでいう〈社会的孤立〉〈社会的緩衝装置〉および〈集積効果〉の概念は, ゲットーの社会的混乱を引き起こした社会的・制度的メカニズムを記述するために用いられるとされる。この「ゲットーの社会的混乱」とは, 元々黒人の白人への従属から生じたが, 近年になってインナーシティの階級構造が変化し, また都市の経済構造が変化するとともに, 一層悪化していったものであるという (*Ibid.*, p. 137)。
- ⁴³ *Ibid.*, pp. 61-62.
- ⁴⁴ *Ibid.*, p. 57.
- ⁴⁵ Gary Orfield and Chungmei Lee, *Brown at 50: King’s Dream or Plessy’s Nightmare?* The Civil Rights Project, Harvard University, January, 2004, pp. 2-3. 大塚秀之, 前掲, 2007年, 28-29頁。Jonathan Kozol, *op. cit.*, 2005.
- ⁴⁶ 中村によれば, 「ブラウン判決は, 教育における人種隔離 (セグレグレーション) を教育機会の平等を否定するものと認定し, 「同時に, 教育における人種統合 (インテグレーション) を, 人種に関わりなく子ども達と一緒に学ぶ, 平等な教育のあり方として示唆していた」とする。しかしながら, 「1980年代の共和党権下では公民権運動で提起された課題は総じて後退した」と指摘している (中村雅子, 前掲, 2011年, 200頁)。
- ⁴⁷ Comer, *op. cit.*, p. 23. カマーは, イェール大学に就職した1968年当初, 「私の個人的な経験を洞察のソースとして, データ・ベースとして用いることに躊躇した」と言う。しかしながら, 彼のそれ以前における公衆衛生のインターン経験からも, 自分と同じ出自の黒人・貧困家庭の子ども・青年が, カマーおよび姉弟とは対照的な「下降コース」をたどる理由を理解する必要がある, イェール大学の同僚からの励ましを受けて, 「複雑で挑戦すべき問題に, 私の経験が独自のウィンドウになる」と理解するようになったと述べている。
- ⁴⁸ James P. Comer, *Beyond Black and White*, The New York Times Book, 1972. また, カマーの母親の半自叙伝および黒人家庭のカマー家族ヒストリーを描いた以下の文献も参照。James P. Comer, *Maggie’s American Dream: The Life and Times of a Black Family*, Plum, 1988.

- ⁴⁹ Comer, *op. cit.*, 2009, p. xii.
- ⁵⁰ *Ibid.*
- ⁵¹ *Ibid.*, pp. xii-xiii.
- ⁵² *Ibid.*, p. xii.
- ⁵³ James P. Comer, "Child Development and Education," *Journal of Negro Education*, Vol. 58, No. 2, 1989, p. 133.
- ⁵⁴ *Ibid.*, p. 134.
- ⁵⁵ *Ibid.*
- ⁵⁶ *Ibid.*, pp. 133-135.
- ⁵⁷ *Ibid.*, pp. 134-135.
- ⁵⁸ James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004, p. 156.
- ⁵⁹ *Ibid.*
- ⁶⁰ *Ibid.*
- ⁶¹ *Ibid.*, p. 163.
- ⁶² *Ibid.*
- ⁶³ ウィルソンによれば、〈貧困の文化〉概念は、そのコミュニティに存在する「特定の文化特性」が、「それ自身の生命（'life of their own'）」をもち、「かりに社会移動の機会が増してもなお人々の行動に影響を与え続ける」という捉え方であるとして、この概念を否定している（Wilson, *op. cit.*, 1987, p. 137）。
- ⁶⁴ Comer, *op. cit.*, 2004, pp. 146-153.
- ⁶⁵ Comer, *op. cit.*, 2009, pp. xii-xiii.
- ⁶⁶ *Ibid.*, pp. xii-xiii.
- ⁶⁷ 藤岡恭子「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—」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3号、2012年、31-42頁に、加筆・修正を施した。
- ⁶⁸ Reginald Robert Mayo, *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).
- ⁶⁹ Edward T. Joyner, *The Comer Model: School Improvement for Students At Risk*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of Bridgeport, 1990 (UMI Number 9119318).
- ⁷⁰ 「School-Based Management (S B M)」の訳語はさまざまにあるが、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）。
- ⁷¹ Farah-Naaz Habib, *A Three-Year Study of Comer Middle School Program Quality (1991-1993)*, Unpublished Dissertation, Ph. D., Northwestern University, 1994 (UMI Number 9521717).
- ⁷² Emmons and Comer, *op. cit.*, 2009, pp. 204-219.
- ⁷³ Darren Warren Woodruff, *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).
- ⁷⁴ Andrea Blake-Garrett, *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).
- ⁷⁵ カマー・スクール（小学校・1校）の事例検討として、Judith Aubrey Hurt, *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). Belinda Maria Wallace Carberry, *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).
- ⁷⁶ ある小学校における援助専門職チームの関与が、高い特別なニーズをもつ子どもの支援に効果を示した事例検討として、Joi Gibson-Robinson, *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。
- ⁷⁷ Christine Laura Emmons, *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).
- ⁷⁸ Vera Gayle Mitchum Judy, *Rural Elementary School Climate: A Comparison of Comer and Non-Comer Schools*, Unpublished Dissertation, Ed. D., South Carolina State University, 1997 (UMI Number 9806670).
- ⁷⁹ Julio Tiburcio Carrera, *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, 「S B M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。

⁸⁰ Kenneth Graham Ruff, *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)。

⁸¹ Nkululeko Mombera Osayande, *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).

⁸² Comer, *op. cit.*, 2009, p.xiii.

⁸³ *Ibid.*, pp. ix-xvi, 1-21, 157-158.

⁸⁴ メーヨーは, 1967年にニューヘイブズ学区の教師として就職し, 70年代には, ミドル・スクールの校長として, カマー・プログラムの理論を初めてミドル・スクールの実践として展開した。さらにニューヘイブズ学区教育長として(1992年~2013年7月1日), カマーと共に長期に渡り学区の教育改革にライフワークを捧げてきた。

⁸⁵ Mayo, *op. cit.*

⁸⁶ James S.Coleman, et al., *Equality of Educational Opportunity*, U.S.Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

⁸⁷ Mayo, *op. cit.*, pp. 17-21.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 1.

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 17-20.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 18.

⁹¹ メーヨーは, 1970年代にミドル・スクールの校長時代に, S D Pを用いた「ソージャスキル・カリキュラム」実践の開発に尽力した (James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980 参照)。そうした教育実践者としての経験が活かされている。

⁹² Mayo, *op. cit.*, pp. 20-39.

⁹³ *Ibid.*, p. 31. 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, 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ケーションすべてのパートに積極的に関与している。

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 48-50.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁹⁶ *Ibid.*, pp.16-38. ここで引用した①「deficit explanations」(複数), および②~⑤「…explanation」(単数)の表記は, 原文による。

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 37-74.

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 56-73, 74-75.

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 73-75.

¹⁰⁰ Woodruff, *op. cit.*, 1997 (UMI Number 9804157).

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 1-5.

¹⁰² *Ibid.*, pp. 5-11.

¹⁰³ Habib, *op. cit.*, 1994. 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)。

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 3-4.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 25-30.

¹⁰⁶ *Ibid.*, pp. 33-38.

¹⁰⁷ Emmons, *op. cit.*, 1992 (UMI Number 9326212), pp. 64-65, 142, 159.

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 1-2.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 2.

¹¹⁰ Geoffrey D. Borman, Gina M. Hewes, Laura T. Overman and Shelly Brown, *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis*, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report No. 59, (November 2002).

¹¹¹ Comer, *op.cit.*, 2009, p. 19

¹¹² 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

カ教育行財政一』北樹出版, 1994年, 143-158頁。

- ¹¹³ 坪井由実「現代アメリカ大都市学区における多文化教育政策の展開」アメリカ教育史研究会『アメリカ多元文化社会における国民統合と教育に関する史的的研究』(平成7年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書, 研究代表者中村雅子), 1996年, 148-163頁。田中千賀子「多文化教育実践の分類と教育効果に関する一考察—事例研究の分析を通して—」アメリカ教育史研究会, 前掲, 1996年, 281-293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, 449頁。
- ¹¹⁴ 池田寛「コミュニティの再生と学校改革—米国の参加・協働論—」池田寛編著(報告書)『教育コミュニティづくりの理論と実践—学校発・人権のまちづくり—』部落解放人権研究所, 2003年
(http://blhrii.org/kenkyu/project/commuken/2003/commuken_2003_007.htm)。
- ¹¹⁵ 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。今別府は, カマーらの文献(1999年まで)による文献研究を詳細に行っている。そして, 青木紀の論考「アメリカにおける教育と福祉の連携—フルサービス・コミュニティ・スクール—」(『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第85号, 2002年, 157-169頁)において, J.G.ドライフス(Joy G. Dryfoos)によるフルサービス・コミュニティ・スクール論を取りあげている。その中で, 青木は, ドライフスが, Co-Ziプログラム(カマーとE.ジグラー(E.Zigler)との共同プログラム)を評価していることに言及している。なお, ドライフスは, 上記Co-Ziプログラムのみならず, カマーの理論およびSDP実践についても, トータルに, 以下の文献で高く評価している(Joy G. Dryfoos, *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*, Jossey-Bass, 1994, pp. 69, 73. Joy G. Dryfoos, *Safe Passage: Making It Through Adolescence in a Risky Society*, Oxford University Press, 1998, pp. 74, 97, 101-102, 107, 154-155, 157, 179, 185, 198. Joy G. Dryfoos and Sue Maguire, *Inside Full-Service Community Schools*, Corwin, 2002, pp. 21, 56, 94, 120, 153)。また, カマーも以下の著書の中でドライフスの指摘を引用して, 「フルサービス・コミュニティ」実践を評価している(James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004, pp. 287-288. Comer, *op. cit.*, 2009, pp. 139-140)。このフルサービス・コミュニティ論からみたカマー・プログラムの検討は興味深い, 本研究でここでは立ち入らず, 他日に期したい。
- ¹¹⁶ 藤岡恭子「(書評) James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform* (Jossey-Bass, 2009)」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。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—」日本生活指導学会『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—」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第6号, 2011年, 15-27頁(以上, 文献研究)。以下は, 現地調査研究も踏まえた論考。藤岡恭子「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—」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3号, 2012年, 31-42頁。藤岡恭子『『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ実践—New Haven School Changeにおける学習コミュニティの創造—』『日本教育行政学会年報』第39号, 2013年, 133-149頁。
- ¹¹⁷ Comer, *op.cit.*, 2009, p. xii.
- ¹¹⁸ *Ibid.*, p. 131.
- ¹¹⁹ 小川利夫「児童観と教育の再構成—『教育福祉』問題と教育法学—」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972年, 2-25頁。小川利夫「教育福祉の権利—児童福祉法研究の視点—」『季刊教育法』第9号, 1973年, 38-48頁。小川利夫「『教育福祉』概念の現代的考察—教育福祉論序説—」佐藤進・小川利夫編著『関連領域と社会福祉』(講座社会福祉第9巻)有斐閣, 1983年。小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房, 1985年参照。その他, 編著として, 小川利夫・村岡末広・長谷川真人・高橋正教編著『ぼくたちの15歳—養護施設児童の高校進学問題—』ミネルヴァ書房, 1983年。小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館, 2001年など。小川論から発展した研究として, 望月彰「青年期擁護論序説—小川利夫・青年期教育論から見た現代児童擁護論の展望—」児童福祉法研究会『児童福祉法研究』第10号, 2010年, 99-111頁。望月彰「子どもの社会的養護とは何か」教育と医学の会編『教育と医学』第59巻第8号(通号698), 2011年, 4-10頁参照。
- ¹²⁰ 小川, 前掲, 1973年, 38頁。この論考では, 「より具体的にいえば, いわゆる児童福祉サービスの中に実態的には多分に未分化に包摂され, あるいは埋没せしめられている子どもの生存権としての教育権保障の諸問題の総称が, ここでいう『教育福祉』問題である」とされていた。
- ¹²¹ 小川, 前掲, 1985年, 30頁。
- ¹²² 小川, 前掲, 1985年, 44-45頁。
- ¹²³ 小川, 前掲, 1985年, 49-50頁。

- 124 小川, 前掲, 1985年, 50-51頁。
- 125 小川, 前掲, 1972年, 23頁。
- 126 小川利夫「概説—現状・歴史・基本原理—」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編著『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして—』勁草書房, 1992年, 197-202頁 (小川・高橋編著, 前掲, 2001年, 5-9頁所収)。
- 127 小川, 前掲, 1992年, 199頁 (小川・高橋編著, 前掲, 2001年, 7頁)。
- 128 小川, 前掲, 1992年, 200頁 (小川・高橋編著, 前掲, 2001年, 8頁)。遠藤由美の解題によれば, 小川によって提起された「問題の全体把握の視覚」は, 『『貧困・差別・障害』問題が主要な人権抑圧問題としてとらえられ, それに対する人間解放の筋道が『教育福祉』として模索され, さらに「個別問題への実践的視覚として発展的に整理提案されてきた」とする (遠藤由美『『教育と福祉の谷間』を問うて見つめて—小川利夫教育福祉論の形成と特質—』小川・高橋編著, 前掲, 2001年, 219頁)。
- 129 望月彰『自立支援の児童養護論—施設でくらす子どもの生活と権利—』ミネルヴァ書房, 2004年, 95-100頁。
- 130 望月, 前掲, 2004年, 96-97頁。また, 遠藤由美によれば, 「小川が, 教育福祉論について語るとき, とくに1970年代以降, その根底にイメージされる主な『教育福祉』問題は, 養護施設児童の教育問題であるといっても過言ではない」とする。そして, 「小川が養護施設児童の教育に注目したのは, 彼らが家庭そして施設の貧困ゆえに教育への機会から遠ざけられている存在だったから」であり, 「しかも, そうした問題の重大性とは一見無関係に, 一般的には障害児『養護』や学校保健『養護』ほど国民的関心が向けられていない存在でもあるから」だとされる (遠藤, 前掲, 2001年, 221-222頁)。
- 131 小川, 前掲, 1985年, 50-51頁。
- 132 青木紀「貧困の世代的再生産—教育との関連で考える—」庄司洋子・杉村宏・藤村正之編著『貧困・不平等・社会福祉』有斐閣, 1997年, 132頁。
- 133 青木, 前掲, 1997年, 132-133頁。
- 134 青木, 前掲, 1997年, 133頁。
- 135 青木, 前掲, 1997年, 134頁。
- 136 この点, カマーも, 「Blame casting」という言葉を用いて問題を指摘している。なお, 青木らが主宰した「貧困・不平等・社会的公正に関する日米シンポジウム」(2006年開催)の報告内容が掲載された以下の文献の中で, キース・キルティが, 次のように述べている。キルティによれば, 60年代に, 「徐々にではあるが, 貧困との戦いのプログラムはその出だしから失敗だったという認識と, 貧困や不平等の状況に陥った責任は本人にあるという個人に焦点化した説明が現れるようになった。いわゆる『貧困の文化』という概念である」とする。この「貧困の文化」という概念は, 「もっぱら個人主義的な用語の中で解釈された」として, モイニハンのレポートに端を発するとする。「モイニハンは, 黒人の抱える問題は機能不全に陥った家族構造にあり, それは黒人が安定的な婚姻形態を認められなかった奴隷制度から出てきたものだ」と主張した。」(キース・キルティ (鳥山まどか訳)『『どん欲さは善』か—金持ち, 貧困者, 個人責任』青木紀・杉村宏編著『現代の貧困と不平等—日本・アメリカの現実と反貧困戦略—』明石書店, 2007年, 22-44頁)。
- 137 青木紀『現代日本の「見えない」貧困—生活保護受給母子世帯の現実—』明石書店, 2003年。青木紀『『見えない』貧困と不平等—その世代的再生産—』『教育福祉研究』第10巻第1号, 2004年, 39頁。
- 138 青木, 前掲, 2004年, 40頁。
- 139 青木, 前掲, 2004年, 42頁。
- 142 青木, 前掲, 2004年, 41頁。
- 143 青木, 前掲, 2004年, 42頁。
- 144 青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店, 2010年, 22頁。
- 145 青木, 前掲, 2010年, 22-27頁。
- 146 青木, 前掲, 2010年, 79-84頁。
- 147 青木, 前掲, 2010年, 271-274頁。
- 148 青木, 前掲, 2010年, 165-207, 278-279頁。
- 149 青木, 前掲, 2010年, 280-281頁。
- 150 青木, 前掲, 2010年, 281頁。
- 151 青木, 前掲, 2010年, 284頁。
- 152 鈴木英一『教育行政』東京大学出版会, 1970年, 408頁。
- 153 鈴木, 前掲, 1970年, 415-416頁。
- 154 宗像誠也「教育委員会法(旧法)収録について」1970年(『教育小六法』学陽書房所収)
- 155 鈴木英一によれば, 「教育基本法体制の意義を制定の経緯に即してみると, 次の3点にもとめられる」とする。「教育基本法の成立は, 第一に, 教育勅語にたいするきびしい否定を含み, 教育勅語体制

との断絶のもとになされたものであること、第二に、日本国憲法の平和主義と民主主義の基本原則を、教育理念・教育原則として定着せしめたこと、第三に、国家の独占していた教育権の国民への解放という、権利としての教育を確立したということである。そして、第三の意義である「権利としての教育の確立」として、「学問の自由」(第二十三条)、「教育を受ける権利」(第二十六条)の憲法的要請に基づき教育基本法が成立し、「とくに、その第十条が教育行政の任務と限界を法定する。」(鈴木, 前掲, 319, 325 頁)

¹⁵⁶ 鈴木, 前掲, 1970 年, 325-326 頁。

¹⁵⁷ 鈴木, 前掲, 1970 年, 326-327 頁。

¹⁵⁸ 鈴木, 前掲, 1970 年, 434-444 頁。

¹⁵⁹ 井深雄二『現代日本の教育改革—教育の私事化と公共性の再建—』自治体研究社, 2000 年, 18-19, 25-26 頁。井深は、「戦後教育改革期にその解放が宣言された教育権(教育する権利)が、教育二法(「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」, 「教育公務員特例法一部改正」1954 年)や、教育委員会法の廃止と「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の成立(1956 年公布)などを通して国家に再吸収されていった」として、「その限りで『逆コース』という規定は言い得て妙であろう」とする。しかし、「この見直しを『反動』とか『逆コース』としてのみ見ることは、事態を単純化し過ぎる」として、「それは、『教育を受ける権利』(教育の機会均等)の保障と引き替えに、議会制民主主義論と私事性捨象論とを媒介として国家の教育権を主張する」ものと特徴づけている。

¹⁶⁰ たとえば、辻村貴洋「教育委員会制度創設期における自治体教育行政機構と地域教育計画—札幌市教育課程編成(1950-1952)の事例にみる専門的指導行政—」『日本教育行政学会年報』第 33 号, 2007 年, 186-202 頁。北海道の宗谷地方の学校づくり論について、石井拓児「戦後日本における学校づくりの概念に関する歴史的考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第 51 巻第 2 号, 2005 年, 61-73 頁。

¹⁶¹ 坪井由実「教育委員会制度」鈴木英一編『現代教育行政入門』勁草書房, 1984 年, 70-94 頁。坪井(1984 年)は、「広範な教育行政民主化運動が展開されている今日、日本の教育委員会制度は、教育の国家的支配の装置としての性格と、民主主義的な制度としての性格をあわせもち、この意味で二面性をおびて機能している」と指摘している(73 頁)。

¹⁶² 鈴木, 前掲, 1970 年, 443-444 頁。鈴木は、任命制教育委員会発足後の学校管理体制強化の諸特徴を分析した上で、次のように指摘している。「とくに、市町村教育委員会においては、教育委員・教育長の年齢構成の高齢化傾向、事務機構の弱体性、指導主事(専務及びあて)・社会教育主事の充足率がきわめて低いこと、指導行政の貧困などの問題をかかえている。このような市町村教育委員会の弱体性そのものが、教育行政の中央集権を支える制度的基礎でもある。つまり、弱体であるがゆえに、市町村教育委員会は主体性を喪失しており、文部省・都道府県教育委員会の意向は、市町村教育委員会を通して学校へと伝達されやすいのである。近年の教育行政の能率化の本質は、まさにこうした実態のなかにある。かかる実態が放置されたまま、一方で、教育行政の『広域化』と『統合化』, 他方で学校経営の『合理化』と『近代化』が進められている。地方教育行政の組織及び運営に関する法律が成立した当時の憂慮、教育行政の集権化、一般行政への従属化、さらに官僚統制といった危惧は、すべて現実のものとなったのである」(傍点: 引用者)。1970 年に鈴木が指摘したとおり、さらに今日の教育委員会制度改正議論の中で、教育委員会の「一般行政への従属化」に向けた主張が強まっている。

¹⁶³ 兼子仁「教育法制理論の課題と方法」宗像誠也ほか『岩波講座 現代教育学』第 3 巻, 岩波書店, 1961 年, 112-115 頁。ここで兼子が提起する「法の正しい解釈」とは、「正しい思想(価値体系)に根ざすもの」であり、「それがその法律のもつ『わく』内に入っていないならなければならない」とする。この「わく」を決定する主なファクターは、「第 1 に、その法律に歴史的に予定された方論理構造(基本的な「わく」)であり、第 2 に、法文上のことばに伴う技術的な限定である」とする。これらを補う判断資料として、「立法者意思は 1 つの歴史的事実として科学的に実証できる」ものとして役立つと述べている(傍点: 原文)。

¹⁶⁴ 兼子, 前掲, 1961 年, 117-119 頁。兼子は、両事項を次のように説明している。「外的事項」としては、「学制, 学校施設の設置・管理, 就学義務の監督, 児童生徒の保健, 教職員人事, 教育財政など」があり、これに対して「内的事項」は、「教育実施(教育方法), 教育課程編成(教育内容), 教材選定(教科書採択を含む), 児童の成績評価や懲戒, 教育研究(教育的研修)といった教育経営そのものとその行政的管理とを意味」とする」とされる。

¹⁶⁵ 兼子仁「教育法学における原理と制度」神田修編著『教育法と教育行政の理論』三省堂, 1993 年(兼子仁, 市川須美子編著『日本の自由教育法学—新たな集成と検証』学陽書房, 1998 年, 36-49 頁所収)。兼子教育法学で提起された「本来的な法原理の意義」を、今日、わが国で進んでいる教育委員会改正議

論においても、まず、再確認されなければならない。

- ¹⁶⁶ 兼子、前掲、1978年、344-345頁。
- ¹⁶⁷ 兼子、前掲、1978年、345-346頁。
- ¹⁶⁸ 兼子、前掲、1978年、349-350頁。ここで兼子は、地方教育行政の原理的位置づけの研究は従来、主として、「地方自治」「住民自治」原理とのかかわりで追究されてきたが、教育委員会制度による「地方教育行政の文化的独立性」や学校の自治に連なる「教育の文化的地域自治」の原理を押さえる必要があるとする。
- ¹⁶⁹ 兼子、前掲、1978年、350頁。
- ¹⁷⁰ 兼子、前掲、1993年（兼子・市川編著、前掲、1998年、42-43頁）。
- ¹⁷¹ 兼子、前掲、1978年、350-351頁。
- ¹⁷² 兼子、前掲、1978年、351頁。
- ¹⁷³ 兼子、前掲、1978年、351頁。
- ¹⁷⁴ 兼子、前掲、1978年、351-352頁。
- ¹⁷⁵ 兼子、前掲、1978年、352頁。
- ¹⁷⁶ 兼子、前掲、1993年（兼子・市川編著、前掲、1998年、36-40頁）。
- ¹⁷⁷ 兼子、前掲、1978年、352-353頁。
- ¹⁷⁸ 兼子、前掲、1978年、353頁。
- ¹⁷⁹ 兼子、前掲、1993年（兼子・市川編著、前掲、1998年、40頁）。
- ¹⁸⁰ 兼子、前掲、1993年（兼子・市川編著、前掲、1998年、36-40頁）。ここでは「実現されていくべき現行法規範というなかにも、原理のレベルと制度的しくみのレベルとが分かれる」として、まず、「法原理と法制度の次元差」をおさえる必要性が論じられている。次いで、「より精密には、『制度』のなかにも原理と具体的編成の論理とがさらに分けられ」、「法的にみた『制度』の複合性や動態性がある」こと、さらに「法原理にも、基本的法原理（基本法原理）と『制度原理』との次元差がある」とする。したがって、「法全体のしくみとしては、基本法原理→制度原理→制度論理→個別運用という段階編成になる」とする。
- ¹⁸¹ この点、井深雄二は、「新しい公共性（新福祉国家型公共性）」創造に向けた、発展的な課題を提起している。「教育の新福祉国家公共性、あるいは一般に現代公共性は、市民社会に国家が介入することで成立するものであるから、一定の仕方では教育の内的事項に対しても公権力が関与することを承認せざるを得ない」とする。「従来、教育の内的事項と外的事項の区分は、教育の市民的公共性と国家公共性の区分と重ね合わせられて論じられる場合が多かったものと思われる。しかし、前者は教育の素材的性質に基づく区分であり、後者は教育の形態的性質区分である。そして、市民社会への国家の介入が問題となる現代的公共性論においては、教育に対する新たな形態規定が問題となる。この場合、教育の素材的区分の意義が失われる訳ではないが、真実の市民的公共性を確保するために、教育の内的事項に対しても、国家的公共性とは異なる論理に基づいて、一定の仕方では公権力が関与せざるを得なくなる、というのが本書の立場である」とする。その上で井深は、「教育の新福祉国家型公共性」創造に向けた制度化において、3つの基本的な特徴を提起している。第1に、「少なくとも初等・中等段階における競争の教育が規制され（教育の内的事項の民主的規制）、全ての子どもに高水準の教育が公的に保障されることとなる。」第2に、「教育の新福祉国家型公共性は古典的な市民的公共性（私事の組織化）の再編成であるから、…教育の具体的内容は、国家によってではなく教育自治の原理で決定されていくことになる。…どのような制度形態であれ、子ども・父母住民・教職員の教育参加の保障されることが絶対的な必要条件となる。」第3に、旧「教育基本法体制の再生（戦後民主的変革の再開）として行われることになる。」（井深雄二、前掲、2000年、231-239頁、傍点：引用者）。
- ¹⁸² 宗像誠也は、『教育行政学序説』（有斐閣、1954年、増補版1969年）において、「教育行政と『条件整備』」として、既に次のように述べていた。「教育の諸条件の中で最も重要なのは教師であり、教育行政は教師の活動を能率的にすることを任務とするのであって、そして結局は、一人一人の児童が学習によって成長するということが、すべての教育行政的活動の奉仕すべき目的だというのは、民主的な教育行政観であることは疑いあるまい。教育行政の機構がいかに膨大であろうとも、その装置がいかに壮大に見えようとも、その任務はあげて一人一人の児童の成長のための条件を作ることにはかならない、というのは、まことにはっきりと『教育』のための『行政』という考え方を示している。」「周知のように、アメリカの教育行政は、地方分権的でまた人民統制を重んずる。官僚的な権力統制の強制的要素は、そこにおいてはきわめて少ないのであった。多くのアメリカの著者たちは、教育行政がすべての行政の中で最も民主的な特徴を保持しているということを誇り、『民主主義の最後のとりで』とさえいつている。

こういう伝統を背景とし、そしてこの伝統的基盤に信頼を寄せているかぎり、教育行政の定義の中で権力的要素が背景に退いてしまうことも理解はできるのである。」(宗像誠也『宗像誠也教育学著作集』(第3巻 教育行政の理論) 青木書店, 1975年, 169-170頁所収)。今日, まさに, こうした教育行政の原点に立ち返った議論から, 教育委員会制度のあり方が検討されなければならない。

- 183 兼子, 前掲, 1978年, 351頁。
- 184 兼子, 前掲, 1978年, 355-356頁。
- 185 兼子, 前掲, 1978年, 356頁。
- 186 兼子, 前掲, 1978年, 356頁。
- 187 兼子, 前掲, 1978年, 356-357頁。
- 188 兼子, 前掲, 1993年(兼子・市川編著, 前掲, 1998年, 43-45頁)。
- 189 兼子, 前掲, 1978年, 357頁。
- 190 鈴木英一・川口彰義・近藤正春編著『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして—』勁草書房, 1992年。本書所収, 第2章「教育の基本原理と教育行政—『教育自治』の内容と構造—」第1節(24-27頁)において, 大橋基博によれば, 「本書で提起している教育自治論の特徴」として, ①学校自治の構成要素としての「教育自治」ではなく, 教育の住民自治, 学校など教育機関の自治, 国・地域を通ずる教育行政の公共的規制(民主的規制)を統合する概念として提起していること, ②法規範論・解釈論としてのみならず, 21世紀を展望した教育と教育行政の改革論として展開していることとする。
- 191 鈴木英一「教育行政研究の課題—今なぜ「教育自治」なのか—」鈴木他編著, 前掲, 1992年, 6-7頁。
- 192 鈴木, 前掲, 1992年, 7頁。
- 193 鈴木, 前掲, 1992年, 8-9頁。
- 194 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, 34-39頁。
- 195 坪井, 前掲, 37-39頁。
- 196 坪井, 前掲, 37-39頁。「本研究は, 宗像教育学が提起した教育行政の(法)社会学的研究方法と課題を, アメリカ教育政治学の研究系譜に即して, 発展的に継承しようとするもの」とされる(48-49頁)。
- 197 坪井由実『「教育の地方自治」システムとその基本原理』『日本教育行政学会年報』第31号, 2005年, 35-50頁。坪井由実『米国学区における教育政策形成能力の質的向上をめざす教育委員会制度改革の調査研究』平成17年度~平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書, 2008年, 38頁。なお, ここで引用した「3つの連続過程」の説明は, 坪井, 前掲, 2005年, 39-40頁, および坪井「学校改善計画づくり入門(3)学校経営とリーダーシップ」(北海道大学スクールリーダーシップ研修講座, パワーポイント資料)2008年, 28-30頁参照。さらに, 坪井をはじめ北海道大学大学院研究者チームにより共同開発・実施された「スクールリーダーシップ研修」に関する論考として, 横井敏郎・伊藤健治「スクールリーダーシップ研修プログラムの方法と課題—2008年度北海道大学『スクールリーダーシップ研修』プログラムの報告—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第109号, 2009年, 109-150頁。研修報告集として, 北海道大学大学院教育学研究科『平成18年度北海道大学公開講座「スクールリーダーシップ研修」修了レポート集「わが校の学校改善計画」』北海道大学大学院教育学研究科・研究科長鈴木敏正, 2007年。北海道大学大学院教育学研究院『平成20年度北海道大学公開講座「スクールリーダーシップ研修」修了レポート集「わが校の学校改善計画」』北海道大学大学院教育学研究院・研究院長青木紀, 2009年参照。
- 198 坪井, 前掲『科学研究費補助金研究成果報告書』, 2008年, 38頁。
- 199 こうした可能性を示唆するものとして, わが国において戦後初期の事例があることが, 辻村貴洋の論文「教育委員会制度創設期における自治体教育行政機構と地域教育計画—札幌市教育課程編成(1950-1952)の事例にみる専門的指導行政—」(『日本教育行政学会年報』第33号, 2007年, 186-202頁)で明らかにされている。辻村は, 「地方における戦後初期の専門的指導行政の特質」として, 教育行政専門職らは, 「地域住民や社会からの要求をとらえたうえで, 教職員とともに地域の教育活動を創り上げていく役割」を担い, 「地域教育計画」の策定過程では, 「教育実践に直接責任を負う校長をはじめとする教職員や住民代表の参加が実質的に保障され, 地域社会及び児童・生徒の実態調査に基づいて教育目標を設定し, 個々の教師の実践を積み重ねて」いき, 「このことで監督命令とは異なる指導行政を実現させ」, 「それは内外事項区分論の枠組みを超えた, 教育行政と教育実践を結び統一的な教育自治実践であり, 教職員の活動をサポートするにとどまらず, 地域の教育力を引き出し縫い合わせる役割を担っていた」と分析している。
- 200 岩川直樹「貧困と学力—状況への感受性と変革のヴィジョンを呼び覚ます—」岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力』明石書店, 2007年, 10-43頁。
- 201 厚生労働省は, 2009年, わが国で初めて, 「相対的貧困率」を公表するようになった。

- 202 たたとえば山野則子・峯本耕治編著『スクールソーシャルワークの可能性—学校と福祉の協働—大阪からの発信—』ミネルヴァ書房、2007年。門田光司・奥村賢一『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド—』中央法規、2009年。門田光司・鈴木庸裕編著『ハンドブック 学校ソーシャルワーク演習—実践のための手引—』ミネルヴァ書房、2010年。米川和雄編著『スクールソーシャルワーク実習—演習テキスト—』北大路書房、2010年。
- 203 たたとえば、日本学校ソーシャルワーク学会大会自由研究発表（第4回：2009年、第5回2010年）の各報告より。
- 204 岩崎久志「学校ソーシャルワーク実践に求められる学際性」『学校ソーシャルワーク研究』第5号、2010年、2-13頁。
- 205 門田光司『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版、2002年、176-179頁。
- 206 「教育公務員特例法」一部改正2000年により「大学院修学休業制度」創設。さらに、修士課程は、①従来からある大学院修士課程に加え、②高度専門職業人の養成に特化した「専門職大学院」制度（「専門職大学院設置基準」制定2003年により創設）、③「教職大学院」制度「専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令」2007年により創設）と3つのコースが整備されている。
- 207 兼子仁、前掲、1961年、117-119頁。
- 208 鈴木庸裕「スクールソーシャルワークとその職務がもつ目的と課題」米川和雄編著、前掲、2010年、95-108頁。
- 209 門田光司「子どもの幸せのための大人たちの協働—学校ソーシャルワーク実践の方法—」古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉編『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房、2004年、181-184頁。
- 210 門田光司、前掲、2004年、181-184頁。なお、門田は、以下の文献において、「連携」と「連係」とを使い分けて、後者の「連係」を「敢えて用いている」とする。門田によれば「連携」とは「学校と関係機関の機関同士の取り組みを意味する」として、他方、門田が重視する「連係」とは「学校、家庭、関係機関のキーパーソン同士がつながって、子どもの状況改善に向けて『協働』（collaboration）の取り組みをしていくことである」とする。門田は、「連係」は「英語の Linking の意味をよく表していると考えられるからである」とする（傍点：原文）（門田光司『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版、2002年、176頁）。
- 211 門田、前掲、2004年、181-184頁。
- 212 鈴木庸裕『学校ソーシャルワーク』専門職の養成をめぐる実習カリキュラムの一考察—社会福祉と学校教育の結節点をめぐって—『学校ソーシャルワーク研究』第3号、2008年、25-40頁。
- 213 門田、前掲、2002年、178頁。
- 215 Ronald R. Edmonds, “Effective Schools for the Urban Poor,” *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, pp. 15-24. Ronald, R. Edmonds, “Programs of School Improvement: An Overview,” *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, pp. 4-11.
- 216 James P. Comer and Christine L. Emmons, “The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program,” *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 2006, p. 353.
- 217 *Ibid.*
- 218 Sharan B. Merriam and Edwin L. Simpson, *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*, Krieger, 1984 (2nd ed., 2000 (堀薫夫監訳『調査研究法ガイドブッカー—教育における調査のデザインと実施報告—』ミネルヴァ書房、2010年、143頁)。
- 219 James P. Comer, Norris M. Haynes, and Muriel E. Hamilton-Lee, “School Power: A Model for Improving Black Student Achievement,” *Urban League Review*, Vol. 11, 1987, p. 199.
- 220 Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, “School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement,” *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, p. 322.
- 221 たたとえば、浜田博文によれば、『目に見えない要因』ともいえる『風土』や『期待』などが子どもたちの学習の質に大きな影響を及ぼしている」ことをエドモンズらの「効果的な学校」研究が提起したとしている。「学校という統合性（まとまりや共通性）が、『雰囲気』と表現されるような目に見えないモノを媒介にして維持されている」、その『雰囲気』という言葉は、その『風土』や『期待』に置き換えてもよいだろう」としている（浜田博文『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ—』小学館、2012年、77、105-106頁）。また、次の牛渡淳らの研究成果においても、「風土」という訳語が用いられている（牛渡淳(研究代表者)『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究（その1）』（平成22年度～平成24年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書）、2012年）。
- 222 浜田、前掲、2012年、77、105-106頁。

米国コネティカット州ニューヘイブン学区へのインタビューおよび訪問調査の実施

- 訪問期間（現地滞在） 1) 2011年8月15日（月）～8月19日（金）
 2) 2012年4月2日（月）～4月10日（火）

表 8 インタビュー調査の対象および年月日

インタビュー対象者	所属先（役職）	訪問調査実施日
ジェイムズ・カマー博士	イエール大学子ども研究センター	2012年4月3日
フェイ・ブラウン博士	同上（子ども・青年発達研究ディレクター）	2011年8月15日, 2012年4月5日
クリスチーン・エモンズ博士	同上（プログラム実践評価研究）	2012年4月5, 9,10日
カミール・クーパー氏	同上（教授・学習・発達ディレクター）	2011年8月16日, 2012年4月4,8日
シンシア・サボ氏	同上（コミュニケーション・ディレクター）	2011年8月15～19日, 2012年4月2 ～10日
シェラ・ブラントリー氏	「学区カマー・ファシリテーター」	2012年4月
レジナルド・メーヨー博士	ニューヘイブン学区教育委員会（教育長）	2011年8月17日
Abie Benitez 博士	コロンプス小学校（校長）	2011年8月17日
Lucia Paoella 氏	ネイサン・ヘイル小学校（校長）	2011年8月18日
Raeanne Reynolds 氏	同上（管理職インターン：AI）	2011年8月18日
Larissa Giordano 氏	同上（第4学年担任）	2011年8月18日
Krista Bergin 氏	同上（リテラシー・コーチ）	2011年8月18日

*上記のインタビュー訪問にあたり、イエール大学へのアポイントメントはサボ氏の協力を得て、2つの小学校への訪問はメーヨー教育長の協力を得て調査訪問先とのアレンジを行った。

表 9 観察調査の概要

訪問実施日	主な観察対象者	所属先（役職）
2012年4月2日 15:30～17:00, 教師向けワークショップ	①F・ブラウン博士, ②L・ジョルダノ 教諭, ③ワークショップ参加者(20名程)	①イエール大学, ②ネイサン・ヘイル小 学校, ③B小学校(教諭)
2012年4月3日 13:00～C高校の SSST 定例会議	①SSST レギュラー・メンバー(5名); ②ゲスト・スピーカー(要件のみ); ③担任教諭(ケース会議のみ); シェラ・ブラントリー氏	①C高校 (SPed 教師(2名), 管理職, ガイダンス・カウンセラー(2名)); ②非 営利組織; ③担任教諭; ④学区教育委員 会(前述)
2012年4月3日 18:30～ C高校の PT 定例会議	①PT 幹事(3名) + 当日参加の親; ②フランク・コンスタンツォ校長; ③シェラ・ブラントリー氏	①C高校(親), ②校長 ③学区教育委員会(前述)
2012年4月4日 10:00～ ネイサン・ヘイル小学校	幼稚園(K)クラスの授業観察	ネイサン・ヘイル小学校(学級担任・児 童)
2012年4月5日 8:15～ D小学校の SPMT 定例会議	①SPMT メンバー; ②児童会役員(5名) と児童会担当教員(1名); ③シェラ・ブラ ントリー氏	①D小学校(校長, 教師代表, PT 代表, SSST 代表), ②児童会(役員生徒, 担当 教員), ③学区教育委員会(前述)
2012年4月5日 17:30～ 学区全体親リーダーシップ会合	①R・メーヨー博士; ②ガス・ハリエ ス氏; ③シェラ・ブラントリー氏; ④親 リーダー委員(別々の学校から計5名)	学区教育委員会(①教育長; ②教育長補 佐; ③学区カマー・ファシリテーター); ④親代表
2012年4月9日 7:45～ E小学校 SSST 定例会議	①SSST メンバー, ②シェラ・ブラント リー氏, ③シンシア・サボ氏	①E小学校(議長=教師, 管理職, スクー ル・サイコロジスト, スクール・ナース), ②学区教育委員会, ③イエール大学
2012年4月9日 10:00～ ネイサン・ヘイル小学校	リーディングの授業(4学年, 5学年; 2 つのクラス)	ネイサン・ヘイル小学校
2012年4月9日 13:30～ J小学校(招待)	6学年マイケル教諭の学級への招待	J小学校(学級担任・児童, 校長, 教職 員)

*上記観察訪問にあたっては、サボ氏、フェイ・ブラウン博士(イエール大学)、ブラントリー氏(学区教育委員会)の全面的協力を得て訪問先のアレンジを行った。

第1章 カマー「学校開発プログラム」の構想と特徴

本章では、カマー「学校開発プログラム（SDP）」の生成過程をたどり、パイロット・プロジェクト開始の1968年当時において「風土（Climate）全体」の改善を通して、どのような価値が追求されてきたかを確かめる。まず、パイロット・スクールの問題状況を確認し、プログラム開発における4つの仮説、「関係性の風土」全体を改善する「包括的アプローチ」の必要性認識から、パイロット・プロジェクト当初、カマーが導き出した実践的課題を整理する。

第1節 パイロット・スクールの概要と問題の所在

1. 大学と学区教育委員会との共同プロジェクト開始の背景

1968年、コネティカット州ニューヘイブン学区教育委員会と、イエール大学子ども研究センターのメンタルヘルス専門の教授陣チームとの共同で着手された学校改善プロジェクト（5カ年計画）は、フォード財団による「大都市計画」¹の補助金を受けて、学区33小学校中、最下位の学力達成の2つの小学校（以下、「パイロット・スクール」とする）で開始された²。このプロジェクトへの補助金の内訳とその用途は、表10のとおりである。このプロジェクトにおいては、1965年に制定された「初等中等教育法」タイトルIの連邦補助金（低所得者家庭の子どもが集中する地方教育当局への補助金）³に加え、とりわけ、フォード財団からの補助金は、イエール大学の教授陣チーム自らも学校改善の担い手として、教職員と協働するための「長期的計画」を可能とする主要な財源だったとされている⁴。

表10 学校改善プロジェクト（1968年～1973年：5カ年計画）への補助金と用途

フォード財団（大都市計画；13都市への補助金）	・ニューヘイブン学区教育委員会に、1年あたり\$100,000×5年 ・イエール大学子ども研究センターに1年あたり\$100,000×5年（1年後70,000\$ずつ加算）
連邦補助金「初等中等教育法」タイトルI	・ニューヘイブン学区教育委員会に、1年あたり\$166,000×5年間 ・イエール大学子ども研究センターに、2年間分\$40,000
ニュープロスペクト財団	\$50,000
補助金用途（内訳）	約55%専門職給料；35-40%保護者・教師への給付金；残りは外部支援者、旅費・諸経費等

出所：James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, pp. 58-59 を元に作成。

表 11 は、プロジェクトに関与した、イエール大学のメンタルヘルス・チームのメンバーである。カマー（児童精神科医）をチーム長として、ソーシャルワーカー（2人）、幼児教育、障害児教育、心理学の教授陣で構成されるプロジェクト・チームである。ここでは、すでに 60 年代において、精神科医をはじめソーシャルワーカー等の学際的チームが、アクション・リサーチャーとして学校に関与する試みの先駆であった⁵。

表 11 イェール大学のメンタルヘルス・チーム

チーム長；児童精神科医	Dr. James P. Comer
チーフ・ソーシャルワーカー	Mrs. Wendy Glasgow
ソーシャルワーカー	Ms. Jane Snow
カリキュラム・幼児教育学者	Dr. Fay Calol
障害児教育学者	Mrs. Marge Janis
心理学者・チーフ評価者	Dr. Demeter Sharpe

出所：Comer, *op.cit.*, 1980, p. 62 を元に作成。

2. パイロット・スクールの概要と問題状況

学校改善の対象となった学校（パイロット・スクール）は、①シメオン・ボールドウィン小学校（Simeon Baldwin Elementary School：以下、「ボールドウィン小学校」と略す）と、②マーティン・ルーサー・キング・ジュニア小学校（Martin Luther King Jr. Elementary School：以下、「キング小学校」と略す）である。両校の児童数および教職員数は表 12 のとおりである。①ボールドウィン小学校（K-6）は、児童数 320 名、幼稚園（1 学級）と、第 1 学年から～第 6 学年（各 2 学級）および障害児学級（2 学級）で構成されている。②キング小学校（K-4）は、児童数 270 名で、幼稚園（1 学級）と第 1 学年から第 4 学年（各 2 学級）で構成されている⁶。

両校では、児童の 50%以上が要保護児童家族扶助（AFDC）受給家庭、95%が極貧困・貧困家庭、98%以上が黒人であった⁷。両校ともに、

表 12 2つの小学校児童数・教職員数

	ボールド ウィン	キング
【児童数】	320	270
校長	1	1
教頭	-	1
幼稚園担任	1	1
第 1 学年担任	2	2
第 2 学年担任	2	2
第 3 学年担任	2	2
第 4 学年担任	2	2
第 5 学年担任	2	-
第 6 学年担任	2	-
障害児学級担任	2	-
地域ワーカー	1	1
学校秘書	1	-
校長秘書	1	-
美術コーディネーター	1	-
リソース教室担当	-	1
守衛	2	1
【教職員数計】	22	14

出所：Comer, *op.cit.*, 1980, pp. 61-63 を元に作成。

都市学区の公立学校に象徴的な低学力問題、貧困家庭の多さ、人種的偏りをはじめ、出席率の悪さ、深刻な問題行動を抱えていた⁸。

カマーは、まず、両校において、子ども・教職員・親の関係性に深刻な問題があることに目を向けた。教職員の士気は低く、親は学校に腹を立て懐疑的で、学校中に失望と絶望感が蔓延していたとする⁹。したがって、問題へのアプローチとして、「個々の子どもの治療上の問題や、教職員と親との間の欠陥を見出すのではなく」、「根本的な問題の理解と、その問題をどのように改善できるか、あるいは予防的取り組みができるか」¹⁰に焦点があてられた。

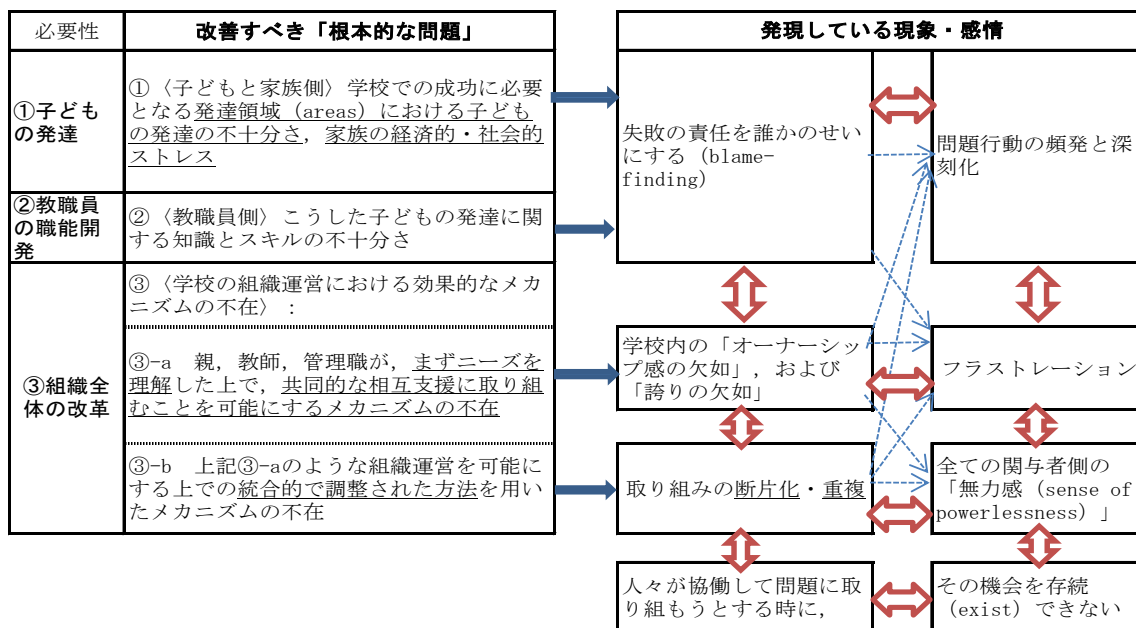
カマーらは、パイロット・スクールに日々アクション・リサーチャーとして関与する中で、改善すべき「根本的な問題」として、次の3点を識別した。

- ① 学校での成功に必要な発達領域 (areas) における子どもの発達の不十分さと、その家族の経済的・社会的ストレスがあること、
- ② 教職員側には、子どもの発達に関する知識とスキルの不十分さがあること¹¹。
- ③ 「学校の組織・運営の非効果性」、すなわち、a) 「学校レベルで、親・教師・管理職たちがニーズを理解した上で、協働的支援の取り組みを可能とするメカニズムの不在」と同時に、b) 「取り組みを統合し調整する組織的方法論の不在」である¹²。

これらの「根本的な問題」が、「誰かのせいにして非難する (blame-finding)」、「取り組みの断片化および重複」、「フラストレーション」を引き起こし、さらに、学校内の「オーナーシップ感の欠如」「誇りの欠如」が、「問題行動の頻発と深刻化」、「関与者側すべてに、無力感 (sense of powerlessness)」を生じさせているとカマーは捉えている。そして、このような環境では、「人々が協働して問題に取り組む時に、その機会を存続 (exist) させることができない」といった「ある種の相乗作用 (synergism)」が生じていると捉えたのである¹³。

以上のカマーによる問題把握に基づき、図1は、「根本的な問題」を図式化してみたものである。ここから確認できることは、第1に、発現する現象・感情（それぞれの問題事象）が、いずれも単一の要因に起因するものではなく、他の要因との「双方向の影響力」から生じていることである（図中「点線」参照）。第2に、このような「否定的な諸要因」が相互関連して増幅する「否定的な相互作用」がサイクルとなっていることである（図中、「双方向矢印」参照）。このような環境に属するすべての関係者（子ども・親、教職員）が、「断ち切れない」否定的な連鎖メカニズムの中に閉じこめられ、「無力感 (sense of powerlessness)」を醸成するストレス下におかれていることが読み取れよう¹⁴。

図 1 パイロット・スクールにおける問題状況-諸要因の相互作用-



注:「矢印」(実践・点線含む)は, 出所の論述に基づく。「双方向矢印」は, 想定される「否定的連鎖」(カマーのいう「相乗作用」)を図式化したものである。

出所: 以下の文献を参考に筆者作成。

* Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (July 1993), pp. 172-172.

* James P. Comer, “All Children Can Learn: A Developmental Approach,” *Holistic Education Review*, Vol. 6, No.1, 1993, pp. 7-8.

3. 学校全体の「関係性の風土」改善の必要性

以上のような「根本的な問題」の識別から, 次の2つの課題が明らかになったとする¹⁵。

問題解決に向けた2つの課題
1) 子どもの発達および関係性の問題に関する知識に基づいた組織運営システムの必要性
2) 特別な領域のニーズに着手するよりもむしろ, 包括的アプローチ (comprehensive approach) が最善であること (イタリック: 原文)

カマーによれば, 「プロジェクトに着手した当初, 私たちは, 今日ここで (1998年の論考: 引用者注), 私が述べているような課題と要因のすべてを理解していなかった」とする¹⁶。ただし, 当時, カマーらが明確に認識していたことは, 「子どもに対する教師の認識を変化させる必要性」であった。その具体例として, 次の2点が説明されている¹⁷。

- ① 教師たちが子どもたちを「悪い子または頭が悪い (bad or dumb)」とみなすのではなく、「単純に、発達不十分 (simply underdeveloped, イタリック: 原文) である」と捉えて欲しい。なぜなら、子どもたちは、「自身の能力 (ability) を最適な (optimal) 水準で遂行し成長するために必要な経験の類を享受してきていないから」であり、それゆえの「発達不十分さ」である。
- ② 「自分の親や、自分の社会的ネットワークおよび学校教職員を、子ども自身が選ぶことはできない」のだから、「私たちは家庭と学校との間の関係性を改善したい」と考えていたとする。

このように、まず、教職員の認識を変化させること、すなわち①現象を「子どもの発達」の原理から生態学的に捉え直し（個人責任論からの認識の転換）、②学校と家庭の間の関係性のギャップを埋めるという視点から、「子どもの発達および関係性の問題に関する知識に基づいた組織運営システム」（前述課題 1）を立ち上げていこうとする試みであった。

そのために、カマーは、「最初に、私たちの臨床治療 (clinical) のスキルを援用して、子どもに関わる教師、校長、学校管理職が変化していく方法」を考えていったとする¹⁸。その際に考案された作業仮説は、次のように説明されている。

「社会科学および行動科学の原理を、学校プログラムのあらゆる局面に適用することにより、すべての関与者における関係性の風土 (the climate of relationships) を改善できるだろう。そして、顕著な生徒の学業と社会的成長の促進が可能になるだろう¹⁹。

ここで特徴的な点は、1968年当初の作業仮説において目指されるゴールは、まず、①「関係性の風土」の改善がなされ、その結果として、②「学業と社会的な成長」が促進されるという一定の順序性を展望している点にある。この点に、カマー学校開発プログラムの構想の特質がみてとれる（後述、第3章でみるエドモンズらの「効果的な学校」とも異なる特徴である）。

なぜ、「関係性の風土」の改善が第一義に設定されたかといえば、先に示した図 1 のように、発現している現象が、学校内部コミュニティにおける「関係性」の問題として捉えられているからである。可視化できる現象として、直接的には、生徒と教職員および教職員間の関係性を意味している。そして、より根源的には、「学校と家庭との社会的・文化的ギャップ」があり、このギャップこそ、「メインストリームから離れた (beyond) 家庭出身の貧しい・マイノリティの子どもが、不十分な学力達成の根源である」²⁰と、カマーは捉えているのである。さらに、注目すべき点は、ここで提起される「風土 (climate)」が、カマーらによる学校開発実践を通し

て、当初から今日に至り、一貫して追究されている重要な概念であることである。カマーらは1989年の論考で、「私たちの究極なゴールは、学校の組織・運営を、子ども優先 (child-oriented) で、より効果的 (effective) な有効 (efficient) なものへと変化させることであった」と当時を振り返っている²¹。

第2節 「学校風土」開発を鍵概念とする学校改善計画

1. 学校改善の前提となる4つの仮説

上述のように、「子ども優先」で「より効果的」な学校開発の方略を立ち上げる前提として、4つの仮説が考案された²²。この4つの仮説は、その後も継続してエビデンスによりその妥当性が裏づけられてきたものである²³。すなわち、

- ① 親と教職員が協働的チーム (collaborative team) で働くならば、学校がよりよく機能するだろう。
- ② 貧困・(そして/または) 政治的に無力化 (politically powerless) されている親たちは、彼らと白人中産階級社会との間の障壁が大幅に減少し、信頼と相互尊重の風土が創造されない限り、自分の子どもの教育への積極的な役割を担うことはできないだろう。
- ③ 教育的介入は、個人とシステムまたは組織レベルの両方から行う必要があるだろう。
- ④ 学校が円滑に機能するならば、すべての子どもが理に適ったレベルで学ぶことができるだろう。

この4つの仮説の根底には、「黒人コミュニティに必要なサポート・システム」という発想があった。カマーは、「コミュニティの感覚 (sense of community)」は、人間の人生における生得的で根本的なものであり、そこにおける「社会的絆 (social bonds)」や「社会的提携 (social arrangements)」が必要なのは、黒人コミュニティも例外ではないと考えていた²⁴。そして、奴隷制度の間もその後も、黒人教会 (Black church) が黒人コミュニティに果たしてきた重要な役割について言及している。カマーによれば、黒人教会は、「代替的社会 (substitute society)」としての「黒人奴隷に固有の役割 (peculiar role)」を担ってきたと捉えられている²⁵。すなわち、

「黒人教会 (Black church) が黒人コミュニティに果たしてきた重要な機能とは、非宗教的家族、政治的、経済的生活の不確かさにかかわらず、①源泉となる価値を設定し (value-setting)、②進むべき方向性を与え (direction-giving)、③判断による活動 (judgmental activities) を、黒人コミュニティに

共に結びつける機能である。そしてまた、黒人教会は、人々にとっての参加 (participation) と帰属 (belonging)の場所であり、皆が尊重された (respect for everybody)。」²⁶ (丸数字：引用者補足)

こうした黒人教会の重要な機能に学びつつ、カマーらイェール大学の研究者チームは、学校教職員と共に、まず、「教職員・親・生徒の失敗のサイクルの原因となる影響力を遮断し、学校の成功を導くような実践と洞察に置き換えること」を第1目的として設定した²⁷。その主要な方略として、最初に、学校と家庭との「関係性の風土全体 (the overall climate of relationship)」の改善に集中したとする²⁸。

2. 親参加形態の「3つのレベル」の開発

そして、この「風土」全体の改善において、結果として、鍵となった構成要素は、親参加プログラムの開発にあったとする²⁹。カマーらは、当初、「弱みではなく、親とコミュニティの強みを構築」できるような親参加モデルの開発を試みたとする³⁰。しかし、それがすぐさま立ち上がるわけではなかった。カマーらは、当初の見立てについて、次のように述べている。

「これはたやすいことではなかった。私たちが感じたことは、親と学校の風土の改善のためには少なくとも5年かかるだろう。その上で、学校内の関係性が指し示すのは、学力達成の顕著な向上に現れるだろう。…初年度は混沌としていた。」³¹

親参加の障壁になる要因として、カマーらは、次の2点を考慮に入れた。すなわち、

- ① 働いている親、または多様な問題に直面している親に、働いていない親や、危機から自由な豊かな親と同じように、時間とエネルギーを学校における活動の参加に費やすことを期待することは、現実的ではない。
- ② 貧困の黒人の親たちにとって、学校はしばしば恐ろしい場所 (frightening place)であり、彼らは学校で歓迎されていないと感じ、あるいは場違いな (out of place) 感覚を持っている³²。

こうして「彼らの時間、エネルギー、関心、スキル、心地よさ」をもたらす参加の可能性として、表 13 のような「3つのレベルの参加形態」を、ようやく苦心して創り上げたとする³³。

【第1レベル】は、諸活動への広範の参加形態で、50-100%の親が、年度間で、1回またはそ

れ以上、参加できるような行事活動を計画・実施するものである。カマーらは、「こうした活動を通して、親たちは従事する時間または才能を費やすことなしに、少なくとも、学校の諸運営への最小限の関与を感じることができる」とする³⁴。

【第2レベル】は、10-40%の少数の親たちの関与の仕組みである。「このレベルが親参加の核である」とする。「親・教師のパワーチーム（Parent-Teacher Power Team：PTPT）」への関与を通して、日常的な学校の諸活動に関与する。ここでいう「PTPT」について、カマーらは、「従来のPTAと形態は同様である」が、「学校管理職、イェール大学メンタルヘルス専門職とともに学校運営への共有責任（sharing responsibility）という新しい態勢を開発する」点に、特徴があるとする³⁵。

【第3のレベル】は、少数の親が、教師、管理職と共に、学校的意思決定に参加する形態である。このレベルでは、「1-10%以上の親集団が参画して、主要な時間とエネルギーを費やすことが必要となる」とする³⁶。

表 13 パイロット・スクールで開発・実践された「親参加の3つのレベル」

3つの親参加のレベル	親参加（率）	親参加の活動例
【第1レベル】 学校の諸活動への広範の参加形態	50-100%の親 年間1回（以上）	社会的行事等の特別な機会のための資金集め、学期の成績レポート会議、pot-luck 夕食会、一般的な会議、学校の催し物、外部講師の特別な関心事のワークショップ等への参加
【第2レベル】 「親・教師のパワーチーム（PTPT）」への関与	10-40%の親	学校管理職、イェール子ども研究センターのメンタルヘルス専門職とともに緊密に働き、学校運営への共有責任という新しい態勢の開発
【第3レベル】 学校的意思決定への参加	1-10%以上の親	親代表として、教師、管理職とともに、学校的意思決定に参画（学校予算から、教職員選考、カリキュラム開発に至る）

出所：James P. Comer and Muriel E. Hamilton-Lee, “Support Systems in the Black Community,” in D. Biegel and A. Naparstek, eds., *Community Support Systems and Mental Health: Practice, Policy, and Research*, Springer Publishing Company, 1982, pp. 133-134 を元に筆者作成。

表 13 のように、【第1レベル】では、前述、親参加の障壁となる要因①の「時間やエネルギー」の積極的な関与を求めることなく、しかも、②の「歓迎されていない」感覚を払拭する意味もっている。まず、学校側が、こうした行事活動を多様に、日常的に計画し、親たちに参加を広く呼びかけることから始まるだろう。親たちが学校に「歓迎されている」という「心地よ

さ」を感じ、次回も参加したいという関心を引くことができるような活動を組み立てるならば、「肯定的な関係性の風土」づくりの土台となっていくだろう。安全で帰属感がある土台があってこそ、次なる【第2レベル】への参加者として親が発達し、親自身の自己実現の機会となることが期待できる。さらに、【第3レベル】の参加形態は、「通常、他の2つのレベルを通して生じてくる」されるように、周辺の参加から正統的な参加へと次第に発達していく過程が期待されているといえる。

3. 「価値ある風土」創造に向けた協働的な取り組みの必要性

カマーによれば、パイロット・プロジェクトにおける重要な焦点は、学校における「価値ある風土 (desirable climate) または社会的環境の創造」にあったとする。ここでは、メンタル・ヘルスの原理を学校状況に援用して、「経営のコーディネート、カリキュラムおよび教職員の職能開発プログラム、教授と学習プロセス」への影響力を考案しようとする試みであった³⁷。

カマーは、前述したように、特に、黒人の「文化的断絶 (cultural discontinuity)」の問題を考慮に入れている。カマーによれば、「奴隷の文化」が課してきた「人間性を破壊する非常に有害な影響力」は、黒人に「従属感 (sense of dependency)」「劣等感 (sense of inferiority)」「無力感 (sense of powerlessness)」³⁸を与えてきたとする。さらにそれへの他者からの否定的なリアクションがもたらす「発達上の経験の質」に根本的な問題があると捉えている³⁹。こうした否定的な「感情」や「経験の質」を変化させるための、学校コミュニティにおける「文化」の創造が探究されているのである。したがって、ここで目指される「価値ある風土」とは、「協働」を通じた「関係性の構築」と「エンパワメント」を鍵概念とする次のような新たな「文化」を創造することであった。すなわち、

- ① すべての関係者—親・教師・管理職・子ども—にとって、他者との「社会的な結びつき (social bonds)」があり、成員間に「帰属感 (sense of belonging)」と「コミュニティの感覚 (sense of community)」が醸成されるような「情緒的な相互支援システム (emotional mutual support systems)」を創り出す⁴⁰。
- ② チームとして協働する活動を通して、「相互尊重」と「信頼」のある関係性を創り出す⁴¹。
- ③ 「協働的 (collaborative)」で、「協力的 (cooperative)」な、計画のコーディネートとプログラム実践への参加を通して、親、教師、管理職、子どもが共に「組織的にエンパワー」される⁴²。

これらの要素を含み込んだ「価値ある（desirable）関係性の風土」創造に向けて、学校の組織変革への挑戦が着手された。

第3節 発達の原因に基づく全体論的アプローチの構想

当初、カマーは、精神医学（psychiatry）、精神療法（psychotherapy）、心理学（psychology）の知見を結びつけて、次のような「子どもの発達の理論的枠組み」を考案した⁴³。ここでは、以下の4つの要素が提起されている。

カマーによる子どもの発達の理論的枠組み

①子どもの行動は、身体的・社会的・心理的な環境との相互作用によって決定される。

②子どもは、十分な発達をするために、大人たちからの肯定的な相互作用を必要とする。

③子どもを中心にすえた、大人たちによる計画と共同は、肯定的な相互作用を促進する。

④子どもの発達のためのすべての計画は、専門職とコミュニティ・メンバーが、協働して取り組む必要がある⁴⁴。

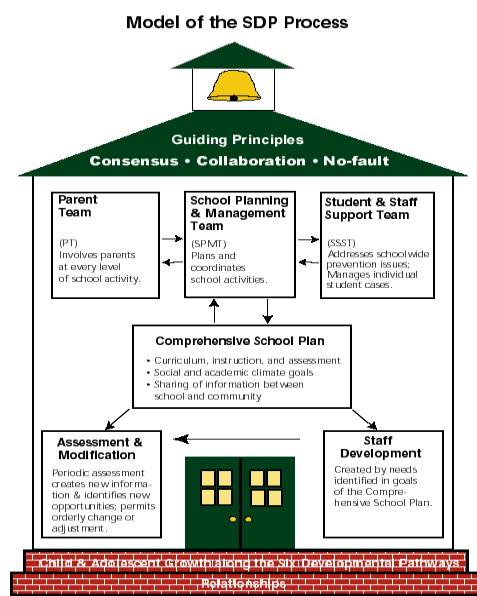
このように、子どもの発達保障を中核として、それを促進する大人たちからの「肯定的な相互作用」のある学校環境づくりが目指された。そのためには、専門職とコミュニティ・メンバーが協働して、すべての計画・実践に取り組むことを可能とする学校の組織変革が必要であったのである。

1. 【9つの構成要素】の学校開発モデル

上記の理論的枠組みを実践するために考案されたのが、【9つの構成要素】と称される3領域である。すなわち、

- 1) 【3つのチーム（Three Teams）】、
- 2) 【3つの運営（Three Operations）】、
- 3) 【3つの指針（Three Guiding Principles）】

図2 SDPプロセスのモデル



1998 © Copyright School Development Program (SDP), Yale Child Study Center

出所：Yale Child Study Center Comer School Development Program, Model of the SDP Process (http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/images/sdpmodel.gif)

である⁴⁵。

図 2 S D Pプロセスのモデル（別称「校舎モデル」：拡大図は、末尾「資料編」参照）は、パイロット・スクールにおける試行錯誤の取り組みを通して結実した学校づくりのプロセスが図示されたものである。

この「モデル」の基盤は、「関係性の構築」と「子どもの発達への理解」の二層から構成される（図中：校舎の「土台」部分）。その基盤の上に、【3つのチーム】が組織化され、各チーム間の相互作用を通して、【3つの運営】が展開される。そして、すべての運営・実施において追求される指針が、【3つの指針】である（図中：「屋根」部分）。これら【9つの構成要素】の概要は、以下のとおりである⁴⁶。

(1) 【3つのチーム】の組織化

学校改善計画は、まず、次の3つのチームの組織化から始まる。

- ①「学校計画経営チーム（School Planning & Management Team：S P M T）」は、校長（管理職）、教職員代表、補助スタッフ代表、以下の2つのチームからの代表で構成される学校のガバナンス・チームである。毎月1回定例会議が開催されている（2012年4月、会議傍聴）。
- ②「親チーム（Parent Team：P T）」は、親の有志で構成され、学校の教育活動における、親の関与活動を計画・実施、促進する役割を担う組織である。毎月1回定例会議が開催され、すべての親に会議への参加が開かれている（2012年4月会議傍聴：フィールドノート）。
- ③「生徒と教職員へのサポートチーム（Student and Staff Support Team：S S S T）」は、校長（管理職）、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・医療関係等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、児童・生徒の個人的な問題を取り扱う。パイロット・プロジェクトでは、カマールイェール大学のメンタルヘルス専門職がメンバーとして関与した。毎週1回定例会が開催され、進捗状況が議論される（2012年4月会議傍聴：フィールドノート）。

以上の3つのチームは、それぞれに固有の役割を担うと同時に、3者間の「相互作用」が想定されている（図2の双方向の矢印関係）。その要は、「学校計画運営チーム（S P M T）」の構成メンバーとして、他の2つのチーム（P TおよびS S S T）からの代表が、レギュラー・メンバーである点にある。S P M Tの定例会議アジェンダには、P T代表、S S S T代表からの提案時間が、それぞれ時間確保されており、自らのチームの進捗状況や決定事項を提案して、学校の意思決定に反映させる役割を担っている。さらに、定例会議における議論・情報を、自

らのチームに持ち帰り、フィードバックする役割を果たしている(2012年4月会議傍聴:ワールドノーツ。末尾添付資料, 会議アジェンダ参照)。

(2) 学校のガバナンス・チームによる【3つの運営】

「学校計画経営チーム (SPMT)」が中心になって, 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, 学校風土のビジョン, 学校と地域との情報共有)の目標および規準を設定する。この「全体計画」に基づき, 年間のサイクルとして, ②「アセスメントと修正」および, ③「教職員研修」を行う。

(3) すべての構成員が共通に追求する【3つの指針】

各チームの運営において, ①「個人を責めないこと (No-fault)」, ②「協働 (collaboration)」, ③「合意」(Consensus)を指針とする。この【3つの指針】の各説明を整理すると, 表14のようになる⁴⁷。各指針は, 組織運営のあり方の指針であると同時に方法論を含んでいる。さらに, それは「関係性」を構築する上での, 各参加者の価値追求の問題を含んでいる。ここで, とりわけ重要なキーワードは, 「責めない (No-fault)」指針の中の「対等な責任」の追求が挙げられる。ここに, 不平等な関係性を克服しようとするカマーの含意を読み取ることができる。

表 14 カマープロセスで重視される【3つの指針 (Three Guiding Principles)】

3つの指針	内容
①問題解決を第一義とする「非難しない」アプローチ (No-Fault)	<ul style="list-style-type: none"> ・個人に責任を負わず, 問題解決への焦点を維持する。すべてのメンバーがアカウントブルになることを意味する。 ・他者を「指さしで非難しない」。 ・すべての参加者が, 変化に向けて「対等な責任 (equal responsibility)」を担う。
②合意による決定 (Decision by Consensus)	<ul style="list-style-type: none"> ・何が子ども・青年のために最善であるかというコンセンサスをつくり上げる。 ・合意形成過程には, ①ブレインストーミング, ②深い議論, ③知識の交流 (Cross-Fertilization of Ideas), ④1つのシークエンスに, 異なる解決策を試みる計画を認め合うことを含む。
③協働 (Collaboration)	<ul style="list-style-type: none"> ・チームの一員として協働し, 他者の見解, 労働意欲に対する相互の尊敬を追求する。 ・すべてのメンバーは, 校長による「妨害 (roadblock)」には, 服しない。 ・校長は, すべてのメンバーに応答的であることに同意する。 ・リーダーを麻痺させないが, 盲目的なフォロアーにもならない。

出所: Norris M. Haynes and James P. Comer, "The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications," *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (July 1993), pp. 168, 186-188. Yale School Development Program Staff, "Essential Understandings of the Yale School Development Program," in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, p. 18 を元に筆者作成。

2. 子どもの発達の理論的枠組と実践構想—【6つの発達の筋道】に沿った支援—

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身体的発達、②社会的・相互的発達、③心理的・情緒的発達、④倫理的発達、⑤言語的発達、⑥認知的・知的発達の筋道である（丸数字は、ここで便宜上付したもので、出典において順不同である）。

表 15 は、【6つの発達の筋道】の内容⁴⁸および、後年追加されたキーワード⁴⁹を一覧にしたものである。

表 15 【6つの発達の筋道 (Six Developmental Pathways)】

【発達の筋道】	(1)内容 (1993)	(2)キーワード (2004)
1) 身体的 (Physical)	子どもの健全な成長：①薬物・アルコール乱用など有害な慣習を絶ち、②良い栄養・適切なヘルスケアの必要性に取り組むことに関係する。	①身体的健康、②栄養、③エネルギー、④身体的休養、⑤機敏さ
2) 社会的・相互的 (Social・Interactive)	社会情勢に首尾良く適応し、大人や他の子どもとのよりよい社会関係を築く能力に関係する。	①共感、②適切な導き、③多様な状況における社会的能力、④すべてのバックグラウンドの人々と相互交流する力、⑤親しさ、⑥関係性
3) 心理的・情緒的 (Psychological・Emotional)	子どもの①肯定的な自己評価、②自己受容、③基本的な確信（自身が重要で価値ある人間であるという基本的な確信）に関係する。	①自己価値、②自己認識、③感情のコントロール、④学校環境への適応、⑤学業に関する自己概念
4) 倫理的〔道徳的〕 (Ethical/Moral)	①何が正しく、間違っているかについての決定を知ること、②他者からの否定的な圧力に抵抗できる能力に関係する。	①自他の権利尊重と統一性、②自らの関心に基づいた選択と良心、③公正と公平を促進する行動、④コミュニティの幸福追求への関与
5) 言語的 (Speech and Language)	①書き言葉、②言語的コミュニケーションをよりよく用いる能力に関係する。考えを表現すること、聞くこと、情報を処理すること、他者に知的に応答することを含む。	①言語の理解と表現のコンピテンシー、②状況に即した適切な言語、③関係性構築への橋渡し④学習と自己省察の手段
6) 認知的・知的 (Cognitive・Interactive)	学校卒業後の仕事と生産的な人生設計の準備としての①批判的思考のスキルの発達、②重要な事実に関する知識の獲得、③学校における高い学業上の基準を満たす能力に関係する。	①教科学習、②学級での遂行、③思考の柔軟性④知識の獲得・適用・概念化、⑤環境を意味づける能力

注：1～6の数字は、筆者がここで便宜上付したものであり、順序性を意味していない（出典においても順不同である）。

出所：Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2, 1993, pp. 166-167. Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 16-17 を元に筆者作成。

この【6つの発達の筋道】という理解は、当初から、次のような前提に基づいている。

第1に、それぞれの【筋道】は、相互に関連しあっており、1つの【筋道】に沿った発達が、他の発達に影響を及ぼすと考えられている⁵⁰。第2に、「成熟」または「十分な発達」とは、【6つの筋道】すべてにおける「バランスよい発達」であると考えられている。したがって、単一の【筋道】のみに焦点をあてて、他の【筋道】に沿った発達が考慮されていないアプローチでは、「アンバランスな発達」を導くとされている⁵¹。

ここでの「認知的・知的発達」の内容は、表15(1)のとおり、将来設計の見通しを立て、自己実現を図る上での必要な「教科学習スキル(academic skill)」が想定されている。その核となるのは、特に「教科学習」および「知識の獲得」(いわゆる「狭義の学力」達成)であり、すべての子どもの発達に不可欠な要素であることが強調されている。

なお、表15(2)の後年追加されたキーワードには、「コンピテンシー」という用語も加わっているように、PISA型「キー・コンピテンシー」⁵²にも通じる意味づけになっている点が注目される。

3. 発達過程における「経験の質」と「学業的学び」との関係

カマーは自らの経験の省察から、学業達成は、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、生育過程で提供される「発達上の経験の質」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ことを強調する⁵³。そして、「学び」を次のように意味づけている。

「学び(learning)は、生存と環境における基本的な人間の必要(need)と衝動に強く根ざしているが、学業的学び(academic learning)は必ずしもそうではない。しかし、養育者や教育機関が、子どもの必要と衝動を尊重して、すべての筋道に沿って成長・発達するよう促進するときに、学業的学び(academic learning)は、生存のため、人生の仕事にうまく取り組むため、人生における意味と目的を見つけるための重要な道具(tool)になる」⁵⁴。

こうした学力観は、教科学習の得点(狭義の学力)向上に限定せず、知識の獲得過程を人間形成、人格形成の基盤となる発達の視座から捉えるものといえよう。図3は、子どもの成長と発達における経験の質と「学業的学び」との関係を示した概念図である⁵⁵(拡大図は、末尾「資料編」参照)。このモデルの原型は、カマー自身が「上方向」のライフコースを歩んできた、生育過程で受けた「発達上の経験の質」にある。この図には5つの特徴が示されている。

(1) 子どもが生まれながらに持つ諸能力

まず、すべての子どもは次の3つの諸能力を持って誕生するという理解を前提にしていることである。すなわち、①他者との関係を築く潜在的な能力 (capabilities), ②攻撃的エネルギー, ③生物学的特性である。これは今や自明とされることであろう。しかし、その前提さえ否定される子どもが今なお多く存在することを提起しているのである。

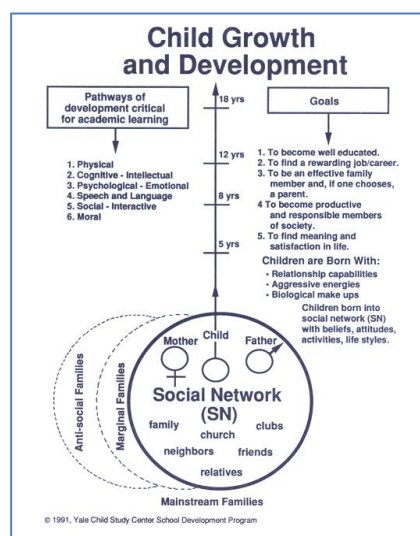
(2) 「ソーシャル・ネットワーク」の中に誕生する子ども

「ソーシャル・ネットワーク」の持つ「信念」「行動様式」「諸活動」「生活スタイル」の中に誕生する。これらの社会的資本がもたらす様々な相互作用が、「発達上の経験の質」に深く関わると考えられている。「ソーシャル・ネットワーク」には、家族、教会、クラブ、近隣、友人、親戚などが含まれている（図中、実線で描かれた「円」参照）。カマーは、これを、子どもの成長発達に重要な影響を及ぼす「第1のソーシャル・ネットワーク」と称している⁵⁶。

(3) 「ソーシャル・ネットワーク」の一員である家族と「周縁化」された家族

ここで注意すべき点は、「メインストリームの家族」（実線）と、「周縁化された家族」および「反社会的家族」（点線）との区別は、ある家族が「ソーシャル・ネットワーク」の中に成員として位置づいているか否かの違いを示している点である。すなわち、「白人中産層」か「黒人貧困層」かという区分ではない。この視点は、カマー自身の家族が、黒人・貧困家庭であったが、「ソーシャル・ネットワーク」の成員として位置づいていたことに由来している。カマーは、自らの生育過程で受けてきた経験の意味を次のように再構成している。まず養育者から「良い準備的な経験 (good preparatory experiences)」⁵⁷の機会が提供され、次いで、「第1のネットワーク」の中で様々な他者との相互作用を通じた「帰属意識 (sense of belonging)」の醸成が、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⁵⁸。

図3 「子どもの成長と発達」概念図



出所©1991, Yale Child Study Center School Development Program (Christine L. Emmons and James P. Comer, *Yale Child Study Center School Development Program Impact of Systemic Reform*, p. 3).

(4) 「学業的学び (academic learning)」に重要な【6つの発達の筋道】

前述したように、カマーによれば、子ども・青年の健全な発達は、原理的には【6つの発達の筋道】に沿って捉えられる。すなわち、①身体的発達、②認知的・知的発達、③心理的・情緒的発達、④話すこと・言語的発達、⑤社会的・相互的発達、⑥倫理的発達の筋道（ここでは、図3に表示された順。原義は順不同）である。この【6つの発達の筋道】すべてのバランスよい発達が、「学業的学び (academic learning)」に必要な不可欠な要素として位置づけられているのである⁵⁹。

(5) 目標

図3には、すべての子どもが保障されるべき学習権として、5点挙げられている。①高い教養を身につけること、②働きがいのある職業・キャリアを見つけること、③家族の有用なメンバーの1人になり、本人の選択によって、1人の親になること、④社会における、生産的で責任あるメンバーになること、⑤人生における意味と満足感を見出すことである。

以上のように、本来、本質的に子どもが享受すべき発達・学習の権利が確認されている。その一方で、「第1のソーシャル・ネットワーク」から「周縁化」された家族の子どもは、意味ある他者との相互作用や、地域や近隣の社会的資本へのアクセスといった経験の機会から疎外され、続く将来への発達・学習の可能性を制約される問題がある。この問題への理論的・実践的取り組みの必要性が強調されているのである。

4. 子どもの発達を促進する【3つのネットワーク】からの支援

カマーは、子どもの【6つの発達の筋道】の促進には、次の【3つのネットワーク】からの支援が重要であるとする⁶⁰。図4は、3層の「基盤 (platforms)」が、「入れ子になった環境 (nested environments)」の中で子どもが育つというイメージ図である⁶¹（拡大図、末尾「資料編」参照）。

①中央の「第1のソーシャル・ネットワーク」（図中、白色の円）は、前述したように、養育者である家族を取り囲む親密圏の関わりを指す。ここにおいて、子どもが「帰属意識 (sense of belonging)」を感じ、「意味ある」相互作用の経験が、子どもの発達を促進する重要な要素と考えられている⁶²。

②次に、「第2のソーシャル・ネットワーク」（図中、薄灰色の円）は、学校、職場、健康・社会福祉サービス機関、社会教育の機関・組織を含む⁶³。

③さらに外側の「制度的方針」(図中、濃い灰色の円)は、より広い社会の組織、政府、企業によって着手される規則、手続き、行動の影響力を意味している⁶⁴。

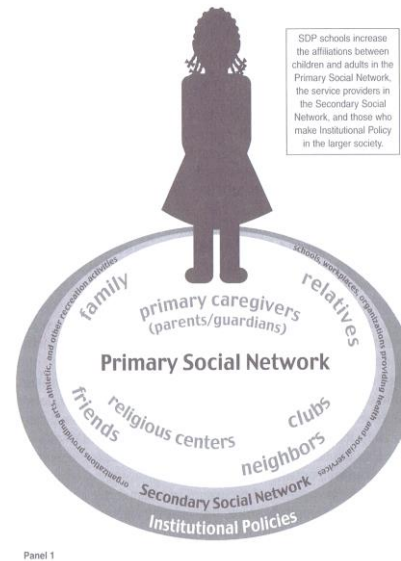
ここでカマーが強調する点は、「第2のネットワーク」の「すべての組織は、各家庭が、社会で役割を果たすためのニーズに必要な不可欠なサービスを提供する」(傍点：引用者)必要性である。さらに「制度的方針」は、子どもの成長発達に関して「促進的」または「予防的」機能を担うが、「不運なことに、すべての子どもにとっての健全な発達と人生の成功のための最善の利益となっていない」とする(傍点：引用者)⁶⁵。つまり、「第1のネットワーク」から「周縁化」された子どもが、第2・第3のネットワークの支援からも疎外される問題を克服する必要性が強く提起されているのである。

したがって、SDPのアプローチでは、「第2のネットワーク」の一員である学校自らが、3つのネットワークへの働きかけを通して、新たな「機会」を創出することが目指されている。すなわち、学校が、①「第1のソーシャル・ネットワーク」との強いつながりをつくり、②「第2のソーシャル・ネットワーク」における他の組織とパートナーを組み、持続的にパートナー関係を築いていくこと、さらに、③「制度的方針」決定者に影響を及ぼすことである。こうして、①子どもと大人との「肯定的な愛着関係」と「情緒的なつながり」をつくり、②「学校のポジションを、第2のネットワークの中に親密に位置づけ」、③子どもの発達段階を通して、政策的・制度的な支援の提供を求めていくような、学校と3つの層との「結合関係 (affiliation) の向上」⁶⁶が目指されている。

カマーによれば、上記のような学校と3つのネットワークとの「結合関係」が、子どもの発達にもたらす影響力として、次のような展望を示している。すなわち、

- ①生徒にコミュニティへの関与を提供する学校の諸活動を通して、子どもたちと大人たちの、市民的関与の本質的な習慣を発達させる。

図4 「ソーシャル・ネットワークの中に埋め込まれた子ども」のイメージ図



出所：©2004 by The Yale School Development Program, Yale Child Study Center (James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, p. 5).

②多くの生徒たちが、いつの日か、彼らが市民的サービスへの従事や、ガバメントにおける選挙される立場として、あるいは、企業におけるリーダーとして、直接的に制度的方針に影響を及ぼすことになると展望できる。

③広い社会の潜在的利益が、子どもの日常の学校・家庭生活にもたらされ、子どもとその家族が、広い社会への「十全な参加 (participate fully)」をする立場として出現するための「1つの入り口 (portal)」をSDPモデルは提供する⁶⁷。

つまり、「周縁化」された家庭の親も子どもも、学校への諸活動への参加を「1つの入り口」として経験を共有する過程を通して、次第に、開かれた社会の十全な参加者となりゆく道筋が展望されているのである（第2章において、この「3つのネットワーク構想」を具体的に教育実践として行ったカリキュラムを検討していくことにする）。

第4節 子どもの発達理論に基づく「学校風土」の質的向上

1. パイロット・スクールにおける5カ年計画の効果

パイロット・スクール（フォード財団助成による5カ年計画プロジェクト）では、プログラム初年度から、3つのチームの組織化が試みられた。各チームの取り組みにより、5カ年計画を通して、2つの小学校にもたらされた効果として、学校の肯定的な「学校風土」への変化がみられた⁶⁸。それは、1) メンタルヘルスや福祉の支援的専門職者の連携、2) 教師の同僚性の構築、3) 親同士の連携による全体としてのチーム・アプローチと、関係性の変容によって創り出されたものである。この構想の前提には、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⁶⁹。こうしたところに、カマーの精神科医らしいセンスが活かされている。

(1) 「生徒と教職員へのサポートチーム」による子どもと教職員との関係性の変容

カマーら、イエール大学メンタルヘルス・チームは、既存の校内組織である「生徒個人サービス」（生徒指導分掌にあたる）との協働により、チーム会議を支援した（これが母体となり、後の「生徒と教職員へのサポートチーム」の組織化に至った）。とりわけ深刻な子どもの問題への対応に直接関わる担任教師をエンパワーするために、すべての参加者の「対等な責任」と「問題解決に焦点化して、他者を責めない」という指針を「共に」追求し続けたところに意義があった。特に「他者を責めない」という指針（前述【3つの指針】の1つ）は、子どもたちの問題

行動への対応上の指針となり、そのことが、事実、問題行動を激減させ、安心して学べる環境を創り出したとされる⁷⁰。

この点、パイロット・スクールでは、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」が追求された⁷¹。教職員たちが、子ども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、子どもたちの攻撃的なエネルギーを、学習・発達・遊びへの能動的なエネルギーへと転換させることができたとする⁷²。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⁷³。

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、理に適った安全な場所」と、そこでの諸活動を準備する必要性をカマーは提起している⁷⁴。つまり、適切な「機会が準備」され、抛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。このことは、貧困・マイノリティの家族・子どもにとって必要な課題という意味にとどまらない。こうした「機会の準備」が、すべての人々にとっての人的成長・発達を最大限に開花させるために必要な支援だといえよう。

(2) 教師間の学びあう関係性の構築—援助専門職による「真の指導助言」作用—

このプロジェクトにおける課題の1つとして、大学の教授陣と、学校の教職員との間で、どのように協働関係を構築できるのかが、常に問われてきた。結論をいえば、教授陣たちが、「指導者」ではなく、「同僚」であるときに、教職員たちが「最もよく学ぶ」ことができたとし、そういう状況を繰り返し、創り出すよう努力してきたとされる⁷⁵。カマーらイェール大学教授陣が、教職員たちに対しても「個人を責めない」という指針を追求したことが、教師間の議論の活性化と学びあう関係性づくりを促進したのである。

そして、カマーらイェール大学メンタルヘルス・チームが、学校における個々の子どものケース会議に参加する際に常に心がけてきた指針は、参加者の「責任の対等性」である。そのために心がけてきたことは、次のような課題であった。すなわち、

- ① 委託された子どもの家庭・コミュニティの問題のみに焦点化せず、むしろ、その子ども

が生きられるような学校づくりに問題の焦点をおいたこと。

- ② 子どもの暴言・暴動で無力化された教師をエンパワーすることを第一義にして、教職員たちの協働により、子どもの発達に視点をおいた問題解決方法を探究したこと。
- ③ チーム会議における議論で、教授陣たちは、専門的・心理分析的解釈をしないように心がけたこと。子どもの問題を、自らの研究材料にするのが目的ではないという立場を明確にすると同時に、専門家・非専門家という壁をなくし、すべてのメンバーが対等に意見交換できる議論の展開を追求したこと。
- ④ 教授陣たちは、教職員たちが主体となって議論を展開するための「促進者」「サポーター」「コーディネーター」に徹したこと。
- ⑤ 個別ケース会議をとりまく外延にある問題への取り組みへの関与に徐々に移行したこと。
- ⑥ イェール大学のソーシャルワーカーは、教職員による個別ケースへの関わりを調べて、個々の関わりを有機的につなぎチーム全体で問題解決に取り組めるように、コーディネートしたこと、などである⁷⁶。

いずれの点も、援助専門職の学校関与における真の指導助言作用とは、どのようなありかたがより望ましいかを問う今日的視座として示唆に富んでいよう。

(3) 「親チーム」の組織化による親の学校関与機会の創出

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。その中であって、「親チーム」の組織化を通じた「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。親たちにとっての参加の機会が開かれることを通して、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. 外部評価とカマーらの総括—社会的風土の改善と学業達成との関係—

以上のように、5カ年にわたるSDPの取り組みは、学力得点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学習への準備性に影響を及ぼす「関係性」「経験」「文化」の質に問題の焦点をおき、それらの変化を試みるアプローチであった。以下、この取り組みについての外部評価およびカマーらの自己評価を検討する。

(1) 外部評価者による評価

外部評価者によるプログラム4年度目の評価では、「学校で築かれてきた、社会的・心理的な風土 (social and psychological climate) の卓越さ」が指摘された一方で、「学業 (academic) プログラムは、そのレベルに到達していない」とされた⁷⁷。そして、プログラム最終年度の外部評価において、「関係性と社会的状況 (social conditions) が改善したという証拠が文章化された」。その一方で、この時点で、標準学力テストにおける生徒の達成は、2つの小学校とも徐々に得点が向上していたが、統計的に有意なレベルには至らなかった。カマーは、「学業成績の証拠は、主観的で決定的なものではなかった」⁷⁸としている。

こうした結果から、残念ながら、フォード財団の財政的支援は、5年度をもって打ち切りが決定された。ボールドウィン小学校では、校長の方針と教職員間の対立問題も生じ始めていたことも加わり、イエール大学の学校関与は5年度をもって打ち切りになった。一方、キング小学校では、教職員・親たちの継続への強い要望を受けて、イエール大学は、関与を継続した。また、ボールドウィン小学校に代わり、同様のプロフィールをもつ、キャサリン・ブレナン小学校 (Katherine Brennan Elementary School) へのイエール大学チームの関与が開始された⁷⁹。

(2) カマーらによる5カ年計画の総括

カマーらイエール大学チームは、翌6年度目において、5年間のプログラムの活動と結果を自ら再検討した。その結果導き出された知見は、次の2点であった。

第1に、再検討過程で、繰り返し見出された「1つのファクター」は、「ソーシャルスキルの発達」であったことである。そして、カマーらは、「ソーシャルスキルの発達が、行動と学業成績の改善に直接関連していた」ことを確認したのである⁸⁰。

第2に、前述のように、外部評価者は「学業プログラム」のレベルを低く評価したのであったが、この点、カマーらは、そうではない別の事実を見出した。実際には、「インフォーマルな方法」で、「教科科目、芸術、ソーシャルスキルの教育を統合するようなプログラム開発」の試みが、教師たちによってなされてきたことを確認した⁸¹。カマーは、こうした試みが、外部評価者の「学業プログラム」のレベル測定の対象にならなかったのは、「学業プログラムと定義づけたカリキュラムではなかった」ことが、1つの要因だったのではないかと考察している⁸²。

以上の再検討結果に基づき、カマーらは、プロジェクト7年度目に、「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」と題して、これまで「インフォーマルな方法」で教師たちにより開発されていたプログラムを「正式なプログラム」として申請し、補助金を

受けることにしたのである⁸³。そこで次章で、このカリキュラムについて検討する。

注

- ¹ フォード財団による大都市計画（Great Cities Project）は、地域と学校の距離を縮めるための「地域・学校プログラム」開発の補助金として、13都市に出資された（Paula Allen-Meares, Robert O. Washington, and Betty L. Welsh eds., *Social Work Services in Schools* (3rd Edition), Allyn & Bacon, 2000, p. 51（山下英三郎監訳、日本スクールソーシャルワーク協会編『学校におけるソーシャルワークサービス』学苑社、2001年、78頁を参照）。
- ² James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, pp. 58-59. James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems—And How We Can*, Plume, 1998, p. 48.
- ³ 1965年に制定された「初等中等教育法」と、その中心であるタイトルI補償教育政策の目的は、「低所得家庭の子どもの教育上の特別なニーズ、ならびに低所得家庭の集中が適切な教育プログラムを維持していく地方教育当局の能力に及ぼす影響を認め、連邦議会は、低所得家庭の子どもの集中する地方教育当局にたいして財政的援助を行い、地方教育プログラムを種々の方法（就学前教育プログラムを含む）により拡充し、とりわけ教育上恵まれない子どもの特別なニーズに応じていくことを、合衆国の政策として確立することをここに宣言する」（79STAT. 27, §201）とされる。公民権運動が高まる中で、ジョンソン大統領は貧困との闘いの「武器」として教育を位置づけ、連邦政府は積極的に教育（補助金）政策を展開していった（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、288-290頁参照）。
- ⁴ Comer, *op. cit.*, 1980, pp. xiv, 58-59. Comer, *op. cit.*, 1998, p. 47.
- ⁵ この点、佐藤学らが提起するわが国の今日的課題に、共通する視座がある（三脇康生・岡田敬司・佐藤学編著『学校教育を変える制度論—教育の現場と精神医療が真に出会うために—』万葉舎、2003年）。
- ⁶ Comer, *op. cit.*, 1980, pp. 61-63. Comer, *op. cit.*, 1998, p. 47.
- ⁷ Comer, *op. cit.*, 1980, pp. 60-61. そして3年後の両校は、「70%以上が生活保護家庭」「99%以上が黒人」であった（Comer, *op. cit.*, 1998, p. 48）。
- ⁸ Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (July 1993), p. 172.
- ⁹ *Ibid.*, p. 172.
- ¹⁰ *Ibid.*, p. 173.
- ¹¹ *Ibid.*
- ¹² James P. Comer, “All Children Can Learn: A Developmental Approach,” *Holistic Education Review*, Vol. 6, No.1, 1993, pp. 7-8.
- ¹³ *Ibid.*, p. 8.
- ¹⁴ この点、青木紀とその共同研究者であるキース・キルティが指摘する次の論点と深く関わっている。青木らによれば、60年代に出現した「貧困の文化」という概念が「もっぱら個人主義的な用語の中で解釈され」、そこには、生物学的決定論あるいは「犠牲者のせいにする（blaming the victim）」議論を内在させていたこと。それは、「個人責任」であるがゆえに、貧困をもともと「見えにくくする」メカニズムとして大きな効果を持った、と指摘している（青木紀・杉村宏編著『現代の貧困と不平等—日本・アメリカの現実と反貧困戦略—』明石書店、2007年所収；キース・キルティ『『どん欲さは善』か—金持ち、貧困者、個人責任—』（鳥山まどか訳）、22-44頁；青木紀「コメントを踏まえて」310-324頁参照）。
こうした「個人責任」の議論が主流であった中で、カマーらによる問題把握は、生徒の失敗の要因を、「犠牲者のせいにする（blaming the victim）」議論では、問題解決の展望は導き出せないことを示している。むしろ、「犠牲者のせいにする（blaming the victim）」行為自体が、さらなる問題を生じさせる影響力になっていることを問題視している点で、青木と同様に「見えなくするメカニズム」を可視化しようとする視座からの試みといえる。
- ¹⁵ Comer, *op. cit.*, 1993, p. 8. Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, p. 173.
- ¹⁶ James P. Comer, “Child Development and Education,” *Journal of Negro Education*, Vol. 58, No. 2, 1989, p. 136.
- ¹⁷ *Ibid.*
- ¹⁸ *Ibid.*
- ¹⁹ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 60.
- ²⁰ Comer, *op. cit.*, 1993, pp. 4-6.
- ²¹ Comer, *op. cit.*, 1989, p. 134.

- 22 James P. Comer and Muriel E. Hamilton-Lee, "Support Systems in the Black Community," in D. Biegel and A. Naparstek, eds., *Community Support Systems and Mental Health: Practice, Policy, and Research*, Springer Publishing Company, 1982, pp. 129-130.
- 23 *Ibid.*
- 24 *Ibid.*, p. 121.
- 25 James P. Comer, *Beyond Black and White*, The New York Times Book, 1972, p.187.
- 26 *Ibid.*, p.17. Comer and Hamilton-Lee, 1982, p. 126.
- 27 Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, p. 131.
- 28 *Ibid.*
- 29 *Ibid.*
- 30 *Ibid.*, p. 132.
- 31 *Ibid.*
- 32 *Ibid.*, p.133.
- 33 *Ibid.*
- 34 *Ibid.*
- 35 *Ibid.*, pp. 133-134.
- 36 *Ibid.*, p. 134.
- 37 James P. Comer, "The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study," *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Vol. 24, No. 2 (March 1985), p. 155.
- 38 Comer, *op. cit.*, 1989, p. 133.
- 39 James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, pp. 1-5. ここには、カマーが受賞した 2007 年度 Grawemeyer Award の授賞式において、審査委員の D. レイノルズ (David Reynolds, 英国の効果的な学校改善研究者) による総評スピーチ、およびカマーによるスピーチの原稿が掲載されている。カマーのスピーチでは、最初に、カマー自身が、「一般医療従事者になる計画」から離れ、「公衆衛生, 精神医学, 児童精神医学, そして結果的に学校における仕事」に導かれたきっかけとなった出来事が語られる。ちょうどカマーが医師のインターンの青年期時代に、カマーの「幼少期からの親友 3 人」が、「人生の下降線コース (downhill course in life) をたどり始めている」のを知ったことであった。彼らは、カマーと同じ家庭環境 (低所得の黒人家庭) で、「カマーや学校の他の誰とも同じくらい聡明だった」。カマーは、「3 人の親友」に、「何が進行しているのか, 何が起こっているのか」を自問した。その理解のために、人種問題, 奴隷制度の歴史, 社会科学の文献を研究したが、「何が, 友人の身にふりかかっているのかを説明した文献は何もなかった」とする。これが、カマーの研究上の「好奇心, 同時に強迫観念までも喚起する」原動力になったという。そして、カマーがホスピタリティ・ハウス (Hospitality House, そこでは生活保護該当者名簿から一般にはねられた子ども・家族が生活していた) にボランティアで従事した際にも、その子どもたちもまた、「下降コースをたどろうとしていた」という。カマーの「3 人の親友」は、結局、「1 人はアルコール中毒で早世し, 1 人は彼の人生の最盛期を刑務所で過ごし, もう 1 人は彼が他界するまで精神病院への入院退院を繰り返した」。他方、カマーとその兄弟姉妹 5 人は合計 13 の学位を取得したと述べている。こうしてカマーは、「私自身の幼少期のストーリーを省察することは、何が私の友人に起こったのかについての問いを深めた」という。そして、ようやく、カマーと「3 人の親友」との人生の成否を分けた「唯一の違い」は、「家庭で受けた、発達上の経験の質にある」と認識したとする。この理解が、カマーにおける「洞察の主要な源泉」になってきたと述べている。ここでカマーが受賞した 2007 年 Grawemeyer Award は、次の文献が評価された (James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth For Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004)。受賞の記事は、University of Louisville Grawemeyer Awards, Previous Winners in Education, 2007 - James Comer (<http://grawemeyer.org/education/previous-winners/2007-james-comer.html>) (last accessed 2013/10/02)を参照。なお、近年の受賞者として、たとえば、2008 年度は Edward Zigler ら (E. ジグラーは、カマーとの共同プロジェクトとして Co-Zi プログラムを開発した。プレスクールプログラムの研究者である), 2012 年度は Linda Darling-Hammond (L. ダーリン・ハモンドは、*The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*, 2010 にて) が受賞している (University of Louisville Grawemeyer Awards, Previous Winners in Education (<http://grawemeyer.org/education/previous-winners/>) (last accessed 2013/10/02)。
- 40 Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, pp. 121-122.
- 41 *Ibid.*, pp. 129-130.
- 42 James P. Comer and Norris M. Haynes, "Meeting the Needs of Black Children in Public Schools: A School Reform Challenge," in Charles Willie, Antoine M. Garibaldi, and Wornie L. Reed, eds., *The Education of African-Americans: Assessment of the Status of African-Americans*, Volume III, Massachusetts: The William Monroe Trotter Institute, 1990, p. 69. カマーとハynesは、「私たちのアプローチ, すなわち S D P は、黒人の経験 (black experience) を考慮して設計したもの」だとしている。

なお、本稿における訳出で、「協力的 (cooperative)」としたのは、佐藤学の次の知見にならった。佐藤によれば、collaborative learning を「協同的学び」と訳出し、「心理学の研究者たちが『協働学習』あるいは『協調学習』と呼んでいるものと同一である」とする。すなわち、「ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論とデューイのコミュニケーションの理論にもとづいており、学びの活動を対話的コミュニケーション (協同) による文化的・社会的実践として認識し、活動的で協同的で反省的な学びを組織している」とする。他方、cooperative learning を「協力的学び」と訳出し、これは、「アメリカで広く普及している小グループの学び合いであり、社会心理学者のジョンソン兄弟の理論とスレイビンの方式が代表的な研究である」と、両者を区別して論じている (佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店、2012年、29-34頁参照)。

- 43 Christine L. Emmons, James P. Comer, and Norris M. Haynes, “Translating Theory into Practice: Comer’s Theory of School Reform,” in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, p. 27-28. カマーによる「子どもの発達の理論的枠組み」を考案する際に援用されたモデルは、①「場の理論 (Field Theory)」(Lewin1936)、②「人間生態学システム理論 (Human Ecological Systems Theory)」(Kelly1966)、③「集団適応モデル (Population Adjustment Model)」(Becker, et al.1971; Hartman1979)、④「社会貢献モデル (Social Action Model)」(Reiff1966) の4つのモデルからのアイデアを要素に採り入れたとされる。
- 44 Emmons, Comer, and Haynes, *op. cit.*, 1996, p. 28.
- 45 *Ibid.*
- 46 Emmons, Comer, and Haynes, *op. cit.*, 1996, pp. 29-30. Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, pp. 173-175. Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 18-21.
- 47 Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, pp. 168, 186-188. Yale School Development Program Staff, *op. cit.*, 2004, p. 18.
- 48 Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, pp. 166-167.
- 49 Yale School Development Program Staff, *op. cit.*, 2004, pp. 16-17.
- 50 Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, p. 168.
- 51 James P. Comer, Norris M. Haynes, and Edward T. Joyner, “The School Development Program,” in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, pp. 14-19.
- 52 Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik, *Key Competencies for A Successful Life and A Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, 2003 (立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店、2006年、207-218頁)
- 53 Comer, *op. cit.*, 2009, pp. 1-10.
- 54 James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today’s Youth for Tomorrow’s World*, Yale University Press, 2004, p. 280. Comer, *op. cit.*, 2009, pp. 132-133.
- 55 Christine L. Emmons and James P. Comer, *Yale Child Study Center School Development Program Impact of Systemic Reform*, p. 3
- 56 Comer, *op. cit.*, 1998, pp. 77-100.
- 57 Comer, *op. cit.*, 2009, p. 128.
- 58 *Ibid.*, p. 7.
- 59 Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, pp. 166-168.
- 60 Comer, *op. cit.*, 1998, pp. 77-100.
- 61 James P. Comer, “The School Is Preventive and Promotive,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 4-6.
- 62 *Ibid.*, pp. 4-5.
- 63 *Ibid.*, pp. 5-6.
- 64 *Ibid.*, p. 6.
- 65 *Ibid.*
- 66 *Ibid.*
- 67 *Ibid.*
- 68 Comer, *op. cit.*, 2009, p. xii.
- 69 Comer, *op. cit.* (*Leave No Child Behind*), 2004, pp. 283-284.
- 70 Comer, *op. cit.*, 1980, pp. 106-124.
- 71 Comer, *op. cit.*, 2009, p. 13.
- 72 Comer, *op. cit.* (*Leave No Child Behind*), 2004, p. 134.
- 73 Comer, *op. cit.*, 2009, p. 13.
- 74 Comer, *op. cit.* (*Leave No Child Behind*), 2004, pp. 282-283.
- 75 Samuel Nash and Albert J. Solnit, “Introduction,” in Comer, *op. cit.*, 1980, p. xv.

-
- ⁷⁶ Comer, *op. cit.*, 1980, pp.106-124.
⁷⁷ *Ibid.*, p.147.
⁷⁸ *Ibid.*, pp. 189-190,
⁷⁹ *Ibid.* Comer, *op. cit.*, 1998, p. 48. Comer, *op. cit. (Leave No Child Behind)*, 2004, pp. 145-146.
⁸⁰ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 190.
⁸¹ *Ibid.*
⁸² *Ibid.*, p. 191.
⁸³ *Ibid.*, pp. 190-191.

第2章 「周縁化」問題を克服するためのカリキュラム開発

本章では、パイロット・スクールの7年度目から着手された「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」の構想とその共同開発過程を検討する。ここには、第1章でみた「3つのソーシャル・ネットワーク」からの支援が交差する豊かな関係性構築の実践が展開されている。以下では、カリキュラムの内容・学習過程の分析を通して、「周縁化」問題を克服するための学びの意味を検討する¹。

第1節 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

「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（以下、「ソーシャルスキル・カリキュラム」と略す）」は、プロジェクト着手後8年度目（1975年）から、キング小学校で開始された²。さらに同タイトルで、10年度目（1977年）に、国立精神衛生研究所への補助金申請がなされた³。これらの財政的支援が、先のフォード財団による5カ年計画の取り組みを継続・発展させる第2ステージを後援したのである。

このソーシャルスキル・カリキュラムの開発が、それまで十分に示されてこなかった学力テストの得点を向上させる端緒となった。その後、得点は毎年上昇し、結果として、当初「学区内33校中最低の学力水準」が、「16年後の1984年、全米統一テストにおいて、学区内第3位と第4位の高い学力水準」へと上昇したのである⁴。以下では、まず、当初の5年間の教師たちによるカリキュラム開発の試みを確認した上で、8年度目から新規プロジェクトとして着手されたソーシャルスキル・カリキュラムの構想と実践を検討する。

1. 教育とカリキュラム開発の目標

1968年から着手された、学区を挙げての学校改善プロジェクトにおける主眼となる目標は、パイロット・スクールの児童における読み方（reading）と数学の達成レベルの顕著な向上にあった。ただし、カマーが構想する教育とカリキュラム開発の目標は、単に学力テスト得点向上のみならず、次のような広義の学力観において捉えられていた⁵。

カマーが構想する教育とカリキュラム開発の目標

- ① 学力テスト得点を上げるだけでなく、生徒に、学習・習熟・達成の満足感のための学習動機を与えるカリキュラムを開発する。
- ② 生徒に、仕事を求める方向へと熱望する動機を与えるカリキュラムを開発する：生徒が熱望する仕事を達成する現実的なチャンスを得るための基本的な学業スキルを提供する。

このように、カマーは、当初から、学業スキルの獲得過程を、一人ひとりのアイデンティティ形成過程に結びつけて、子どもの内面・人格への働きかけの必要性を提起していた。学習の達成感、将来の職業選択への希望、実現の見通しを提供するような、これらの要素をトータルに含んだカリキュラム開発が必要であるという認識に立っていた。さらに、この目的に向けて、「必然的結果の目的は、生徒たちがこうしたアカデミックな目的に出会うことを支援するように、教師を動機づけること」を、カマーらの使命と考えていた⁶。

2. カリキュラムの主要な課題

カリキュラム開発の取り組みの開始は、2年度目に入る夏に、イェール大学のプログラム・コーディネーターの主宰により開催されたワークショップに遡る。その時に、教師、親、校長、イェール大学チームとの協働により、次のようなカリキュラムの課題がリストされた⁷。

カリキュラムの主要な課題

- ① 事実を中心とした関連するカリキュラムを通して、基本的スキルを教える。
- ② 帰属への誇りを教える。
- ③ 貢献することへの誇りを教える。
- ④ 差異を承認する。
- ⑤ 多様性を豊かにする。

こうして2年度目を迎えたが、すぐさま上記の課題をとりあげるカリキュラム開発が始まったわけではなかった。なぜなら、2年度は、まだ混乱の渦中であつたからである。ボールドウィン小学校では、初年度で多数の教師が退職し、新たな教師の採用もあつた。さらに、キング小学校も同様に、2年度目は、生徒の問題行動への対応策が未確立の混乱状態からの新学期開始

であった。この時期は、生徒の問題行動対応の協働体制を立ち上げていくことが喫緊の課題であったのである。この点、初年度から2年度の間「生徒個人サービス」に委託され、メンタルヘルスのケース会議で検討された生徒の60%が身体的攻撃・言語的攻撃の問題行動、第2位が無気力・引きこもりの問題で、学習問題で委託されるケースはなかったとされる⁸。

カマーらが5カ年を再検討した中で確認されたのは、「4年目から5年目において、教師たちによる、メンタルヘルス、教育とカリキュラム開発、芸術プログラムを統合するプログラムの試みが起こり始めていた」ことであった⁹。この時期は、メンタルヘルスのケース会議に委託される生徒の案件が変化した時期であった。4年度目では、過度な問題行動はなくなり、委託された第1位が学習上の問題、第2位は無気力・ひきこもりの問題であったとされる¹⁰。このことは、暴力的な問題行動が減少し、安心して学べる生活環境が整ったからこそ、生徒たちの中に、学習問題に関する葛藤が生じ、教師がそれに気遣うようになったことを示している。

3. ソーシャルスキル・カリキュラム開発の構想

それまでに教師たちによって開発されてきた、いくつかの教育プログラムを発展させる形で着手されたソーシャルスキル・カリキュラムは、「基礎学力スキルとソーシャルスキルとを統合する教育活動」として、「可能な芸術鑑賞や運動競技を伴う」趣旨で進められた。このカリキュラムは、主に、学校の教育課程における「自由／選択時間」を用いて実施された¹¹。新たなカリキュラム開発としての計画を立てるにあたり、カマーらは教職員たちと、「ソーシャルスキルとは何か」という定義について議論した。合意に至った定義は、次のとおりである¹²。

合意されたソーシャルスキルの定義

ソーシャルスキルとは、精神的・情緒的・身体的発達とは別に、子どもが、平均的な社会的状況の中で (in an average social setting), 十分に役割を果たすために必要となる諸能力 (capacities) である。

この定義の前提にある問題意識は、第1章でみたように、「ソーシャル・ネットワーク」から「周縁化」された家庭の子ども（第1章第3節：図3、図4参照）にとって、どのような力を育てる必要があるかである。それは、「平均的な社会状況の中で」の実際体験を通して獲得される諸能力として捉えられている。ここでいう「平均的な社会状況」とは、「特に、多くの中流所得家庭の子どもたちがすでに持っている社会的コンテキスト」を想定し、それを「創り出すように、ソーシャルスキル・カリキュラムを設計する」ことが目指された¹³。貧困・黒人

の子どもが大多数を占めるキング小学校では、当初、「学力達成が学区内最下位」であったが、その根本的な原因は、次の点にあると考えられていたからである。すなわち、学力スキル獲得の前提となる「就学前の準備性」として、多様な他者との相互交流や多様な機会にアクセスする経験の不十分さ（就学前における経験の機会そのものが「平均」より下回る）にある。この問題の克服が、ソーシャルスキル・カリキュラム設計に含意されているのである。

したがって、カマーらのいう「ソーシャルスキル」の概念は、「対人関係」「人間関係」における技能・認知・行動等を総称するものと定義される「ソーシャルスキル」¹⁴とは、概念上異なるものといえる。カマーらのいう「ソーシャルスキル」の概念は、人種をめぐる社会構造的問題を含む広い文脈の「社会的状況」において必要となる「能力・可能性 (capacities)」開発を目的としているからである。そうした社会構造的問題の克服という目的に向けた一つの要素(手段)として「対人関係スキル」の習得も含みもつが、そのみに解消されない点に特質がある。

そこで、「平均的な社会状況」の設定においては、親たちにアンケートを実施し、親の希望が反映されている。カマーらは、「周縁化」された家庭の子どもたちにとっては、「学校で教えられ、その獲得と使用についての親の支援があるならば」、ここで設定された「社会的状況」に必要な諸能力を「獲得できる」という仮説を立てたのである¹⁵。つまり、教師と親との協働を通して、子どもが、メインストリームにおいても立派に活躍できる主体として育つための「能力・可能性 (capacities)」開発が目指されているのである。この仮説は、子どもが実際に活動を経験することを通して、その効果への親からの支持により裏づけられていくことになる。

もう1つ重視された点は、教職員の専門職能開発である。ここでは、既成のカリキュラムや、あてがわれたプログラムやパーツを使用することではなく、教職員自身が、教育方法や学習のニーズ・資源を識別した上で、プログラムを開発し実施する一連の「プロセスを経験すること」に意義があった¹⁶。子どもの教育の最前線にいる教師が、現実原則に即し、目の前の子どもの緊急のニーズを発掘していくことが重視されているのである。それは同時に、親のニーズとも重ね合わせながら、親とともに子どもの教育をめぐる価値を形成していくプロセスでもある。ここでのカマーらイェール大学教授陣の役割は、指示を出して教師をフォロアーに位置づけていくスタイルではなく、開発主体である教師たち自身とその教育活動を支えエンパワーすることにあると考えられている。

カマーによれば、この「ソーシャルスキル・カリキュラムは、SDPのパイロット・プロジェクトの参加者が、初期の9年間に創り出した文化に埋め込まれている」とし、その「文化」とは、「周縁化された家庭がしばしば直面する、発達・学習上の多くの障害を克服する文化」であっ

たとする。先述した【9つの構成要素】は、そうした文化の創造に役立つとともに、「ソーシャルスキル・カリキュラム」開発を促進したとする¹⁷。そして、学校全体で、この「ソーシャルスキル」を体系的・組織的に教える取り組みを通して、①教科カリキュラムとの関連づけが一層深まるとともに、わくわくさせる学びとなり、②教職員たちに、目的への切迫感と明確な方向性を与えたとする¹⁸。ところで、この「ソーシャルスキル・カリキュラム」は、「書面」にしたものではなかった。「内容は、親と教職員による、生徒にとって将来の大人としての役割を果たす準備に何が必要かについての親と教職員のアイデアから生じたもの」であった¹⁹。

第2節 教師と親とのカリキュラムの共同開発

キング小学校では、1975年から、教師と親から構成される「学校計画経営チーム（SPMT）」（第1章参照）を中心に、「ソーシャルスキル・カリキュラム」を開発するための子どものニーズ調査・検討が行われてきた。個々の教師たちには、社会的で学業的な力を育む単元またはプロジェクトを計画、提案する自由が保障された。そのことにより、教師たちは、自らの教育活動の目的と実施計画、およびプロジェクトの予算を書面にし、学校計画経営チームに提案し、資金提供の程度が検討された。以下では、まず、開発された単元の概要を記していく。

1. 開発された単元の概要

教師の提案を元に、1975年度に採択された単元またはプロジェクトは、次の5つであった²⁰。

(1) 「選挙または政府」の単元

これは、1975年の秋、ニューヘイブンの市長選挙の時期に設計された単元である。第4学年の親たちと教師により、選挙を単元にすることが決定された。この実践では、市長選挙の候補者3人を学校に招待する日

を、行事として設定し、その行事に向けての事前指導が丁寧に組み立てられている。事前指導の一環として、一部の親たちと教師たちが同伴して、市内見学を実施している。その際にチャーターしたバスの経費および遠足の諸費用は、「親チーム」によって計画・実施された。すなわち、親たちによる学校での諸活動（カレンダーの販売、ファッションショー、チケットの販売など）

1975年に実施された単元

- 1) 選挙または政府（Elections or Government）
- 2) 人間全体（Whole Person）
- 3) 銀行業務（Banking）
- 4) ゴスペルの聖歌隊（Gospel Choir）
- 5) 幼稚園の言語（Kindergarten Language）

の収益でまかなわれている。丁寧な事前指導の結果、行事の当日は、生徒たちにとって、成功体験を味わう機会となり、生徒、教師、親ともに「文句なしの成功」を経験し、翌年度からも更新された取り組みである²¹（この実践については、次節で内容をとりあげて検討する）。

(2) 「人間全体」カリキュラム

このカリキュラムは、第1学年と第2学年の3人の教師によって考案された。5つの単元（身体、家族と家庭、感情と行動、子どもの発達、ライフ・サイクルと世代）で構成されている²²。カリキュラム全体のねらいは、次の4点に基づいていた²³。

- ① 自分自身について学ばせ、他のすべての人たちと同じように自らがそれぞれ異なる方法があることを学ぶ。
- ② 時間—幼年期、現在、将来における人間の位置を探索する。
- ③ 感情に関する話し合いを通して、自らの感情を管理する健康的な方法を学ぶ。
- ④ 同質性および差異の承認を通して、子どもたち自身の民族的、人種的、宗教的集団と他との関係性を理解し評価する、であった。

(3) 「銀行業務」

これは、第1学年の3人の教師によって考案された。学級内に銀行と店を組織化し、実際に学級内で「お金」を用いて、金銭の収受を通した銀行業務を行う。それを通して、仕事、賃金、購入、貯金という概念の理解をねらいとしている。具体的な活動は、次のとおりであった²⁴。

- ・各生徒は、それぞれに任された学級の仕事をし、それに対する報酬を毎週5セントの小切手で受け取る。
- ・各生徒は、小切手を学級銀行で換金して、学級銀行に貯金、あるいは学級の店（文具・おもちゃなどを揃えてある）で実際に消費する。実際に使用する金銭は、学級内に流通が閉ざされており、家庭から持ち込まれるのでもなく、学級外に持ち出されることもないというシステムになっている。
- ・その後、部外者による学級銀行・店の盗難事件に2学級が遭遇する。しかし、このアクシデントの経験を活かし、新たに次の学習が導入された。それは、①保険、②貯蓄と借用における異なる金利、③重要なニーズと、欲しいまたは要望との区別、その具体的な方法についての学習であった。

(4) 「ゴスペルの聖歌隊」

これは、1人の担任教師が、他の教師、イエール大学子ども研究センターのアシスタント、

親アシスタント、ゴスペル・ピアニストの支援を受けて組織化したもので、メンバーは、第3学年と第4学年すべての関心のある人に開かれていた。この聖歌隊は、キング小学校で多様な活動を行うほか、12回の公演活動をしたとされる（他の小学校、教会、ニューヘイブン管理職者会議など）。聖歌隊の活動のねらいは、次の3つであった²⁵。

- ① 公演に向けて、練習し、目標達成の準備をし、認識し、正のフィードバックをする経験をさせる。
- ② 計画を立て、組織化し、プログラムを選びそれを行うために協力する。
- ③ 一貫した責任を引き受ける経験をさせる。

カマーによれば、多くの子どもたち（中流・低所得家庭を含めて）が、このような一連の活動の責任を引き受けるような経験や、日常的にメインストリームの親たちと接する経験していないとする。それゆえに、「このような経験は、子どもたちに学業的な学びの動機づけになり、学業達成できるという感情やスキルを高める」とする。公演の様子は、地元でテレビ放送されるなど盛況であり、親の3人に2人が、全12回の公演に出席したとされる²⁶。

(5) 幼稚園の言語

これは、リーディングにおいて、ハイリスクの失敗が識別される入園前の子どものための言語開発プログラムとして、1人の幼稚園教師によって考案されたものである。たくさんのおもちゃを購入し、それぞれのアイテムについて、252の名前のリストを作成し、遊びを通して、言語訓練を行った。

この取り組みは、次の点で、他の4つの単元とは異なっている。それは、開発・実施した教師が1人であること、対象は9人の子どもで、夏休み中のごく短期間に行われたものであることである。いわば、限定的な条件での取り組みであったことが、開発した教師自身の反省点であったとされる²⁷。

以上の単元には、教師と親の共同開発（1と4）、教師による共同開発があり、さらに、学校行事として行われたものと、教室内での教育活動として行われたものに分けられる。

各単元の発案者は、(1)「選挙」単元を除き、(2)～(4)の単元は複数の教師によって、(5)の単元は一人の教師によって行われている。取り組みの手応えは、複眼的視点が加わり、発案の段

階から複数の参加者を伴うものほど、より「豊かな多様性」(2年度目にリストされたカリキュラムの課題⑤)を追求する機会になっているといえる。また、学校行事として行われたものは、(1)「選挙」と(4)「聖歌隊」の単元である。それ以外の単元は、主として教室内の教育活動として行われたものである。「行事」を伴う単元は、多数の親の学校参加を促し、親の応答関係を導き出す契機となっていることが読み取れる。

2. 親のアンケート結果にみる教育実践の親への波及効果

ここで工夫されている点は、親へのアンケートを実施し、主として学級内で行われた教育活動(親が参加していないところで行われた教育活動)に関する親の反応や家庭への波及効果を確認しているところにある。表 16 は、親へのアンケート結果を整理したものである。

表 16 学校の教育活動に関する保護者アンケートの結果

単元名・回答率	アンケートへの親からの回答
「選挙」単元 回答：142人(147人中)	1. 「選挙」単元について、自分の子どもや教師から聞いて知っている(92%) 2. 政治について教えることは、「非常に重要である」(92%)、「やや重要である」(7%)、「まったく重要でない」(1%) 3. 親自身の政治に関する行動について；「投票権の登録をする」(64%)、「1975年の市長選挙で投票する」(47%)、「1976年の大統領選挙で投票する」(61%)
「人間全体」単元 回答率98%(116人中)	1. 「人間全体」単元について知っている(全回答者)。 ・自分の子どもから聞いて、「身体」に関する多くの情報を知った(大多数)。 ・通信簿とともに、家庭に送られる手紙を通して、学校で勉強している話題すべてを知っている(全回答者) 2. この単元は、「非常に重要である」(5人)、「重要である」(4人)、「まったく重要でない」(1人) 3. この単元を次年度「廃止」か「更新」か? : コメントなし
「銀行」単元 回答率94%	1. 「銀行」単元について知っている(全回答者) 2. この単元は、「非常に重要である」(全回答者)、「重要でない」(なし) 3. 「子どもが、家庭で、より思慮深く、お金を取り扱っている」(60%) 4. 子どものお金の取扱いが向上したかについてのコメント(全30人)： ・自分の子どもが、欲しいものと必要なものとを、うまく区別できるようになった(12) ・自分の子どもからのリクエストにより、新しい預金口座を設けた(8) ・自分の子どもが、お金を数えることがうまくできるようになった(6) ・子どもが現在、何かを買う際に、自分の小遣いを節約している(4)

出所：James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, pp. 196, 198-200 を元に筆者作成。

このアンケートの実施は、前述した仮説としての「学校で教えられ、その獲得と使用につい

での親の支援があるならば」という時の、親のニーズや現状を把握すると同時に、「親の支援」の可能性を見出すための、家庭と学校との紙面による情報交換の意味も含んでいる。

表 16 で重要な点は、アンケートの回答率が高い上に、大多数の親が、各単元や具体的な学習内容を「知っている」ことである。さらに、「選挙」および「銀行」単元においては、その教育活動の意義を大多数の親が認めていることである。このことは、学校の教育活動に親が関心を持ち、教師の教育努力への親からの信頼が示されているものといえる。この回答結果から考えられることは、第 1 に、子どもへの教育活動を通して、家庭において、親子間で学校での活動についての話し合いの機会が創り出されていることである。それは、一人ひとりの子どもが経験したインパクトが、間接的に親への情報となっている。ここから、各取り組みが、どれだけ、子どもの内面を「刺激」したかを、一定程度、読み取ることができるだろう。

第 2 に、特に、「銀行」単元についての親からの回答は、子ども自身が、学習した内容を家庭でも実演し、実際生活に活かしている様子が読み取れる。子どもは、親に自分の体験を話すことを通して、体験を言語化し、思考をくぐらせながら、自分の意思を親に伝えているのであろう。子どもが、体験を言語化する際に、その意味を親（他者）にわかってもらえるように再構成する試みと、その意味を理解しようとする親との相互作用が読み取れよう。

第 3 に、子どもから得た情報をきっかけにして、親自身が新たな行動を起こしていることである。それは、先に指摘した、親子間での学校の話をする習慣から始まり、家庭における親の教育関与が向上し、他方で、親自身が実際に選挙権行使の意思を持ち、「メインストリーム」の一員として発達する契機にもなっていることである。

こうした、親からの回答を重要な情報源にして、次なるサイクルとして、次年度の単元が検討されていった。たとえば、1977 年度からのソーシャルスキル・カリキュラムでは、親たちに、「学校で、子どもにどのような経験をさせたらいいか」を問うアンケートが実施され²⁸、その回答結果から、次の諸活動の 4 領域が考案されている²⁹。

**親へのアンケート結果から考案された 4 領域
(1977 年度)**

- ① 政治とガバメント (Politics and Government)
- ② ビジネスと経済 (Business and Economics)
- ③ 健康と栄養 (Health and Nutrition)
- ④ 教会のレジャータイムまたは表現活動
(Spiritual and Leisure Time or Expressive Activities)

これらは、子どもたちが将来、人生のタスクで要求される学業的知識・スキルを獲得するために必要な体験であると、親たちが合意したものである。ここには、ソーシャルスキル・カリキュラム初年度（1975 年度）におけ

る、「幼稚園の言語」を除き、同じ趣旨の単元が、更新されている。

第3節 「選挙」単元の実践事例の検討

本節では、親たちへのアンケートの回答結果を反映させて考案された単元の中でも、すべての参加者にとって「最も刺激的なものとなった」とされる「選挙」単元の実践を検討する。

1. 「選挙」単元における学習活動の展開

この単元は、第4学年を対象に、1975年の秋、地元ニューヘイブンの市長選挙時期に設計されたものである³⁰。表17は、行事に向けての学習過程を整理したものである。

表17 「選挙」単元の学習過程（行事に向けた事前指導）

I	1. 社会科の時間に、 <u>政府の目的</u> 、 <u>組織・機能</u> 、 <u>地方選挙</u> について学び、議論する。 2. 国語科の時間に、 <u>児童全員は、3人の市長候補者を招待する手紙</u> を書く。 ・その状況にふさわしい文法、本文、綴り方、トーンを学ぶ。
II	3. バスによる市内見学(親代表グループによるバスを借りるための資金集め、親有志の同行) (1) 道路と建物の状況、関係官庁や重要な建物、警官、買い物客、人々の生活を観察し書き留める。 (2) 車中で、自分たちの生活における関係官庁の役割について話し合う。
III	4. 各自、市内見学の <u>観察と考え</u> についてエッセイを書く。 5. 学級での話し合い： <u>市政の多様な問題への取り組み</u> 、 <u>市民への機会提供の責任</u> について議論 (1) 要点を外さず、丁寧であるが、 <u>直接的な方法で、問題を提起する方法</u> を学ぶ。 (2) <u>意見の相違の取り扱い方</u> を学ぶ。 6. 候補者の招待日に向けて、 (1) 候補者に対して、 <u>失礼のないよう、難しい質問を提起する方法</u> を具体的に学ぶ。 (2) (児童全員)当日の社会的状況で、 <u>ホスト・ホステス役を務め、どのようにふるまうかに必要なソーシャルスキルを教えられ、その方法を学ぶ。</u> (3) 児童の中から、当日の <u>司会者</u> 、 <u>訪問客のエスコート係</u> 、 <u>受付係を選出</u> する。 (4) 当日行う児童企画による <u>プレゼンテーション</u> に向けて準備する(ダンスの練習、本を読むなど)

出所：James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, pp. 189-210;
 James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004, pp. 147-166 の記述より学習活動を抽出して筆者作成（下線：引用者）。

注：表中の通し番号は（I～III，1～6）は、記録から読み取れる順次性として、筆者が付したものである。

ここに見られるように、実際の市長選挙の候補者を学校に招待する当日に向けて、事前指導

が丁寧に組み立てられている。まず本単元の考案以前に、前述したように、パイロット・スクールの取り組み2年度目（1969年）から、教師たちは、教育とカリキュラムを構想する上で、4つの「主要な課題」について共通認識をもってきた。すなわち、①事実に基づく関連するカリキュラムを通して、基本的スキル（basic skill）を教える、②帰属への誇りを教える、③貢献することへの誇りを教える、④差異を認める、⑤多様性を豊かにする、であった³³。これらの課題（以下、〈教育課題〉とする）は、本単元の学習活動の中にも組み込まれている。

2. 学習過程にみる獲得させたい社会的諸能力

表17のように、行事当日までの学習過程は、大きく3つの段階（Ⅰ～Ⅲ）で構成されていることが読み取れる。ここから、次のような3つの小テーマを名付けて、分節化してみた。

(1) 〈第1のテーマ〉 仲間とともに分析的・批判的に考え、行動する力を育む

Ⅰ段階として、社会科で、社会・政治システムの基本的概念の学習から着手し、仲間との議論を通して、情報を読み解く力を育む。さらに、国語科で「候補者に手紙を書く」活動を通して、フォーマルな状況にふさわしい文法・文脈を取り扱う力を育む。ここでは、〈教育課題〉①「事実に基づく」基本的スキルの獲得が、まず目指されている。

Ⅱの実地見学では、生活環境の実態、関係官庁・主要施設の直接観察を行う。その際、事実関係の記録と情報収集を通して、問題を発見する力の育成が目指されている。

Ⅲ段階として、見学後の感想を整理したあとで、それを仲間に説明する力を育むために、学級での議論が準備されている。その際、「問題を提起する方法」と「意見の相違を取り扱う方法」が教授され、論拠をもって自らの考えを説明し、他者との対話・コミュニケーションを図る方法を経験する活動が準備されている。つまり、分析的・批判的な検討を通して自らの経験の意味を捉え直し、行動する力を育む活動が組み込まれているといえる。

ここで重要な点は、仲間との共同を軸とした学びとして展開されていることにある。まず、学級を単位として、〈教育課題〉の「帰属感」「貢献」「差異を認め」「多様性を豊かにする」ことを経験する中で、行事本番に向けて集団としての実行力を高めていく構想が読み取れよう。

(2) 〈第2のテーマ〉 開かれた他者関係の中で幸福を追求する力を育む

その上で、近い未来における「候補者の訪問日」に向けて、「候補者に質問する方法」や、「当日の社会的状況でホスト・ホステスを務める方法」を具体的に学ぶ経験の機会が準備されてい

る。このことは、基本的スキルの習得にとどまらず、それを実際の状況で、開かれた他者関係の中で「有能にふるまう」ことができるような見通しと情報を与えるものといえよう。さらに、行事当日にあっては、いつでもバックアップサポートができるように教師たちを配置する手はずがなされていた。実際に、この教師たちの配慮が、子どもたちに「成功体験」とそれを「祝福する」展開を促したとされる。このパイロット・スクールで創り出されてきた「文化」においては、「親たち、教職員たち、児童たちは相互に助け合い、誰もが必要な時には援助を受けることができるという期待があった」とされる³⁴。ここには、「十分に準備された」経験の機会が提供され、拠り所となる対象が存在するという安心感がある中で、子どもたちは自らの発達に必要な挑戦ができることが示唆されている。

その際、カマーの問題意識に立ち返ると、カマーは、「周縁化」の根本的問題を、他者からの「絶望と無力 (hopelessness and powerlessness) という捉え方」の作用にあると捉えているのである³⁵ (序章参照)。したがって、カマーは、その反対の概念としての「希望」と「エンパワー」を創り出す関係性の構築に焦点をあてていると捉えられる。それは、「周縁化」された家庭の子どもたちとの「情緒的なつながり」³⁶を創り出すことを第一義とした新たな学校コミュニティの創造を目指すものである。こうして「肯定的な愛着関係」を結ぶ人々の「結合」を高める過程において³⁷、「絶望・無力という捉え方」を弱めていこうとする発想が読み取れよう。そこでは、多様な他者との相互交流と、様々な文脈・状況で「差異を認め」、「多様性を豊かにする」経験を通して、仲間とともに幸福を追求するプロセスが重視されているのである。

(3) 〈第3のテーマ〉市民の権利としての社会的・政治的参加の力を育む

ここで重要な点は、「選挙」という単元は、当時、まさに、「周縁化」された家庭への制約を象徴するテーマ性をもっていたことである³⁸。この実践では、実際の選挙の時期に、政治システムの中で候補者が果たす役割と、市民一人一人の有する市長を選ぶ権利の意味を知り、現実の生活にある投票権行使への障壁を知り、自らの責任ある行動を社会に位置づけるプロセスが展開されている。

この観点から、表 17 の学習過程をみると、次のような諸能力を育む過程が組み込まれている。①市政を司る中心人物（その候補者）に適切な方法でアクセスし、自分たちの願いを適切な方法で伝える力 (1~2)、②実際の状況を観察・調査した上で、あらためて、自分たちと政治システムとの関係を、仲間との議論を通して問う力 (3-(3))、③自らの見解を言語化する力 (4)、④他者に自らの見解を説明し、相互交流する力 (5)、⑤異なる見解を認識し、コンセンサスを

見出す力（5-(2)）、⑥行事当日の本番で、子どもたちが候補者に対して、「一人の将来の市民」として意見表明する力（6）である。

このように一連の学びのプロセスには、社会的・政治的参加の手続き・方法、参加の権利を行使するプロセスが組み込まれている。つまり、「周縁化」による社会構造的排除と抑圧の中に「閉じこめられた」家族と子どもに、社会的・政治的参加の見通しを与え、参加主体としての自己概念を再構築する機会と活動が準備されている。この点に、SDPの構想を具現化しようとする本実践の核心が見出せる。

3. 「3つのソーシャル・ネットワーク」の支援が交差する状況

ここでは、「3つのソーシャル・ネットワーク」の支援が交差する状況の中で、子どもたちが活動する様子を、行事当日の記述からみていく³⁹。

市長候補者を招待した行事当日の様子

【候補者の訪問当日】

- ・候補者が学校に到着すると、子どもたちは、ホストまたはホステス役を立派に務めた
- ・候補者、他の訪問客へのふるまい、応答は、多くの訪問客を感動させた。

【候補者たちへの質問の場面】

- ・子どもたちは、候補者によるプレゼンテーションに熱心に聞き入った。
- ・そのあと、子どもたちは、市内の問題・状況について、優れた質問を候補者に投げかけた。
- ・また、自分たちの学校-遊び場、照明、破壊行動について質問した。
- ・候補者からの応答を受けて、子どもたちは、さらなる問題提起をした。

【候補者の応答】

- ・子どもたちからの質問に対して、特に1人の候補者（結局、市長に選ばれた候補者）は政府の責任を認めるのが得意だった。
- ・さらに、子どもたちに、自分たちの役割を調べるよう、自分たちの遊び場、廊下、教科書や道具を保護して、手入れするよう呼びかけた。
- ・そして、子どもたちに、成人して市民としての良き貢献者となるために、学校で働くように呼びかけた。
- ・ある子どもに、担任教師が、市長の話はどう思ったかを尋ねると、子どもは「市長は、私を尊重してくれている」と答えた。

【児童企画のプレゼンテーション】

- ・子どもたちは、よく準備された、素晴らしい感動的なダンスと演劇を候補者、親たち、教師たち、同級生たちに披露した。

（下線：引用者）

この当日の様子から、子どもを取り巻く、親・教師・政策決定者が、同じ空間を共有する中で情緒的に結びつく姿が読み取れる。子どもたちは、本番に臨んで、役割遂行し、候補者の選挙演説を熱心に聞き、候補者に、市内の問題や学校の問題について質問している。

そして、市長候補者は、真摯に子どもたちの問題提起を受け取り、子どもたちを尊重する語りで応答している。この相互のやりとりは、「訪問客を大変感動させ、親たちは誇りでいっぱいになった」とする⁴⁰。「市民としての良き貢献者となるため」に語りかけた市長候補者は、子どもたちの呼びかけに応答する他者として、子どもたちに向き合っている。

本実践の意義として、次の3点を指摘することができる。第1に、市長候補者に手紙でアクセスすることから始まり、市長を「選ぶ」こと（選ぶために、方針演説を聴き、質疑応答を通して、その内容を吟味すること）を自らの行為を通して学んでいることである。一人ひとりが有する市民としての権利行使の方法を、経験を通して学びとっているのである。そのことは第2に、子どもたちが、候補者と出会い、対話するというリアリティをもっていることである。第3に、子どもたちは、行事当日の意見表明を通して、実際の選挙プロセスに関与し、新たな市政を創り出す過程に影響を及ぼしていることである。と同時に、市長は、自分たちとは異なる別の世界の人々ではなく、自分たちの権利を保護する代理人であることを学ぶ機会になっている。以上の点は、今日にも通じる社会的諸能力を育む実践的課題を提起するものといえよう。

第4節 「周縁化」問題を克服する学びの意義

1. 「社会的孤立」から市民的自立へと向かう道筋

「選挙」単元の実践が示唆することは、社会的孤立から市民的自立へと向かう道筋は、次のような経験を積み上げ、経験の意味を再構成する過程にあることである。すなわち、

①既成の概念・実際の機能を理解した上で、自らの生活状況における制約を意識化し、その克服に向けた問題解決方法や可能性を考えるための「考え方」を学ぶことに意義がある。体系的な学問知、現実を読み解く知、方法探求の知によって、自己の生き方を知的に探究する諸能力が発達する。

②こうした学びの質を探求する中で、自らの行動を、開かれた他者関係の中に位置づけていく経験の重要性である。それは、仲間との協働的な活動を通して、集団としての実現可能性を高めながら、希望を紡ぎ出す過程である。

③さらに、将来の市民としての社会的・政治的参加に通じる経験を通して、自らの選択を、

責任をもってやり遂げる活動の重要性である。こうした経験を通して、子どもも大人も、「周縁化」された状況から自らを解放し、社会的・政治的に開かれた市民としてのアイデンティティ形成過程が展望される。

2. 学校を拠点とした「3つのソーシャル・ネットワーク」の新たな公共圏

これまでの検討から、SDPの構想に内在する意義を3点にまとめて指摘しておきたい。

第1に、「周縁化」された子どもの発達に影響する様々な制約の問題について、「発達上の経験の質」を問うている点にある。この視点からすれば、貧困問題を個人の責任に帰着させることなく、社会的・政治的問題としての市民的議論を練り上げる必要性を提起する。それはまた、貧困の「宿命論的」捉え方を超えて、発達可能性という未来の時間軸における、関係性の再編を喚起するものである。SDPにおいては、この視座の先には、「周縁化」された大人たち・子どもたちが共に、市民としての権利を獲得し、市民的自立へ向かう過程が展望されている。

第2に、子どもの発達可能性に働きかける大人の支援的参加と学びを相互的に追求する「全体論的アプローチ」の重要性である。この「全体論的アプローチ」においては、子どもの生育環境をとりまく「3つのネットワーク」と称される、①親密圏（マイクロ・レベル）、②学校教育・社会教育・福祉に関わる諸機関（メゾ・レベル）、③政策・制度（マクロ・レベル）における関係者たちの協働が構想されている。地域における3層の関係者が、学校を拠点として新たな関係性を築き、参加者相互のエンパワメントが追求されているのである。

第3に、授業実践においても、子どもたち自身が、貧困の問題を個人的な問題としてではなく、共同的な問題として議論を練り上げていくように、教師がかかわることの重要性である。「周縁化」問題を克服するカリキュラム開発においては、「3つのネットワーク」からの参加者が相互交流する〈機会〉と〈場〉を創り出すことに意義がある。このことは、学校の中に、1つの公共圏を立ち上げる意味をもつ。「選挙」単元の実践にみられるように、直接に参加者と相互交流する〈場〉を通して、子どもの市民性に応答性をもつ、学校を拠点とした地域コミュニティが拓かれるのである。

こうしたSDPの構想は、「貧困問題のとらえ直しと学力問題のとらえ直し」と〈関係性のなかで編み直される主体性〉という概念を提起する岩川直樹の視座⁴²にも通底している。SDPは、すでに1970年代の実践において、こうした理論的課題を学校開発論・授業実践論につなげる1つのモデルを創り出し、普遍的価値を追求し続けてきた点で注目に値する。当初のカリキュラムや教育実践を原型として、SDPモデルを実施する他の学校で、多様なカリキュラムが開

発され、蓄積されている。45年間を経て、今日、それがどのように花開き、進化しているのか、今日の事例検討は、後述することにする（第7章）。

注

- ¹ 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—」日本生活指導学会『生活指導研究』第28号, 2011年, 155-171頁に修正・加筆を施した。
 - ² James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, p. 191.
 - ³ James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004, p. 150.
 - ⁴ James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems—And How We Can*, Plume, 1998, p. 48. James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, p. 98.
 - ⁵ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 146.
 - ⁶ *Ibid.*
 - ⁷ *Ibid.*, p. 150.
 - ⁸ *Ibid.*, p. 112.
 - ⁹ *Ibid.*, p. 189.
 - ¹⁰ *Ibid.*, p. 112.
 - ¹¹ Comer, *op. cit.*, 2004, p. 151.
 - ¹² Comer, *op. cit.*, 1980, p. 191.
 - ¹³ *Ibid.*, p. 209.
 - ¹⁴ わが国の「ソーシャルスキル」に言及する研究として、相川充によれば、「ソーシャルスキルの学術的定義は、ソーシャルスキルの行動的側面を強調した定義、能力的側面を強調した定義、さらにこの2分類に収まらない定義に分類できる」とする。これらの定義における共通点として、「①対人関係の中で用いられる、②個人がその対人関係において得ようとする目標の達成をめざして使われる、③学習されたもの、④言語的側面と非言語的側面の両方が含まれる。⑤認知と行動の両方の要素から成る、⑥実行に関しては効果性と適切性が問われる」等を挙げ、「ソーシャルスキルとはこれらの総体」とする。相川の論考では、「対人関係における自らの目標達成をめざして、相手に適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人反応」と定義されている（相川充「きょうだい構成が子どものソーシャルスキルの程度に与える影響」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』第61巻第1号, 2010年, 91-105頁。傍点：引用者）。同様に、小林正幸・相川充編著『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる（小学校）』（図書文化社, 1999年）によれば、「良好な関係を形成し、それを維持していくために必要な知識をもって、人間関係に関する具体的なコツや技術を使いこなしている」。「心理学では、このような、人間関係に関する知識と具体的な技術やコツを総称して、ソーシャルスキル (social skills) と呼んでいる」とする(12-13頁, 傍点：引用者)。同様の定義に立脚した研究として、以下の文献参照。相川充他「ソーシャルスキルの教育、これからの課題」『教育心理学年報』第48集, 2009年, 36-38頁。渡辺弥生・星雄一郎「中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果」『法政大学文学部紀要』第59号, 2009年, 35-49頁。岩瀧大樹「役割演技およびソーシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳授業に関する研究—小学校5年生を対象とした検討—」昭和女子大学『学苑』第826号, 2009年, 42-53頁など。
- 以上のような、わが国の「教育心理学」領域で言及されている、「対人関係」「人間関係」における技能・認知・行動等の「対人反応」と定義される「ソーシャルスキル」の概念と、カマーらのいう「ソーシャルスキル」とは、明らかに概念上異なるものである。カマーらのそれは、人種問題が貫かれたミクロ・メゾ・マクロレベルでの社会構造上の諸問題に、環境を変革する主体として、よりよく他者とともに豊かに生きる諸能力が含意されている。その意味では、「人間関係に関する技能」学習も含まれるが、それは一つの要素（手段）であるが、それがすべて（目的）ではない。
- ¹⁵ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 192.
 - ¹⁶ *Ibid.*, p. 147.
 - ¹⁷ Comer, *op. cit.*, 2004, p. 151.
 - ¹⁸ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 191.
 - ¹⁹ *Ibid.*, p. 152. カマーによれば、「ソーシャルスキル・カリキュラム」についての問い合わせを、実施後

-
- に多数受け取ったが、「私たちは書面にしたカリキュラムを持っていなかった」と述べている (p.152)。
- ²⁰ *Ibid.*, p. 194.
- ²¹ *Ibid.*, p. 197.
- ²² *Ibid.*, pp. 194-195.
- ²³ *Ibid.*, pp. 195-196.
- ²⁴ *Ibid.*, pp. 199-200.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 201.
- ²⁶ *Ibid.*
- ²⁷ *Ibid.*, pp. 201-202.
- ²⁸ 親へのアンケートでは、次の3つの質問について回答が求められた。「①あなたの子どもが、大人になったら何になって欲しいと思いますか？」(将来の職業)、「②その目標達成に向けて、どのようなたぐいの体験が、子どもたちに必要だと思いますか？」(職業および自己実現のために必要な体験)、「③子どもたちが学童期である間、どのように、私たちは、子どもたちにこれらの目標を達成するための準備ができますか？」(準備すべき教育活動)であった。①についての親の回答結果は、「親たちは、自分の子どもに、多くのメインストリームの親たちと同様な結果を望んでいた—医者、消防隊員、弁護士、教師、ビジネスマンになる、シンプルに良い人間になること—」だった。そして、②③に関する親の回答が、4つのカテゴリー(諸活動)に分類されたのである (Comer, *op. cit.*, 2004, p. 150)。
- ²⁹ Comer, *op. cit.*, 2004, p.150.
- ³⁰ Comer, *op. cit.*, 1980, pp.189-210 ; Comer, *op. cit.*, 2004, pp. 147-166 より抽出。
- ³³ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 150.
- ³⁴ Comer, *op. cit.*, 2004, p. 154.
- ³⁵ *Ibid.*, p. 156.
- ³⁶ James P. Comer, “The School Is Preventive and Promotive,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, p. 6.
- ³⁷ *Ibid.*
- ³⁸ 1964年の公民権法制定に続き、1965年に投票権法が制定されたが、全米国勢調査によれば、1960年代、住民登録して投票権行使した割合は、たとえば南部では、黒人29%、白人61%、ミシシッピでは、黒人5%、白人64%で、黒人の投票権行使はごく少数であった (National Center for Educational Statistics, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups* (NCES 2010-015), 2010)。
- ³⁹ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 197. Comer, *op. cit.* (*Leave No Child Behind*), 2004, p. 154.
- ⁴⁰ Comer, *op. cit.* (*Leave No Child Behind*), 2004, p. 155.
- ⁴² 岩川直樹「貧困と学力—状況への感受性と変革のヴィジョンを呼び覚ます—」岩川直樹、伊田広行編著『貧困と学力』明石書店、2007年、10-43頁。

第3章 「効果的な学校研究」とカマー「学校開発プログラム」の質的相違 —カマーとエドモンズの対談集会における「効果」をめぐる論点—

本章では、J・カマー（James P. Comer）とR・エドモンズ（Ronald R. Edmonds）との1982年に開催された対談集会における、「効果的な学校改善」をめぐる両者の見解を比較検討する。

まず、対談の検討に先立ち、対談に至るまでのエドモンズらによる研究を概観する。その上で、両者の対談を通して明らかになった論点を検討する。

第1節 エドモンズらによる「効果的な学校」論の提唱

1. 「効果的な学校」提唱者の問題意識

エドモンズによる1979年の「都市部の貧困の子どものための効果的な学校」の提唱は、多くの教育者に大きなインパクトを与えた¹。彼の議論は、まず、「公正（equity）」とは何かから始まる。「私が議論したいことは、我々の社会的階層を特徴づける主要な財（goods）とサービスの分配における単純な公平（fairness）感である」。エドモンズは、「我々の中で、多くの人々は財がなく、非常に惨めなサービスにのみアクセスしている」として、これこそが、「単純な公平感を深く傷つけ、社会階層を判断する公正（equity）の基準を侵害している」とする²。したがって、「公正な公教育は、貧困の子どもを教育することから始まる」ことを強調し、「中流階層の子どもにとってはミニマムレベルで保障されている基礎学習スキルを、貧困の子どもにおいても最小限の習熟」を保障する「効果的な学校」の必要性を提起している³。このように、エドモンズは、最低基準の「財やサービス」さえも享受できていない人々が看過される事態に「公正の基準を侵害」する問題があると主張する。この不平等の是正において、都市部の公立学校に通う貧困の子どもへの「教育を受ける」機会の保障と、結果としての「ミニマムレベル」の学力保障が強調されている。

さて、この論考（1979）に至る調査研究の開始は、エドモンズ、ブルックオーバー（W. Brookover）、レゾット（L. Lezotte）による「コールマンによる結論を論破すると思われる学校の探索」であった。鍵となる問いは、貧困の子どもが集中する学校の中で、インプットの諸条件が同様に、学力テスト得点向上がみられる学校を見出すことができるかであった⁴。続いて1974年から開始された「効果的な学校の探索プロジェクト」では、デトロイトの学区を対象に、20校をランダムに抽出し、生徒10,000人の州統一テスト結果が、学区平均を上回っているかど

うかにより、「効果的・非効果的」の識別がなされた。続く共同プロジェクトでは、サンプル数を増やして「教育機会の平等調査(EEOS:1966)」の再分析の結果、「ノース・イースト地域で、少なくとも55校の『効果的な学校』を見つけた」とする⁵。

2. 識別された「効果的な学校の特性」

こうして識別された「効果的な学校」には表18のような特性が備わっていたとする⁶。エドモンズは、ブルックオーバー、レゾット、ラッター(Rutter)それぞれの調査に共通する結論として、「効果的な学校には、ある種の本質的な特性がある」とする⁷。

表18 エドモンズによる「効果的な学校の特性」

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

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

表18は、1979年の論考における結論「最も実体的で必須の特性」と、1982年の論考における冒頭で示される「効果的な学校の特性」を対照したものである。ここで、1979年版と1982年版との大きな違いは、6項目から5項目に内容が精選化されている点である。ここで削除されたのは、1979年の⑤「必要な場合、学校の資源・エネルギーは、基本的目標の促進で、他のビジネスから流用されることができる」という項目である。この項目が削除されたことにより、1982年版の「効果的な学校の特性」5指標では、学校改善主体は学校の校長・教師を中心に、とりわけ、教育者の教育責任を問うていること⁸が、明確になっている。

表 18 の「効果的な学校」の特性」を要約すると、次のような学校・教職員が目指すべき3つの実践課題が提起されているといえる。

エドモンズらが提起する「効果的な学校」の要点（筆者による要約）

1. 「校長のリーダーシップ」（原義は1978年の「強い（strong）リーダーシップ」）の下、教師たちによる「最小限の基本的な教科学習スキルの習熟」に焦点化した教科教育の充実を図る。最優先課題は教科教育であり、他の教育活動はそれより優先されない。
2. 学級においては、教師から子どもに対して「学力達成への期待」を「行動で示す」こと。授業が成立するような「秩序と安全な風土」（静寂な雰囲気）をつくる（創造主体は教師）。
3. 学校全体の教職員で、「学力テスト得点結果」を頻繁にモニターし、学習プログラムにフィードバックしていく。

こうした要件を備えた学校が、実際に貧困家庭の子どもの学力テスト得点を向上させた、1970年代後半の「効果的な学校」ということになる。当時の混沌とした絶望感が漂う都市部の学校改善においては、有用なアイデアであったのだろう。今日的視点で見ると、いくつかの重要な論点が含まれているといえる（この点は、後述、第2節、第3節で検討する）。

3. 「効果的な学校の特性」提唱と実践的応用へのジレンマ

ところで、エドモンズの論考（1982年）によれば、「重要な2つの警告（caveats）が存在する」として、「私たち調査者」は、①「これらの特性が、指導効果を引き起こしているかどうか」、②「これらの特性が、どのように階層化されているのか（have been ranked）」について、未だ説明できていないとする⁹。この点、その後¹⁰の「効果的な学校研究」を推進してきたレゾットの最新書（2011年）によれば、当時を振り返り、次のような点を認めている。

- ① 「オリジナルの調査」（エドモンズの提唱に至るまで：引用者注）では、『事実上』の効果的な学校を見出したのであり、いわば、それらの学校は既に効果的であった。「発見された効果的な特性は、既に学校に備わっていたものだった」。
- ② それゆえに、「オリジナルの調査」では、「どのように学校が効果的になったのか」、「どのようなプロセス」で「どのように、特性が構成されるのか」という指針を提供していない。
- ③ 「オリジナルの調査研究」では、学校単位に焦点をあて、学区には焦点をあてていなかった¹¹。

これらの点において、「効果的な学校」論の提唱が世論に与えたインパクトと、現場からのニー

ズとしての実践過程への適用におけるジレンマがあったことを、レゾットは記している¹²。

つまり、オリジナルの調査では、「効果的な学校」、すなわち「貧困の子どもが集中する学校」の中で、インプットの諸条件が同様に、学力テスト得点向上がみられる学校」を見つけ出し、「コールマンによる結論を論破する」¹³ことが研究目的であった。エドモンズら調査者たちは、これに成功している。その上で、見つけ出した「学力テスト得点向上がみられる学校」に現地訪問し、「学校に既に備わっていた『特性』」を結論として提示したのである。この調査研究では、インプットとアウトプットに着目しているのであって、「どのように効果的な学校になるのか」というプロセス分析は研究目的ではなかったのである。

こうして、エドモンズの論考（1982年）では、自らの調査研究では、先の2点が未解明であることを認めた上で、「学校の効果を進歩させるためには、各学校がすべての特性を同時に実施すべきである」としている。「すべての特性を同時に実施」するためには、少なくとも、先に要約したような3つのプロセスを学校の中で徹底させることから始まることになる。

4. 「効果的な学校の特性」をめぐる問題

そうすると、以下のような問いが生じる。第1に、ここで想定されるプロセスにおいては、ミニマムな学力達成をゴールとした、①校長から教師へ、②教師から子どもへの「一方向的」な「期待」（要求）の流れになるのではないか。それは他方で、学力テスト得点が「期待」する結果を達成しない場合には、それを「認めない」作用が、校長から教師へ、教師から子どもへと生じてくるのではないか。

第2に、1989年版に挙げられていた項目が、1982年版では削除された点、すなわち、学校・教職員以外のアクターの学校関与や、学校側から地域へのアウトリーチは、「効果的な学校」づくりに必要ではないのか。また、教職員以外は、学校づくりの主体となりえないのか。

第3の問いは、エドモンズらの「効果的な学校の特性」においても、「風土」に言及しているが、それは、授業を成立させるための「秩序と安全な風土」¹⁴である。他方、第1章でみたように、カマーらの追求するものは、学校と家庭の「肯定的な関係性の風土」ある。この点で、「風土」概念をめぐる価値の違いがみられるのではないか。

第4に、エドモンズの論考（1982年）における次の「学力」観に関する捉え方の相違である。エドモンズの論考では、「効果的な学校」の1つの事例として、ニューヘイブン学区のカマー・プロジェクトに言及している。エドモンズによれば、自らのアプローチとカマーとの「主要な違いは、焦点をおく戦術と結果（tactics and outcomes）にある」として、「カマーのプログラム

は、学力向上だけでなく、学校教育における情緒的な結果への好ましい効果がある」と評価している。これに対して、「私のアプローチはいくぶん控えめで、そのゴールは学力向上にあり、もっぱら、認知を測定するのみである」としている¹⁵。ここに、明示的な「学力」測定に限定する立場が示されており¹⁶、教育観や価値に関わる論点が生じるだろう。以上のような問題意識から、カマーとエドモンズの対談集会における両者の見解を検討したい。

第2節 カマーとエドモンズにおける「効果的な学校改善」をめぐる論点

1. 対談集会の概要と趣旨

カマーとエドモンズとの対談集会は、1982年、ニューヘイブン学区にて、ダンフォース財団(Danforth Foundation)の主宰・後援により、地域の教育リーダーたちを参集して開催された¹⁷。ここには、「学校は違いを生み出すことができる」というテーゼを支持する教育関係者が一堂に会した¹⁸。以下では、この集会を書き起こして編集された『J・カマーとR・エドモンズの会話—効果的な学校改善の原理—』(以下、『記録集』と記す)¹⁹を元に、適宜引用していきたい。

(1) 登壇者のプロフィール

ここで、当日の登壇者2人と、司会者のJ.アービン(John B. Ervin)のプロフィール(1982年集会当時)を確認しておきたい(表19参照)。

表19 登壇者のプロフィール(概要)

アービン, Ph.D. (ダンフォース財団)	エドモンズ, M.A. (ミシガン州立大学)	カマー, M.D. (イエール大学)
①1977年、財団の副会長就任後、セント・ルイス学区公立学校「人種差別撤廃」プロジェクト：黒人生徒で構成される学校の改善計画に関与 ・学区の取り組みに、エドモンズを「効果的な学校」の助言者として、カマーを学校委員会・親組織・教職員への助言者として、それぞれ招聘。	①1973～1977年、ハーバード大学都市研究センター長 ・1978～1981年、ニューヨーク市公立学校への指導助言 ②1981～1983年、ミシガン州立大学教授就任後、同僚のレゾットとともに、「効果的な学校研究」の知見に基づく、学校改善研修プログラム考案	①1968年イエール大学子ども研究センター長就任後、ニューヘイブン学区公立小学校の学校改善の実践開発に関与 ②1973年～ニューヘイブン学区の他校へプログラムの普及 ③1978年～他州・他学区の学校へプログラムの普及

注：3者の氏名に付加されている学位(Ph.D.; M.A.; M.D.)はいずれも以下の出典1)による²⁰。

出所：以下の文献を元に筆者作成。1) National Center for Effective Schools Research and Development, *A Conversation Between James Comer and Ronald Edmonds: Fundamentals of Effective School Improvement*, Kendall Hunt, 1989, pp. xi-xiv.

2) James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980. James P. Comer, Norris M. Haynes, and Edward T. Joyner, "The School Development Program," in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, p. 20.

まず、本集会を主宰したアービンは、集会当時は、財団としてセント・ルイス学区の学校改善計画に関与しており、学区の取り組みに、エドモンズ、カマーそれぞれをコンサルタントとして招聘していた²¹。3人の接点は、セント・ルイス学区での取り組みにあったわけである。エドモンズの論考（1982年）では、「効果的な学校」の事例として、アービンによるセント・ルイス学区の取り組み、および、カマーによるニューヘイブン学区の取り組みを紹介している²²。

次に、エドモンズに関して言えば、本集会当時、前述した「効果的な学校の特性」（1982年）を発表した直後で、ミシガン州立大学の教授として同僚のレゾットとともに、この「特性」に基づいた指導助言者として、特に、校長を対象にしたセミナーを展開していた²³。

カマーに関しては、第1章、第2章でみてきたように、1968年より、黒人が集中する低学力の小学校2校にイェール大学チームとして直接関与し、学校関係者と協働する中で、学校の内部から問題解決プロセスを実践的に立ち上げてきた。集会当時の1982年は、10年間の学校関係者による「関係性の風土」づくりの取り組み努力の結果として、学力テスト得点も向上し、統計的有意な数値結果として明確に示された時期である。さらに、このパイロット・プロジェクトで創り出された学校づくりのプロセスが、他の学校（学区内、および他州3つの学区）へとプログラムが普及されていた時期である²⁴。

(2) 登壇者における取り組みの焦点

ここで、登壇者それぞれの取り組みにおける焦点を確認しておきたい。まず、3者に共通する点は、都市学区公立学校の学校改善を目指して、研究者としての知見を活かして、現場に貢献していることである。その上で、表20で示したように、取り組みにおける最優先課題と、学校関与における自らのスタンスにおいて、いくぶん相違がみられる。

表 20 取り組みの焦点

アービン, Ph.D. (ダンフォース財団)	エドモンズ, M.A. (ミシガン州立大学)	カマー, M. D. (イェール大学)
<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育事業におけるすべてのステークホルダーによる意思決定への関与を重視。 ・財団として支援する学区の実践においては、親の学校関与が重要な関心事でその促進に努めている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最優先課題は「ミニマムな学力」保障、それを実現する教科教育の充実（担い手は校長と教師） ・識別した「効果的な学校の特徴」に基づくリーダーシップ研修（指導主事） 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達原理に根ざした、すべてのステークホルダーの協働による肯定的な関係性の構築、特に、親関与の重視 ・協働による学校開発の実践主体（校長・教師・親・支援専門職を含むすべての主体）へのエンパワメント

出所：アービンについては National Center for Effective Schools Research and Development, *op.cit.*, p. xi. エドモンズについては, Edmonds,*op.cit.*, 1978, 1982. カマーについては主として Comer, *op.cit.*, 1980 を元に筆者作成。

表 20 のように、最優先課題においては、アービンとカマーが共通して「すべてのステークホルダーによる意思決定への関与」であるのに対して、エドモンズは、「ミニマムな学力保障」を実現する校長・教職員による教科教育の充実という、焦点の違いがみられる。

次に、研究者が学校に関与する際の自らの立ち位置に関していえば、アービンとカマーは、学校改善に自ら関与するアクション・リサーチャーといえる。これに対して、エドモンズらは「指導助言者(スーパーバイザー)」として、主として校長を中心に研修を行うスタイルである。第 1 章、第 2 章で検討したように、カマーらの取り組みにおいては、上からの指導助言ではなく、アクション・リサーチャーとして現場の実践に日々入り込み、「同僚性」を重視する指導助言のあり方が追求されてきた。この点、エドモンズらの指導助言スタイルとの質的な違いがみられるであろう。ここでの学校関与スタイルは、伝統的な「調査研究者・指導助言者」としての学校関与か、それとも、「実践開発者」としてのアクション・リサーチャーかという相違が、エドモンズとカマーとの間にみられるであろう。アービンにおけるスタンスが、カマーと同様であるかどうかは、後述する対話の中から検討していきたい。

(3) 対談の趣旨

さて、本対談を企画・アレンジしたダンフォース財団副会長のアービンは、集会開催の趣旨を次のように述べている。まず、アービンが指摘する点は、学校改善実践における親関与の位置づけをめぐるエドモンズとカマーとの見解の違いである。

アービンによれば、エドモンズにおいては、学校改善における親関与は「本質的な要素ではない」、「ある種の付加的なボーナス」とみなされている。一方で、カマーの学校改善アプローチにおいては「親関与の考慮が重要な要素」であり「それなしでは生徒の学力テスト得点の改善は生じない」とされ、両者に見解の相違がみられるとする。この相違に関して、アービンの取り組みにおいては、「すべてのステークホルダー」の関与、とりわけ「親関与」を重視しており、カマーとの共通認識をもっている(前述、表 20 参照)²⁵。

アービンは、「この相違は、2人の業績に深く敬意を寄せる地域のコミュニティ・メンバーに、多くの困難をもたらしている」として、「この明白な違いが、我々の取り組みに実質的な影響を及ぼすのかどうか判断したい」。そこで、2人を招いた発展的な議論を展開し、「両者の立場における共通性と相違点を明らかにする」趣旨で本集会を企画したとする²⁶。

2. カマーとエドモンズにおける議論の論点

対談集会当日の進行は、アービンがファシリテーターとなり、カマーとエドモンズとの3人の対話形式で議論が展開されている。つまり、予め論点を提示してから対談を進めるスタイルではない点に特徴がある（『記録集』より）。そこで以下では、主要な論点をとりあげ、再構成して提示していくことにする。

(1) 「変化に対する組織の抵抗」を後退させるアプローチ

対談集会における最初の話題は、インナーシティの学校改善における「変化に対する組織の抵抗」についての議論から始まった。まず、カマーは、自らの取り組み当初、次のような問題があったと述べている。1つは、「マイノリティの子どもたちは学ぶことができると信じていない教師たち・管理職たちがいる」こと。もう1つは、「親たちは、教師や管理職の態度に憤りがあるが、自分の子どもたちが学ぶことができないという考えは、教師・管理職からの慈悲だと感じている」ことである。カマーは、「子どもたちが学ぶことができないというスタンスをとる人々を後退させる変化」に対する組織の抵抗があったとする。

そのために、カマーらがまず着手したことは、「低学力は学校教職員の責任でも、生徒の責任でも、親の責任でもない」という「誰も非難しない (no-fault)」という立場をとることだったとする。そのことにより、「我々のアプローチで変化が起こった。人々に、子どもが学ぶことができることを知るべきだと告げることよりもむしろ、変化それ自体が、抵抗を退けた」と語っている（傍点：引用者）²⁷。

この「変化への抵抗」に関して、エドモンズは同僚のレゾットとともに、初めて、ミシガン州の21の大規模学区の小学校の研修機会を提供した際、それをどのように後退させたかを語っている。そこには、教育長の参加率は100%で、教育委員会の教育指導担当者、テスト・評価担当者、教員組合長、校長、教師が参加したとする。その中で、エドモンズらがとったアプローチは、「マイノリティの子どもたちを教育できることを語る」ことであった（傍点：引用者）。

エドモンズ：「我々が、まさに論じたことは、指導の効果と彼らの専門的実践・貢献のコンテキストとの相関関係である。私たちは、既に解決されてない指導上の問題はないと教えた。」「私たちは、どのように明白な指導プログラムを組織するかという方法を教えた。彼らが、リーディングまたは数学の教育内容をねらいとしているのか、それとも他の実質的内容をねらいとしているのか、どちらなのか、である。私たちが彼らに教えることができるのは、3学年の数学と11学年のビジネスの授業におけ

る一般的習熟を説明する原理である。まさに、文献的上の知識の教授である。」(傍点：引用者)²⁸

このアプローチにより、参加者の中に「抵抗はみられなかった」という²⁹。

カマーは、「我々が取り組みを開始した時(1968年)、インナーシティの学校が変化できるとは誰もが思っていなかった」。エドモンズも「ケンブリッジでもそうだ」と合意している³⁰。

以上の対話から、カマーとエドモンズは共に、「マイノリティの子どもが学ぶことができる」という信念をもつ学校に「変化させる」という共通認識があることがわかる。その際に、エドモンズらは、教育者に対して「マイノリティの子どもたちを教育できることを語る」一方で、カマーらはそれを「人々に告げることよりもむしろ」、人々が「変化自体」を経験することを重視している点に相違がある。

また、その際の「変化に対する組織の抵抗」をいかに減少させるかという点で、両者のアプローチは明白に異なっている。カマーらは、最初に「子どもたちの低学力」問題の「責任」の所在を、個人に帰すスタンスを除去することから着手している。「低学力は学校教職員の責任でも、生徒の責任でも、親の責任でもない」という「誰も非難しない(no-fault)」というスタンスをとることによって、「変化」が生じたとする。この「変化自体」が、すべての学校構成員(校長・教師、生徒、親)における肯定的な関係性づくりをもたらしたというのである。

これに対して、エドモンズらによる校長・教師を対象とする研修では、「教育の専門的実践・貢献」が「指導の効果」を導くという文脈を議論し、教科指導の改善に焦点をあてている。ここでは、校長・教師を中心とした組織改善が目指され、教育者の教育責任をまず問うているわけである。その結果として、研修受講者における「変化に対する組織の抵抗」が減少したというのである。

(2) 学校改善における親関与の位置づけとエンパワメントの視点

第2に、カマーとエドモンズにおける見解の相違は、学校改善における「親関与」と「エンパワメント」を重視するか否かに結論づけられる。以下、その議論を検討する。

1) 学校改善における親関与の位置づけ

まず、学校改善における親関与の位置づけに関しては、アービンがこの集会開催の趣旨として述べているように、重要な論点であった。この論点におけるカマーとエドモンズの対話は次のとおりである。

カマー：「我々の学校に立ち寄ると、人々が、自らがうまくやりとげるような機会としてのソーシャル・アクティビティに関与している姿をみることができる。…それは、親、教師、管理職が相互に信頼し始め、協働することによってもたらされた直接的効果である。この協働的な関与態勢ができて初めて、我々はカリキュラムと教育活動に焦点をあてる取り組みが可能になった。(中略：引用者) なぜなら、我々は最初に、障壁としての相互関係の問題を識別したからであり、まず、この課題への取り組みから着手したのである。」

エドモンズ：「我々の 21 学区の取り組みでは、親を含むいかなる計画を認めなかった。我々が策定した条件は、①すべての計画には、親を構成要素にすべきである。ただし、②親に依存する方法で導く計画ではない。親ではなく、それ以外に頼るものである」³¹（「…」の中略：引用者。以下同様）。

ここにおける論点は、学校改善の主体は誰かという点にある。カマーらが、最優先課題として着手した「障壁としての相互関係の問題」においては、「当該関係者すべての関与」が前提条件と捉えられている。他方、エドモンズらは、前提として、学校改善を担う主体は教育専門職として、それゆえに、親（非専門職）の力には依存しない計画・実施を要件としている。ただし、教育専門職による計画に、親を構成要素に位置づけることは認めている。言い換えれば、あくまでも教育専門職が計画・実施主体になるべきであり、計画の中には、親を「構成要素」として採用することは認めるが、親は改善主体ではないことが強調されている。

2) 「学校風土」創造におけるストレス・マネジメントの必要性

これを受けて、カマーは次のような「学校風土」創造の必要性を提起している。

カマー：「私が議論したいことは、人々が相互に尊重し、支援しあう風土が創られるならば、よりよい学校システムが正常に機能するような、よりよいストレス管理が可能になることである。その際、人々が行う仕事を妨げるようなストレスを取り扱う必要がある」。

エドモンズ：「私がデザインしたプログラムに、ジム（カマーの愛称：引用者注）が言うことを含んでいない理由は、それを支持するけれども、『この計画をなしとげるために、うまくやっていく必要がある』と人々に伝えることに、個人的にも専門職としても、非常に不確かさを感じるからである。…私は、人々に、そうした行動を勧めないし、彼らにそれを教えることができない」³²。

ここでカマーからは、「人々が相互に尊重し、支援しあう風土」の創造が必要不可欠であり、

リーダーたち（大学研究者あるいは校長・管理職）によって、構成員のストレス要因を取り除くようなストレス・マネジメントの必要性が提起されている。他方、エドモンズは、ストレス・マネジメントの必要性には合意するが、自らの専門職としてのスタンスを、専門職（校長・教師）への指導助言に限定し、「人々（非専門職）」への指導助言は含まないこと（むしろ対象にする不確かさ）が語られている。

この点、カマーの主張は、パイロット・スクールの当初における問題状況から、学校改善を立ち上げてきた経験を通じた必要性認識に裏づけられている。当初の問題状況では、第1章で検討したように、すべての関係者（子ども、親、教職員）が、諸要因が複合する否定的なメカニズムの中で、「無力感（sense of powerlessness）」を醸成するストレス下におかれていた。ここには「個人に責任」を帰する非難しあう環境があった³³。この状況を克服するための問題解決的アプローチでは、「相互尊重、支援しあう風土」の創造が第一義に据えられ、リーダーの専門性には、学校構成員のストレス・マネジメントが求められるというのである。

3) 学校関係者が置かれているパワレスな状況へのエンパワメントの必要性

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

アービン：「教師が既に沢山のことを知り、人々が、子どもたちに基本的スキルを教えることができるという仮定で、我々の話し合いを開始したところ…、セント・ルイスにおいては、我々にとって不足する構成要素は、教師、親、学校管理者が、自らに力があるという感覚（sense of power）を持っていないことがわかった。」「彼らはいずれも、その話し合いにおいて意味のある貢献ができないと感じていた。最も重要なことは、教育長、校長、教師、親、そして非専門家が重なり合う領域における、この全体的な問題（whole problem）に取り組むことだと我々は決定した」³⁴。

ここでアービンが提起する課題は、「教育長、校長、教師、親、そして非専門家が重なり合う領域」における「全体的な問題」への取り組みの必要性である。その理由は、実態として、「教師、親、学校管理者が、自らに力があるという感覚（sense of power）を持っていないこと」、彼らが「話し合いにおいて意味のある貢献ができないと感じている」からである。翻って、エドモンズが前提するのは、「教師が既に沢山のことを知り、人々が、子どもたちに基本的スキルを教えることができるという仮定」を前提にした話ではないのか。もしそうであれば、その前提は実態とはかけ離れているということを、アービンは暗に示唆している。

このアービンの提起について、カマーも、「我々の取り組み当初においても必須のことだった」

と同意して、次のように述べている。

カマー：「様々な理由によって無力感（powerless）をもつ人々をエンパワーする必要がある、彼らを、学校プログラムを計画するガバナンス・マネージメントグループの中で交流させる必要がある。…先のロン（エドモンズの愛称：引用者注）の指摘に戻れば、…我々が見出した問題は、彼らの関係性に関する知識とスキルを強め、高めるための仕組みが存在しないこと、トーンやマナーの建設的な問題解決をつくり支援する仕組みがないことである。そこには、あまりも多く葛藤、意見の相違、絶望感がある。…もし、スタッフ、親、生徒を支援する仕組みを学校の中に創り出したなら、人間発達に関する多くの知識を必要とせずに、抵抗を減じさせ、これらの問題に取り組むことができる。」³⁵

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

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

カマー：「確かに。ここが鍵となる相違だと私も思う。私たち（カマーとエドモンズを指す：引用者注）は、プログラムの鍵としてのプランニング・グループをもつという方法で、確かに同じことを行っている。しかし、私はその仕事を『鍵』という意味で用いる。あなたは、それを『付加的な恩恵』という。ここが相違点である。「私が議論したいことは、人々が実際に行っていること以上に、より成功のための責任を担うような、人々との協働をもたらすプロセスである。」³⁶（傍点：引用者）

ここで明確に示されたのは、エドモンズによれば、親（非専門職）の学校関与は、「雑用に限定」し、もし、親による学校改善への貢献があってもそれは「付加的な恩恵」であるとする。これに対して、カマーは、親による学校関与が「鍵」であり、「人々との協働をもたらすプロセ

ス」こそが「エンパワメント」であると捉えているのである。

(3) 大学研究者の学校への関与態勢—「真の指導助言」作用をめぐる論点—

第3に、カマーとエドモンズにおける学校関与をめぐるスタンスの違いが明確に示された対話をみていく。以下のセッションでは、最初に、エドモンズから、「少しの間、アグレッシブに私が語る時間をください」として、ミシガン州の21の学区教育長が合意して、エドモンズらが「効果的な学校」の方法論を指導し、学力テスト得点向上が見出されたことを数値によって語っている。その上で、エドモンズは、次のように述べている。

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

カマー：「私はスマイルで行きます。なぜなら、ロン（エドモンズの愛称：引用者注）は、研究者・調査者で、私は臨床医だからです。私は、数値に関心がありません。加えて、データ・ベースも。なぜなら、私たちは、学力テストが方法を歪ませることにまさに気づいたからです。だから私たちの介入は、学力テストを肯定的な方法へと変更することになりました。」（傍点：引用者）³⁷

このように、エドモンズらは、「学力テスト結果」を「最も根本的な尺度」として、数値データの精緻化により導き出された結果を、プレスとともに政治的に表明していくことが、まさに彼らの「コールマン報告を論破する」知見を導き出すという研究目的を成功させている。その上で、明示的な学校のパフォーマンスの違いを「アグレッシブに語る時間をください」とデータ結果を示して、その遂行こそが、有用な学校改善方法であることを述べている。

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

カマー：「私たちは、子どもたちの学力が、四分位の低レベルから中レベルへと変化した理由から、指導が効果的であることを知ることができます。…私たちは、学校が、高い四分位にいない理由を考える必要があります。私たちがこれらの問いを立てることなしに…校長がそのように数値データを見るとき、彼らは非常に防衛的になってしまいます。校長たちは、なぜあなたはそうで

きないのかということへの、すべての種類の弁明、すべての種類の理由を提示してきます。そのような高次のレベルの抵抗は、(私たちの学校関与において)、より一層難しい仕事になるのです。だから、私たちは、誰がどのランクにいるかについて一切話すことさえしませんでした。私たちはまさに、学校のパフォーマンス向上のために支援するために出かけていくのです。そして、私たちは、学校の状況を見つめ、そうすると、学校が、子どもたちに何かを生じさせていることを気づかせてくれるのです。」(括弧：引用者が補足)³⁸

これを受けてアービンが、先のエドモンズらによる、学力テスト得点至上主義のデータ・ベースによる学校への指導態勢が、現場の実践との乖離を生じさせていることをほのめかす次のような意見を述べている。

アービン：「ちょっと反論させてください。ロン（エドモンズの愛称）が、私たち（セント・ルイス学区）の校長と協働し始めた時、校長たちは、彼が言うことを彼が行うことができるとは誰も信じていませんでした。その後も、校長たちは、彼がそれをできるとは信じていませんでした。校長たちは、なぜ自分たちはそのようにできないのか、ある種の弁明を持ち続けていました。彼（エドモンズ）は、1点指摘しました。『セント・ルイスの学校を最善にするためには、人々が最善の学校について通常語るときに用いられる、すべての質の観点から学校を見なさい。たとえば、奨学金受給者、大学進学者、等々』。学校をこうした観点から比較するならば、通常（私たちの学校は）最下位にあります。今、トップランキングの学校を見て、その学校が生徒たちに行っていることを、自分たちの生徒に同じようにしようとするなら、それは私たちに学校の測定者になれるというようなものです。私の校長は次のように言いました。『ああ、私は悪く評された』³⁹ (括弧：引用者が補足)。

ここで注意すべき点は、エドモンズらの指導に対して、校長たちが、「言うは易し行うは難し」というような意味で「信じていない」ことである⁴⁰。その意味では、スーパーバイザーの教育的指導助言に対して教師側が依るべきところとされる「優秀なるものへの尊敬」という精神⁴¹はここにはみられないことになる。もう一つ注意すべき点は、「ポジティブリスト作成型研究」⁴²を、実践の文脈に提起されるときに生ずる、そうできない理由への弁明策に、学校・校長たちを追い込む問題である⁴³。つまり、学校・校長・教職員たちに、是とされる改善が講じられない場合の責任を追及する作用を伴っていることになる。この点、カマーは、学校現場がすべて

の弁明・理由を提示するような「高次のレベルの抵抗」は、大学研究者側の学校関与の仕事を「より困難」にさせる問題として捉えられているのである。

第3節 「効果的な学校研究」とカマー「学校開発プログラム」の質的相違

以上の対話から明らかになったのは、「効果的な学校研究」とカマーらの「学校開発プログラム」は、「貧困の子どもの学力向上」という点で共通性をもつが、両者は、異なる原理から構成されている点である。時期的にいえば、カマーらの「学校開発プログラム」実践が、「効果的な学校研究」よりも先行実施されており、後者から前者が生成されたのではない。より厳密にいえば、エドモンズが示す「効果的な学校の特性」と一見、共通する要素も、異なる原理から成り立っている。そこで以下では、エドモンズとカマーの見解の相違から論点と課題を整理する。

1. 教育実践過程の質的相違—アクション・リサーチ・アプローチの有用性—

第1に、エドモンズが、その論考（1982年）において、カマーと自らの「主要な違いは、焦点をおく戦術と結果（*tactics and outcomes*）にある」と述べているが、それは、単に「戦術」だけでなく、学校改善の目的と「方略（*strategy*）」における相違があることである。アービンとカマーにおいては、アクション・リサーチャーとして現場の関係者と、当事者どうしの関係性を築く中から、問題解決アプローチを立ち上げようとしている。そこで、彼らの目に「見える」事象は、すべての関係者が無力感を抱き、主体として積極的な関与できない実態である。この実態から立ち上がる方略は「全体的な問題」へのアプローチの必要性であり、それは、すべての関係者への「エンパワメント」を必要不可欠とするのである。したがって、「戦術」としては、ストレス要因を除去するようなストレス・マネジメントが必要であり、必然的に「親の関与」も重要な要件として位置づけられてくるのである。

他方、エドモンズにおいては、調査研究から導き出された「効果的な学校の特性」を備えることを前提とした学校改善計画である。ここでは、まず「校長の強いリーダーシップ」が前提になり、校長と教職員が一丸となって「最小限の」教科教育の充実させる方略を採用することが目指される。したがって、そこでの「戦術」としては、親や非専門職のインプットは、「付加的なもの」として下位に位置づけられる。しかしながら、それは「学力テスト得点向上がみられる学校」における結果（「スナップショット」⁴⁴）として見出された特性であり、その学校の教育実践過程やプロセス要因は射程に入れられていないのである⁴⁵。

この点で、前述したアービンの語りは、いくつかの問いをエドモンズに投げかけている。すなわち、学力テスト得点結果を出した学校を是として、あるべき教育専門職モデルを提示しているものになってはいないのか。現実の学校では、教育長も校長・管理職もまたパワレスな状況に置かれている実態があるが、エドモンズにおいてはその実態を「前提」外に措定しているのではないか。このような問いを、アービンは対話の中で提起している。

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

「これらのアプローチ（「効果的な学校運動」：引用者注）は、教師の期待を高める点では可能性があるかもしれないが、①子どもの学校での適応と家庭・文化的なバックグラウンドにおける関係性への配慮が全くなされていない、②さらに、体系的な組織改革の必要性が認識されていない。」⁴⁶

実際に、「効果的な学校」研究では、カマーらとは異なり、人種問題が実態として影響を及ぼす「複雑さ・対立・矛盾」には立ち入らず、「明示化される『学力』」結果に限定して「ベスト・エビデンス」の計上に力を注いできた。この点に関して、久富善之による次の提起は示唆的である。すなわち、

「明示化される『学力』評価」は、「『得点ないし水準到達・不到達』という数字や段階区分に変換された形で、つまり、容易に共通把握可能で比較可能な姿に変態する。」「見えづらいものを一瞬にして可視化するかのようなこの魔術的力の前では、それまでの『学力とは何か』についての果てしない対立・矛盾・論争はまるで無意味であるかのようにさえ感じられてしまう。」「しかし、この『飛躍』を通じて、『学力』が二層で抱え込んでいた矛盾・対立・不確実性が本質的に解決するわけではないので、その『魔術的力』には限界がつきまとっている。」⁴⁷

久富の指摘にならえば、「明示化される『学力』評価」という「魔術的力」の限界として、人種をめぐる「バックグラウンドにおける関係性への配慮」や「体系的な組織変革の必要性認識」が不在な「効果的な学校研究」は、その本質的な「矛盾・対立・不確実性」の問題解決には言及していないことになる。

第3の論点は、学校を研究対象とする際の研究目的の相違にある。カマーらによる当初のプロジェクト（1968年から）は、現実の混沌とした実態から原因を探り、子どもの発達と学校改善を結びつける実践を開発してきた（第1章・第2章参照）。他方、エドモンズらは、「中流家庭の子どもが通う学校と遜色のない学力向上を達成している学校」、すなわち「効果的な学校」の存在を見つけ出し、その「ベスト・エビデンス」をもって「コールマンの結論を論破」することが研究目的であった⁴⁸。この点、時期的に、エドモンズらの研究よりも、カマーらの実践が先行していることにも着目する必要がある。すなわち、「何もないところからの実践開発者」か、先行する「実践」の中から「結果」を出している学校に光をあてる「調査者・評価者」かという相違でもある。

こうした研究目的の相違は、研究方法上の相違にも関連している。エドモンズらは、数学とリーディングの「学力テスト得点」データを用いて、コールマン報告へのアンチテーゼを確かに実証した。量的研究を通したマクロ・レベルでの政策決定者への提言であり、政治的なインパクトも大きかった。一方、カマーは、1968年当初、「実験的研究デザインで必要とされる定量化可能な変数・要因は、人間の感情、態度、価値、希望と夢によってつくられる複雑さをとらえることができない」ゆえに、それらの研究の知見は、「問題介入の実践創造には役立たない」と考えたとする⁴⁹。1968年からのプロジェクト当初において、むしろ数量的な調査では切り取られてしまう、ミクロな相互的・社会的関係の複雑な性質を問い、その意味を再構成する解釈的研究の試みであったといえる。こうした研究目的と方法論的相違が、人種問題への積極的な契機を見出すアプローチか、それとも、あくまでも「明示的な学力」の「ベスト・エビデンス」を計上する研究なのかという質的相違の分岐点になっている。このことは、実証主義とアクション・リサーチとの価値をめぐるパラダイムの相違が示されている。

さらに、エドモンズ・モデルとカマー・モデルは、佐藤学（1996年）が指摘する「産業主義モデル」と「子ども中心主義」の学校改革運動という異なるモデルに区分できる。佐藤によれば、「産業主義モデル」の批判者たちは、次のような問題を指摘しているとする。すなわち、

- ① 学習の価値が中立的に扱われ、社会的政治的価値が隠蔽されていること、
- ② 現在の社会生活を完成体と見てカリキュラムを構成し、保守的な社会適応を志向していること、
- ③ 学習の諸価値を測定可能な学力に限定していること、
- ④ 学習の効率化と科学化の志向が、学習過程の画一化をもたらしていること、
- ⑤ カリキュラム経営の効率化が学校の硬直化と官僚化をまねいていること、

⑥ さらには、学校行政で「効率化」を追求する場合、手続きの民主化とシステムの合理化が達成されれば、それだけ学校制度は「最良の一つのシステム」(one best system)へと向かい、その結果、個々の局面の改良と民主化が、教育行政全体の官僚化を促進する問題⁵⁰ (傍点：引用者)。

とりわけ、黒人が集中する学校の改革議論において、「社会的政治的価値が隠蔽」され、教育行政の官僚化と「最良の一つのシステム」が追求されるならば、学校のニーズや実態から乖離するのは必然的であろう。ここに、アービンが、エドモンズに再三、反論する理由がある。

さらに、佐藤(2010年)は、従来型カリキュラム開発様式の①「研究・開発・普及モデル」に対して、②「実践・批評・開発モデル」を提唱している。佐藤が提唱する②「実践・批評・開発モデル」とは、「教室を基礎として学びを創造する過程でカリキュラムを批評し教師の力量の開発を行う方式」である⁵¹。ここで注目されるのは、①前者はエドモンズ・モデル、②後者はカマー・モデルに該当することである。この点に、カマーらのアクション・リサーチによる長期的・持続的実践開発の今日的意義を認めることができよう。

2. 指導助言者(スーパーバイザー)としての質的相違

以上の3つの論点は、両者の学校への関与態勢の質的相違にも反映されている。エドモンズは「研究者／調査者」として、学校・教師の教授・学習過程の改善に向けた学区教育委員会の「指導官」を勤めてきた⁵²。他方、カマーらは、学校に直接関与し、「指導者というよりもむしろ同僚として」、教師たちとともに「試練をくぐり抜けた協働」を経験する中で、実践を開発してきた⁵³。カマーらは、学校にフルタイムで常駐し、「パートタイム的なコンサルタントではなく」、学校関係者との「対等な責任に基づき」、学校の中で共に「生活し学ぶ(live and learn)」中での問題解決アプローチに取り組んできたのである⁵⁴。

ここにおけるカマーらの取り組みにおいては、D・ショーン(1983年)のいうところの「技術的熟達者(technical expert)」を超えた「反省的実践家(reflective practitioner)」としての専門職像が想起される。この点、佐藤学は、次のような重要な視座を示している。すなわち、

『技術的合理性』を固守し専門分化した役割に自己の責任を限定する専門家は、クライアントが苦闘している泥沼を山の頂上から見下ろす特権的な存在に過ぎない。クライアントの泥沼を引きうけ、クライアントと共に格闘する新しい専門家たちは、『技術的合理性』とは異なる原理で実践を展開しており、そこに専門家としての見識を形成している。『反省的実践家』において実践は、所与の科

学的技術の適用でもなければ、スペシャリストとしての役割の限定でもない。『反省的実践家』は、クライアントが抱える複雑で複合的な問題に『状況との対話 (conversation with situation)』にもとづく『行為の中の省察 (reflection in action)』として特徴づけられる特有の実践的認識論 (practical epistemology) によって対処し、クライアントとともにより本質的でより複合的な問題に立ち向かう実践を遂行している。」⁵⁵

こうしてみると、エドモンズらの指導助言スタイルは、前者の従来型専門家モデルといえる。つまり、「『技術的合理性』を基礎原理とする近代の専門家は、実証主義における厳密性と基礎と応用と実践の階層性によって権威主義と官僚主義を形成してきた」⁵⁶というモデルをエドモンズが実演していることが、対談集会の意見からも読み取れる。他方、カマーらの指導助言スタイルは、「反省的実践家」としての「新しい専門家」としての実践モデルを示している。

さらに、カマーらの指導助言スタイルは、村瀬公胤（2007年）が指摘する、学校現場の授業実践・研究に関わる「研究者のあり方の変化」という今日的課題にも通じている⁵⁷。村瀬によれば、我が国の『学びの共同体』を実践する学校における授業研究への研究者の関わりかたは、「対等なメンバーとしての関与」、あるいは「ファシリテーターやプロンプターと呼ばれるような役割へと変化」し⁵⁸、具体的には、研究者が、学校の授業研究に関して、「指導という立場をとらないこと」、「理論を持ち込んだり、何かを検証したり、授業を一方向的に評価したりはしない」スタイルを追求しているとする。教師同士の「同僚性」と同様に、研究者もまた『学びの共同体』を構成する対等なメンバーとして、授業の複雑さを噛みしめ、『反省的実践家』である教師たちの省察を促すような役割を担う意義が提起されている⁵⁹。その上で、村瀬は、「現場の問題に反応 (react) しながら学術的課題を発見しようと探究 (search) するという意味で、リアクション・サーチを提案したい」⁶⁰とする。

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

3. 学校のガバナンスモデルにおける質的相違

—「校長のリーダーシップ」および「学校風土」概念の相違—

本章では、「効果的な校長のリーダーシップ」および「学校風土」概念に関するエドモンズとカマーの知見の相違について、対談からの抽出はできなかったが、両者の概念も、前述した原理的相違から、含意における相違がみられる。

エドモンズらは「強い校長のリーダーシップ」を提起しているが、カマーらはそれとは異なる次元の質が追求されている。すなわち、カマーが批判的に退けるモデルは、「伝統的な学校」に特有な校長による「独裁的、管理的スタイル」⁶¹、あるいは、「階層的構造、権威主義的スタイル」⁶²である。このような官僚的モデルは、往々にして、教職員の協働を妨げ、むしろ、教職員の「孤立または派閥の形態」や、「誰かに失敗の責任を負わせる (blame casting)」状況を生じさせるとする。当初のプロジェクトにおいては、成員間の「すべての差異」が争いの「引火点」になったと指摘する⁶³。そして、こうした問題について、カマーが、パイロット・プロジェクトの経験から提起する「校長のリーダーシップ」は、「独裁的 (autocratic)、権威主義的 (authoritarian)、管理的 (controlling) スタイルよりもむしろ、課題指向的 (task-oriented)、問題解決的 (problem-solving)、促進的 (facilitating) スタイルが効果的である」と述べている。その要件として、カマーは次の3点を提起している。

- ① 校長は、「ガバナンス・グループの代表的リーダー (the leader of the representative governance group)」であるべきで、特定のタスクを達成するために、他のメンバーへの「権限委譲 (delegation of power) を認める」。しかし、それは「校長のリーダーとしての責任」を引き渡すことではない。
- ② 校長は、プログラムすべての局面の「結果への最終的な責任 (final responsibility)」を負うことが求められる。その際、校長は、計画上の最も有益なポジションに立ち、異論が出た場合、個々の問題に応じて必要な場合、すべての提案に「インプット・再検討・承認または未承認」を提供する。
- ③ 校長には、すべての局面への「配慮 (attention)」と「適時性 (timing)」が求められる。特に、初期において校長が注意を払うべきは「集団間・個人間の良い関係性がある風土の創造」である⁶⁴。

これらの課題においては、具体的に、「専門的・非専門的アドバイスにおける標準語法を用いて、他者への権限委譲 (delegation of power) をする」こと、それは、「プログラムの目標達成に向けた、コンピテンス、信用、コミットメントを促進する」ような「特定のタスクを達成するために」、「ガバナンス・グループの他のメンバーに許める」ことが求められるとする⁶⁵。

以上のような「校長のリーダーシップ」要件は、エドモンズらのいう「強いリーダーシップ」とは異なる次元における指導助言の質が追求され、今日に至る実践の中でも追求されているものである（この点、第7章で検討する）。他方、「風土」概念においても、第1章・第2章でみてきたように、エドモンズらのいう「教授・学習活動を導くための秩序ある安全な風土（orderly, safe climate）」とは、原理的に異なる質が追求されている（この点、第6章で検討する）。

もう1つ、カマー・モデルの特質として着目される点は、今日、紅林伸幸（2007年）が、「チーム医療から《チーム》のアイデア」を援用して提起する、学校教育における「新しい協働の同僚性の可能性」という課題である⁶⁶。これは、カマーが当初から追求してきた、「医者として、部外者として」、「医療におけるコンサルタントの文化」が学校には不在であることを問題視し、この「文化」を採用する学校開発プログラムに着手していたからである⁶⁷。こうしたメンタルヘルス専門職における「チーム・アプローチ」について、次章で検討することにする。

注

¹ Ronald R. Edmonds, “Effective Schools for the Urban Poor,” *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, pp. 15-24. 日本の先行研究において、エドモンズらの「効果的な学校」論に言及している論考は多数あり、その功績を高く評価するものと、後に広がる学校改善研究などの視点からの批判的検討がある。前者として、小野由美子『『教育効果の高い学校』と80年代アメリカの教育改革政策—平等と優秀性—』『教育学研究』第55巻第12号、1988年、11-19頁。鍋島・志水らによるエドモンズらの「効果的な学校」論に依拠した日本版のエフェクティブ・スクール研究がある（鍋島祥郎『効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育—』部落解放・人権研究所、2003年。志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2005年。志水宏吉「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」『教育学研究』第73巻第4号、2006年、336-349頁。川口俊明「学力格差と『学校の効果』—小学校の学力テスト分析から—」『教育学研究』第73巻第4号、2006年、350-362頁など）。黒崎勲『『効果的な学校』の理論』大田直子・黒崎勲編著『教育行政と学校経営』学事出版、2007年、127-134頁など。

他方、批判的検討を含む論考として、中留武昭「学校改善（School Improvement）研究ノート」中留武昭論文編集委員会編著『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—中留武昭教授退官記念論文集』2003年、74-86頁。佐古秀一「学力と学校組織—『効果のある学校』研究の検討をふまえた学校経営研究の課題—」『日本教育経営学会紀要』第53巻、2011年、36-45頁など。

² Edmonds, *op. cit.*, 1979, p. 15. この点、志水らによれば、教育社会学の立場から、「教育の社会的公正を重んじる立場からなされたエドモンズの研究が、私たちの研究の出発点となってきた」としている（志水宏吉編著『『力のある学校』の探究』大阪大学出版会、2009年、10頁）。他方、エドモンズの研究から端を発する研究における分析視点への批判的検討が加えられている（水本徳明「書評：志水宏吉編著『『力のある学校』の探究』」『日本教育経営学会紀要』第52号、2010年、236-238頁参照）。

³ Edmonds, *op. cit.*, 1979, pp. 15-16. 黒崎によれば、エドモンズの主張は、「社会的経済的要因と教育成果との相関についての社会科学上の通説となっている観念を絶対視することを否定し、教職員の努力によってどのような地域でも、どのような背景の生徒に対してでも、学校が適切に効果的に教育活動に成功できることを実証し、こうした一つ一つの学校の努力によってもっとも困難を抱える地域ともっとも不利な家庭的背景をもつ生徒の教育の質を向上させることが教育の機会均等原則の具体的な達成目標なのだ」と要約されている（黒崎、前掲、129頁）。小野によれば、エドモンズによる提唱は、「その根底に『全ての子どもは、家庭環境の違いに関係なく教育の可能性を持つ』という児童観を捉え、教育的価値としての平等、それも成果の平等を追求するところにモデルの独自性がある」と評している（小野、前掲、16頁）。

- ⁴ Lawrence W. Lezotte and Kathleen McKee Snyder, *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*, Solution Tree, 2011, p. 22.
- ⁵ Edmonds, *op. cit.*, 1979, pp. 20-21.
- ⁶ Edmonds, *op. cit.*, 1979, p. 22. Ronald R. Edmonds, "Programs of School Improvement : An Overview," *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, p. 4.
- ⁷ Edmonds, *op. cit.*, 1982, p. 4.
- ⁸ 黒崎によれば、「エドモンズの主張の要点は、社会的経済的な不平等が一般的な社会において、教育の結果が社会的経済的要因と強く相関していることを社会科学的に実証し、これを解消させる厳密な意味での平等を追求することが空疎な理論を唱えることにおわるだけでなく、困難を抱える地域と生徒に対する教育者の教育責任の放棄を正当化するものになってはならないというところにあった」と解説している（黒崎、前掲、129頁、傍点：引用者）。
- ⁹ Edmonds, *op. cit.*, 1982, p.4.
- ¹⁰ エドモンズは1983年7月15日他界 (his death in July 15, 1983)と記されている。次の資料参照, Lakeforest College Library, Archives & Special Collections, Ronald R. Edmonds (1935-1983), http://www.lakeforest.edu/library/archives/effective-schools/Ronald_R._Edmonds.php。その後の「効果的な学校研究」は、ミシガン州立大学の同僚であるレゾットが中心となって行われてきた。レゾットの最新書における彼による「著者紹介」では、「オリジナルの効果的な学校研究メンバーの一人」で、「効果的な学校運動の最前線」で尽力してきたとする（Lezotte, *op. cit.*, 2011, p. ix.）。レゾットによれば、エドモンズによる1982年の「効果的な学校の特性」の提起に至る時期までを「第1世代の効果的な学校研究」（＝「オリジナルの調査」）、それ以降を「第2世代の効果的な学校研究」と区分している（Lawrence W. Lezotte, *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*, Okemos, MI, Effective Schools Products, Ltd., 1991 (<http://effectiveschools.com/images/stories/escorrelates.pdf>) (last accessed 2012/06/23) 参照)。日本における「効果的な学校」に言及する論考では、エドモンズの業績は着目されているが、レゾットには必ずしも触れられていない。しかし、実際には、1983年（エドモンズ他界）以降の『効果的な学校研究（Effective Schools Research）』組織の推進者は、レゾットである。
- ¹¹ Lezotte, *op. cit.*, 2011, pp. 23-25.
- ¹² *Ibid.*, p. 24. レゾットによれば、初期の研究成果を公表したあと、ミシガン州立大学チームに、都市学区・学校のリーダーから「私たちの学校を効果的になるよう指導してくれませんか」というリクエストの電話が殺到したという。レゾットは、「私たちは、このリクエストを誇りに思ったが、その一方で、その応答にいくぶん困った」と述べている。その理由として述べているのが、前述した初期の研究における3つの弱点である。そこから、レゾットら（レゾットのいう「第2世代の効果的な学校研究」）においては、1つは「慣例化」に向けて、もう1つは「学区レベルでの取り組み」を研究課題として立ち上げ、1985年からの10年間、実践と理論の概念化に取り組んできたとする（*Ibid.*, pp. 23-26）。しかしながら、その後の研究成果として、実践プロセスの解明に成功しているのかということもそうでもなさそうである。2011年の最新書では、「特性」それぞれを1つの章にして、各「特性」の意味内容を、他の研究を援用しながら補説するにとどまっている。
- ¹³ *Ibid.*, p. 22.
- ¹⁴ Edmonds, *op. cit.*, 1982, p. 4.
- ¹⁵ *Ibid.*, p. 8.
- ¹⁶ この「学力テスト得点」の明示化がもつ「強み」と「弱み」の両義性について、久富の指摘は明晰である。「この点で、教育社会学者・荻谷剛彦が学力低下問題と階層間格差問題を論じるのに、何が学力かという論争に足を取られることなく、テストで測定されたものが『学力』であると操作的に定義するという立場を一貫して取っているのは、一面では強みになっており、もう一面では弱点になっている。それは『学力』測定のこの可視化作用の強力さを正しく認識しているからであり、同時にその測定をめぐってさえ矛盾・対立・不確定性がつきまとうという必然性を見落としているからである」。（久富善之「学力問題の社会的性格—子ども・若者たちは学校知識のレリバンス回復を求めている—」久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店、2005年、144-145頁、163頁）
- ¹⁷ National Center for Effective Schools Research and Development, *A Conversation Between James Comer and Ronald Edmonds: Fundamentals of Effective School Improvement*, Kendall Hunt, 1989. 本書は、集会から数年後の1989年に、レゾットを中心に刊行されたもので、集会の対話がそのまま書き起こされている。
- ¹⁸ Gerald N. Tirozzi, "Foreword," in National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989, p. vii. 集会当時のニューヘイブン学区教育長、ジェラルド・ティロッツィ（Gerald N. Tirozzi, 1977年ニューヘイブン学区教育長に就任。本『記録集』刊行時（1989年）はコネティカット教育局コミッションナー）による「巻頭言（Foreword）」で、次のように述べられている。「コネルマン報告の結論は、不遇な家庭環境出身の子どもへの教育に違いを生み出すことはできないというものだった。一方で、この知見を、低所得家庭の子どもの低学力問題を正当化する論理に用いる教育者もあり、それに対して、

私は、社会経済的ステータスによって子どもの学習が予言されるという考えを受け入れなかったし、今も受け入れていない。そして、「私の教育者としてのキャリアを通して、両氏を尊敬している。都市部の教育長として、そして州教育省のコミッショナーとして、私が数々行ってきたイニシアチブは、両氏の研究と業績にルーツがある」とする (*Ibid.*, p. x)。なお、彼の最新書：Gerald N. Tirozzi, *Stop the School Bus : Getting Education Reform Back on Track*, Jossey-Bass, 2013 の「著者紹介」によれば、彼はその後、クリントン政権で連邦教育省初等中等教育の次官補 (assistant secretary) を勤め、1999年から2011年、全米中等学校校長連盟 (National Association of Secondary School Principals, NASSP)の常任理事 (Executive Director) を勤めている (<http://josseybasseducation.com/our-authors/gerald-n-tirozzi/#sthash.VLYISUOD.dpuf>) (last accessed 2013/11/01)。

¹⁹ National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989.

²⁰ 米国においては、このように、氏名に学位 (Ph. D. ; M. A ; M. D.という) を付記する表記が通例のようである。前述したティロツツィも、「Gerald N. Tirozzi, Ph. D.」と表記されている (*Ibid.*, p. x)。筆者がニューヘイブン学区に訪問調査に行った際、関係者間においても、博士学位取得者は「Dr. ○○」と呼称が区別されている。教育長の公文書においても Ph. D.の表記がある。ここには、「優秀なる者への尊敬」(兼子仁『教育法 [新版]』1978年, 356頁)の精神への応答性が示されているといえる。

²¹ John B. Ervin, "Preface," in National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989, p. xi.

²² Edmonds, *op. cit.*, 1982, pp. 7-8.

²³ National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989.

²⁴ James P. Comer, Norris M. Haynes, and Edward T. Joyner, "The School Development Program," in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, p. 20.

²⁵ Ervin, *op. cit.*, 1989, pp. xi-xii.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989, p. 6.

²⁸ *Ibid.*, pp. 6-7.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 8.

³¹ *Ibid.*, pp. 9-10.

³² *Ibid.*, p. 10.

³³ この点、青木紀とその共同研究者であるキース・キルティが指摘する次の論点と深く関わっている。60年代に出現した「貧困の文化」という概念が「もっぱら個人主義的な用語の中で解釈され」、そこには、生物学的決定論あるいは「犠牲者のせいにする (blaming the victim)」議論を内在させていたこと。それは、「個人責任」であるがゆえに、貧困をもともと「見えにくくする」メカニズムとして大きな効果を持った、と指摘している (青木紀, 杉村宏編著『現代の貧困と不平等—日本・アメリカの現実と反貧困戦略—』明石書店, 2007年: キース・キルティ『『どん欲さは善』か—金持ち, 貧困者, 個人責任—』(鳥山まどか訳), 22-44頁; 青木紀「コメントを踏まえて」310-324頁参照)。

³⁴ National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, 1989, pp. 10-11.

³⁵ *Ibid.*, p. 11.

³⁶ *Ibid.*, p. 12.

³⁷ *Ibid.*, p. 48.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁰ この点、わが国でも、日常的に、学校の教師たちから同様の言葉をよく耳にする。たとえば、複数の事例収集から「ポジティブリスト」を提示する研究(佐古の言葉を借りれば「ポジティブリスト型研究」)に対する現場からのリアクションである。理論上の言説と、実践文脈における実効性との間に、隔たりがあることへの自覚的反省が、指導助言者に求められている。

⁴¹ 序章で触れた兼子仁がいう「教育法的権限としての指導助言権を成り立たせる根本原理」としての「アメリカにおいて指導主事 (supervisor, teacher's consultant) の教育的指導助言 (educational supervision) にたいし教師側の依るべきところとして語られている『優秀なるものへの尊敬 (Respect for Excellence)』』の精神である (兼子仁『教育法 (新版)』有斐閣, 1978年, 356頁参照)。

⁴² 佐古によれば、『『効果のある学校』研究に対する批判的見解』を次の4点に整理している。①学校の効果性のとらえかたの限界: 学校の教育成果に関わる価値選択問題, ②プロセスモデル構築の必要性: ポジティブリスト作成型研究の限界, ③知見の汎用性限界, ④要因リストの整合性である。②の点について佐古は、『『効果のある学校』研究で示されている要因リストは、学校で何をどうしていけば、教育効果の高い学校へ接近できるのかが示されているわけではない。いわば教育効果の優れた (望ましい) 学校に関するポジティブリストが列挙されているに過ぎない』として、「望ましい学校 (この場合には

学力形成機能の優れた学校)の条件リスト(ポジティブリスト)を構築する研究を超えて、学校の何をどう変えていけば(学校がどう取り組んでいけば)、学校の教育機能が向上していくかに関する「プロセス」についての知見が決定的に欠落していることに対する指摘」だとする(佐古秀一、前掲、2011年、40-42頁)。

⁴³ 中留武昭は、米英における「効果的な学校(School Effectiveness: SE)」研究と「学校改善(School Improvement: SI)」研究を対照しながら、SE研究の貢献と限界を次のように述べている。SE研究の「貢献」として、①「学校での学習成果の効果は、社会的・経済的文脈にかかわらず、子どもは『学ぶ』ことができるというオプティミスティックな結論」、②「効果と組織的・文化的な戦略の取り方に関係があるという結論で、この点はSI研究へと結びつくことになった」とする。他方、SEの批判的見解を、次の4点に整理している。①「効果が上がらない場合、学校や教師が一方的に責められる。教師と学習効果との一方的な結びつきは教育を生産過程として見立てることになりやすい」、②「SE研究自体、定量可能な目標の明確化と測定可能な成果とを直結させやすくなるので、これをめぐる「政治的葛藤が関係者に見られる」、③「SE研究がどちらかといえば効果を一時の“スナップショット”として捉える傾向があるため、継続的な学校側の改善を捉える点では限界のあること」、④「効果を説明するための実証性がないこと」などが指摘されてきたとする(中留武昭、前掲、2003年、77-80頁、下線:引用者)。

⁴⁴ 中留、前掲(前述③の指摘を参照)。

⁴⁵ 佐古、前掲(前述②「プロセスモデル構築の必要性」を参照)。

⁴⁶ James P. Comer and Norris M. Haynes, “Meeting the Needs of Black Children in Public Schools: A School Reform Challenge,” in Charles Willie, Antoine M. Garibaldi, and Wornie L. Reed, eds., *The Education of African-Americans: Assessment of the Status of African-Americans*, Volume III, Massachusetts: The William Monroe Trotter Institute, 1990, p. 68.

⁴⁷ 久富、前掲、2005年、144-145頁、163頁

⁴⁸ Lezotte, *op. cit.*, 2011, p. 22.

⁴⁹ James P. Comer, *What I Learned in School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, pp. xii-xiii. ここでは、パイロット・プロジェクト当初(1968年)時点でのカマーの問題意識が述べられている。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(*Ibid.*, p. 10)

⁵⁰ 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房、1996年、129-130頁。佐藤によれば、「産業主義の学校改革論」を次のように述べている。①20世紀を通して、学校改革の主導権は、産業主義の思潮と運動に掌握され、「効果的な学校」の運動に引き継がれている。②特徴は、学校教育の「効率性」と「生産性」を高める点にある。③作業(学習)の効率性を高める技術(教授技術と教材)とそれに熟練した技術者(教師)が求められ、その技術過程を評価し統制する行政システムが求められてきたことなどである。そして、産業主義モデルがもたらした学校教育の見方・実践として、①達成された学力で教育の価値をみる見方、②特定の目標の達成をめざす技術的実践として授業をみる見方、③学習の達成度を数量的テストで評定する考え方、④授業と学習の過程を工学的なシステムの類比で捉え、その因果関係の科学的分析から合理的技術を確定する授業研究、などが指摘されている。

⁵¹ 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年、163-166頁。佐藤によれば、従来の「研究・開発・普及モデル」とは、「中央の機関において専門の研究者や行政官が中心になってプログラムを開発し、そのプログラムを学校に普及して教師が実践し、そのプログラムの有効性を評価して再び中央の機関で修正を施す方式」とする。これに対する批判として、①教育実践の成否の中心的な鍵をにぎる教師の役割や能力が無視されていること、②教室の実践の多様性や創造性を無視していること、③研究が進めば進むほど、教育実践を画一化する傾向、「ワン・ベスト・システム」へと収斂させる傾向がある、という批判が提出されてきたとする。「効果的な学校研究」とその後の普及過程は、まさに、この「研究・開発・普及モデル」といえる。そして、レゾットの2011年の最新書においても、エドモンズの提唱した「効果的な学校の特性」を前提として、各「特性」を1つの章にして、他の研究を援用しながら補説するにとどまっている(Lezotte, *op. cit.*, 2011)。この点で、当初見出した「特性」を前提とした「ワン・ベスト・システム」へ収斂させる傾向があるといえる。

⁵² Edmonds, *op. cit.*, 1982, pp. 6-7. エドモンズは、1978年から1981年まで、ニューヨーク市教育委員会・チーフ指導官(chief instructional officer)として、「ニューヨーク市学校改善プロジェクト(New York City School Improvement Project: SIP)」における学校の基本的な教授・学習改善に従事したとされる。

⁵³ James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980. 本書は、カマーらによる1968年からの取り組み10年間の実践を詳述したものである。「このプロジェクトの経験が幾度と確認してきたことは、研究者たちが、指導者というよりもむしろ同僚であるときに、最も教師たちが学ぶということである。研究者と教師との結びつき(bond)が育まれたのは、大変な試練の時をくぐり抜けて協働した時だった」とされる(p. xv)。

⁵⁴ James P. Comer, “The Education of Inner-City Children,” *Grants Magazine*, Vol. 3, No.1 (March 1980), p. 21.

-
- ⁵⁵ 佐藤学「訳者序文 専門家像の転換—反省的实践家へ—」ドナルド・ショーン著，佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆみる出版，2001年，6-7頁。
- ⁵⁶ 佐藤，前掲，6頁。
- ⁵⁷ 村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第74巻第1号，2007年，41-48頁。
- ⁵⁸ 村瀬，前掲，45頁。
- ⁵⁹ 村瀬，前掲，45頁。
- ⁶⁰ 村瀬，前掲，46頁。
- ⁶¹ Comer, *op. cit.*, 1980, p. 71.
- ⁶² James P. Comer, “Demand for Excellence and the Need for Equity: The Dynamics of Collaboration,” in M. D. Fantini and R. L. Sinclair, eds., *N SSE Yearbook, Education in School and Nonschool Settings*, University of Massachusetts, 1985, p. 253.
- ⁶³ James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems —And How We Can*, Plume, 1998, p. 49.
- ⁶⁴ Comer, *op. cit.*, 1980, pp. 71-72.
- ⁶⁵ *Ibid.*
- ⁶⁶ 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号，2007年，36-50頁。紅林は，《チーム》の特徴として次の4点を指摘している。①クライアントの問題に対応することを目的として組織される。②チームは固定的なものではなく，ケースや状況に応じて，フレキシブルに組織される。③チームは対応な関係性の元に組織される。④チームは成員の専門性を尊重し，各成員は自身の専門性をフルに発揮することが求められる，とする。
- ⁶⁷ Comer, *op. cit.*, 2009, p. 136.

第4章 学校における援助専門職の協働

—トランスディシプリナリー・チーム・アプローチの可能性—

近年、多様な専門分野の専門職で構成される「学際的チーム」において、各学問領域の境界性を「超える (trans)」意義を追求する、トランスディシプリナリー (transdisciplinary) チーム・アプローチについての研究が展開されている。SDPの構想には、60年代開始当初から、トランスディシプリナリー・チーム・アプローチの発想がみてとれる。本章では、SDPにおけるメンタルヘルスに関わる援助専門職で構成されるチームに着目して、学校における多様な専門職の協働の意義と可能性を明らかにする。その際、ここで描かれる、専門職の協働を成立させる組織的要件と状況を検討し、専門職チーム全体のキャパシティ (学校開発能力) を高める協働のあり方を考察する¹。

第1節 学校における専門職の協働に関する理論的課題

1. 学際的チーム・アプローチにおける「協働」の意義

多様な専門分野の専門職で構成される「学際的チーム」の「学際的」という意味を表す用語としては、①multidisciplinary, あるいは、②interdisciplinary が用いられている。両者は、複数の学問領域の専門職がチームメンバーとして構成されるという意味で共通性がみられる。そして、最近では、各学問領域の境界性を「超える (trans)」アプローチの意義を追求する、③transdisciplinary という用語もみられるようになった²。ここでは、まず、「学際的チーム・アプローチ」における「協働」の意義を確認していく。

学際的チームに言及する D. R. ダパー (David R. Dupper)³は、「スクールソーシャルワーカーは、学校現場で孤立して実践しているのではなく、学校における専門職の学際的チーム (multidisciplinary team) のメンバーであることを考慮する」必要性を指摘している。ダパーは、チームメンバー間に『役割の混乱 (role confusion)』や『縄張り争い (turf battles)』が生じている」ことを指摘し、「学校の学際的チームを構成する専門職集団には、各々の役割・タスクの違い」があることを強調している⁴。ただし、ここで、チームメンバーの役割・タスクを、既存の縦割りあるいは役割分業的枠組みに収めるのであれば、それは、従来からの形式的な連携の域にとどまることも予想される。ここで重要な点は、各専門職の役割・タスクを足し算する発想ではなく、より積極的に各専門的機能が乗算されるような「協働」的アプローチの契機を見出

していくことにあるといえる。様々な専門分野からの専門職による「協働介入 (Collaborative Intervention)」アプローチを行う重要性は、序章でふれたように、わが国における「学校ソーシャルワーク」研究においても強調されている点である⁵。また、L. オープンショウ (Linda Openshaw) は、スクールソーシャルワーカーは、「学際的チーム (interdisciplinary team)のメンバーとして」サービスにあたる際に、「全米ソーシャルワーカー協会 (NASW) の倫理基準9」の「生徒と家族のニーズに応えるために、地域の教育機関およびコミュニティのリソースを動員して協働的に働く必要がある」ことを強調している⁶。つまり、スクールソーシャルワーカーの多岐にわたる役割遂行も「協働」が鍵となり、チームメンバーの間に生じる対立・葛藤関係を、「協働」の関係へと転換するために、その専門性が発揮されることが期待されているとののである。

こうした学際的チームメンバーに求められることとして、L. R. ブロンSTEIN (Laura R. Bronstein) によれば、①相互信頼、②新たな専門的活動の創出、③柔軟性、④目標に対する集団的なオーナーシップ (collective ownership of goals)、⑤プロセスにおける省察 (reflection on processes) が重要な要素だとする⁷。ここから、学際的チームの支援的力量を向上する「新たな専門的活動の創出」のために、次のプロセスを重視する必要性が示唆される。それは第1に、構成員が、チームの目標達成のために、各専門的知見・経験を、相殺し合うことなく発揮するプロセスである。第2に、各構成員の専門性をチームに貢献することを通して生み出される「オーナーシップ感覚」を「結集」する合意形成過程の重要性である。第3に、その一つ一つのプロセスをメンバー相互で「省察」するプロセスの重要性である。

2. トランスディシプリナリー・チーム・アプローチと「分散型リーダーシップ」

さて、近年、医療や障害をもつ人々に関わる専門職チームで展開されている「トランスディシプリナリー (transdisciplinary)・チーム・アプローチ」という発想においては、各専門職それぞれの学問的専門領域の「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や介入サービスの提供が目指されている⁸。この発想においては、専門職の役割分業論ではなく、クライアントの最善の利益を目標に据えて、各専門領域の「境界性」における、従来看過されていた新たな専門領域へ「協働的」アプローチの挑戦を試みるものである。こうした発想は、子どもの最善の利益を中核に据えた、学校における教職員と援助専門職で構成される、援助専門職チームにおける議論にも援用しうるだろう⁹。

この点で通底する問題提起が、コンステーブルとトーマス (Robert Constable and Gelen Thomas) の論考にみられる。すなわち、「学際的チーム (multidisciplinary team)」の協働における、意思

決定および活動の成否を分かち重要な要素として、次の5点を挙げている¹⁰。

- ① 合意された共通で公的な目標遂行のために、各メンバーの仕事をコーディネートする。
- ② すべてのチームメンバーは、必要不可欠な独自の経験を有するという信念をもつ。
- ③ 各メンバーからのインプットの対等性 (input equally)に価値をおく。
- ④ 集団におけるすべてのメンバー間のリーダーシップを分散する (distribute)。
- ⑤ 相互依存と個々のアカウンタビリティに基づく対面しての相互交流を用いた協働。

また、ケースマネジメントの文脈から、コーデッシュとコンステーブル (Richard S. Kordesh and Robert Constable) の論考では、トランスディシプリナリー (transdisciplinary) チーム・アプローチに言及している。その際、ケースマネージャーは、①チーム全体の情報・スキルの統合、②各提供者間の関係調整、③実施プログラムのモニターを行う役割を担うとする。この「トランスディシプリナリー・モデル」の場合、ケースマネージャーは、そのケースの「第1提供者とサービス・コーディネーター」が担うのが典型だとする¹¹。

ここから、「トランスディシプリナリー・モデル」においては、前述の「5つの重要な要素」の中でも特に、「インプットの対等性」と「リーダーシップの分散」という要素が強調されていることがわかる。つまり、学際的な新たな支援方法の開発に価値をおくトランスディシプリナリーの発想においては、ケースマネージャーというリーダー的立場も固定化されていない。そのケースにより近い存在である「第1提供者」たちがリーダーを担うというように、「リーダーシップの分散」が採り入れられている。と同時に、メンバー間相互の「インプットの対等性」を基盤とする新たな協働態勢を創出しようとする発想が読み取れる。

以上のような協働に必要な要素を踏まえながら、カマー・プログラムの検討に移ることにする。その際、「インプットの対等性」と「リーダーシップの分散」という要素に着目しながら、専門職チームの支援の潜在能力が引き出される協働のあり方を探究する。

第2節 SDPモデルにおける「生徒・教職員へのサポートチーム」の特徴

1. 発達の原理に基づく全体論的アプローチ【6つの発達の筋道】という理解—

前述 (第1章参照) したように、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、次の【6つの発達の筋道】に沿って形づけられるという理解に

ある。すなわち、①身体的発達、②社会的・相互的発達、③心理的・情緒的発達、④倫理的発達、⑤言語的発達、⑥認知的・知的発達の筋道である¹²。

ここで確認すべきことは、この【6つの発達の筋道】という観点が、①「子どもの学習・発達支援の原理」であると同時に、②学校における組織的機能および生徒の行動への対応を議論する際の「情報や指針」として用いる、という2重の意味合いをもっていることである¹³。つまり、学校の全構成員が、①子どもの【6つの発達の筋道】への支援という課題を中心に据えて、それを取り巻く多様な関係者の共通理解を図っていくことを共通の指針としている。それは同時に、②【6つの発達の筋道】という観点をを用いて、学校の組織的改善および個別生徒の支援方法の開発を図るという意味をもつ。とりわけ、②の視点は、本章で検討する「生徒・教職員へのサポートチーム」における多様な専門職の協働アプローチにおいて、メンバー相互で議論するための重要な指針となる。そのすべてのプロセス（全体論）から、子どもの全面的発達を促進する構想が追求されているのである。

2. 「生徒・教職員へのサポートチーム」の構成と各専門職の専門的知見

以下では、援助専門職による協働アプローチを検討するために、SDPモデルの3つのチームの1つ、「生徒・教職員へのサポートチーム（Student and Staff Support Team：以下「SSST」と略す）」の役割と特徴を概観する。

(1) 「生徒と教職員へのサポートチーム（SSST）」の役割

SSSTは、子どもの発達およびメンタルヘルスの援助専門職（学校内部の専任スタッフおよび、または、外部からの非常勤スタッフ）と校長（または管理職）で構成されるチームである¹⁴。この前身は、パイロット・スクールにおいて、カマーライエール大学研究者たちによる「メンタルヘルス・チーム」である¹⁵。学校におけるSSSTの主な役割は、①個別生徒の問題への対応、学校外の情報源へのアクセス、②学校全体の「風土」問題への取り組みや予防プログラムの開発である¹⁶。毎週1回の定例会議を開催し、①個別生徒の問題、②学校全体の問題についてタイムリーに議論されている（2012年4月、2つの学校におけるSSST会議傍聴）。

(2) SSSTの構成と各専門職がチームに提供できる専門的知見

SSSTのメンバーは、「メンタルヘルス、あるいは、子ども・青年の発達理論・実践に関する養成を受けた専門的知識を有する人、またはその専門職で構成する」とされる¹⁷。

表 21 は、SSST の構成と各専門職がチームに提供できる専門的知見の典型例を示したものである。

表 21 SSST の構成と各専門職がチームに提供できる専門的知見

構成員	【6つの発達の筋道】という観点からみた、チームに提供できる専門的知見の例示
①管理職（校長または教頭、副校長）	・SSST が決定する介入策やプログラムに影響を及ぼす <u>行政的・法的な制約と機会に関する情報を提供</u> することができる。
②学校心理士（スクール・サイコジスト）	・多くの時間、障害児教育の指導に向けたアセスメントの責任を担う。一般的に心理士は、人間の行動への理解・観察に関する養成を受けている。その養成を拠り所にした①治療的介入、② <u>心理的・社会的発達に関する専門性の発揮</u> が期待される。
③ソーシャルワーカー、④カウンセラー	・両者は、 <u>治療的テクニックに関する養成</u> の他、 <u>サービス・システムやコミュニティ・サービスへのアクセスについて養成</u> されている人が多い。 ・ソーシャルワーカーが提供できる <u>エコロジカルな視座</u> は、個人の問題と全体的問題の両者を識別し介入するために重要である。
⑤障害児教育教師	・生徒たちの学習上の障害— <u>身体的・情緒的・社会的な障害</u> —を克服する支援に関する専門分野の養成を受けている。チームへの貢献として、障害児のみならず、通常学級の生徒にも役立つ介入と問題解決スキルが提供できる点が重要である。
⑥学校看護師	・看護師や他の医療的養成を受けた人たちは、チームに、青少年の <u>身体的な機能・発達</u> （他のすべての発達領域に影響を及ぼす）に関する専門知識を提供できる。
⑦言語聴覚士、 ⑧二カ国語教師	・両者は、 <u>言語的発達</u> （さらに <u>身体的発達</u> ）に関する専門性を発揮できる。 ・言語的障害をもっていない生徒たちにとっての方略と介入を提供できる。

注：表中の6区分は出所によるもので、丸数字は、筆者が便宜上加筆した。これらはいくまで「典型例」として示されているもので、各学校でメンバー構成は異なる。ただし、①管理職は必須である。

出所：William T. Brown and Sherrie Berrien Joseph, “The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services: ‘Nine Different People Were Helping One Child,’” in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 128-129 を元に筆者作成（下線：引用者）。

表 21 で示されたメンバーは、1つの「典型例」であり、実際に、各学校における援助専門職の構成は、学校ごとに異なっている。ただし、必ず①管理職（校長または教頭・副校長・管理職インターン）が少なくとも1人、レギュラー・メンバーとして参加している点は共通している（フィールドノーツ、SSST 会議傍聴、2012年4月5日・9日）。

表 21 のように、このSSST に貫かれる指針は、「すべてのメンバーの『対等な責任』」（第

1章で述べた【3つの指針】参照)の追求にあることが読み取れる。その理由として、次の2つの特徴を指摘することができる。第1に、前述した【6つの発達の筋道】という観点から、各専門職がチームに提供できる専門的知見が想定されている点にある。つまり、【6つの発達の筋道】のうち、どの【筋道】に、各メンバーが専門的養成を受けてきた知識や経験を発揮できるかという観点が採用されているのである。たとえば、学校心理士が「心理的・社会的発達」に、学校看護師が「身体的な機能・発達」に、言語聴覚士や二カ国語教師が「言語的発達」に専門的知見を提供できるという例が挙げられている。つまり、【6つの発達の筋道】において、どの【筋道】の発達支援に専門的リーダーシップを発揮できるか、という捉え方である。この点、R. F. エルモア (Richard F. Elmore) が提起する「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」実践における次のような説明が想起される。エルモアによれば、「専門職能開発を改善の手段」にすると同時に、それは「合意形成的なもの」でなければならず、「知識に基づいた組織 (knowledge based organization)」すなわち、「地位の権限ではなく、専門能力を中心に組み立てられる組織」が必要だとする¹⁸。

第2に、チームメンバーとして校長（管理職）が参加している点が重要である。ここで校長がチームに提供できる専門的知見は、チームで決定する課題への「行政・法的な制約・機会についての情報をチームにもたらす」意味での教育専門的リーダーシップの発揮である。つまり、校長は、チームの意思決定を「学校の全体計画」に反映させるための情報をチームに提供することにより、メンバーへの応答性をもち、かつ、チーム代表としての対外的な行政責任を担うという、二重の意味での高い専門的力が期待されているのである。

以上の2つの特徴から、S S S Tでは、各専門職間で相互に「対等」な情報を提供し合い、相互にエンパワー（権限付与）し合う関係と態勢づくりが追求されるわけである。

なお、一方で、この区分では、学校心理士、ソーシャルワーカー、カウンセラーの役割が明確ではない点、スクールソーシャルワーカーとカウンセラーが「同枠」になっている点¹⁹(この区分は原文による：筆者注)について、わが国のスクールソーシャルワーカーとカウンセラーの区分を提起する議論からすれば疑問が出されるかもしれない。この点についてはアメリカでは、スクールソーシャルワーカーの歴史も長く、その専門性基準も担保されていることから、わが国の事情とは少し異なる。また、この区分はあくまでも例示であり、ここで重要な視点は、各専門職の役割を「職名」で規定するのではなく、専門職としての養成課程や実務経験を尊重する視点から捉えている点にある。したがって、実際に遂行されるメンバー間の権限調整においても、現場の構成メンバーに即して、個々の養成を受けた専門職性と実務経験を相互に活か

し合う視点が重視されるのである。そこでは、【6つの発達の筋道】に即して、各専門職が、どの【筋道】に専門性を発揮できるかについて合意を形成する。前述したエルモアのいうように、「専門能力を中心に組み立てられる」チームであり、ステータスではなく、専門性水準そのものが問われている。この点で、序章で触れたように、兼子教育法学でいう「真の指導助言」作用が求められている。そこで以下では、実際の「役割遂行」について、ケース会議のプロセスを検討していく。

3. ケース会議におけるメンバー間の「対等性」の追求

S S S Tのケース会議は、明確な手順に沿って進行することが重視されている。その手順は、大きく次の4つのステップで進められている²⁰。

(1) 担任教師の教育実践の主体性を尊重

ケース会議の第1ステップは、委託した教師から、生徒に関する次のような情報の説明から開始される。①生徒の「チャレンジと強み」（その「頻度・重大度・持続性」等を含む）について、【6つの発達の筋道】の観点からの所見を書面にて提示、②教師がこれまで試みた介入方略の効果あるいは限界についての報告、③生徒の問題に関連すると考えられるバックグラウンドの情報などである²¹。このプロセスで注目すべき点は、まず、担任教師の主体的な教育実践を何より重視し、その尊重の意思を具体的な活動を通して表現していることにある。つまり、援助専門職が教職員との「対等性」を追求するという意思表示である。この点、カマーによれば、パイロット・スクールにおいて、イェール大学教授陣による「メンタルヘルス・チーム」が、「指導者としてではなく、同僚として関与したときに、教職員たちが最もよく学ぶことができる環境になった」²²としていることから理解できよう。援助専門職たちが、上からの指導助言スタイルを用いず、教職員との「同僚性」を追求するプロセスにおいて、「真の指導助言」作用が生じることが示唆される。

(2) 当該生徒の親または養育者の会議への参加保障

同様に重視されているのは、委託された生徒の親または養育者の会議への参加である。「生徒がS S S Tに委託されたら、チームから速やかに、その生徒の親または養育者に委託されたことを知らせ」、「ケース会議への出席を招待する」必要性が指摘されている。それでも出席できない親に対しては、たとえば、電話会議、親が都合のよい時間に会議を設定するなどの工夫が

各学校で考案されているとする²³。こうして、何よりも、当事者のニーズを聴き取ることが重視されている点が重要である。ここでも、教師に対する尊重と同様に、S S S Tメンバーが親に対しても「上から指導する立場」としてではなく、当該子ども・親とともに問題解決方法を探究する上で必須のプロセスとして、親参加が位置づけられているのである。

(3) 援助専門職チームによる子どもの発達の課題の識別

この第3のステップにおいて、援助専門職としてのチーム・アプローチが始まる。まず、チームの議論で、当該子どもの発達過程について、【6つの発達の筋道】の各領域が、「適切な発達」か「過剰発達」か「未発達」かというアセスメントの議論が展開される。その際、「ブレインストーミングによる議論」の重要性が強調され、これがS S S Tの「基本的で中心的プロセス」として位置づけられている。この議論は、次の「2つの重要な利点をもたらす」とする²⁴。

- ① チームとして可能な介入を考案するための重要な情報が入手できること。チーム内の子どもに関する知識のギャップを識別できること。
- ② ラベリングや判定を下す傾向や個人的感情による不適切な介入を減少させることである。

こうした積極的な議論を展開するためには、議論のファシリテーターが必要となる。そのリーダーシップは固定的ではなく、次のように、ケースごとに決定するスタイルが採用されている。

(4) 支援が必要な【発達の筋道】に即したケースマネージャーの決定

「あるケースと介入をチームで議論した後、S S S Tは、次に、その生徒へのケースマネージャーを任命する。「ケースマネージャーは、介入の実施・進捗に関するモニタリングに責任をもつが、介入を行う責任を負うのではない」²⁵。

ここで着目すべき点は、ケースマネージャーおよび介入を行うメンバーの決定にあたっては、前述したように、その子どもにとって支援が必要な【発達の筋道】に、どの専門職がアプローチするのがより望ましいかという視点から、チームで合意形成が図られるのである。この点、効果のあった事例²⁶によれば、当事者とコンタクトが可能で、より緊密な関係性を築くと判断されたメンバーが、ケースごとに選出されている。

以上の一連のプロセスにおいても、メンバー間の「対等性」が追求されていることが読み取れる。それは、個別ケースの子どもの【発達の筋道】に必要な支援という観点から、①既存の「役割期待」概念を問い直しつつ、各専門職の専門的知識や経験を相互に尊重し、②ケースご

とに役割遂行を捉え直して「リーダーシップを分散する」ことにより、③チーム全体の発達支援への潜在能力を引き出し合う関係構築が目指されているのである。

4. チーム・アプローチにおけるソーシャルワーカーへの役割期待

チームでの議論に必要な視点は、これまでみてきた【発達の筋道】への支援という観点に加えて、「エコロジカルな（生態学的）視座」の採用だとされる。それは、「個人の問題と全体的問題の両者を識別し、介入するために重要」だとされる²⁷。

「エコロジカルな視座」の採用により、「個人の問題」においては、①子どもが置かれている「文脈上の要因」、②障壁を生じさせている「外部状況」にある問題把握が可能になるとする²⁸。そして、「個人の問題と全体的問題との関連」においては、次のような課題があるとされる。「個人のケースは、しばしば、他の数々のケースで構成されているか、または、同様のパターンがみられる。このことが示唆するのは、個々の生徒への働きかけを請け負う以上に、介入は広域なことである」²⁹。つまり、個人の問題への介入経験を、学校全体に影響する問題の情報源として、予防的方略の開発につなげる必要性が示唆されている。

ところで、「エコロジカルな視座」は、特に、「ソーシャルワーカーがチームに提供することができる」ものとして挙げられている³⁰（前述：表 21 参照）。しかしながら、チームによる協働介入を重視する S S S T においては、ソーシャルワーカー 1 人が、「エコロジカルな視座」に関わるすべての業務を担うという発想ではない。この点、「ソーシャルワーカーの促進者の役割を重視する」³¹ことが求められていよう。そうした特徴は、たとえば、S S S T がうまく機能している学校の会議について記した論考³²から見出すことができる。この学校における S S S T 会議の記述を要約すると以下ようになる。

まず、この学校の S S S T で定例化されていることは、①校長が議長、ソーシャルワーカーが会議のファシリテーターを担うこと、②定例会議の日時（毎週木曜日、1 時間半）、③主要な議題と進行手順である³³。ここでは、議長の進行で、議案について直接の関係者からの提案がなされている。その上で、メンバーの意見交換がなされ、それらをファシリテーターの提案で締めくくっている。このファシリテーター役のソーシャルワーカーが会議で担っている役割内容は、①多様に出される意見を踏まえて、進行の時間調整を図り、次回の会議までに行う課題をメンバーに提案していること。②案件によっては、発達課題の領域に応じたサブグループをつくることを提案し、次回の会議までに調査結果を持ち寄るよう提案していること。③個別問題の議論を総括して、これを、学校全体の問題として「学校運営計画チーム」に提言していく

ための手順を提案していることである。

このような「促進者の役割」を重視するソーシャルワーカーにおいては、その専門的能力が、クライアント個人の問題のみならず、専門職チームの議論における「状況改善」と、チーム全体の議論の質を高めるプロセスに発揮されていると捉えることができよう。

第3節 援助専門職のチーム・アプローチによる支援的力量向上の可能性

S D Pで追求される「全体論的アプローチ」においては、子どもの【6つの発達の筋道】に沿った全面的発達の促進を中核に、多様な大人たちによる「肯定的な相互作用」の発展が目指されている。それら全体が創り出すものは、新たな「学校文化」³⁴あるいは「学校風土」³⁵である。したがって、このモデルにおける援助専門職の協働においてもメンバー間における相互の経験の尊重、「責任の対等性」の追求、それぞれの学問領域の境界性を超えてより高い専門性をチーム全体で追求するアプローチが採用されている。その仕組みにおいては、外部からの援助専門職が、学校の組織体制の中に明確に位置づけられ、かつ、各専門職が、学校的意思決定に関する実質的な発言権・実行の責任が任されている点が重要な要件となる。

以上のような要件を備えた学校における援助専門職の協働により、次のような可能性が展望される。第1に、援助専門職チームの学校への関与が、個々の教師をエンパワーすると同時に、学校全体の教育機能の向上を導くことである。カマーらの評価研究（2006年）によれば、S D P実践の重要な影響力の1つとして、「学校のエンパワメント」が指摘されている。その効果として、①教職員がエンパワメントとオーナーシップの感覚をもつこと、②教師の孤立の減少、③教師の満足感と効力感の向上、④学校の教職員の間での目的の共有感が生じるとする³⁶。ここで重要な点は、子どもの教育の最前線にいる教師たちの主体的な教育実践を何より重視し、教師集団の学び合いを促進することにある。つまり、援助専門職の学校への関与の目的は、教師・学校へのエンパワメントにあることが確認できる。

第2に、「発達の視点」から各専門職が相互に役割を捉え直し、チームとしての介入方略として統合する議論を通して、子どもの発達支援へのチーム全体の力量向上が期待できる。このことは、既存の固定的な役割分業や、各専門職が個別のあるいは重複して子どもを支援する状況の捉え直しを促す。また、異なる学問領域の専門職がそれぞれに、子どもの発達への影響の与え方の違いがあることを発見し、新たな機能の開発が期待できる。

第3に、こうした異なる専門的知見を統合する議論の蓄積が、子どもの【6つの発達の筋道】

すべての発達可能性を引き出す重要な影響力となる。各専門職の専門性が、子どもへの発達支援の質的向上に活かされてこそ、学際的チームによる新たな発達支援の開発が期待できる。子どもの成長発達をエンパワーする専門職がまた、直接の対象の子どもからだけでなく、メンバー間の協働を通して自らもエンパワーされる「相互作用」が創り出されるのである。

以上のような専門職チームの協働アプローチにおいては、「分散型リーダーシップ」実践がみとれる。すなわち、状況に応じて「リーダー・フォロアーの関係が転換」するような実践と、それを可能とするメンバー間での「相補的」関係構築が追求されている³⁷。

注

¹ 本章は、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—」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第6号、2011年、15-27頁に加筆・修正を施した。

² 近年、医療や障害をもつ人々に携わる専門職チームによる「トランスディシプリナリー (transdisciplinary)・チーム・アプローチ」が展開されている。以下の文献参照。Kate Tebbett, *Management of Cerebral Palsy: A Transdisciplinary 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, 2008 (ED497695). Karen-Claire Voss, *On Transdisciplinarity* (www.agkc.co.uk/decor/What%20is%20Transdisciplinarity.pdf) (last accessed, 2009/05/27)

³ David R. Dupper, “The Design of Social Work Service,” in Allen-Meares Paula, Robert O. Washington, and Betty L. Welsh, eds., *Social Work Services in Schools* (3rd Edition), Allyn & Bacon, 2000, pp. 265-266 (山下英三郎監訳・日本スクールソーシャルワーク協会編『学校におけるソーシャルワークサービス』学苑社, 2001年). David R. Dupper, *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*, John Wiley & Sons, 2003, p. 9.

⁴ Dupper, *op. cit.*, 2003, pp. 10-11.

⁵ 門田光司「子どもの幸せのための大人たちの協働—学校ソーシャルワーク実践の方法—」古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉編『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 2004年, 181-184頁。

⁶ Linda Openshaw, *Social Work in Schools: Principles and Practice*, The Guilford Press, 2008, pp. 3-5.

⁷ Laura R. Bronstein, “A Model for Interdisciplinary Collaboration,” *Social Work*, Vol. 48, No. 3, 2003, pp. 297-306. (ブロンスティンの説を援用している論考として Openshaw, *op. cit.*, 2008, p. 3. 門田, 前掲, 2004年, 182-184頁参照)

⁸ Tebbett, *op. cit.*, 2006.

⁹ 特に、多様な専門職同士の「境界性」という点で、従来看過されていた領域については、序章で触れた小川利夫らが指摘する「教育と福祉の谷間の問題」へのアプローチの契機を見出す一助となるだろう(小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館, 2001年参照)。また、このトランスディシプリナリー・チーム・アプローチという発想は、同様に序章で触れた、内外事項区分論における「混合事項」に関する専門職チームの実践論として、新たな指導助言の質を開発する可能性を有していよう。

¹⁰ Robert Constable and Gelen Thomas, “Assessment, Multidisciplinary Teamwork, and Consultation: Foundations for Role Development”, in Robert Constable, Carol Rippey Massat, Shirley McDonald, and Jphn P. Flynn, eds., *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th Edition), Lyceum Books, 2006, pp. 288-289.

¹¹ Richard S. Kordesh and Robert Constable, “Case Management, Coordination of Service, and Resource Development,” in Robert Constable, et al., *Ibid.*, 2006, pp. 510-511.

¹² Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 15-23.

¹³ Christine L. Emmons and James P. Comer, “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, p. 204.
- ¹⁴ William T. Brown and Sherrie Berrien Joseph, “The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services: ‘Nine Different People Were Helping One Child’,” in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 128-129.
- ¹⁵ パイロット・プロジェクトにおける「メンタルヘルス・チーム」の構成メンバーは、第1章参照。James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, pp. 61-63..
- ¹⁶ Yale SDP Staff, *op. cit.*, 2004, p. 18.
- ¹⁷ Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, p. 128.
- ¹⁸ Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004, pp. 130-131 (神山正弘訳『現代アメリカの学校改革—教育政策・教育実践・学力—』同時代社, 2006年, 138-139頁)。
- ¹⁹ Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, pp. 128-129.
- ²⁰ *Ibid.*, pp. 130-132.
- ²¹ *Ibid.*, p. 130.
- ²² Comer, *op. cit.*, 1980, p. xv.
- ²³ Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, p. 130.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 131.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 132.
- ²⁶ Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2, 1993, pp. 166-199.
- ²⁷ Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, pp. 129-130.
- ²⁸ *Ibid.*, p. 130.
- ²⁹ *Ibid.*, p. 133.
- ³⁰ *Ibid.*, p. 129.
- ³¹ たとえば、門田光司『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版, 2002年, 60-61頁参照。
- ³² Norris M. Haynes, Michael Ben-Avie, et al., “It Takes a Whole Village: The SDP School”, in James P. Comer, et al. eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College, 1996, pp. 60-63.
- ³³ 2011年8月および2012年4月に訪問した、ニューヘイブン学区のカマー・スクールSSSTでは、議長はいずれも校長（または管理職）ではなく、C校：特殊教育教師、E校：教師、N校：スクール・サイコロジストであった。後述、第7章でみるように、今日、学区では「共同的リーダーシップ」モデルが推進されている影響もあると思われる。ネイサン・ヘイル小学校の校長によれば、SDPモデルの3つのチームいずれも「校長は、議長ではない」と述べていた（2011年8月18日、校長ヒアリング）。以下、実際の2校のSSST会議の概要を記す。
- 1) C高校のSSST会議（2012年4月3日13:00～）
C高校のSSSTのレギュラー・メンバーは、管理職インターン（Administrative Intern）、特殊教育教師（2名）、ガイダンス・カウンセラー（2名）の5名で構成されている。議長は、特殊教育教師である。C高校のSSSTにおける管理職は、「管理職インターン」という若手管理職が担っている点に特徴がある。議題① 「緊急精神科電話サービス（Emergency Mobile Psychiatric Service: EMPS）」という組織の人が来校して、サービス内容の説明、生徒配布用パンフレットを配布して、生徒にサービス利用を呼びかけて欲しい旨のアナウンスと、メンバーからの質疑応答がなされた。ゲスト・スピーカーは、情報提供の後、会議を退席した。議題② 問題を抱える生徒の対応策についての話し合い：次に、当該生徒の担任教師が、この時間から会議に出席した。管理職インターンから、この間の担任教師とのやりとり（当該生徒への対応を含むメール）のコピーが配布され、状況説明がなされた。担任教師からは生徒のプロフィールとこれまでの成績結果のコピーが配布され、現在直面している問題が説明された。その上で、議長（特殊教育教師）の司会により、他の参加者それぞれから、支援方法のアイデアが出された。最後に、管理職インターンにより、出された意見の整理と、当該生徒への次なる支援方策が提案された。
- 2) E小学校のSSST会議（2012年4月9日7:45～）
E小学校（K-8学年）は「学区内マグネット・スクール」で、児童生徒数590人、非白人が92.5%（黒人55.8%、ヒスパニック系33.2%）、給食無償・減免生徒82.5%を抱えている（2008年度）。管理職は、校長と副校長2名からなる。SSSTは、教師（議長）、管理職、スクール・サイコロジスト、スクール・ナースの4名で構成されている。この日の議題は、委託された生徒の介入方法についての話し合いが中心だった。議題には、2人の生徒が挙げられていた。1人の生徒については、親を会議に招待して話し合いを進める予定だったが、親が現れずキャンセルになった。もう1人の生徒の問題について話し合いが進められた。担任教師からの問題の説明、スクール・サイコロジストからの説明、スクール・ナースからの説明があった。「学区カマー・ファシリテーター」からの助言・提案がなされた。

-
- ³⁴ David A. Squires and Robert D. Kranyik, "The Comer Program: Changing School Culture," *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 4, 1996, pp. 29-32.
- ³⁵ Norris M. Haynes, "Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools," *Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 3, 1996, pp. 308-314. Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, "School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 321-329.
- ³⁶ James P. Comer and Christine L. Emmons, "The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program," *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 2006, p. 360.
- ³⁷ James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006 参照 (この点は、第7章において論じる)。

第5章 「学校開発プログラム」実践と子どもの発達への効果

本章では、今日までのSDPを検討対象とした評価研究を、1) 都市学区における子どもの学習・発達保障、2) 学校の組織的改善、3) 「学校風土」という観点から検討する¹⁾。その上で、SDP実践を通した子どもの発達への効果をめぐる論点と課題を整理する。

第1節 都市学区における子どもの学習・発達保障の観点からの評価

1. 都市学区における「効果的な学校の特徴」—校長・教師の認識を中心に—

R. R. メーヨー (Reginald R. Mayo) による博士論文「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検討」(1988年)²⁾では、ニューヘイブン学区における、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、利用していない小学校6校(非カマー・スクール)の比較検討を行っている。ニューヘイブン学区では、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%以上」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調査対象としている³⁾。

メーヨーは、実験群と統制群との間に、次の2つの観点から有意差があるかどうかを検証している。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について、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⁴⁾。

第2の観点は、「効果的な学校の特徴」として7つの指標を設定して、その存在の有無を、校長12人と教師253人に質問紙を用いて尋ねている(調査年度は1985-86年度、回答率は、教師99%、校長100%)⁵⁾。ここでメーヨーが設定する「効果的な学校の特徴」の指標は、「効果的な学校」研究をレビューした上で、次の7点に整理されている。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⁶⁾。

「効果与件変数」および「効果的学校の特徴」の分析結果は、いずれも、カマー・スクールと非カマー・スクールとの相関で、危険率.05レベルの統計的有意差はみられなかったとする⁷。この結果から、メーヨーは、本調査でカマー・モデル（SDP）の独自性を析出できなかった理由として、前述したように、実験群と統制群は「状況が非常に類似する学校」を選んだこと、さらに両者には、次のような共通性があることによると考察している⁸。

第1に、学区全体で推進されるプログラムと、SDPとの共通性である。すなわち、SDPの先駆的実践が他校に普及していった経緯があるとする。

第2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。当時、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地域からの理解を得ることが提唱されていたとする。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」と共通性があるとする。

ただし、メーヨーは、両者における本質的な違いを指摘している。すなわち、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。そして、研究デザインの本質的欠陥もないとして、より発展的な研究調査（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⁹。

以上のメーヨーによる知見を今日の文脈から捉え直すと（第7章、メーヨー教育長のリーダーシップの項参照）、次の実践的課題が発展的に追究されていることが読み取れる。

第1に、学区教育委員会が推進するプログラムと、個々の学校が実践するプログラムにおける理念・構想上の共通性、特に、追求される価値・ビジョンの共有を図る必要性である。

第2に、学校に基礎を置く教育実践がまず尊重され、教育長によるリーダーシップは、個々の教師による教育活動を促進するために発揮されるべきであると捉える教育行政観の追究である。こうしたメーヨー教育長による今日の実践は、後述、第7章にて検討することにする。

2. 「危機に瀕する子ども」の教育実践としての効果研究

E. T. ジョイナー（Edward T. Joyner）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）¹⁰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）から構成されている。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学級風土が変化した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¹¹。

これらの調査研究のサンプルとして, 某都市学区(児童生徒数 17,000 人)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, メーヨーの調査と同様)である。この学区は, 人口 10 万人以上の大規模学区で, 全米統計調査で 4 番目の貧困都市であった。調査対象校(6 校)は, 学区で最下位の学業達成で, 歴史的に児童の出席率が悪く, 問題行動が多かったとされる¹²。

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児童の出席率は, 統計的有意差がみられなかった¹³。

この調査結果から, 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 点を指摘している。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」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た教師と児童の相互認識における肯定的結果を生じさせる方略・モデルについて, カマー・スクールは他の学校と知見を共有する必要があるとする¹⁴。

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している。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」について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な準備が必要だと提起している¹⁵。

3. マイノリティ生徒の成功に関する教師の期待効果に関する評価研究

D. W. ウッドラフ (Darren Warren 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)¹⁶では、マイノリティ生徒に対する教師の認識・期待の影響に焦点をあてて、SDPの効果研究を行っている。

ウッドラフは、「文化の不一致 (culturally dissonant)」に挑戦している都市の小学校において、生徒の潜在能力 (capabilities) をめぐる教師の「態度」「効力感」「信念」を調査している。その際、「教師のビジョン尺度 (Teacher Vision Scale : 以下、「TVS」と略す)」と称される質問項目は、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¹⁷。調査対象は、都市学区の小学校10校の教師193人、その内訳は、SDPを用いている「カマー・スクール」4校の教師95人、他方、SDPを用いていない「非カマー・スクール」6校の教師98人である。ここでのカマー・スクールは大多数がアフリカ系アメリカ人で、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」と略して比較検討している¹⁸。

調査結果は、大要、次の3点が指摘されている。

ウッドラフ(1997年)の調査結果の概要

- 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」および「非カマー・スクール」に比べて、TVS得点が顕著に高かった。
- ② 黒人児童が大多数の「カマー・スクール」および「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示された。対照的に、「非カマー・スクール／白人」では、教師経験年数が長いほど、TVS得点が低い結果が示された。
- 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、総じてTVS得点が高い傾向がみられた¹⁹。

これらの結果からウッドラフは、次の課題を提起している。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

改善する条件整備が必要だとする。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「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?」という問いは十分に明らかにできなかったとして、さらなる検証の必要性を提起している。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」という領域への取り組みの重要性だと結論づけている²⁰。

さて、ウッドラフによる調査結果（前頁参照）から、次のような点が示唆される。まず、①の結果からは、翻って、黒人児童が大多数の学校の教師たちが置かれている状況、すなわち、貧困のスパイラルに、子どもだけでなく、教師たちも閉じ込められている実態が存在していることである。しかしながら、②③の結果は、その実態を固定的なものとしてではなく、時間軸の「プロセス」から動的に把握するものである。その結果導き出されているのは、たとえ困難な状況に置かれている教師においても、②経験年数を積む中で、教師としての肯定的な信念を高めていく積極面があることである。そして、③の結果からは、子どもへの効果が、結果となって反映されることにより、教師の効力感も高まるという、子どもと教師との相互的な発達過程が読み取れる。したがって、②③の結果のように、「プロセス」要因からの問題分析が、既存の固定的な価値概念を変革しうる手立てになることが示唆される。

第2節 学校の組織開発過程に着目した評価研究

F. ハビブ (Farah-Naaz Habib)の博士論文「カマー・ミドルスクールにおけるプログラムの質に関する3年間の研究(1991-1993)」(1994年)²¹は、SDP「実践の質」に関する体系的な分析を試みるものである²²。ここでは、SDPを用いているミドル・スクール13校における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」)との比較検討がなされている。

ハビブによる研究は二部構成になっている。第1部は、量的データからの分析である。表22のように、SBMプログラムの一般的な特徴(6指標)²³に、SDP独自の特徴(4指標)²⁴を加えた「10指標」を設定して、「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」を分析している。そして第2部は、次の観点からの質的調査である。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つの観点から検討がなされている²⁵。

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の指標」からの分析結果によれば、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「顕著な優位性」がみられたとする。すなわち、「10.ファシリテーターの関与と有効性」, 「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²⁶。他方、カマー・スクールも非カマー・スクールも同様に、十分な機能がみられなかった点は、「共同統治 (shared governance)」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²⁷。

第2部の質的調査では、プログラム開発に不可欠なプロセスには、次のような文脈をもった「3つのC」という要素であることが明らかにされている。ここで見出された「3つのC」とは、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 (Commitment)」, ②組織と人々との間の良好なコーディネーション (Coordination), ③人的 (例えば、スキル、知識など)・財政的資源のキャパシティ (Capacity) の高さである。ハビブによれば、この「3つのC」という要素は、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²⁸。

これらの結果から、ハビブは、学校の組織改革を推進する「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」に着目することを提起している。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と、それを通じた、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²⁹。

この研究で着目されるのは、カマー・スクールの優位な特性の第1番目に挙げられている「ファシリテーターの関与」の質を問う視点である。この「ファシリテーター」の役割が、「親

表 22 「プログラムの質」と「学校に基礎を置くチームの有効性」測定指標 (10 指標)

SBMプログラム実施の質にかかわる一般的な特徴	
1. 学校・経営チームのガバナンス・スタイル	
2. 校長の民主的なガバナンス・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	*
SDP独自の特徴	
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	*

出所: Farah-Naaz Habib, *A Three-Year Study of Comer Middle School Program Quality (1991-1993)*, Unpublished Dissertation, Ph.D., Northwestern University, 1994 (UMI Number 9521717), pp. 25-30, 33-38 を元に筆者作成。

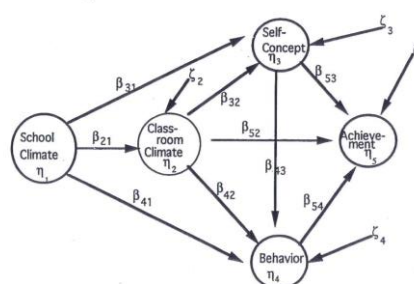
注: カマー・スクールにおける「顕著な優位性」がみられた4つの指標に、筆者が*印を付した。

と地域からの積極的な支援」「研修の頻度」「学校の重点目標についての一貫したビジョン」というカマー・プログラムの効果性を高める鍵であることを提起しているのである。このことは同様に、学校内部組織の「3つのC」という要素（コミュニケーション、コーディネート、キャパシティ）の質を高めるような、校長、ファシリテーター、チーム・リーダーにおける相互の関係性のあり方について、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」の観点から検討する必要性が示唆されている。

第3節 「学校風土」の子どもへの効果の相関関係

C. L. エモンズ (Christine Laura 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)³⁰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月に実施された質問紙調査が分析されている³¹。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)」の相関関係が検証されている。図5は、5つの因子における「学力に影響

図5 「学力に影響する諸変数の相関関係に関する構造方程式モデル (仮説モデル)」



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

する諸変数の相関関係に関する仮説モデル」である³²。この仮説モデルでは、「学級風土」→「学力」の中間項として「自己概念」「行動」が仮定されている点に特徴がある。

エモンズによる本研究の独自性(当時の新しさ)は、カマーらの先行研究で主張されてきた、「学校風土」「学級風土」の改善が、子どもの「自己概念」「行動」「学力」等に肯定的な影響を及ぼすとされる個々のエビデンスを、構造方程式モデリングにより体系的に解析している点にある³³。第2の特徴は、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、特に、子ども自身の「自己概念」「行動」への影響を検

証している。ここで、特に要となる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相互作用の質・頻度を指す。学びと学力達成をもたらす学校内部の強みを含んでいる。
- 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指す。その構成要素は、1) 学びへの焦点化と注意集中、学級の課題 (class assignments) の達成、2) 教師と生徒および生徒間における関係性の質、3) 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、自分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「自己価値に関する自身の感覚 (one's sense of self-worth)」である。ここでいう「自己概念」は、「自尊感情 (self-esteem)」の概念とは混同されない³⁴。

そこで、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、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からの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³⁵。

エモンズ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³⁶。

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・機能の諸因子を知らされるとともに、その情報を学校・学級で実践する方法を学ぶ機会が提供される必要がある。第2に、子どもの高い自己概念が、学業の熟達レベルへの向上を伴って継続する実践にはどのような構成要素があるのか、定期的に学校および学級の風土を評価する必要性である。第3に、学校・学級の風土と、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より良く応答する「風土」を創造する観点から実施される必要があるとしている³⁷。

小括—評価研究からの示唆—

以上の評価研究が示唆する「学校開発」において重要な指標は、次のように整理できる。

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が追求されている。

第2に、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づくりが構想されている。すなわち、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。したがって、学校全体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、子どもおよび大人の人間発達を相互に支援するためのすべての関係者による協働が追求されているのである。

注

- ¹ 本章は、藤岡恭子「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—」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3号、2012年、31-42頁に、加筆・修正を施した。
- ² Reginald Robert Mayo, *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).
- ³ *Ibid.*, pp. 63-64.
- ⁴ *Ibid.*, pp. 65-66.
- ⁵ *Ibid.*, pp. 66-67.
- ⁶ *Ibid.*, pp. 20-39.
- ⁷ *Ibid.*, pp. 90-97.
- ⁸ *Ibid.*, pp. 97-106.
- ⁹ *Ibid.*
- ¹⁰ Edward T. Joyner, *The Comer Model: School Improvement for Students at Risk*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of Bridgeport, 1990 (UMI Number 9119318).
- ¹¹ *Ibid.*, p.11, 81, 88.
- ¹² *Ibid.*, pp.77-80.
- ¹³ *Ibid.*, pp. iv-v, 106-111.
- ¹⁴ *Ibid.*, pp. 111-112.
- ¹⁵ *Ibid.*, pp. 111-112.
- ¹⁶ Darren Warren Woodruff, *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).
- ¹⁷ *Ibid.*, pp. 5-11.
- ¹⁸ *Ibid.*, pp. 44-48.
- ¹⁹ *Ibid.*, pp. 56-73.
- ²⁰ *Ibid.*, pp. 81-91.
- ²¹ Farah-Naaz Habib, *A Three-Year Study of Comer Middle School Program Quality (1991-1993)*, Unpublished Dissertation, Ph. D., Northwestern University, 1994 (UMI Number 9521717).
- ²² *Ibid.*, pp. 2-3. 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、「実践の質」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。
- ²³ *Ibid.*, pp. 25-30.
- ²⁴ *Ibid.*, pp. 33-38.
- ²⁵ *Ibid.*, pp. 7-24.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 97. ここでいう「学校の重点目標」とは、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。
- ²⁷ *Ibid.*, pp. 96-98.
- ²⁸ *Ibid.*, pp. 265-270.
- ²⁹ *Ibid.*, pp. 274-275.
- ³⁰ Christine Laura Emmons, *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).
- ³¹ *Ibid.*, pp. 64-65, 142.
- ³² *Ibid.*, pp. 3-12.
- ³³ *Ibid.*, p. 62.
- ³⁴ *Ibid.*, pp. 15-16.
- ³⁵ *Ibid.*, pp. 65-66.
- ³⁶ *Ibid.*, pp. 149-150.
- ³⁷ *Ibid.*, pp. 152-153.

第6章 「学校風土」の重要な構成要素—SDP評価研究の今日的到達点—

今日に至る45年間、カマー「学校開発プログラム(SDP)」の実践開発を通して追求されてきた価値指標は、とりわけ、「学校風土(School Climate)」という概念で説明されてきた。しかしながら、アメリカにおいて、School Climateという用語を用いた論考は散見されるものの、いまだ、必ずしも一定の定義があるわけではないようである。

そこで以下では、カマーらが追求するClimateの訳語を〈風土〉(山括弧)と区別して記し、一般的な「雰囲気や空気」を意味する「風土」という用語には解消されない、いかなる諸要素が追求されてきたのか、カマーらの追求する〈学校風土〉概念の今日的到達点を検討する。以下、これまでイェール大学研究チームによる量的・質的調査の蓄積から導出された〈学校風土〉に関する総括的知見¹を手がかりにして、『学校風土調査(School Climate Survey)』を通して追求される価値概念の特質を明らかにする。

第1節 カマーらが追求する〈学校風土(School Climate)〉の概念

1. 子どもの発達への〈学校風土〉の影響

N. M. ハイネスとC. L. エモンズほか(Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie)の論考(1997年)²は、〈学校風土〉に関するそれまでのイェール大学チームによる研究知見を総括したものである(以下、「イェール大学チームの論考」と記す)。これによれば、「私たちの〈学校風土〉に関する関心は、子どもの発達への影響に端を発している」として、〈学校風土〉を、次のように定義している。すなわち、

〈学校風土〉とは、子どもの認知的・社会的・心理的発達に影響を及ぼす、学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用(interpersonal interactions)の質と一貫性(consistency)に言及するものである³。

ここで追究される課題は、「子どもの発達」に肯定的な影響を及ぼす〈学校風土〉の創出である。それを創出する過程においては、「学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用」の「質」と「一貫性(consistency)」が問われている。ここでいう「子どもの発達」とは、カマー・プログラムで追求される【6つの発達の筋道】(前述：第1章第3節参照)を含意し、この定義

においては、「認知的発達」「社会的発達」「心理的発達」が例示されている。こうして、カマーからイエール大学チームによる〈学校風土〉概念は、「学力テスト得点向上」のみならず、子どもの全人的発達の諸側面に影響する諸要因を視野に入れる点が強調されている。

イエール大学チームによる〈学校風土〉研究は、次の2点において重要な意義があるとしている。すなわち、①「生徒の成功に影響を及ぼす学校の諸要因を検討するもの」であり、②「学校教職員がどのように、生徒の成功へのキャパシティを支援し発達させるかの検討を含む」とする。そして、「生徒の学業達成の説明」においては、「生徒の家族環境」や「情緒的なファクター」に焦点化するのではなく、むしろ、「学校の文脈 (context)」および「生徒と教職員との相互作用の質」が焦点化されるべきだと主張している⁴。

この主張の背景には、「インナーシティにおける生徒の低学力に関する説明の多くは、『貧困の文化』が生じさせる社会的・学業的な不遇さ (disadvantage) に焦点化している」ことへの批判的検討がある。イエール大学チームの論考によれば、「貧困の文化」に言及する説明の多くが、学校での失敗や不適応の要因を、生徒自身の「認知的な不適応」「逸脱した価値」「不十分な発達」に帰結させ、「学校内で生じる複雑な対人関係の相互作用や、生徒の適応や学業遂行に重要な影響は十分に検討されていない」とする⁵。こうした問題意識から、カマーによる「〈学校風土〉が生徒の失敗をもたらす主要な影響力となる (plays a major role)」⁶という知見を、イエール大学チームによる実証的研究を蓄積してきたのである。

こうした主張の論拠に関わって、イエール大学チームの C. L. エモンズ (Christine Laura Emmons) によれば、先行研究のレビューからも知見を導き出している。エモンズは、たとえば、「効果的な学校」研究の提唱者である W.ブルックオーバーら (W. Brookover) らによる「学校風土」とアフリカン・アメリカ人生徒の学業との相関関係の調査結果 (1977 年) における次の点に着目している。

- ① ブルックオーバーらの調査において、「生徒風土 (student climate)」を構成する第1因子である「生徒にとって学業は無用だと感じる感覚 (Student Sence of Academic Futility)」が、「学力平均値」および「人種・社会的経済的ステータス指標」と強い相関が示された。
- ② ブルックオーバーらは、以上の結果から、生徒の学業達成に「実際に影響する要因 (real contributor)」は、「人種・社会的経済的ステータス」の影響よりもむしろ、「生徒自身が、学校における個人の努力が全く役に立たないと感じていること」にあると主張している。

さらにエモンズは、上記のブルックオーバーら（1977年）の知見と、コールマンらの調査（公立・カソリック・私立高校間比較の学業調査：1982年）との合意点を次のように指摘している。エモンズが着目するコールマンらの知見とは、「運命をコントロールする感覚（sense of destiny control）」をもつマイノリティ生徒が、この展望をもたないマジョリティ生徒よりも学力テスト得点が高かったことである⁷。そこで、イエール大学チームの〈学校風土〉研究では、この「運命をコントロールする感覚」をもつことによる発達の潜在可能性に着目しているのである。この点、同様の指摘が、前述（第5章第1節）のR. R. メーヨー（Reginald R. Mayo, ニューヘイブン学区教育長：1992～2013）による博士論文（1988年）においてもみられた。メーヨーもまた、コールマン報告（1966年）における「環境をコントロールする感覚（sense of control of environment）」が最も学業達成に相関関係があったという点に特に着目している⁸。

こうして、イエール大学チームの論考（1997）では、カマーらの論考（1987）における次の結論を支持している⁹。すなわち、「とりわけ黒人生徒にとって、彼らの学校適応とより良い遂行能力（ability）に、〈学校風土〉が重要な役割を果たす（plays a significant role）」という結論である¹⁰。ここで注目されるのは、〈風土〉自体が、一般的な「雰囲気」という意味合い以上に、価値指向型の「役割を果たす（plays a role）」総体として捉えられている点である¹¹。

以上の主張から、カマーらが追求する〈学校風土〉概念は、一般的用語の「雰囲気」にとどまらず、次のような含意があると捉えることができる。第1に、〈風土〉自体を創り出す人々の人間発達の過程を基軸に据え、人々の主体形成過程を時間軸において発展させていこうとする視座がある。第2に、〈学校風土〉の創造プロセスを通して、「雰囲気や空気」という言葉に象徴されて「見えない（隠される）」¹²ような、対人関係における個人的感情・認識と、その複雑で否定的な相互作用の問い直しを人々に喚起するものである。第3に、個々人に影響を及ぼす諸要素を、個人的問題に帰結させるのではなく、「学校内部コミュニティ」構成員による「役割」遂行プロセス全体から捉え直す視座である。こうした視座には、カマーによる人種問題への洞察（序章第2節4参照）から導かれる、社会的・政治的・構造的な問題を克服する道筋を「全体論的アプローチ」から追求する構想がある。

2. 〈学校風土〉の重要な構成要素

イエール大学チームの論考（1997年）では、量的・質的調査結果からの知見を総括して、〈学校風土〉を次のように定義づけている。すなわち、

〈学校風土〉とは、生徒の「学校適応」および「心理的・教育的発達 (psychoeducational development)」に重要な「文脈変数 (context variable)」である¹³。

ここでの「文脈変数」は、生徒にとっての「学業の成功およびその後の人生における心理的・社会的適応に持続的な影響力」となる「学校で生徒が出会う相互作用と経験」の質を問うものである(傍点:引用者)。その上で、目指される「健全で支援的な学校風土」に重要な構成要素を15項目列挙している(表23-(A)参照)¹⁴。

表23は、(A)「15指標・定義」(1997年)を示した上で、(B)イェール大学チームにより開発された『学校風土調査』(2004年改訂版)¹⁵の指標を対照したものである。両者から確認できる形式上の特徴として、次の3点を指摘することができる。

第1に、(A)「15指標・定義」のうち14指標が、(B)今日版『学校風土調査』尺度に反映されている。例外として、(A)-④「全般的な風土」は、直接に(B)の指標には採用されていないが、全体を通して追求される〈学校風土〉の定義を示しており、各質問項目の中に趣旨は組み込まれている。もう1つの例外として、(B)-(親用)『学校風土調査』の指標「I学業への焦点化」(表中、最下段のグレー色部分)は、(A)「15指標」(1977年)には無い指標である。この指標は、ハynesにより1996年に提起された「暴力問題への効果的な取り組みを可能にする〈学校風土〉の重要な指標(12項目)」¹⁶の1つであり、この12項目もすべて、今日版『学校風土調査』尺度に反映されている。このように、今日版『学校風土調査』に、これまでの評価研究の知見が結実していることが確認できる。

第2に、(B)『学校風土調査』においては、その担い手となる4者(小中学生用、高校生用、教職員用、親用)それぞれに、(A)「15指標」の各指標が分散されていることである。たとえば、教職員と親との共通指標は、①「学業への動機づけ」、②「協働による意思決定」、⑦「学校と地域の関係性」、小中学生と教職員との共通指標は、③「平等と公平」、⑤「秩序と規律」というようになっている。このことは、各指標で定義される〈風土〉は、単一主体により完結されるものではなく、二者・三者の相互作用において創造されることが含意されている。

第3に、全体の意義に関わって、カマラーらの追求する〈風土〉の特質を示唆しているのは、(A)-④「全般的な風土」の定義である。すなわち、「学校コミュニティ内部に存在する(exist)、相互作用の質(quality of interactions)、信頼感および尊重(feelings of trust, and respect)」と定義されている¹⁷(傍点:引用者)。

表 23 〈学校風土 (School Climate)〉の重要な構成要素

(A)「健全で支援的な学校風土の重要な構成要素」(Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997)		(B)『学校風土調査』の指標(質問項目数)(2004改訂版)			
重要な構成要素(15指標)	定義	児童生徒用		教職員用	親用
		小中	高校		
①学業への動機づけ(Achievement Motivation)	学校で生徒たちが、自分たちは学ぶことができ、学ぶ意欲があると確信している程度			I (5)	II (5)
②協働による意思決定(Collaborative Decision-Making)	学校に影響を及ぼす決定への親、生徒、教職員の関与			II (5)	IV (4)
③平等と公平(Equity and Fairness)	人種またはジェンダーにかかわらず、生徒を平等に扱う	I (5)		III (5)	
④全般的な学校風土(General School Climate)	学校コミュニティ内部に存在する(exist)、相互作用の質、信頼・尊重の感覚(feelings)				
⑤秩序と規律(Order and Discipline)	学校生活(school setting)における適切な生徒のふるまい	II (7)	II (6)	V (9)	
⑥親の関与(Parent Involvement)	学校の諸活動における頻繁な親参加(parent participation)	III (5)	III (6)		V (4)
⑦学校と地域の関係性(School-Community Relations)	学校生活への地域からの支援と関与			VII (7)	VII (5)
⑧生徒の学習への教職員の献身(Staff Dedication to Student Learning)	生徒が学ぶようになるための教師たちの努力			VIII (5)	
⑨教職員の期待(Staff Expectations)	生徒が学業をうまく行い、成功する人生につながるだろうという教職員メンバーたちの期待			IX (6)	
⑩リーダーシップ(Leadership)	肯定的な風土の創造および学校の方向性を導く校長の役割			IV (7)	
⑪学校の校舎(School Building)	校舎のたゞずまい(appearance)		VI (7)	VI (5)	VI (5)
⑫資源の共有(Sharing of Resources)	学校の諸活動、教材、設備へ生徒が参加する機会の平等(Equal student opportunity)	IV (4)	I (5)		
⑬ケアリングと感受性(Caring and Sensitivity)	校長が示す生徒、親、学校教職員のニーズへのケアと熟慮の程度				III (7)
⑭生徒相互の関係性(Student Interpersonal Relations)	学校内の生徒間に存在する(exists)ケアリング、尊重、信頼のレベル	V (7)	V (9)		
⑮生徒と教師の関係性(Student-Teacher Relations)	学校内の生徒と教師間に存在する(exists)ケアリング、尊重、信頼のレベル	VI (9)	VI (9)		VIII (7)
I 学業への焦点化(Academic Focus)	尊重と信頼の雰囲気の中で、教師が生徒の学習と学業達成に重点を置いている			I (4)	

注1：(A)表の丸数字は出所の順番で付した(出所では箇条書きで列举され、順序性を意味するわけではない)。

注2：(B)表のI～IXの数字は出所による。()で示した数字は、質問項目数を示す。

出所：Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, "School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 326-327. Christine L. Emmons, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description) を元に、筆者作成。

ここで特筆すべき点は、〈風土〉という際に、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的指標が「存在する (exist)」かどうかを問題にしていることにある。個々人の認識は、社会的な「関係性」における「状況 (文脈)」に依存して出現するという捉え方が読み取れよう。この点、後述するように、『学校風土調査』の質問項目では、具体的な「状況 (文脈)」が「存在」しているかを尋ねる質問が工夫されている。

第2節 『学校風土調査』尺度にみる「相互作用」の特徴

イエール大学子ども研究センターの『学校風土調査』(2004年改訂版)は、小中学生用、高校生用、教職員用、親用の4種類が開発されている。本調査は、イエール大学のC. L. エモンズ(Christine L. Emmons)¹⁸により開発され、SDP実践校における自己評価指標として長年に渡り活用されている。表24は、4種類の質問紙における指標と質問項目数を示したものである。

表24 イエール大学『学校風土調査』尺度

教職員 (54)	児童生徒〔小中〕 (37)	生徒〔高校〕 (42)	親 (41)
I 学業への動機づけ (5)	I 公平 (5)	I 資源の共有 (5)	I 学業への焦点化 (4)
II 協働による意思決定 (5)	II 秩序と規律 (7)	II 秩序と規律 (6)	II 学業への動機づけ (5)
III 平等と公平 (5)	III 親の関与 (5)	III 親の関与 (6)	III 校長によるケアと感受性(7)
IV リーダーシップ (7)	IV 資源の共有 (4)	VI 学校の校舎 (7)	IV 協働による意思決定 (4)
V 秩序と規律 (9)	V 生徒相互の関係性 (7)	V 生徒相互の関係性 (9)	V 親の関与 (4)
VI 学校の校舎 (5)	VI 生徒と教師の関係性 (9)	VI 生徒と教師の関係性(9)	VI 学校の校舎 (5)
VII 学校・親・地域の関係性 (7)			VII 学校と地域の関係性 (5)
VIII 生徒の学習への教職員の献身(5)			VIII 生徒と教師の関係性 (7)
IX 教職員の期待 (6)			

注：()で示した数字は、質問項目数である。

出所：Christine L. Emmons, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description) を元に筆者作成。

表24のように、『学校風土調査』は、教職員用9因子、小中児童生徒用6因子、高校生徒用6因子、親用8因子で構成されている。前節でみたように、これらすべての因子は、いずれも〈学校風土〉全体の「重要な構成要素」であり、各因子で定義される「文脈変数」がそれぞれ、主たる担い手に分配されている(表23参照)。また、後述するように(第3節参照)、各主体

(表 24 の 4 者それぞれの列)における各因子間には「いずれも相関関係がある」ことが実証されている。各主体の属する集団内において、各因子が相互補完・促進していく過程で、個人にとっての「価値ある〈風土〉」への認識が高まるという構想がある。以下では、まず、本章の冒頭で引用した定義の「学校風土は、学校内部コミュニティにおける対人関係の相互作用の質に言及するもの」という観点から、表 24 の尺度が、教師、子ども、親の二者・三者関係(表中、横の関係)において、どのような「相互作用」が追求されているのかを検討する。

1. 子どもの発達への「網目のような支援」態勢づくり

図 6 は、『学校風土調査』の「教職員用」「児童生徒用(小中版)」「親用」三者における同じ名目の因子、関連する因子を結びつけて図示したものである。このように、単一集団からの回答で結果を導き出すのではなく、三者間の相互認識から、状況を把握するようにデザインされている。そして、双方向の合意を形成しながら、三者間の多様な相互作用が重層的に創り出す〈風土〉が構想されている。この点、大人たちの協働においては、子どものための「継ぎ目のない網目のような支援(a seamless web of support)」¹⁹態勢が目指されてきたのである。

図 6 を、児童生徒(以下、生徒(S)とする)への質問調査票の〈風土〉6 因子について、双方向の関係をみていくと、いずれも大人たちの支援態勢に支えられていることがわかる。

①「S-I 公平」は、教職員の「Ⅲ平等と公平」(定義「人種および社会経済的ステータスにかかわらず、生徒を平等に取り扱う」)との相互作用から創り出される。生徒が「公平」に扱われているかどうかは、「S-IV 資源の共有」(定義「学校の諸活動、教材、設備へ生徒が参加する機会の平等」)において、実質的な機会が平等かどうかという観点からも確認されている。

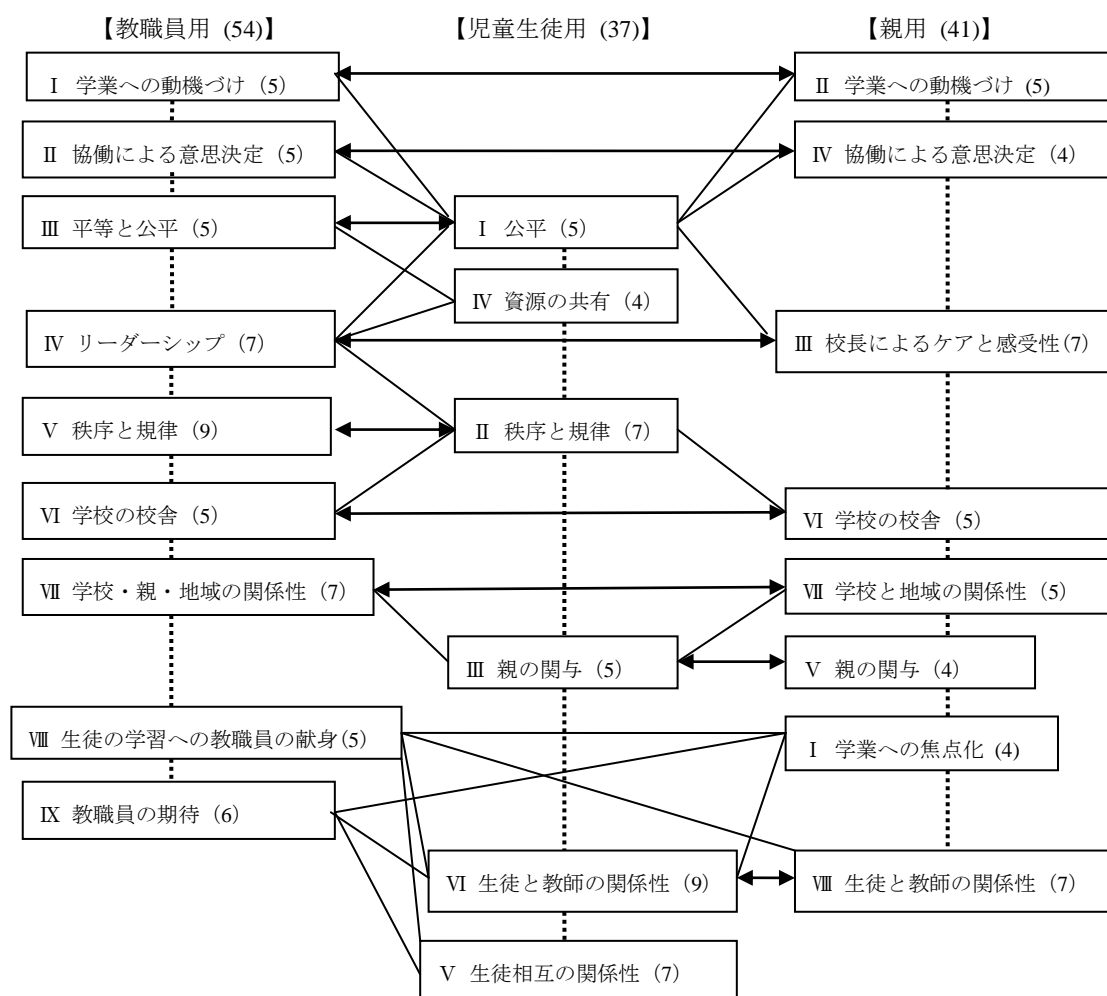
同様に、②「S-II 秩序と規律」(定義「学校における適切な生徒のふるまい」)は、教職員(「V(同上)」)との相互作用から創り出されるものと捉えられている。

③「S-III 親の関与」(定義「学校の諸活動における頻繁な親参加」)が存在するかについては、親の同じ名目「V(同上)」にて尋ねられている。さらに、「親の関与」は、教職員の「Ⅶ学校・親・地域の関係性」および親の「Ⅶ学校と地域の関係性」因子との相互比較が可能である。

④「S-IV 生徒と教師の関係性」(定義「学校内の生徒と教師間に存在するケアリング、尊重、信頼のレベル」)は親「Ⅷ(同上)」の相互認識から把握される。そして、⑤「S-V 生徒相互の関係性」(定義「学校内の生徒間に存在するケアリング、尊重、信頼のレベル」)も、親「Ⅰ 学業への焦点化」(定義「尊重と信頼の雰囲気の中で、教師が生徒の学習と学業達成に重点を置いている」という因子で補完される。さらに④⑤の相互認識は、教職員「Ⅷ生徒の学習への教職員

の献身」(定義「生徒が学ぶようになるための教師たちの努力」)および「IX教職員の期待」(定義「生徒が学業をうまく行い、成功する人生につながるだろうという教職員メンバーたちの期待」)における相互作用の質に支えられている。このように、とりわけ「関係性」に関わる尺度は、生徒を中心に教職員と親との三者における相互補完関係が環流する「継ぎ目のない網目のような支援 (a seamless web of support) 」²⁰からの創造が構想されている。

図 6 教職員・児童生徒・親における各因子間関係



注1：上図では、同じ名目の因子を「双方向矢印」で、関連する因子間を「実線」で結びつけた。
 注2：縦軸「点線」は、【教職員用】【児童生徒用】【親用】それぞれにおいて、各因子の相関関係があることを示した。
 出所：Christine L. Emmons, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description) を元に筆者作成。

2. 子どもにとっての「価値ある〈風土〉」の指標

では、子どもにとっての「価値ある〈風土〉」とは、具体的にどのような内容が想定されているのか。児童生徒用（小中版）の質問項目から、その特徴をみていくことにする。章末表 31 は、「小中児童生徒版の質問紙」（全 37 問）を因子ごとに示したものである。表中に示した、各下位尺度における内的整合性の信頼性（ α 係数）は、長年に渡る多数の分析結果から、いずれも十分な値が算出されている。児童生徒用の回答は、3 件法（3：そう思う（Agree）、2：どちらともいえない（Not sure）、1：そう思わない（Disagree））で求めている。

(1) 子どもの認識を把握する質問内容

児童生徒用調査票の質問は、各因子の定義で説明される「状況」あるいは「文脈」の存在を具体的に尋ねる内容になっている（章末表 31 参照）。質問内容の概要は以下のとおりである。

「Ⅰ公平」に関する質問内容は、家庭の経済的差異、人種、男女にかかわらず、すべての子どもは教師たちから「同様に（same）扱われ」「公平」であるか、1 件ずつ具体的に尋ねている。

「Ⅱ秩序と規律」では、子どもたちの間で、言語的な暴力関係があるかを尋ねる質問（2 問）、、「よく怪我をする」「非常に騒々しい」「銃やナイフを所持する子どもがいる」などの身体的な暴力や危険があるかを尋ねる質問（逆転項目）に加えて、肯定的な質問は、「私の学校は、いつもきれいで整頓されている」の 1 問で構成されている。

「Ⅲ親の関与」では、自分の親が、「学校の親会議に出席」「学校を訪れる」「担任教師に会いに学校にくる」頻度を尋ねている。また、他の親たちが、「学級に手助けにやってくる」「特別なプロジェクト支援に学校にやってくる」頻度を尋ねている。

「Ⅳ資源の共有」では、いつも同じ子どもが「ゲームに参加」「先生から手助けされ」「用具や、ボールやピアノを使っている」「放課後や特別な活動に参加するすべての時間を選んでいる」など特定の子どものみが優遇されている状況があるかを尋ねている（逆転項目）。

「Ⅴ生徒相互の関係性」では、子どもたちが「行儀が良い」「人々への思いやり（caring）がある」、相互に「好き（like）」「信頼（trust）」「手助け（help）」「尊重（respect）」している、「先生たちを尊敬（respect）している」など、肯定的な関係性のキーワードが織りこまれている。

「Ⅵ生徒と教師の関係性」は 9 問で構成され、全質問中、特に詳細に尋ねる質問になっている。まず、教師側からの生徒支援について、①学業成績に関して「先生たちは、私が、テスト成績が向上するように、一生懸命働いてくれる」「私が、学業をうまく成し遂げることができる」と信じてくれている、②生活全般に関して「子どもたちが抱える問題」や「学校の問題を手助

けてくれる」、さらに③個人的に「私のことを思いやって (care) くれる」「私が自分を心地よく思うように (feel good about myself) してくれる」かが尋ねられている。他方で、教師側からの支援に対応する、生徒自身の認識を尋ねる質問として、「私は、この学校で、いい成績をとることができる (can do well) と感じる」「私は、この学校で学ぶことが楽しい」「私は先生たちに、自分の問題について話すことができる」がある。

(2) 〈学級風土〉における関係性の創造

表 25 の相関係数は、2つの某学区における調査の分析結果である²²。この結果では、6つの因子はいずれも有意な相関関係を有している。ここでより強い相関関係に着目すると、次のような特徴を指摘できる。

表 25 児童生徒用調査票：相関係数（某学区調査結果）

	I	II	III	IV	V	VI
I 公平	1.00					
II 秩序と規律	.659	1.00				
III 親の関与	.276	.284	1.00			
IV 資源の共有	.587	.507	.195	1.00		
V 生徒相互の関係性	.697	.807	.358	.427	1.00	
VI 生徒と教師の関係性	.712	.512	.367	.547	.599	1.00

出所：C. L. Emmons, *The School Climate Survey, Year 2 Report*, Yale Child Study Center, Comer School Development Program, 2003 (Unpublished Report) より抽出。

①「I 公平」と最も強い相関関係を示しているのは「VI 生徒と教師の関係性」(.712)である。次いで、「V 生徒相互の関係性」(.697), 「II 秩序と規律」(.659), 「IV 資源の共有」(.587) という順になっている。

②「II 秩序と規律」と最も強い相関関係を示しているのは「V 生徒相互の関係性」(.807)である。次いで、「VI 生徒と教師の関係性」(.512), 「IV 資源の共有」(.507) の順になっている。

③「V 生徒相互の関係性」は、「II 秩序と規律」(.807), 「I 公平」(.697) という順で強い相関関係が示されている。

④「VI 生徒と教師の関係性」は「I 公平」(.712) が最も強い相関関係、次いで、「V 生徒相互の関係性」(.599), 「IV 資源の共有」(.547), 「II 秩序と規律」(.512) という順になっている。

以上の結果を、教職員側からの子ども支援という観点からみると、〈学級風土〉の質的向上を中軸に据えた、学校全体の〈風土〉創造への展望が示唆される。まず、学級において、子どもを「公平」に扱うことを前提にした「生徒と教師の関係性」の質的向上を目指す重要性が示されている。学級において、一人一人が平等に公平に大切に扱われる状況 (= 〈風土〉) が存在する中で、「生徒相互」の「信頼」「尊重」「助け合い」「気遣い」のある関係性が醸成される。そして、良好な「生徒相互の関係性」によって、生徒相互の暴力的言動のない、清潔で整頓された教室空間が創り出される（「秩序と規律」）という順序性が読み取れる。

また、「生徒相互の関係性」は「秩序と規律」「公平」と強い相関関係を有している点から、良好な「生徒相互の関係性」の中に、「秩序と規律」や「公平」な学習環境を創り出す主体が存在するといえる。したがって、教師や親・大人の支援を受けながら、子どもたち自身が「生徒相互の関係性」をつくるプロセスに、一人一人が自らの「運命をコントロールする感覚 (sense of destiny control)」あるいは「環境をコントロールする感覚 (sense of control of environment)」(本章第1節で触れた、コールマンらの調査結果)を発達させる経験が存在するといえる。

第3節 学校教職員における〈学校風土〉創造の指標

本章第1節で触れたように、イェール大学チームの〈学校風土〉研究の独自性は、①「生徒の成功に影響を及ぼす学校の諸要因を検討するもの」であり、②「学校教職員がどのように、生徒の成功へのキャパシティを支援し発達させるかの検討を含む」点にあるとしている²³。本節では、②の「学校教職員」集団にとって、〈学校風土〉の創造に必要な視点を『学校風土調査』から検討していく。

1. 教職員の「協働による意思決定」を促進する校長のリーダーシップ

章末表 32は、教職員用『学校風土調査』の質問項目である。9つの因子からなる全54項目の質問から構成されている。各下位尺度における内的整合性の信頼性 (α 係数)は、いずれも十分な値が算出されている。回答は5件法(5:強くそう思う~1:全くそう思わない)で合意度を尋ねている。

(1) 校長のリーダーシップと「協働による意思決定」との関係

以下では、表 26 で示した相関係数(某学区の調査結果)から、因子間の相関関係における特徴を概観する。

ここで注目されるのは、「IVリーダーシップ」(定義「肯定的な風土の創造における、学校の志向性への導きにおける校長の役割」とその他の指標との相関関係である。

「IVリーダーシップ」と最も強い相関関係を示しているのは、①「II協働による意思決定」(.689)である。次いで、②「III平等と公平」(.486)、③「VIII生徒の学習への教職員の献身」(.469)、④「IX教職員の期待」(.450)、⑤「V秩序と規律」(.446)、⑥「VI学校の校舎」(.445)、⑦「I学業への動機づけ」(.438)、⑧「VII学校・親・地域の関係性」(.428)という順になっている。

表 26 教職員用調査票：相関係数（某学区の調査結果）

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I 学業への動機づけ	1.00								
II 協働による意思決定	.368	1.00							
III 平等と公平	.456	.533	1.00						
IV リーダーシップ	.438	.689	.486	1.00					
V 秩序と規律	.802	.382	.421	.446	1.00				
VI 学校の校舎	.408	.321	.346	.445	.458	1.00			
VII 学校・親・地域の関係性	.612	.285	.260	.428	.554	.336	1.00		
VIII 生徒の学習への教職員の献身	.555	.532	.743	.469	.449	.398	.347	1.00	
IX 教職員の期待	.635	.449	.518	.450	.525	.289	.487	.598	1.00

出所：C. L. Emmons, *op. cit.*, 2003 (Unpublished Report) より抽出。

この結果は、校長がどのように学校を組織化していくかについて、1つの方向性を示している。まず、校長のリーダーシップは、教職員の「協働による意思決定」の組織化に発揮される必要性である。その際、②学校全構成員で「平等と公平」への共通認識を図り、教職員の協働態勢を基盤として、③「生徒の学習への教職員の献身」のアイデアが考案され、④子どもへの「期待」が発展していく。それ以外の各因子（上述⑤から⑦）の課題も、個々の教師が孤立して行うのではなく、教職員の「協働による意思決定」においてアイデアを練り上げる過程から創り出される。以上の結果から、「協働による意思決定」から開発される組織変化プロセスの一貫性が示唆される。

(2) 「協働による意思決定」の意味内容

教職員への「II 協働による意思決定」に関する質問項目は5項目で構成されている（章末表 32 参照）。ここでの教職員への質問で鍵となる問いは、大きく2つに分けられる。

1つは、親を含む学校構成員（大人たち）に、意見表明の機会が公平に提供されているかが問われている。質問では、「非教育スタッフ」「親」「教師」のそれぞれが、「重要事項に自らの見解（view）を表明する機会が与えられている」かどうか尋ねられている（傍点：引用者）。

もう1つは、学校の意思決定に、教師以外の「非教育スタッフ」が役割行使主体として正統に位置づけられているかが問われている。質問は、「非教育スタッフ」が、「学校の事項への決定に役立つよう求められている」「意思決定グループで積極的役割を担っている」かどうか尋ねられている（傍点：引用者）。

他方、この観点は、親への質問項目における「IV 協働による意思決定」（4項目）と対応関係にある（章末表 33 参照）。親への質問項目は、「全教職員メンバー」および「教師たち」が、「学校の意思決定に役立っている」（2項目）、逆転項目として「教師たちが学校の懸案に見解を共

有する機会がほとんどない」,「校長一人が、通常、学校に関する意思決定を行っている」である。この点、必ずしもすべての親が学校の意思決定に関するすべての時間に関与しているわけではないため、事実関係を尋ねるといよりもむしろ、親たちが、そのような「雰囲気」があると感じているかという「主観」が重視されているといえよう。

以上から、「協働による意思決定」の測定項目は、次のような、校長のリーダーシップの次元を求めるものと捉えることができる。第1に、校長と教職員および親代表との「協働による意思決定」を実現する学校内部の組織体制づくりの必要性である。「協働による組織変革プロセスの促進」²⁴が校長のリーダーシップに求められている。

第2に、校長のリーダーシップの発揮が、意思決定の手続きや相互関係における公平性の確保に向けられる必要性である。その際の公平性は理念の提唱にとどまらず、まず、学校の意思決定を「校長一人が行行使する」スタイルからの脱却を必要としている。そして、実質的に、全教職員が教育・非教育スタッフが差別されることなく、組織と実施プロセスの開発主体として正統に位置づけられることが求められている。そのプロセスにおいては、学校関係者の「見解を共有」する機会が重視されている²⁵。

第3に、学校に直接関与していない親も含めてすべての親に、学校教職員の日々の努力のプロセスを的確に知らせ、親たちと価値観や課題意識を共有するプロセスの促進に、校長のリーダーシップの発揮が求められている（「親・地域との関係性」については、後述3で検討する）。

2. 教職員との関係における校長のリーダーシップ

それでは、教職員側からみた、校長に期待されるリーダーシップとはどのような内容が想定されているのか。教職員への「IVリーダーシップ」の質問項目（7項目）をみていく（章末表 32 参照）。「IVリーダーシップ」の質問項目は、「校長は」で始まる次の質問、①「学校の方向性を設定している」、②「学校経営プロセスへの促進と導きは明確である」、③「教師たちとの接触がほとんどない（逆転項目）」、④「問題解決者（problem-solver）である」、⑤「学校における教育的リーダー（instructional leader）である」、⑥「教師たちに、一人一人の実践（performance）に関する建設的なフィードバックを提供している」。それに加え、校長および管理職について、⑦「本校の管理職は、教師を尊重している」で構成されている。

ここでの鍵概念は、プロセスの「促進と導き」である（上記、質問項目②）。ここでは、教職員との関係において校長に期待されるリーダーシップを、次の3次元で捉えることができる。

第1に、学校の目指すべき「方向性の設定」においても、本節1で述べたように、「校長が一

人で」決定するのではなく、教職員との「協働による意思決定」が求められている。その意味で、教職員との双方向の合意形成を図るプロセスを「促進し導く」という高い水準のリーダーシップを校長に求めている（質問項目①②）。ここでは、校長が教職員に対して、上から一方的に指示・命令を下す管理スタイルから脱却し、「促進的で協働的な行動」を重視する「校長の新たな役割」が期待されている²⁶。

第2に、教職員の専門職能開発を支える「教育的リーダー」としての役割が期待されている。それは、子ども・教職員・親を含む学校関係者が抱える個別問題および学校全体の問題について、「問題解決」の道筋を「促進・導く」リーダーシップである。そしてまた、個々の教師における日々の教育実践への努力について「建設的なフィードバック」を提供する教育専門的リーダーシップの発揮が期待されている（質問項目④⑤⑥）。

第3に、教育者としての人間的な関わり方が重視されている。「教師への尊重」があることである（質問項目⑥）。これは、上述の第1・第2の校長による行動の結果として、さらには校長が管理職と協働チームを組んで、教職員が「尊重されている」と認識するような教育環境を創り出しているかに関わっている。そのためには、校長が、教職員との日常的なコミュニケーションを積極的にとること（質問項目③：逆転項目）も含まれている。

以上のような観点から、これらの質問は、校長にとって、自らの「強みと弱み」や教職員との認識のズレを発見し、新たに取り組むべき課題を見出すための有用な自己評価指標になるといえる。

3. 校長・教職員と親が相互に促進しあう「風土」の創造

(1) 親からみた「校長によるケアリングと感受性」

以上みてきた、校長の「IVリーダーシップ」について教職員に尋ねる質問項目と対応関係にあるのが、親への質問項目の「Ⅲ校長によるケアリングと感受性」である（章末表 33 参照）。これは、「校長が示す（shows）生徒，親，学校教職員のニーズへの気遣い（cares）と考慮（consideration）の程度」と定義されている（傍点：引用者）。校長についての親の認識を尋ねる質問項目（7項目）は、次の3つの内容に分けることができる。

①校長が教職員を「尊重」し、「教師への考慮」が示されているか（4項目）：「校長は、教師たちを尊重している」「教師たちは、校長から尊重されている」（同内容の反復）、「校長は、非教育スタッフを尊重している」、そして「校長は、教師への考慮を示している」である。

②校長による子ども・親のニーズへの気遣いを尋ねる質問（2項目）：校長は「親たちのニー

ズを気にかけている」「子どもたちのニーズを気にかけている」である。

③親側からみた校長への信頼感を尋ねる質問（1項目）：「私たち親は、校長が、私たちの子どものために最善を尽くしてくれていると信じている」である。

①は、校長と教職員との相互尊重関係があるかを、親に尋ねている。これは、回答する親自身の学校関与の程度により、客観的な把握は難しい質問でもある。むしろ、ここでは、「相互尊重」の「雰囲気」を親が感じるかどうか重要な点になるだろう。当然ながらこうした「雰囲気」は日常的な実態が伴わなければ醸し出されないものである。②に関しては、まず、自分の子どもや親自身に、校長の行動が示される体験を通して、その合意度は高まるだろう。③に関しては、②の直接的・間接的体験の享受により、校長への信頼感の程度が高まるだろう。

以上から、ここで求められる校長のリーダーシップは、「気遣い」や「考慮」が校長の行動を通して「示されている」かが鍵となる。とりわけ、校長側からの子ども・親への「感受性」のあるリーチアウトが求められているといえよう。

ところで、上述した①から③の親の合意度を高めるプロセス（すなわち、親への質問項目「Ⅲ校長によるケアリングと感受性」）は、親への質問項目全体からみて、他の因子間との相関関係はどのように構想されているのか。表 27 は、親への質問項目（全 41 項目）の 8 つの因子間の相関係数（某学区の調査結果）である。ここから示唆される実践的課題をみていく。

表 27 親用調査票：相関係数（某学区の調査結果）

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I 学業への焦点化	1.00							
II 学業への動機づけ	.698	1.00						
III 校長のケアリングと感受性	.560	.451	1.00					
IV 協働による意思決定	.614	.409	.703	1.00				
V 親の関与	.303	.385	.222	.190	1.00			
VI 学校の校舎	.649	.507	.514	.483	.239	1.00		
VII 学校・地域の関係性	.756	.544	.598	.660	.358	.591	1.00	
VIII 生徒と教師の関係性	.811	.785	.550	.520	.331	.570	.637	1.00

出所：C. L. Emmons, *op. cit.*, 2003 (Unpublished Report) より抽出。

ここでは、「Ⅲ校長によるケアリングと感受性」に最も強い相関関係を有しているのは「Ⅳ協働による意思決定」(.703)で、次いで「Ⅶ学校・地域の関係性」(.598)、「Ⅰ学業への焦点化」(.560)、「Ⅷ生徒と教師の関係性」(.550)という結果が示されている。

このことから示唆される課題は、校長のリーダーシップにおいて、まず、学校における「協働による意思決定」の組織態勢づくりを重視すべきことは明らかである。この協働態勢が、親側からみた校長と教職員との相互尊重を尋ねる質問（前述①の観点）への合意度を高める

根拠となっていく。さらに、「Ⅶ学校・地域の関係性」づくりを「促進し導く」校長のリーダーシップが、親に対しても、具体的に「示される」ところに意義があるといえる。その経験の積み重ねを通して、親の校長への信頼感（前述②③の観点）を高める道筋が展望される。

(2) 校長・教職員による「学校と親・地域の関係性」の促進

教職員への質問項目「Ⅶ学校・親・地域の関係性」（章末表 32）は、親への質問項目「Ⅶ学校と地域の関係性」「Ⅳ親の関与」（章末表 33）および生徒への質問項目「Ⅲ親の関与」（章末表 31）と対応関係がある。表 28 は、これらの「学校・親・地域の関係性」に関する質問項目を抜粋したものである。

表 28 「学校・親・地域の関係性」に関する質問項目（教職員・子ども・親）

A) 教職員用調査票：「Ⅶ 学校・親・地域の関係性」	B) 親用調査票：「Ⅶ 学校と地域の関係性」
4. 親たちは、学校の諸活動にほとんど出席していない (R) 16. 学校生活への地域からの良好な関与がある。 27. 親たちは、常時 (regular basis), 学校に訪れている。 43. 親たちは、PTA の会議に出席している。 48. 本校の親たちは、しばしば、特別なプロジェクトへの支援のボランティアを申し出ている。 52. 地域住民は、学校の諸活動を支援していない (R) 53. 地域住民は、学校改善のために学校の教職員と親密に協働している。	8. 地域住民は、学校改善を手助けするために、わが子の学校で教職員と協働している。 10. わが子の学校における大部分の教職員が、私たちの地域における問題を認識している。 13. わが子の学校では、地域からの良好な関与がある。 30. わが子の学校は、地域に働きかけている (reach out to) 32. わが子の学校と地域との関係性は良好である。
C) 児童生徒用調査票：「Ⅲ 親の関与」	D) 親用調査票：「Ⅴ 親の関与」
4. 私の学校では親たちがよく学級に手助けに来る。 8. 私の親は、よく学校の親会議に出席している。 27. 私の親は、よく学校に訪れる。 29. 親たちは、よく特別なプロジェクトを支援するために学校にやってくる。 36. 私の親は、よく私の先生に会いに学校にやってくる。	14. 私は、しばしば、わが子の学校を訪問している。 16. 私は、いつも、わが子の学校の PTA 会議に出席している。 19. 私は、ほとんど学校の諸活動に出席していない。(R) 25. 私は、しばしば、学校の特別なプロジェクトを支援している (例、バス旅行、資金集め)。

注 1：A) から D) は、ここで便宜上筆者が付した。

注 2：表中の質問項目の番号は、出所による。(R) は、逆転項目を指す。

出所：C. L. Emmons, *op. cit.*, 2003 (Unpublished Report) より抽出して筆者作成。

まず、A) 「学校生活への親と地域からの支援と関与」と定義される教職員の質問項目をみると、①親による「日常的な学校訪問」「PTA 会議への出席」「特別なプロジェクトへのボランティア」、②地域住民からの「良好な関与」「学校改善への教職員との親密な協働」が存在するかが肯定的な測定項目としてあげられている。

上記①の観点については、D) 親用調査票「Ⅴ親の関与」において、同じ質問内容で、親個人の関与の程度が尋ねられている。また、C) 児童生徒用調査票「Ⅲ親の関与」において、自分の親の関与について、さらに他の親たちの関与の程度が尋ねられている。

上記、教職員用②の観点については、B) 親用調査票「Ⅶ学校と地域の関係性」において同じ

内容の質問がある。さらに親に対して、「わが子の学校における大部分の教職員が、私たちの地域における問題を認識している」「わが子の学校は、地域に働きかけている」の2項目が加わっている。ここでは、学校・教職員側からの地域への働きかけ（リーチアウト）やニーズへの応答性があるかが問われている。こうした親・地域との良好な関係づくりへの感受性のあるリーチアウトもまた、「協働による意思決定」を促進する校長のリーダーシップに求められているのである。この『学校風土調査』尺度全体に、校長が教職員・親と共に学校におけるビジョンを共有し、実践開発プロセスを協働して創り上げる際の重要な指標が示されている。

第4節 『学校風土調査』を介した大学研究者による学校支援

今日、イエール大学子ども研究センター附置『カマー学校開発プログラム（SDP）』の研究者チームは、表29のように、カマー（総括責任者）の下、4人のメンバーで構成されている。カマーらのパイロット・プロジェクト当初からのメンバー（第1世代）に継ぐ第2世代が今日のアクション・リサーチャーとして実働的なリーダーを担っている。以下、本節では、今日のイエール大学研究者チームによる学校支援において重視されている価値的指標を、インタビュー・データから検討していく。

表29 イェール大学・子ども研究センター『SDP』ファカルティ

氏名	イエール大学・子ども研究センター（役職）	SDP担当領域
J. カマー (James P. Comer)	子ども研究センター教授；精神医学部教授；医学部副学長	SDP総責任者
C. エモンズ(Christine L. Emmons)	助教授 (Assistant Clinical Professor)	プログラム評価ディレクター
F. ブラウン (Fay E. Brown)	准調査研究者 (Associate Research Scientist)	子ども・青年発達ディレクター
C. クーパー (Camille J. Cooper)	講師 (Lecturer)	教育と学習ディレクター
C. サボ(Cynthia Savo)	講師 (Lecturer)	コミュニケーション・ディレクター

出所：Yale School of Medicine, People and Organizations at YSM (<http://people.yale.edu/search/index.aspx>) を元に筆者作成。
注：上記のファカルティに加えて、事務スタッフおよび補助スタッフが雇用されている（本表では略）。全体としてチームで実践開発に携わっている。

1. 『学校風土調査』結果を分析する際に重視される視点

C. L. エモンズ (Christine L. Emmons) は、SDPにおける「プログラム評価ディレクター」を担当している。遡り、カマー・プログラム評価研究の第一世代である N. M. ハイネス (Norris

M. Haynes, 本章第 1 節参照) らとの共同研究に従事し、世代交代の現在、45 年間の研究知見を受け継いでいる。エモンズは、構造方程式モデリングを駆使した量的調査研究の第一人者でもある(第 5 章第 3 節参照)。

量的調査を専門とするエモンズが、カマーとの共著(2006 年)の中で、カマーらのパイロット・プロジェクトで見出した「変数」を、「より高度な実験的研究デザインを用いても考慮することができない」ものと評価している点が注目される。すなわち、「カマーとその同僚は、1968 年の開始当初から、非常に多くの、隠れた、複雑な、双方向性の、極めて重要な変数を見出した」。「事実、これらの変数は、アクション・リサーチでなければ決して見出すことはできなかった」と評価している²⁷(傍点: 引用者)。当初のパイロット・プロジェクトで見出された「極めて重要な変数」が、今日に至る 45 年間、全米に広がる多数の学校における実践評価研究を通して検証が続けられてきたのである。以下では、『学校風土調査』開発者で、評価責任者であるエモンズが重視する視点を、インタビュー・データ(2012 年 4 月 5 日実施)から検討する。

(1) 学校組織の分析で重視される視点

第 1 に、学校組織を分析する際に、エモンズは、次の視点を重視していると述べている。

「私たちは学校風土調査の結果を見てきた。学校の組織について検討する時は、私たちは、まず、彼ら自身が作成した学校の書類をもらい、彼らが現在、どのような組織づくりを期待しているかを見る。我々はまた、文脈の分析(contextual analysis)を行う。各学校に出かけ、校長、教師たち、スタッフ・メンバー、親たちと学校について話し合う。彼らにどのようなことが起こり、どのように運営してきたか;彼らが改善したいことについて、どのように考えているか、実施計画に基づいたそうした結果は、どのように彼らはそれを引き出したのか、について話し合う。」(エモンズ, ヒアリング, 傍点: 引用者)

ここで示されていることは、まず、学校自身が組織開発主体であることを明確に位置づける必要性である。それを基本的前提として、学校組織に関する評価は、学校側がどのような組織づくりを期待しているかを、大学研究者チームが学校の書類を元に検討することから始まる。

次に、大学研究者チームからの支援は、各学校における「文脈の分析」に向けられる。各学校に出向き、学校が立案した実施計画について、「どのようなことが起こり」「どのように運営し」「どのような改善を望み」、それを「どのように彼らは考えているか」「どのようにそれを引

き出したのか」といった具体的な文脈に即した問いを立てて、学校構成員との直接的対話を通じた問題解決のプロセスが重視されている。

(2) 〈学級風土〉の評価プロセスで重視される視点

第2に、エモンズが指摘するのは、〈学級風土〉の評価プロセスで重視される視点である。

「〈学級風土〉のファクターは、我々はいくつかの学級に出向き、実際に何が起きているかを観察する。特に、我々が期待することは、彼らがどのように【筋道】を用いて、それを彼らの実践の中に統合しているか。学級をどのように組織しているかである。我々はまた、生徒用、および教師用の『発達調査』を運用している。これらのいくつかは、〈学級風土〉の有用な情報を示している。」(エモンズ, ヒアリング, 傍点: 引用者)

ここでも、研究者がチームを組んで、学級に出向き、「実際に何が起きているか」を観察することが重視されている。その際、教師たちが「どのように【筋道】を用いて、それを彼らの実践の中に統合しているか」「学級をどのように組織しているか」、具体的なプロセスの観察が重視されている。ここでいう【筋道】とは、カマー・モデルで提起される【6つの発達の筋道】、すなわち、①身体的発達、②社会的・相互的発達、③心理的・情緒的発達、④倫理的発達、⑤言語的発達、⑥認知的・知的発達の筋道を指す(前述、第1章参照)。

他方、『学校風土調査』に加えて、生徒用および教師用の『発達調査』を開発し用いていることにも言及している。この『発達調査』は、児童生徒用(小学校版・中高校版)および、教師用(『教師の発達と指導方略調査』)の3種類が用意されている。【6つの発達の筋道】に沿った質問項目が考案され、『学校風土』の重要な要素も組み込まれている(『発達調査質問紙』現物)²⁸。

こうして、学級の観察および、数種類の『調査』を併用して、質的・量的研究の両者から、子どもの【6つの発達の筋道】に沿った発達を支援する教育実践が、〈学級風土〉の中にどのように出現しているか、という「文脈分析」が試みられている。

(3) 「専門職能開発」への期待と「生徒への効果」

第3に、エモンズは、教師用『発達調査』の実施・分析に加えて、「外部要因」の「文脈分析」を通して、次のような「専門職能開発」「教師の態度や力量への影響」を期待しているとする。

「我々が期待することは、学級の変化に目を向けて、より一層、指導の方略(strategy)が発達の原理に基づくよう、学級風土の改善に焦点をあてることである。こうして、学級が発達に焦点をあてることにより、期待される生徒への効果は、生徒が、一層、学校に愛着をもつようになること、彼らが帰属感をもち、喜び(joy)、学び、彼らの関係性について好感情をもち、彼らが課業と学びに一層参画する(engaged)ようになることである。」(エモンズ, ヒアリング, 傍点: 引用者)

ここでは、教師たちによる「子どもの発達に焦点」をあてた〈学級風土〉の質的向上を目指す指導方法の開発を通して、子どもたちの「学校への愛着感」「帰属感」「喜び」「肯定的な関係性」の感情を育み、「課業と学びへの参画」主体へと育てる道筋が展望されている。

(4) 多角的な情報収集の必要性

第4に、エモンズは、多角的な情報収集の必要性を提起している。すなわち、

「学力達成については、我々は学校からデータを得る。生徒の態度については、我々は『発達調査』のいくつかの測定項目からも情報を得て、付加的な測定の計画に活用する。ふるまい(問題行動)についても学校から情報を得る。この観点は学校自身の収集に依存している。我々は、文脈分析の開始から外部要因も得る。我々は、学校に影響を及ぼす要因について尋ねるとともに、近隣についても尋ねる。」(エモンズ, ヒアリング, 括弧: 引用者が補足)

ここでも繰り返し強調される点は、「学力達成」や「行動」に関する情報は、学校側が収集する情報に依拠するとして、プライオリティを尊重していることである。この点、学校・教師の専門性への信頼を基盤にしてこそ、外部からの支援が成立するという基本的信頼感を表明するものといえよう。それらの情報を補完する付加的な情報収集や「文脈分析」において、イェール大学チームの専門性が発揮されるのである。

2. 〈学校風土〉の3つの重要なファクター

(1) エモンズが指摘する〈学校風土〉の3つの重要なファクター

エモンズに、「肯定的な〈学校風土〉を創造するための最も重要なファクターを3点挙げるとしたら」と尋ねたところ、「私は、〈開放性(openness)〉、〈信頼(trust)〉、〈一貫性(consistency)〉を挙げたい」と述べている(エモンズヒアリング, 2012年4月5日, 以下同じ)。その上で、

3つの概念が醸成されるメカニズムを説明している。まず、前二者について、次のように述べている。

「【3つの指針】を用いることで、〈開放性〉と〈信頼〉を築くことができる。〈開放性〉は、チームによる効果的な実践と、皆の関与と情報の共有を通して築くことができる。そうして、誰もが皆、何が起きているかを知っている。皆がそれらに貢献する機会がある。決して、小集団を「きしみ(creak)」とみなさないことが肝要である。誰もが、部外者ではない。皆の関与と開放性の感覚、それが、さらにより開放性の感覚 (sense of openness) を促進する。」(エモンズ, ヒアリング, 傍点: 引用者)

ここでは、〈開放性の感覚〉をすべての学校構成員が享受できるような、「皆の関与」と「情報共有」が必要であり、これを確かにする「チームによる効果的な実践」の必要性が提起されている。ここで強調される点は、知る機会、参加の機会とそのプロセスが、誰もが部外者として排除されることなく、平等・公平に提供されることである。その実践において有用な指標が、カマー・モデルで提起される【3つの指針】(前述, 第1章参照)だとする。すなわち、「協働」「コンセンサス」「非難しない問題解決」という指針である。

こうして、エモンズが提起する〈開放性〉〈信頼〉という概念は、平等・公正な社会の実現を含意している。このことから、〈開放性〉〈信頼〉という指標は、前述した『学校風土調査』で重視される「協働による意思決定」「公平・平等」という指標に通底している。そしてエモンズは、3つめの〈一貫性〉という概念について、次のように説明している。

「〈一貫性〉は、首尾一貫したアプローチにより創造される。良い関係性を築いたなら、さらに、より良い関係性は、彼らすべてに肯定的な影響を与える。〈開放性〉〈信頼〉〈一貫性〉は、SDPにとっての基盤である。」(エモンズ, ヒアリング, 傍点: 引用者)

ここでエモンズは、〈開放性〉〈信頼〉〈一貫性〉の3つの概念が、次のような相互規定関係にあると述べている。

「子ども全体に焦点をあてて、発達科学を適用して、すべてを行うことにより、筋の通った一貫性の感覚 (sense of coherence and consistency) を創り出す。皆が、何を行うかを知っている。皆が、それを一貫した方法として、どのように適用するかを知っている。そして、人々は、『非難しないアプ

ローチ』による開放的な方法で、問題を解決していく。だから、人々は、安全を感じる。すなわち、身体的な安全と心理的な安全を感じる。」（エモンズ，ヒアリング，傍点：引用者）

このように、肯定的な学校風土の創造において、エモンズのいう〈開放性〉〈信頼〉〈一貫性〉はいずれも重要な価値概念で、3者は相互に促進し合う関係にあることが示されている。その際、「子どもの発達科学を適用」することにより、「一貫した方法」を人々が知り実践することが可能になり、その経験を通して人々が〈一貫性の感覚〉をもつようになる。さらに、【3つの指針】を用いた、「筋の通った」アプローチが実践される環境（＝〈風土〉）の中で人々の心理的・身体的「安全感」が生じるという、論理的な一貫性が示唆されている。

（2）学校へのアクション・リサーチが重視する〈学校風土〉の3つの指標

次に、イェール大学のF. E. ブラウン（Fay E. Brown，SDPにおける担当は「子ども・青年発達ディレクター」：前述表 29 参照）の見解をみていく。ブラウンは、地元のニューヘイブン学区教育委員会によるイニシアチブとして2007年度から開始された「リニューアルSDPプロジェクト」のプロジェクト・リーダーである（後述，第7章参照）。プロジェクト・リーダーとして、SDPプロジェクト参加校（開始当初7校，その後10校に増えた。以下、「カマー・スクール」）に、年間を通したコンサルタント・サービスを行っている。とりわけ、日常的に各学校に頻繁に足を運び、校長，教職員，親たちと共に進行中の取り組みについて対話し，教職員と協働して問題解決的アプローチを探究する努力を重ねてきた。このスタイルは、カマーらが当初のパイロット・プロジェクトにおいて行われたスタイルと同様である。すなわち，大学研究者が上から一方的に指導助言するスタイルではなく，校長および教職員との「同僚性」を重視した「対等」な関係性において，共に問題解決方法を編み出す指導助言スタイルである。

さて，ブラウンに，「肯定的な〈学校風土〉を創造するための最も重要なファクターを3つ挙げるとしたら，どのようにお考えですか」と尋ねたところ，「関係性」「校長のリーダーシップ」「安全」という概念が指摘された。以下では，ブラウンの説明をそのまま引用することにする。

「第1に，私が真に重要だと確信しているのは，関係性（relationships）です。これが学校で生じるすべてのことがらの核心だと私は真に思います。関係性とは肯定的なもののこと。学校の校舎内に，異なるステークホルダーと校長およびすべての教職員の間には，沢山の肯定的な関係性があるならば，結果として，それは素晴らしい学校になります。そして，教師と学級，生徒の間に重要な（great）

関係性があれば、それが素晴らしい (wonderful) 風土です。さらに、学級における関係性が、教師と生徒たちの間だけでなく、生徒たちの間にも広がるならば、それが真なる肯定的な学級風土を創り出します。そうして、教師は教えることができ、生徒たちが学ぶことができます。私にとって、学校風土に影響する最も重要なファクターは、関係性のたぐい、学校の中にある肯定的な関係性です。」(ブラウン, ヒアリング, 2012年4月5日。傍点: 引用者)

まず、着目される点は、この説明そのものが、R. デュフル (Richard DuFour) らが指摘する「効果的な学区リーダーは、共通言語を創り出す」という具体例になっていることである。デュフルらによれば、「共通言語を開発させるリーダーは、キータームを表面的に用いることに甘んじない。その代わりに、彼らは、各チームの背後にある理解を裏付けるために、繰り返し、より深める」よう説明するとする²⁹。ここでのブラウンにおいても「肯定的な〈学校風土〉創造のための最も重要なファクター3つ」について、各チームの背後にある理解を深めるように、繰り返し説明を重ねている。

こうしてブラウンは、「私が真に確信しているのは」というように、学校関係者と自らも協働して実践開発を担う上で、最も重要なファクターが、「関係性」にあるとする。そして、「肯定的な関係性」が「学校で生じるすべてのことがらの核心」だと確信していると強調する。その上で、この「関係性」の概念について、実践の文脈に即して、その背景にある要素を平明な言葉で、「繰り返し、深める」ように説明している。すなわち、1つは、学校内における、多様なステークホルダー、校長およびすべての教職員の間に関係性をつくること、もう1つは、学級内における教師と生徒たち、生徒たちの間に創り出すことである。これらの「肯定的な関係性」が広がる学級環境が創り出されるならば、「教師は教えることができ、生徒たちが学ぶことができる」「真なる肯定的な学級風土」が創造されるというのである。ブラウンは、続けて、次のように述べている。

「私にとっての、学校風土の要素の創造に貢献する第2のファクターは、校長のリーダーシップです。それは、校長が導く学校の方向性です。校長が、協働的なリーダーと受け止められているところでは、真に、最善の風土の創造を促進させます。人々が、校長を独裁者と受け止めていたり、そう呼んでいたりする学校では、校長がまさに意思決定し、人々を怒鳴りつけ、命令により統治する機関になっています。人々はそれを好みません。人々は含まれること (be included) を好みます。校長が、協働的で、共同的リーダーシップ・スタイル (shared leadership) を採用するならば、学校の

中がよりよく機能し、それはまた、よりよい風土の創造を促進します。」(ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日。傍点：引用者)

ここで「私にとっての」と述べている点で、大学研究者として学校に関与する中で、学校関係者との「共通言語を開発」するために日常的に語っている内容であることがうかがわれよう。ここで述べられている「校長のリーダーシップ」とは、前述したように(本章第3節)、『学校風土調査』の中で重視されている「校長が導く学校の方向性」であり、校長が、学校関係者から「協働的リーダー」として受け止められていることが重要だとする。具体的には校長が「共同的リーダーシップ・スタイルを採用」するならば、よりよい学校運営が可能になるとする。それとは異なり、「独裁者として」学校関係者から受け止められている校長のリーダーシップは、人々の協働を後退させ、肯定的な学校風土づくりを妨げるというのである。

さらに、3つめの重要なファクターとして「安全」を挙げて、次のように述べている。

「学校風土における第3に重要な要素は、私はまさに言いたいことは、生徒が学校で安全を感じる程度によるということです。安全面は、非常に重要です。安全とは、(1つは)、身体的な安全という点から、生徒が喧嘩争いせず、相互に攻撃的な言語を用いず、また教師が生徒に関わらないことは絶対ない、そのような状態です。同様に、心理的安全が必要です。学級で生徒が安全だと感じること；生徒たちが学習に来る時にそのリストに入れられており、質問ができること、その際に、教師を(質問したことで)戸惑せてしまうのではないか、あるいは教師を疑っていると教師が思うのではないかというような感情を生徒たちが抱かずに、質問できることです。」

「以上のファクターは、私にとって、肯定的な学校風土を創造するための支援において、3つの重要なポイントです。全体の関係性、校長のリーダーシップ、安全性、すなわち、身体的安全と心理的安全です。」(ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日。傍点、括弧：引用者)

このように「関係性」「校長のリーダーシップ」「安全性」という3つの指標が、学校を支援する専門職として、重視しているファクターだという。3つめの「安全性」については、「身体的安全」と「心理的安全」に分節化して説明している。この「身体的・心理的安全性」が、「学級風土」を構成する重要な要素となろう。とりわけ、生徒自身が「学級で安全だと感じる」ための具体的な要件として、「学習に来る時にそのリストに入れられている」こと、すなわち、学級の中で、学習主体として一人一人が明確に位置づけられ、一人たりとも、「メンバーとしてリ

ストされていない」ような排除があってはならないことが強調されている。もう1つ、教師に質問ができること、これは、質問したら教師を困らせたりするのではないかなどと生徒自身が臆することなく、発言できるような学級風土が「生徒の心理的安全」の感覚を発達させるというのである。

こうした「学級風土」の創造について、2011年にインタビューした際に、ブラウンが具体的に述べているので、以下、その内容をみていきたい。ブラウンは、「私が確信する『教師のためのカマー・イン・ザ・クラスルーム』」を「学校関係者へのコンサルタントの際に、人々に伝えている」として、次のように述べている（ブラウンヒアリング、2011年8月15日）。

表 30 F. ブラウンが定義する「教師のためのカマー・イン・ザ・クラスルーム」

<p>教師のためのカマー・イン・ザ・クラスルーム</p> <p>—学校における【9つの構成要素】を学級実践に結びつけるために—</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒と教職員にとっての安全で養育的な環境の創造 2. 生徒との肯定的な関係性の構築：生徒間の肯定的な関係性のある風土の醸成に向けて、生徒たちが最善を尽くして活動するように、生徒たちを動機づけし、支援する。 3. すべての子どもが学ぶことができるという信念をもち、その信念を、生徒・親との相互作用において、実際に示すこと。 4. 学級のすべての生徒の可能性と潜在能力を見つけること。 5. 子どもがどのように学習・発達するかを理解し、すべての生徒の全面的発達を目指して努力すること。 6. 【発達の筋道】のフレームワークをレンズとして用いることを通して、教授活動をモニターし、生徒の規律を評価すること。 7. 【失敗を責めない (No-Fault)】指針をレンズとして用いることを通して、生徒との相互作用を図ること。生徒たちが進んで疑問 (doubt) を持つことに恩恵を与える。それが生徒たちにとってアプローチ可能でアクセス可能であること。 8. 生徒への高い期待をもち、生徒に一貫して肯定的なメッセージを送ること。そのメッセージとは、「私はあなたができることを知っている。そして私はあなたをいつも手助けしたい」というメッセージ。 <p>以上が、私、F.ブラウンが定義した『教師のためのカマー・イン・ザ・クラスルーム』です。</p>

出所：ブラウンからのヒアリング（2011年8月15日）を元に、筆者が書き起こし訳出したものである。

表 30 は、ブラウンが、口頭で一気に語った内容を書き起こしたものである。文書化された何かを読み上げたものではない。このことから、日常的に学校関係者との対話において、繰り返し人々に語ってきた経緯がうかがえる。ブラウンがいう「確信」とは、これまで、学校関

係者との合意形成を通して共有されてきた、関係者間の共通認識であると捉えられよう。

ここでいう「カマー・イン・ザ・クラスルーム」という名称は、教師が、カマー・モデルを用いて〈学級風土〉を創造する際の指標を意味している。表 30 で挙げられた 8 項目は、『学校風土調査』尺度における、「平等と公平」および「教師と生徒の関係性」に関わる具体的な内容を示している。ここでは、特に「平等と公平」という抽象的な概念を、実際の行動レベルにおいて解釈された内容で構成されている。これを、個々の教師が日々の実践において意識化できるよう、初めて目にする人々にとっても平明な言葉で語られている点に特徴がある。たとえば、「生徒たちが最善を尽くして活動するように、生徒たちを動機づけし、支援する」、「すべての子どもが学ぶことができるという信念を…実際に示す」、「すべての生徒の可能性と潜在能力を見つめる」、「私はあなたができることを知っている。そして私はあなたをいつも手助けしたい」というような「肯定的なメッセージを生徒に一貫して送る」などである（傍点：引用者）。

第 2 の特徴として、これはカマー・モデルで重視される、子どもの発達全体にアプローチする際の前提となる視点が示されていることである。すなわち、「【発達の筋道】のフレームワークをレンズとして用いる」「【失敗を責めない (No-Fault)】指針をレンズとして用いる」という視点である。これらの視点に立つことにより、看過されがちな「複雑な相互作用」への教師による応答的な感受性が生じてくることが想定されている。

第 3 の特徴は、生徒間の「公平」な関係性を構築する上で、留意すべき指導上の方向性にある。すなわち、「生徒たちが進んで疑問 (doubt) を持つことに恩恵を与える。それが生徒たちにとってアプローチ可能でアクセス可能であること」である。この点、前述、ブラウンが「肯定的な学校風土の創造」における 3 つめの重要な要素として、「心理的な安全」について語っていた内容と一致する。ここでは、①子どもが疑問 (doubt) を持ちそれを表明することに対して、教師が「恩恵を与える」こと、②そのアプローチおよび機会へのアクセスが、学級のすべての子どもに開かれていることが奨励されている。つまり、抑圧的な事象をも相対化しうる問いを立てることが、真理の追究に必要不可欠であることを、子どもたちに実体験を通して教える意義が示唆されている。

第 4 の特徴は、繰り返し述べてきたように、ブラウンは、学校関係者との「共通言語」を開発するために、1 つの概念の実践的文脈を、具体的かつ詳細に説明している点にある。このように、学校関係者との「共通言語の開発」を通じた関係性構築への努力が、応答的な「真の指導助言」の重要な要素になることが示唆される。

(3) 教職員の専門職能開発を促進する〈学校風土〉

次に、C. J. クーパー (Camille J. Cooper, S D Pにおける担当は「教育と学習ディレクター」、表 29 参照) の提案をみていく。クーパーは、2011-12 年度から、サウスカロライナ州ダーリントン郡学区で新規開始された S D P 導入プロジェクト (PULSE : Partners for Unparalleled Local Scholastic Excellence) リーダーとして、C. サボ (Cynthia Savo) と 2 人で現地に定期的に出張し、基礎研修 (101 トレーニング) を行ってきた。この PULSE プロジェクトは、ダーリントン郡学区 (Darlington County School District) 教育委員会、地元のコーカー・カレッジ (Coker College)、および地元企業ソノコ (Sonoco) のスポンサーによるイェール大学との共同プロジェクトである。ダーリントン学区のハーツヴィル市内 4 つの小学校をパイロット・スクールとして、カマー・プログラムを用いた実践開発を導入する試みである³⁰。クーパーとサボは、ニューヘイブン学区の S D P プロジェクトにおいては、とりわけ「教授・学習」関係のワークショップなどに関与して、教師を対象とした専門職能開発に尽力している。以下、クーパーからの聴き取りを元に、どのような観点が重視されているかをみていく (クーパー、ヒアリング、2011 年 8 月 16 日、2012 年 4 月 4 日、8 日)。

1) 継続的な研修の必要性

クーパーによれば、ニューヘイブン学区「リニューアル S D P プロジェクト」の「リニューアル」は、教師・校長にとっての「継続的な研修の必要性」を意味しているとする。すなわち、

「私の関心の 1 つは、継続的な、年間を通じた研修の必要性である。ある人々は研修を既に受けて開始する。次年度になると、新しい教師が入ってくる。そうすると新年度に新しい教師のための研修が必要になる。新しい人々が入ってくると、教師たちに活力を与える。それは、組織的に生じないからである。」(クーパー、ヒアリング、2012 年 4 月 4 日)

クーパーは、もし、継続的な研修態勢が、学校内部に組織されるならば、あえて「リニューアル・プロジェクト」として立ち上げる必要もなくなると述べている。すなわち、

「これは、カマー・プログラムがフェドアウトした理由であるが、研修を受けていた人々は皆、カマー(モデル)を知っていると言った。しかし、彼らはリタイアし、異動し、あるいは新しい人々が学校にやってきて、その中で、ある人は、それ(カマー・プログラム)を忘れ去り、あるいはあ

る人はまだ知らない。だから、メーヨー教育長が『我々はリニューアルが必要だ』と言った。でも、私は、もし、毎年、一年中、人々が研修し続けるなら、『リニューアル』は必要ないと思う。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月4日。括弧：引用者が補足)

2) 学校教職員の専門職能開発を支援する「ファシリテーター」の重要性

クーパーは、学校教職員の継続的な研修を組織する上で、重要なキーパーソンは、「学区カマー・ファシリテーター」(学区教育委員会の任命)であると指摘する。この「ファシリテーター」の重要性について、クーパーは次のように説明している。

「学区に、少なくとも1人のファシリテーターが必要である。その人は、教師と協働し、教師たちに研修を提供する責任を担う。なぜなら、我々(イエール大学関係者：引用者注)は、いつも学校にいるわけではないし、いつも学校に出向くことができない。我々は、学区が学区自身でそれ(カマー・プログラム)を実践していくことを望んでいるからである。最初は、大学が研修を行うため(現地に)出向く。そのあとは、継続的なベースで研修を担う人(ファシリテーター)を学区内で決める必要がある。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月4日。傍点、括弧：引用者)

ここで、クーパーは、ダーリントン郡学区の「PULSE プロジェクト」(遠隔地)へのイエール大学チームからコンサルタント・サービスの機会に、日常的な限界があることを念頭においている。そのゆえに、「我々は、いつも学校にいるわけでもなく、いつも学校に出向くことができない」と述べている。また、学区教育委員会のイニシアチブでSDPを推進していくためにも、学区任命による「学区カマー・ファシリテーター」が、当該学区の学校に日常的に出向き、教師たちと協働により研修を行う意義を強調している。

クーパーは、ニューヘイブン学区「リニューアルSDPプロジェクト」における「学区カマー・ファシリテーター」のS. ブラントリー(Shelia Brantley)の働きを大変高く評価している。

「その1人がシェラ。私は、すべての学校に1人、彼女のような人が必要だと思う。そうしたら、とても強みになる。しかし、学校内に1人というコストの面で難しい。給料を支払うという点で。だから、学区で少なくとも1人。しかし、各学校に一人いるのがベストだと思う。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月4日)

つまり、学校内に一人、教職員研修のファシリテーターが配置されることが望ましいという。そして、クーパーが指摘する、ブラントリーの「ファシリテーター」としての素晴らしい働きとは、次のような日常的な対話を通じた継続的な関与にあるという。

「Dr.ブラウン（ニューヘイブン学区 SDP プロジェクト・リーダー、前述）と、シェラ（同学区ファシリテーター）は、学校に出向き、校長の一人ひとりと直接会って話をしている。『進捗はどうか？』『何かニーズはありますか？』『何か質問がありますか？』これは（日常的な対話）すばらしい。」（クーパー、ヒアリング、2012年4月4日。括弧：引用者補足）

こうしてクーパーは、ブラウンとブラントリーによる日常的な学校関与態勢を評価している（第7章で詳述する）。さらに、この2人によって、学校間の校長どうしがアイデアを共有し合う機会を創りだしている点も評価している。すなわち、

「さらに、（ブラウンとブラントリーの共同的な学校関与により）、年に少なくとも3、4回、校長たちを集めて、校長どうしが、彼らが学んできたことを相互に共有しあっている。アイデアを共有しあう。こうして、校長たちが集まって、それぞれの学校で、どのようにプログラムを活用したのかについて話し合い、アイデアを共有しあう。なぜなら、皆、自分の意思を言うような機会がないからである。」（クーパー、ヒアリング、2012年4月4日。括弧：引用者補足）

クーパーは、こうした学校間の校長どうしがアイデアを共有し合い、話し合う機会は、「教師たちにとっても同様」に重要だとして、「年がら年中、毎週のように、『私は、これを試してみた』『これはうまくいかなかったので、他の方法を試している』といったように経験を話し合う」（同上、ヒアリング）意義を強調している。

3) 教師どうしが協働する方法を学ぶ必要性

第3にクーパーが指摘する点は、各学校における教師どうしの協働と相互に学習する環境の必要性である。この点が、彼女の博士論文のテーマでもあるという。

「教師が子どもと協働するだけでなく、教師どうしが相互に協働する必要がある。（学校の中には、）良い教師、非常に良い教師、他方で弱い教師がいる。彼らは協働する必要がある。そうしてお互い

が力をアップできるからである。」(クーパー, ヒアリング, 2012年4月8日。括弧:引用者が補足)

ここでクーパーが提案するのは、「みんなのための学習環境を学校につくる必要性」であり、「子どものための、教師たちのための専門職の学習コミュニティ」づくりだという。そのために、彼女が、学校教職員たちにワークショップやコンサルタント・サービスを通して提案していることは、「教師たちが協働する方法を学ぶことである」という。具体的には、

「私たちが提案していることは、教師どうして、『どうぞ、私のクラスを見に来て。私を手助けして』と言うことである。…お互いに教え方を学びあう。あなた(授業実践者)は、あるスキル、フィードバックの方法、聴き方のスキル、危機管理の方法を、観察にきた人に提供するのである。」(クーパー, ヒアリング, 2012年4月8日。括弧:引用者が補足)

クーパーは、教師たちが相互に「私を手助けして」と言うことが重要であるとして、実際には、なかなかそう言えない文化があることにも共感しつつも、だからこそ、授業の見せ合いから「教師たちが協働する方法を学ぶ」必要性を提案しているのである³¹。

4) 「専門職の学習コミュニティ」開発を促進する校長のリーダーシップ

第4に、クーパーは、学校内部に「専門職の学習コミュニティ (Professional Learning Communities)」を創る必要性を提起している。これは「子どもと教師のための」ものだという。そのために期待される校長のリーダーシップを次のように述べている。

「校長は、教師たちが集まり協働する場を設定する必要がある。なぜなら、何人かの教師たちはそれを自分のやりかたで行っているかもしれないが、校長は、教師たちが協働する時間、教師が抱える問題をお互いに助け合ってよりよい答えを見つけ出すような場を設定する必要がある。」(クーパー, ヒアリング, 2012年4月8日。傍点:引用者)

ここでは、校長が、「教師たちが集まり協働する場」「時間」を設定し、その内実において、教師どうしが相互に支援し合い、よりよい問題解決方法を探究できるような場を創り出すことが、校長のリーダーシップに期待されている。それは、単に時間と場所の設定のみならず、その中身において、いかに校長の教育専門的リーダーシップが発揮されるかを期待しているので

ある。クーパーはまた、校長・教職員たちに次のように提案しているという。

「たとえば、ネイサン・ヘイル小学校では、同じ学年の教師たちが協働して授業計画を立てている。私は、校長も参加して計画を一緒に立て、経験を共有するのが望ましいと伝えている。実際、今ではそれがたくさん生じている。」「SDPにおいて、校長たちも協力して、一緒に計画を立て、経験を共有していくべきだと、私は思う。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月4日。傍点：引用者)

このように、校長のリーダーシップは、学校的意思決定の内容に関して、教職員と共に経験を共有するプロセスを重視しつつ、より高次の教育専門的知見からの「促進と導き」(前述『学校風土調査』尺度)が求められているのである。

5) 「専門職の学習コミュニティ」の要件

クーパーは、彼女の博士論文において、先行研究のレビューを通じた「専門職の学習コミュニティ」の要件として、次の4点を挙げている。a「(教師) 集団全体による生徒の学習への焦点化」、b「協働」、c「実践の脱私事化 (Deprivatized practice)」、d「省察的な対話」である³²。

そして、先行研究のレビューにより、「専門職の学習コミュニティ」がもつ要素として、少し異なるカテゴリーが提起されているとして、次の3要素を挙げている。e「共同的リーダーシップ」、f「価値とビジョンの共有」、g「集団的な学び」である。さらに、クーパーが追加するのはh「フィードバックを与え合う」³³である。

ここで、c「実践の脱私事化」について、クーパーは、次のように説明している。

「教師たちが、それぞれ自分の学級から移動し合って、お互いにアドバイスし、メンターし合う。(教師たちは)、同僚の教室に入って、メンター、あるいはアドバイザー、あるいは、スペシャリストとしての役割を交互に交換しあって共有する。」「(こうして) 彼らは、同僚性を築く。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月8日。傍点、括弧：引用者)

また、d「省察的な対話」とは、「お互いに質問し合い、公的な会話があり、彼らの実践を省察する」環境が必要だと述べている (クーパー、ヒアリング、2012年4月8日)。

このようにクーパーが提起する「専門職の学習コミュニティ」の要件は、前述③で触れた、授業の見せ合いから「教師たちが協働する方法を学ぶ」ことから始まる。教師どうしが、授業

実践者と観察者を行き交い、相互に「メンター」「アドバイザー」「スペシャリスト」としての「役割を交互に交換しあい」「フィードバックし合う」プロセスとそこにおける省察の共有化（すなわち、「実践の脱私事化」）が重視される。そこでは、「教師たちはディベートし、議論し、異論を出す」プロセスが重要であり、それを通して専門職能が向上するとクーパーは主張している。こうした議論を促進するために、クーパーは、教師たちへのワークショップの際には、次のような問いかけをしていると述べている。

「私は次のような質問を（教師たちに）投げかける。『ここで教師の行動を妨げているものは何か？』彼らは『協働の働き』と答える。そこで私は『どうして、すべての教師たちはそれ（協働の働き）を行わないのか？』と問う。彼らは、良く聴き、フィードバックを与え、議論する方法をよく知らないのだと思う。」（クーパー、ヒアリング、2012年4月8日。括弧：引用者が補足）

このようにクーパーは、学校内で実践を共有し合うことを提案している。すなわち、

「カマーは、チームによる協働を促進する。しかし、時には、我々は学級のチームを超える方法を採る必要もある。チームが第1ステップ、次のステップとして、学級内のチームを超えて、学校内で実践を共有しあう。」（クーパー、ヒアリング、2012年4月8日）

以上、クーパーが指摘する「専門職の学習コミュニティ」という観点からみた〈学校風土〉（すなわち、「子どもと教師のための学習環境」）も、重要な「文脈分析」の指標を示している。

3. 効果的な実践を行っているカマー・スクールの特徴

では、こうした〈学校風土〉を創造するような効果的な実践を行っているカマー・スクールにどのような特徴があるか。エモンズは、大きく次の6つの点を指摘している。

1) 【9つの構成要素】を用いた組織改善の効果

「我々が見出したことは、学校がカマー・モデルの【9つの構成要素】を用いて組織を改善するとき、諸活動がよりよくコーディネートされ、より内在化されるようになることである。彼らは、多様な諸活動を統合し、それらをよりよくマネージ（運営）できるようになる。すべてのスタッフ・メンバーのインプットがあるとき、よりよい働きに向かい、学校の中が支援的になる。」（エモンズ、

ヒアリング，2012年4月5日。傍点：引用者)

ここでは、【9つの構成要素】(前述，第1章参照)を学校内部に組織化する意義が述べられている。この組織改善がもたらす効果として，多様な諸活動がよりよくコーディネートされ，よりよくマネージできる環境が創り出されるという。もう1つ，効果的な実践の鍵は，「すべてのスタッフ・メンバーのインプット」にあり，それが「支援的な〈学校風土〉」を創るという。この「すべてのメンバーのインプット」とは，エモンズが〈開放性〉という概念を用いて強調する「皆の関与」(前述)とも共通して，平等性・公平性の追求に必要な要素といえる。

2) 【3つの指針】を用いることで創造される〈風土〉

次に，エモンズは，カマー・モデルの【3つの指針】を用いることで創り出される〈風土〉について，次のように述べている。

「【3つの指針】を用いることで創り出される〈風土〉は，人々が，ストレスにさらされることなく，彼らが機会を得ることができる，彼らがよりよく働くことができる，と感じる〈風土〉である。彼らは，違う意味でのストレス，それは肯定的な意味でのストレスをもつようになるのである。」(エモンズ，ヒアリング，2012年4月5日。傍点：引用者)

つまり，カマー・モデルが提起する【3つの指針】は，人々が「機会を得て」「よりよく働くことができる」環境を創るためのストレス・マネジメントに有用な指針だというのである。

3) 【6つの発達の筋道】を用いた教育実践—新たな意味体系を持つ〈言語〉の獲得—

エモンズは，カマー・モデルの【6つの発達の筋道】という発達原則を教育実践に採り入れることで，次のような効果が生じると述べている。

「【6つの筋道】を用いた子どもの発達への焦点化により，彼らにカマーの言語を与える。生徒たちがどのような行動をしているかについて，相互間で，生徒と，親と話すためのカマーの言語である。カマーの言語は，子どもが抱える問題についての話し合いにおいては，「非難しない」言語になる。教師たち，親たち，子どもがカマーの言語を有するようになる。」(エモンズ，ヒアリング，2012年4月5日。傍点：引用者)

この点、第4章でみたように、従来から、大人たちが、子どもの行動や状況を捉えるときに【6つの筋道】を「レンズ」(視点)として用いるという表現が用いられてきた。すなわち、【6つの発達筋道】という6つの観点から、子ども全体を捉えるという意味である。それに加えて、ここで、〈カマーの言語〉という比喻で説明されることは、教師・親・子どもが、【6つの筋道】=〈カマーの言語〉という新たな「言語」コードを共有することで、他者とのコミュニケーションに新たな意味体系が付与されるという含意である。

こうした〈カマーの言語〉の共有化により、【発達の筋道】の観点から子どもも含めた対話が生じて、子どもの発達支援が促進されるとして、エモンズは次のように述べている。

「我々は、カマーのトーンで話し、働くよう試みている。すべての人がカマーの言語を用いて、行動について説明し、行動の改善に取り組む。それは同時に、生徒たちが、自分の行動に責任をもつための支援になる。」(エモンズ, ヒアリング, 2012年4月5日。傍点:引用者)

4) 「子どもの全体的発達への焦点化」を追求する教職員の献身

このような「子どもの全体的発達への焦点化」を追求する学校においては、「生徒の発達の変化に従って目標を設定している」とエモンズは述べている。

「なぜなら、教職員たちは、生徒たちを当該関係者と捉え、方略は生徒たちの関心に追いつき、捉えるように、生徒自身の発達に結びつくよう考えているからである。生徒たちに期待をもっている。教職員たちは、より仕事を楽しみながら行うことができると考えて、より一層の関心を払っている。」(エモンズ, ヒアリング, 2012年4月5日。傍点:引用者)

この点、ネイサン・ヘイル小学校(カマーモデルを採択・実践している学校)の校長および教職員へのインタビュー(2011年8月18日)における、パオレア(Lucia Paolella)校長の発言に共通認識が見出せる。すなわち、

「私たちは、問題把握において、カマーの哲学に照らして、子どもを異なる筋道に沿ってみていくこと、子どもを個人としてみていくこと、そこから展望を立てていくこと、これがすべてのスタート・ポイントです。その視座から、子どもたちを支援していくことが、真の共通認識(really common sense)です。」(パオレア校長, ヒアリング, 2011年8月18日。傍点:引用者)

このように、パオレア校長は、教職員とともに、子どもを「一人の個人」として捉え、【6つの発達の筋道】の「異なる筋道」に沿って発達過程をみていく視座を「共通認識」として重視している。この視座こそが、「すべてのスタート・ポイント」だというのである。そして、パオレア校長は、教職員間で、この「共通認識」から話し合う意義を次のように述べている。

「私たちは、『なぜ?』と言うのではなく、『なぜ、そうでないのか?』『なぜ、我々はそうしないか?』という問いを立てます。こうした共通認識をもって、私たちはどのような方法があるか意見を出しあい、そして私たちは照会します。私は、それはさらに続くものだと思います。これが、私たちが行っていることです。そうして少しずつより良い組織が構築されていくのです。これが、人々をどう取り扱ったらいいかという方法への共通認識です（「そのとおり」とその場に集まった教職員一同が合意を示した）。」（パオレア校長、ヒアリング、2011年8月18日）

このように教職員が共通認識をもって、問いを立て、意見を出し合う中で、よりよい方法論への合意を形成する過程に意義があることが述べられている。そうした協働による探究過程は、持続的に行われてこそ、より良い組織の構築につながるというのである。

5) 【6つの発達の筋道】を用いた授業実践の開発

さらに、【6つの発達の筋道】自体を、子どもたち自身が学ぶ教材として採用した授業実践が、カマー・スクールで開発されている。エモンズは、【6つの発達の筋道】を教材にした実践例（わが国でいえば「総合的な学習の時間」などの教科外教育に相応する）を紹介している。

「多くの学校が行っていることは、週に何回か、あるいは1ヶ月または2ヶ月に何回か、【筋道】に焦点をあてている。方法は彼ら自身が柔軟に決定している。（カリキュラム名は）『筋道の車』、『筋道の車輪』などと題して、本を用いたり、使用できる他のリソースを探したりしている。生徒たち自身も、知識・行動の準備をするようになっている。生徒たちは、家庭で自分の親、祖父母に対して、それ（【発達の筋道】という〈言語〉）を用いている。ある子どもが祖父の車に乗って出かけたときのエピソードとして、祖父の行動に対して、子どもが『おじいちゃん、【倫理的な筋道】で行動する必要があるよ』と祖父に論じたい。こうして、学校を超えて、それが広がっている。」（エモンズ、ヒアリング、2012年4月5日。括弧：引用者が補足）

他方、この【6つの発達の筋道】の視点は、教科教育においても採用されているとエモンズは述べている。

「教師たちが、たとえば社会科、リーディングなどの教科教育においても、彼らの実践（その時々
の教材：引用者注）に即して、【発達の筋道】についての情報を教え、強めている。こうしたカリキュ
ラム決定は、多様な学校的意思決定に影響を与えている。そこでは教師たちは、子ども全体の発達
に焦点をあてているのである。」（エモンズ、ヒアリング、2012年4月5日）

この点、たとえば、ネイサン・ヘイル小学校では、K-8 学年のすべての担任教師が、協働に
よる意思決定を通して、【発達の筋道】を採用した教科外教育および教科教育のカリキュラム開
発に、各教師が取り組んでいる（ネイサン・ヘイル小学校管理職ヒアリング、2011年8月18
日）。子どもたちが、【発達の筋道】という〈言語〉を用いて、それを表現する活動を教科・教
科外教育を通して、カリキュラムの中に採用されている。この実践においては、子ども自身が、
自らの【発達の筋道】の開発主体となることが目指されている。

6) 子どもの発達に焦点をあてた全体論的アプローチの子どもへの影響

こうした「子どもの発達全体」への全体論的アプローチを通して、

「生徒たちは、彼・彼女の行動をよりよいものにすることができる。今週よりもさらに社会的発
達がよりよくなる。そうして、生徒たちは自分自身をコントロールすることができるようになる。
たとえば、『私は、【倫理的な発達】が向上しています』と生徒自身が言うように。もちろん、そ
れが、学校風土の質に影響を与え、そこでの相互作用の質は肯定的なものになる」（エモンズ、ヒ
アリング、2012年4月5日。傍点：引用者）

そして、「子どもの発達を焦点化」する教職員の献身により、生徒に学習への肯定的な影響が
及ぼされるとエモンズは述べている。

「(そうした中で、) 生徒たちはより一層学ぶことができると考え、彼らは働くことができると考え
るようになる。それが生じた時、もちろん、生徒たちの行動がより良くなり、違反行為について考
えをもち、学力達成が向上する。これが、SDPが目指すライフ・サイクル、すなわち、行動計画
(action plans) と組織的改革です。」（エモンズ、ヒアリング、2012年4月5日）

以上のように、学校内部組織および教職員のキャパシティの向上が、よりよい「肯定的な学校風土」の創造をもたらし、その風土の中で、子ども自らが発達主体としての発達可能性を開花させる。肯定的な関係性の存在する風土の創造過程に、関係者相互のエンパワメントが導かれるというのである。

4. 効果的な実践を促進する指導助言作用

ところで、こうした学校関係者による効果的な実践を促進する意味で、陰の貢献ともいうべき、ブラウンとブラントリーの働きが注目される。ブラウンは大学研究者として、ブラントリーは「学区ファシリテーター」として、日常的に学校教職員と直接に対話し、実践の文脈を共有する中で相談活動を担っている。以下では、ブラウン（イェール大学）が重視する「指導助言」スタイルを、インタビュー・データから示したい（ブラントリーの働きは、第7章で詳述する）。

第1に、前述したように、ブラウンは、関係者との「共通言語を創り出す」ための、具体的な文脈における理解を共有するような、相互応答的な言語コミュニケーションを追求している。

第2に、上からの一方的な指導助言スタイルではなく、学校関係者と経験を共有し、進行中の個々の教育実践をエンパワーするための観察と話し合いを重視している。すなわち、

「私は、各学校に出かけていき、校舎内を歩き回ります。また、私たち（ブラウンとブラントリー）は、各学校の（3つの）チーム会議に同席して、彼らがどのように行っているのか、どのような運営がなされているのかを観察します。そして、私たちは校長と話し合います。私たちは（校長と共に）学校中を歩き回り、今どのような活動が行われているのか、たくさんを観察します。」

「私たちは、学校の校舎内にいるとき、学校風土のたぐいを、私たち自身が経験するために、私たち自身が観察するための機会を得るようにしています。」（ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日。

傍点および括弧：引用者）

ここで注目される点は、進行中の個々の実践を自分の目で観察して、「学校風土のたぐい」を「自身が経験」することにより、学校の教育努力への理解を深めようとしていることである。ここでは、前述した『学校風土調査』や『発達調査』等における回答結果を分析し、学校にフィードバックしている。その上で、量的調査では必ずしも見えてこない現実の問題・ニーズについて、校舎内を歩き回り、自身の五感を通して「経験」し、問題を共有しようとしている。その後で、校長と話し合うという順序性が重視されている。つまり、校長に対しても上から指導するので

はなく、直接的な対話を通して、校長によるリーダーシップの発揮を期待しているのである。

第3に示唆的な点は、量的調査結果のフィードバックにおいても、校長との話し合いを先にを行い、校長へのエンパワメントが重視されていることである。すなわち、

「(調査結果分析を通して、) 私たちは、学校内部における校長のリーダーシップに関する教師たちの認識と展望を回答から得ることができます。そこで私たちは、校長と学校でコンサルテーション・会合を行います。そして、私は、実際に、各学校に訪問し、校長と一緒に、校長のスケジュールの間ずっと働きます (work through)。この Work through とは、校長の朝から1日の終わりまでの実際の時間、校長と共に、各学級を訪問し、まさに学級の中に立ち寄り、教師が行っていることを見て、異なる教師たちがその時点で何を行っており、朝のこの時点で、一日のこの時点で、行っていることを見ることを意味しています。各教室のドアを開けておいてもらい、私たちは教室の中に入り、少なくとも15分くらいは滞在します。私は、どのように教師がある特定の授業を行っているか、教師と生徒の相互作用、授業への生徒の参画 (engagement) レベル、あるいは、教師が特に教育活動の時間でない時には、その教師が生徒への、どのような仕事、課題、活動に取り組んでいるのかを、観察します。」(ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日。傍点および括弧：引用者)

このように、校長と共に、1日のスケジュールを一緒に働き、現場の実践に即したコンサルタントが行われている。校長と共に、進行中の学級を訪問し、学級の中に立ち寄り、個々の教師がどのような教育努力をしているかを観察する。こうして校長が学級訪問する慣習づくりを、ブラウンも共に実演しながら、校長自身が経験を通して学ぶ機会を提供している。ただし、ここで重要な点は、研究者が上の立場としてではなく、校長にシャドウイング (shadowing) 的に関わっている点にある。その上で、今度は校長のニーズに目を向けている。

「実際に私たちが直視する点は、校長が教師たちにフィードバックを提供しているかどうか、教師が校長からフィードバックを提供されているかどうかです。私は、時には、校長がそのとき、どのようなことを行っているかも観察します。そこで、もし必要があれば、校長に対して直接にその場でコーチングを提供します。だから、私たちが校舎内で観察する校長のリーダーシップへの評価は、多様なレベルがあります。」(ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日。傍点：引用者)

以上のように、校長が教師たちにフィードバックを提供し、教師たちは校長からフィードバック

クを提供されているかという、校長と教職員との相互応答的な関係性が重視されている。そして、校長にシャドーイング的に寄り添い、実践の文脈に即して、校長に対して直接に時宜を得たコーチングを提供している。ここでは、指導助言者としての功績を表舞台に出すのではなく、校長へのエンパワーを通して、教職員たちの力量向上を導く校長の教育専門的リーダーシップの発揮を期待している。この点に、新しい質を追求する指導助言スタイルが示されていよう。

表 31 児童生徒への質問項目 (Elementary & Middle School Version Revised)

I 公平 (Fairness) ($\alpha=.83$)
3. 私の学校では、親の貧富にかかわらず、すべての子どもは同じように (the same) 扱われている。
7. 私の学校では、皆が、とても平等に (equally well) 扱われている。
13. 私の学校では、すべての人種の子どもが、同じように (the same) 扱われている。
31. 私の学校では、男子も女子も、とても平等に (equally well) 扱われている。
32. 私の学校では、先生たちは、皆に対して公平 (fair) である
II 秩序と規律 (Order and Discipline) ($\alpha=.75$)
1. 私の学校では、人をけなしたり傷つける (hit or hurt) ことを、よく言う子どもがいる。 (R)
6. 私の学校の子どもたちは、よく学校で怪我をする。 (R)
9. 私の学校は、いつも非常に騒々しい。 (R)
18. 私の学校は、いつもきれいで整頓されている (clean and tidy)。
20. 私の学校には、銃やナイフを持ってくる子どもがいる。 (R)
24. 私の学校の子どもたちは、喧嘩が多い。 (R)
33. 私の学校では、子どもたちがお互いに悪名 (bad names) で呼び合っている。 (R)
III 親の関与 (Parent Involvement) ($\alpha=.68$)
4. 私の学校では、親たちが、よく学級に手助けにやってくる。
8. 私の親は、よく学校の親会議に出席している。
27. 私の親は、よく学校を訪れる。
29. 親たちは、よく、特別なプロジェクトを支援するために学校にやってくる。
36. 私の親は、よく、私の先生に会いに学校にやってくる。
IV 資源の共有 (Sharing of Resources) ($\alpha=.75$)
12. 私の学校で楽しいゲームがある時、いつも同じ子が役割を任されている。 (R)
14. 私の学校では、同じ人が、いつも先生から手助けされている。 (R)
21. 私たちが何かを行う時、いつも同じ子が用具 (コンピュータ、ボール、ピアノなど) を使っている。 (R)
23. 私の学校では、同じ子が、放課後や特別な活動に参加するすべての時間を選んでる。 (R)
V 生徒相互の関係性 (Student Interpersonal Relations) ($\alpha=.84$)
2. 私の学校の子どもたちは、行儀が良い (behave well)。
5. 私の学校の子どもたちは、人びとへの思いやり (caring) がある。
15. 私の学校の子どもたちは、お互いに好き (like) あっている。
16. 私の学校の子どもたちは、お互いに信頼 (trust) しあっている。
22. 私の学校の子どもたちは、お互いに助け (help) しあっている。
25. 私の学校の子どもたちは、先生たちを尊敬 (respect) している。
34. 私の学校の子どもたちは、お互いに尊重 (respect) しあっている。
VI 生徒と教師の関係性 (Student-Teacher Relations) ($\alpha=.87$)
10. 私の学校の先生たちは、私が、テストで良い点がとれるように、一生懸命働いてくれる。
11. 私の学校の先生たちは、私たちに、子どもたちが抱える問題の手助けをしてくれる。
17. 私は、この学校で、優秀な成績をとることができる (can do well) と感じる。
19. 生たちは、私のことを思いやって (care) くれる
26. 私は、この学校で学ぶことが楽しい。
28. 先生たちは、私が、優秀な成績を納めることができると、信じてくれている。
30. 私の学校の先生たちは、子どもたちの抱える学校全体の問題を手助けしてくれる。
35. 私は、自分の問題について、先生たちに話すことできる。
37. 先生は、私を、自分自身について好感情をもつように (feel good about myself) してくれる。

出所：C. L. Emmons, *The School Climate Survey, Year 2 Report, 2003* (Unpublished Report) を元に筆者訳出。

表 32 教職員への質問項目 (School Climate Variables, Staff Version Revised)

I 学業への動機づけ (Achievement Motivation) ($\alpha=.78$)
2. この学校の生徒たちは、学ぶ意欲がない。(R)
17. 我々の生徒たちは、学ぶ意欲と熱意がある。
30. この学校の生徒たちは、学びに関心 (care) がない。(R)
39. ここの生徒たちは、人びとへの思いやり (caring) がある。
44. この学校では、生徒たちがお互いに助けあっている。
II 協働による意思決定 (Collaborative Decision-Making) ($\alpha=.84$)
7. 非教育スタッフは、重要事項に自分の見解を表明する機会を与えられている。
22. 親は、重要事項に、自分の見解を表明する機会を与えられている。
24. 非教育スタッフは、学校の事項への決定に役立つ (help with) よう求められている。
40. 教師は、重要事項に、自分の見解を表明する機会を与えられている。
46. 専門職の非教育スタッフは、意思決定集団における積極的役割を担っている。
III 平等と公平 (Equity and Fairness) ($\alpha=.86$)
10. 生徒たちは、人種にかかわらず、同じように扱われている。
19. 生徒たちは、社会階級にかかわらず、同じように扱われている。
25. 男子生徒と女子生徒は、平等に、授業からの利益を得ていると思われる。
35. 人種にかかわらず、生徒は、平等に、授業からの利益を得ていると思われる。
45. 男子生徒と女子生徒は、平等に扱われている。
IV リーダーシップ (Leadership) ($\alpha=.90$)
1. 校長は、学校の方向性を設定している。
6. 校長による学校経営過程の促進と導きは明確である。
14. 校長は、教師たちとの接触がほとんどない。(R)
28. 校長は、問題解決者 (problem-solver) である。
33. 校長は、学校における教育リーダー (instructional leader) である。
34. 校長は、教師たちに彼らの実績への建設的なフィードバックを提供している。
38. 本校の管理職は、教師を尊重している。
V 秩序と規律 (Order and Discipline) ($\alpha=.93$)
3. ここの生徒は、喧嘩が多い。(R)
5. 本校の生徒たちは、自己統制が上手である (good self control)。
9. 教師たちはしばしば、生徒たちから尊敬されていない。(R)
11. 本校の子どもたちの振る舞いは良い。
29. 本校の生徒たちの行動上の指導は、容易である。
31. 生徒たちによって、しばしば規則が破られる。(R)
37. 生徒たちは秩序正しい (orderly)。
49. 規則は、生徒たちによって守られている。
54. 本校では、良い規律がある。
VI 学校の校舎 (School Building) ($\alpha=.87$)
8. 本校の壁は、いつも、よいコンディションである。
12. 本校は、いつも、きれいで整頓されている (clean and tidy)。
18. 全体的に、本校は、よくメンテナンスされている。
42. 本校は、明るく楽しい外観がある (blight and pleasant appearance)
47. 本校では、窓やドアがしばしば壊される。(R)
VII 学校・親・地域の関係性 (School/Parent/Community Relations) ($\alpha=.89$)
4. 親たちは、学校の諸活動にほとんど出席していない。(R)
16. 学校生活への地域からの良好な関与がある。
27. 親たちは、常時、学校を訪れている。
43. 親たちは、PTAの会議に出席している。
48. 本校の親たちは、しばしば、特別なプロジェクトの支援を自発的に申し出ている。
52. 地域住民は、学校の諸活動を支援していない。(R)
53. 地域住民は、学校改善のために学校の教職員と親密に協働している。
VIII 生徒の学習への教職員の献身 (Staff Dedication to Student Learning) ($\alpha=.85$)
13. 本校では、教師たちは、生徒たちが自分自身に好感情をもつよう支援している。
23. 本校の教師たちは、全体的に、子どもの異なる学習スタイルに対応するよう試みている。
41. 本校の教師たちは、生徒の学びを支援するために全力を傾けている。
50. 本校の教師たちは、自分の生徒の学びを動機づける方法を見出している。
51. 本校の教師たちは、生徒にとって学業がわくわくするものになるように試みている。
IX 教職員の期待 (Staff Expectations) ($\alpha=.87$)
15. 本校の教職員は、わずかの生徒しか、大学に進学できないと考えている。(R)。
20. 本校の教職員は、生徒たちには良い将来の希望はないことに合意している。(R)
21. 本校の多くの教職員は、生徒たちが大学に進学することを期待している。
26. 教職員のほとんどが、本学の生徒の多くは高校未修了だろうと考えている。(R)
32. 本校の教師たちは、本学の生徒の多くが高等教育機関に進むことを期待している。
36. 本校の教職員は、彼らの生徒たちの輝かしい将来を見ずえている。

出所: Emmons, *op. cit.*, 2003 (Unpublished Report) を元に筆者訳出。

表 33 親への質問項目 (School Climate Variables, Parent Version Revised)

I 学業への焦点化 (Academic Focus) ($\alpha=.80$)
18. わが子の学校のほとんどの生徒が、リーディング (読み方) を楽しんでいる。
23. わが子の学校では、学業の基準が高い。
28. わが子の学校では、先生たちは、子どもたちが必ず、文章が上手に書けるようにしてくれる。
37. わが子の学校では、先生たちは、子どもたちが必ず、うまく読解できるようにしてくれる。
II 学業への動機づけ (Achievement Motivation) ($\alpha=.79$)
1. 私の子どもは、学校で、自分がうまくやることができる (can do well) と信じている。
5. 私の子どもは、学校で、自分が学ぶことができる (can learn) と感じている。
7. 私の子どもは、学校で、学ぶ意欲 (willing to learn) がある。
29. 私の子どもは、学習に関心がない。(R)
41. 私の子どもは、学校に行くことが好きである。
III 校長によるケアリングと感受性 (Principal Caring and Sensitivity) ($\alpha=.94$)
6. わが子の学校の校長は、教師たちを尊重している。
9. 私たち親は、校長が、私たちの子どものために最善を尽くしてくれると信じている。
11. わが子の学校では、校長が親たちのニーズを気にかけている (care)。
15. わが子の学校では、校長が子どもたちのニーズを気にかけている。
20. わが子の学校で、教師たちは校長から尊重されている。
22. わが子の学校では、校長は、非教育スタッフを尊重している。
27. わが子の学校では、校長は、教師への考慮 (consideration) を示している。
IV 協働による意思決定 (Collaborative Decision-Making) ($\alpha=.75$)
12. わが子の学校では、学校の諸問題について、教師たちが意見を共有する機会がほとんどない。(R)
24. わが子の学校では、全教職員メンバーが、学校の諸問題に関する意思決定に役立っている。
36. わが子の学校では、教師たちが、学校の意思決定に役立っている。
39. わが子の学校では、通常、校長単独で、学校の意思決定がなされている。(R)
V 親の関与 (Parent Involvement) ($\alpha=.68$)
14. 私は、しばしば、わが子の学校を訪問している。
16. 私は、通常、わが子の学校のPTA会議に出席している。
19. 私は、めったに、学校の諸活動に出席していない。(R)
25. 私は、しばしば、学校の特別なプロジェクトを支援している (例、バス旅行、資金集め)。
VI 学校の校舎 (School Building) ($\alpha=.84$)
2. わが子の学校では、しばしば、窓やドアが壊されている。(R)
26. わが子の学校では、良い物理的状態 (physical condition) が保たれている。
31. わが子の学校は、明るく、楽しい外観がある。
33. わが子の学校の壁は、いつも良いコンディションである。
33. わが子の学校は、いつも、きれいに掃除されて整頓されている。
VII 学校と地域の関係性 (School-Community Relations) ($\alpha=.86$)
8. 地域住民は、学校改善を手助けするために、わが子の学校で教職員と協働している。
10. わが子の学校における大部分の教職員が、私たちの地域における問題を認識している。
13. わが子の学校では、地域からの良好な関与がある。
30. わが子の学校は、地域に働きかけている (reach out to)
32. わが子の学校と地域との関係性は良好である。
VIII 生徒と教師の関係性 (Student-Teacher Relations) ($\alpha=.94$)
3. 私の子どもは、教師たちを信頼している。
4. 教師たちは、私の子どもが、必ず、自分の課題をうまく行うことができるようにしてくれる。
17. この学校では、教師たちが、私の子どもが自分自身について好感情をもつよう支援している。
21. 私の子どもは、教師たちから尊重されている。
34. わが子の学校の教師たちは、私の子どもが抱える学校における諸問題を支援してくれる。
35. この学校では、私の子どもが、精神的にバランスの取れた人間に発達するよう支援してくれる。
40. この学校では、教師たちが、私の子どもの感情 (feeling) に注意を払ってくれる。

出所: Emmons, *op. cit.*, 2003 (Unpublished Report) を元に筆者訳出。

注

- ¹ Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, "School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 321-329.
- ² *Ibid.*
- ³ *Ibid.*, p. 322.
- ⁴ *Ibid.*
- ⁵ *Ibid.*
- ⁶ James P. Comer, "All Children Can Learn: A Developmental Approach," *Holistic Education Review*, Vol. 6, No.1, 1993, pp. 4-9.
- ⁷ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 323. なお、この論述の初出は、第5章第3節で検討した、エモンズの博士論文における先行研究のレビューである (Christine Laura Emmons, *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), pp. 30-32)。
- ⁸ Reginald Robert Mayo, *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), p. 18.
- ⁹ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 324.
- ¹⁰ James P. Comer, Norris M. Haynes, and Muriel E. Hamilton-Lee, "School Power: A Model for Improving Black Student Achievement," *Urban League Review*, Vol. 11, 1987, p. 199.
- ¹¹ この点、序章で触れたように、ウィルソンによる、〈貧困の文化〉という捉え方への批判的見解が想起される。ウィルソンによれば、〈貧困の文化〉という捉え方は、そのコミュニティに存在する「特定の文化」が「それ自身の生命 ('life of their own')」をもち「かりに社会移動の機会が増してもなお人々の行動に影響を与え続ける」と捉えているとして、この捉え方を否定している (William Julius Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, The University of Chicago Press, 1987, p. 137)。
- ¹² 序章でみたように、青木紀が提起する『『見えない』貧困』という概念とその視座を参照 (青木紀『現代日本の「見えない」貧困』明石書店、2003年。青木紀『『見えない』貧困と不平等—その世代的再生産—』『教育福祉研究』第10巻第1号、2004年、39-55頁。青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店、2010年。
- ¹³ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 326.
- ¹⁴ *Ibid.*, pp. 326-327.
- ¹⁵ Christine L. Emmons, *The Yale University Child Study Center School Development Program: School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description).
- ¹⁶ Norris M. Haynes, "Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools," *Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 3, 1996, pp. 308-314. ここでは、「学校暴力の予防および減少」に関して、「学校全体の協働的アプローチを通して、プログラム実践を成功させる重要な12指針 (precepts)」が示されている。ハynesは、「これらのすべての領域に注意を払い、〈学校風土〉を再構成していくならば、学校は、暴力問題に一層効果的に取り組むことができる」とする。その12指針とは、①「秩序と規律」、②「生徒間の尊重、信頼、親切」、③「教職員側のケアリングと感受性」、④「すべての生徒への公平で平等な扱い」、⑤「資源への平等なアクセス」、⑥「生徒の学力への高い期待」、⑦「親の関与」、⑧「校舎の物理的な外観のメンテナンス」、⑨「学業への焦点化 (Academic Focus)」⑩「協働による意思決定」、⑪「学校と地域の生産的な関係性 (Productive School-Community Relations)」⑫「“非難 (Finger-Pointing)” しない」である (*Ibid.*, pp. 310-311)。
- ¹⁷ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 326.
- ¹⁸ エモンズ (C. L. Emmons) は、前述した博士論文 (1992) において、その当時までにカマーが見出した「学校風土」に関する数々の「変数」における因子間の関係構造を、構造方程式モデルを用いて体系的に解析している。ここで導き出された因果関係モデルが、現在においても「変化プロセスの仮説」として追究されている。長年に渡る多数の学校における継続的な調査研究を通して、今日版におけるすべての尺度の信頼性が精査されている。
- ¹⁹ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 327.
- ²⁰ *Ibid.*
- ²² Christine L. Emmons, *The School Climate Survey, Year 2 Report*, Yale Child Study Center, Comer School Development Program, 2003 (Unpublished Report).
- ²³ Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 322.
- ²⁴ この点、浜田博文の米国研究における、次のような指摘とも共通する視座が見出せる。すなわち、「全米初等中学校校長協会 (NAESP)」による「校長の熟達した力量」の改訂過程において、「参加の促進によ

る協働性の高揚」「教員のリーダーシップの助長」（いずれも 1991 年版）あるいは「協働による組織変革プロセスの促進」（1997 年版）という役割期待が重視されるようになった、としている（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、293 頁）。

- ²⁵ この点、露口健司による日本の校長を対象とした調査研究が提起する「校長のリーダーシップ」の「3 次元」のうち、第 3 番目の「公正対処的リーダーシップ (fairness leadership)」と、共通の視座を見出せる。露口は、これを「意思決定の手続きや対人関係において公正性を確保し、組織における信頼関係の構築や人間関係の安定化を図ろうとする」次元と指定している。その上で、「公正対処的リーダーシップの測定項目」として、「職員の労働者への権利や家庭の事情についても配慮している」「自分の考えを押しつけないで、相手の考えも聞いた上で相互的に判断している」「職員の負担に配慮した上で、配置を行っている」「職員の言葉に耳を傾けたり、自ら声をかけたりして、職員とコミュニケーションを図っている」を挙げている（露口健司「個人—組織の価値観が校長のリーダーシップに及ぼす影響」『日本教育行政学会年報』第 30 号、2004 年、132-144 頁）。
- ²⁶ 浜田の「学校を基礎単位とした教育経営 (School Based Management: SBM)」研究によれば、1980 年代と比較した「1990 年代における校長の新たな役割期待」として、「権威的経営者から促進的なリーダーへ」と質的变化がみられることが指摘されている。「校長の役割遂行戦略は、校長自身の価値観と意思を起点として学校を組織化し方向づけようとするのではなく、関係当事者の価値観や課題意識を起点とし、双方向コミュニケーションを促して共有ビジョンを形成しつつ教授・学習活動の質的改善に向けた同僚どうしの協働性を高める『促進的・協働的』な性質となった」と指摘している（浜田、前掲書、2007 年、220-223 頁、292-294 頁）。
- ²⁷ James P. Comer and Christine L. Emmons, “The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program,” *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 2006, p. 353.
- ²⁸ イェール大学研究者チームが開発した『発達調査』は、小学校児童用、中学校生徒用、そして教師用：『教師の発達と指導方略調査』の 3 種類があり、カマー・スクールにおける実践開発に用いられている。以下質問紙の現物。(Yale School Development Program, *SDP Student Development Survey: Elementary Version*, 2006©Yale School Development Program. Yale School Development Program, *SDP Student Development Survey: Middle and High School Version*, 2006©Yale School Development Program. Yale School Development Program, *Teacher Development and Instructional Strategies Survey*, 2006©Yale School Development Program.)
- ²⁹ Richard DuFour and Robert J. Marzano, *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, Solution Tree, 2011, pp. 34-36.
- ³⁰ PULSE プロジェクトの開始については、以下のニュース記事参照。Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “SDP Joins Unique Public-Private Partnership in South Carolina,” March, 2011, By Cynthia R. Savo (<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/PULSE.aspx>) (last accessed 2013/12/24). なお、クーパーおよびサボより、本プロジェクトの進捗状況については、2011 年、2012 年訪問時にヒアリングおよび情報提供がなされたが、筆者が現地訪問していないことから、本研究では詳述できなかった。他日に期したい。
- ³¹ 授業の相互観察と研修による協同の学び合い、日常の授業におけるティーム・ティーチングや交換授業など、教師どうしの学び合いの重要性については、佐藤学の「学びの共同体」論においても指摘されている。たとえば、佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999 年、143-164 頁。佐藤学『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館、2006 年、276-284。佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店、2012 年、38-49 頁参照。
- ³² Camille J. Cooper, Unpublished Dissertation (Draft), pp. 36-39. クーパー本人より、執筆中の博士論文草稿を提供された（2012 年 4 月 8 日）。なお、クーパーは、その後 Ed.D. の学位を取得している。
- ³³ *Ibid.*, p. 38.

第7章 「学校風土」の開発と教育長のリーダーシップ実践

—New Haven School Change における学習コミュニティの創造—

本章では、今日における事例として、「共同的リーダーシップ・スタイル」を促進する教育長のリーダーシップ実践に着目して、New Haven School Change プロジェクトを検討していく¹。まず、今日、NCLB法下において、とりわけ都市学区のリーダーシップ実践に求められている理論的課題を整理する。その上で、ニューヘイブン学区全体にわたる「学校風土」の質的向上を目指す教育委員会の取り組み、および、カマー「学校開発プログラム」と共に展開される「共同リーダー」態勢で創り出される学校開発実践を検討する。

第1節 都市学区のリーダーシップ実践における理論的課題

2001年の初等中等教育法改正（No Child Left Behind Act of 2001、以下「NCLB法」と略す）は、州政府に、学力テスト得点結果に対する厳格なアカウンタビリティ・システムの構築を要求している。この中で、とりわけ、都市学区における貧困・マイノリティ家庭の子どもを多く抱える学校が、州統一テスト得点と年次基準（Adequate Yearly Progress： AYP）の達成状況から「改善が必要」との認定を受け、段階的な強制介入を受ける事態が進行している²。テスト成績への焦点化と制裁措置が、事実上、学校現場をテスト対策に追い込み、豊かな経験や学習機会を提供する教育実践を後退させ、教育の質的低下をもたらしていることが指摘されている³。

第2の問題は、R.エルモア（Richard F. Elmore）が指摘するように、NCLB法による「スタンダードに基づく改革」の論理が、従来の「ルース・カップリング」理論に基づく基本的前提を切り崩し、制度構造上の問題をもたらしている点にある。エルモアによれば、「スタンダードに基づく改革」では、①教授活動の「専門技術的中核」への不可侵性という「ルース・カップリング」理論による基本的前提を切り崩し、「政策が学校の授業の中核まで直接に到達」している。②教授活動の「専門技術的中核」における脆弱性や不確実性を、外部の検閲や干渉から保護するために教育行政が存在するとする前提を破り、③教育の地方管理（local governance）の基本的前提をも切り崩しているとする。こうして、州と各学校との直接的なアカウンタビリティ関係が生じていくなれば、地方教育委員会の無用論にも通じることが指摘されている⁴。

第3に、こうして従来の主張が説得力を欠く中で、「ルースかタイトか」あるいは「トップダウンかボトムアップか」という二項対立的な議論もまた問い直しが迫られている。この点、今

日、効果的な学区リーダーは、「ルースとタイトが同時に起こるリーダーシップ (simultaneous loose-tight leadership)」を採用していることが指摘されている⁵。

このような教育行政の新たな制度設計を考察する際、エルモアが提起する「能力を高めるためのアカウントビリティの相補性」(reciprocity of accountability for capacity)の原理⁶は有用な視座を示している。エルモアはこの「能力を高めるためのアカウントビリティの相補性」原理を次のように説明している。「私があなたに要求する業績の増し分 (increment) 毎に、あなたが期待に応えるだけの能力 (capacity) を、私はあなたに提供するという同等の責任がある」⁷。これは、次のように理解することができよう。たとえば、教育行政側が各学校にテスト得点向上の「達成」を要求する際には、同時に、学校側がその「達成」に必要な「能力 (capacity)」開発の条件整備がなされなければならない。この場合に提供される「能力 (capacity)」の具体的な中身 (たとえば教職員研修の機会や支援態勢など) をニーズと状況に即してデザインすることを、要求者 (教育行政) 側が負うべき責任として把握されている。つまり、教育行政専門職と学校・教職員との関係において、一方向の要求提示ではなく、双方向の「学習」を軸に「能力 (capacity)」を「互酬的」に交換しあうアカウントビリティの構想である。

さらに、エルモアは、この構想を実践する上で、J. スピラーン (James P. Spillane) による「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」モデルが提起されている⁸。この「リーダーシップの分散」というアイデアは、実践の文脈からは「共同的なリーダーシップ (shared leadership)」と同義に用いられている。たとえば、S. M. ホード (Shirley M. Hord) らは、「専門職の学習コミュニティ」開発に必要な特性として、「支援的・共同的なリーダーシップ (supportive and shared leadership)」を挙げ、スピラーンの「分散型リーダーシップ」理論を教材にしたワークショップ方法を展開している⁹。

また、リースウッドとルイス (K. Leithwood & K. S. Louis) の調査研究では、学区・学校における「リーダーシップの分散と共有 (distributing and sharing leadership)」が、生徒の学力テスト得点に影響を及ぼす相互作用が検討されている。彼らの調査結果によれば、①学校における「集団的リーダーシップ (collective leadership)」が、「教師の動機づけ」と「教師の職場環境」に直接影響し、それを介して、「生徒の学業達成」に強い影響を及ぼしていた。この結果から、彼らは、「リーダーシップの分散と共有」が、現実にも有力なポテンシャルをもつことを強調している。そして、②「校長」と「学区リーダー」による学校的意思決定への強い影響関係があること、さらに、③「学区リーダーシップ」は「学区の条件」整備を介して、校長、学校、生徒に影響を及ぼしていること、特に「学区の条件」整備と「学校リーダーの集団的効力感」との強い相

関関係が析出されている¹⁰。

このように、リースウッドらの調査結果は、多元的なリーダー層が想定されている点で、本章で検討するカマー・プログラムを援用したニューヘイブン学区の取り組み事例と共通認識がある。他方、次の点では、カマーが当初から追究している課題とは、いくぶん質的相違がみられる。その1つは、多様な相互作用の影響関係を、最終ゴールとしての「生徒の学習」との関係で分析する際、「生徒の学習」＝「学力テスト得点結果」で捉えている点である。その結果からは、学校内部に「共同的リーダーシップ」や「専門職の学習コミュニティ」が肯定的な相互作用を創り出す過程が析出される一方で、「貧困」と「マイノリティ」という独立変数はそれぞれが「直接的」に強い「学力テストに否定的影響を与えている」とする結論が導かれている¹¹。

この知見は、60年代にコールマン報告で出された、貧困・マイノリティの低学力は「家庭環境要因」にあるとされた宿命論的な結論をここで再提示しているにすぎない。「生徒の学習」＝「学力テスト得点」という把握で切り取られてしまっている重要な要因がここに存在しているはずである。この点、着目されるのは、リースウッドらの調査研究では、「信用」と「風土」は、「重要な尺度と認識しつつも実証しえなかった」という点である。彼らは、「情緒的な側面のリーダーシップが、どのように他のリーダーシップ行動に影響するのか」を今後の課題として指摘するにとどまっている¹²が、これらの価値的指標を、どのように学校内部のキャパシティ構築に取り入れていくのかという観点も、学区リーダーの政策デザインに求められているだろう¹³。

こうした知見を踏まえながら、次節からは、ニューヘイブン学区教育委員会による「学校風土」開発を介した今日の改革事例を検討対象として、以下の論点を検討する。第1に、ニューヘイブン学区において、これまでカマーSDPの発展過程に伴って、学区教育委員会にどのような役割が期待されてきたのかを概観する。第2に、今日、州のテスト・アカウントビリティ政策との調整を図り、いかなる学区独自のアカウントビリティ・システムが開発されているのか。また、そのシステムを推進する「共同的リーダーシップ」態勢はどのような人々で担われ、運用されているのか、その実態を明らかにする。第3に、学区教育委員会は、学区全体の「相補的」な「学習」環境をどのようにデザインしているのか。また、その実態をどう把握し、評価しているのか。「学習環境（学校風土）調査」を介した実践過程を検討する。以上の検討を通して、学区教育委員会が学区全体に創り出す「学習環境」の意義と地域教育行政の新たな可能性を展望する。なお、検討材料として、文献研究に加えて、ニューヘイブン学区関係者へのインタビュー・データ（2011年8月、2012年4月実施）および提供資料を用いることにする。

第2節 ニューヘイブン学区の概要と教育改革を支える協働的な関係性

1. 大学と教育委員会との協働による「学校開発プログラム」の発展過程

ニューヘイブン学区公立学校の生徒数は19,863人（2007年秋）、人種・民族別構成は、黒人51.4%、ヒスパニック系34.4%、白人12.5%、アジア系その他1.7%とマイノリティが8割以上を占めている。児童・生徒（5-17歳）の貧困率は24.4%と4人に1人が貧困線以下の生活状況におかれている（NCES2009）。これまで見てきたように、今日に至る45年間、ニューヘイブン学区の教育改革を、理論的・実践的に支えてきたのは、カマーらイエール大学子ども研究センターによる「学校開発プログラム（SDP）」である。カマーは、今日あらためて、「一人の子どももおきざりにしないための深い組織的な変革」の必要性を強調している¹⁴。その要件として、とりわけ、パイロット・プロジェクト時代から一貫して追究されてきた、次の2つの課題の重要性が浮かび上がる。

(1) 親と学校の協働による「教育のアカウンタビリティ」

第1章でみたように、パイロット・プロジェクトにおいて重視された方略は、「学校と家庭との関係性の風土全体の改善」だった。この「風土」改善において鍵となった構成要素が、親参加プログラムの開発にあった¹⁵。ここでは、「貧困の黒人の親にとって、学校は恐ろしい場所で、歓迎されていない、場違いな感じを抱いている」として、親が心地よく参加できる3つのレベルの参加形態が考案されたのである。

親参加の第1レベルは、「諸活動への広範な参加形態」（資金集め、夕食会、学校の催し物、ワークショップ等への参加）であった。第2レベルは、10-40%の親が、教職員とともに親密に学校で働く形態、第3レベルは、親代表者（1-10%程度）が、教師、管理職と共に、学校の政策決定に関与するスタイルであった¹⁶。この3つの形態を通して重視される価値は、すべての関与者間での、①コミュニケーション、信用、尊重、②オーナーシップ・責任の感覚の醸成、③プログラムの計画・実施・評価への開かれた参加であった¹⁷。

カマーは1993年の論考において、「真なるアカウンタビリティの協働的アプローチ」の要件として、①「親を意思決定における重要なパートナーとして位置づけること」、②「親と学校教職員が協働して、学校目標を設定し、その目標を達成するためのプログラムをデザインすること」を提起している¹⁸。

(2) 「4つのレベルの協働」と学区教育行政専門職に期待される役割

第2に重視されてきた視座は、カマーが当初から提起する「少なくとも4つのレベルの協働の必要性」である。それは、①教育者と社会科学研究者・行動学研究者との協働、②大学と初等中等学校との協働、③学区教育委員会と各学校との協働、④学校内の参加者間の協働である¹⁹。

ここでは、③の学区教育委員会と各学校との協働に関するカマー（1985年）の指摘をみていく。まず、この協働を阻害する要因は、「教育制度と管理職による階層的構造と権威主義的スタイル」にあるとして、①学校のプログラムすべての局面を学区教育委員会レベルで計画し、特定の学校のニーズとは無関係に、「トップダウン」で指令・期待がなされること、②学校教職員、校長、親、生徒の協働によるインプットの軽視および意思決定の形骸化²⁰などの問題が指摘されている。ただし、ここで注目されるのは、この論考（1985年）においてカマーは、「トップダウンかボトムアップか」という二項対立の議論を展開しているのではないことである。むしろ、ここでカマーが強調するのは、協働を成功させる要件として、「トップダウン（学区教育委員会）とボトム・アップ（各学校）によるコミュニケーション、計画、プログラム実践」の必要性である²¹（傍点：引用者）。この点、本章第1節で述べたように、今日、効果的な学区リーダーは、「ルースとタイトが同時に起こるリーダーシップ」を採用している傾向が指摘されている。カマーにおいては既に1985年から、この「トップダウンとボトムアップ」の双方向からの協働スタイルを追究してきたのである。

カマーは、そのために学区教育委員会に期待することとして、まず、教育行政専門職が「ニーズと支援の概念を理解」し、「適切な指導助言と支援」を探究し、「親、教師、生徒、管理職が責任と力を維持できる組織的仕組み」を構築する必要があると提案している²²。つまり、より高次の教育専門的水準から導かれる「トップダウン（地域教育行政）」の質を追求しているのである。この点、G. W. ノブリット（George W. Noblit）らによれば、「カマープロセスは、“水平的な”タイト・カップリングに、より焦点をあてる」として、民主主義原理に基づいた「参加者間における広範囲のパワーの分散（distribution of power）」²³が意図されていると評している。

2. 学区教育長と市長との教育改革の協働

カマー「学校開発プログラム」を基軸とした学校の実践開発の発展過程は、さらに教育長と首長との協働関係により、地域に根ざした全体論的アプローチとして展開されてきた。

まず、カマーによる「ソーシャル・ネットワーク」構想を学区全体で実現する試みとして、ニューヘイブン学区で2001年に着手された全国都市連盟（National League of Cities: NLC）のイ

ニシアチブがある。カマーによれば、これは、首長部局・学区教育委員会・大学による「関係性と構造を示す有用なモデル」だとしている²⁴。このプロジェクトは、全米から5つの都市（その1つにニューヘイブン学区）が選ばれ、ニューヨーク・カーネギー財団による「地方自治体リーダーシップ教育補助金（Municipal Leadership in Education grant）」を受けて着手されたものであった。カマーは、当時の市長デステファノ（John DeStefano Jr., 1993年から10期20年間に初めて会った時の印象を次のように記している。「彼が、教育改善と問題行動の予防的方法として、よりよい子育て、幼児期の発達および青年の発達プログラムを提供する必要性を語ったことに、感銘を受けた。なぜなら、発達と教育改善との接続を語る行政官はそれまで誰一人もいなかったからだ」とする。「デステファノ市長は、私たちに経費を提供して、このプロジェクトに鋭い関心を保持した」とする。ここでは、カマーとメーヨー教育長（Reginald R. Mayo, 1992年から2013年）の共同議長により、「地域のサービスおよび資源を、学校プログラムに統合する方法を見出すこと」、「調整的で、情緒的に有意義な、継ぎ目のない方法で支援を利用可能にするような方法」の探究であったとする。カマーによれば、「私たちの結論の1つは、皆が地域の子どもたちの教育に対して責任を負う」こと、「テスト得点を含むが、それを超えた成功のための指標を探究した」とされる。質の高い公教育の提供を目指して、地域の多様な領域からのリーダー25人が委員会メンバーとして協働したことが記されている²⁵。

次に、メーヨー教育長とデステファノ市長との20年に渡る協働体制から、次のような条件整備が精力的に行われてきた。メーヨー教育長による「サマースクール・プログラム」や「土曜日のアカデミー」などの地域に根ざした子どもの教育活動の積極的な推進、「コネティカット州で最大の学区間マグネット・プログラム—郊外からの1,300人の生徒を入学させ、都市と郊外との交換を図るモデル・プログラム—」の構築は、州や全国紙から賞賛されている。そして、「コネティカット州2004年最優秀教育長」を受賞している²⁶。学区では、教師1人あたりの生徒数が14.4人（全米都市学区平均16.6人）²⁷（NCES2009）で、英語を母語としない家庭の子どもも多く擁していることから、学区全体で少人数指導に力を入れている。

デステファノ市長は、前述した全国都市連盟（NLC）の2001年からのプロジェクト以降、NLCの会長になった²⁸。ニューヘイブン学区において、市長は「全米で最大規模の1つである、最も革新的な学校建設プログラムを考案」し、「11億ドル超の予算」を投じて進められた。その管理は、教育委員会によって担われてきた²⁹。こうした市長と教育長の共同的なリーダーシップを通して、現在のニューヘイブン学区公立学校は、「州最大規模の学区間マグネット・スクール」と「伝統的／レギュラー・スクール」の両者からの人種統合施策が推進されている。そし

て、市長のイニシアチブによる「学校建設プログラム」により、開放感あふれる近代的な校舎が新築・改築され、多文化共生の教育環境が整備されている。

3. カマーとメーヨー教育長との長年に渡る協働

もう1つ重要な点は、カマーとメーヨーとの間には長年に渡る相互信頼が築かれていることである。メーヨー教育長は、「私は長い…長い間、カマーの生徒である」（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日）というように、彼のキャリア発達は、カマー・プログラムの発展と共に、ニューヘイブン学区における45年間の歴史を共有している。カマーは、1968年イェール大学に就職し、ニューヘイブン学区との共同による公立小学校の学校改善プロジェクト（カマー「学校開発プログラム（SDP）」）に着手した。他方、メーヨーは、カマーより1年早い1967年にニューヘイブン学区公立学校教師として就職した。

カマーとメーヨーの共同プロジェクトは、メーヨーが1976年にミドル・スクール（5-8学年）の校長になり、1979年から着手されたミドル・スクールにおけるSDP実践の展開に始まる。この点、カマーは著書（2004年）の中で、メーヨーが校長時代の「ソーシャルスキル・カリキュラム」の実践開発に言及し、「彼は、学区（当時の：引用者注）において、SDPモデルの実践を積極的に探究する少数の一人だった」と評している³⁰。

そしてメーヨーは、1980年から、イェール大学のポスト・ドクター（当時、彼はEd.D.）の特別研究員としてカマーに師事し³¹、カマー・プログラム（SDP）を用いた学区の実践を検討対象にした博士論文により1989年にPh.D.の学位を取得している³²。

こうしてメーヨーは、カマー・プログラムの「実践開発者」として校長のリーダーシップを発揮するとともに、「研究者」としてのキャリアも積み、教育長就任の1992年から22年間に渡り、学区教育長として、「ニューヘイブン学区公立学校の実践開発に自らの専門的キャリアの大部分を捧げてきた」³³。イェール大学のC. クーパーによれば、「メーヨー教育長は、カマー・プログラムの理念・実践プロセスを深く、十二分に理解しており、このことが、学区のリーダーシップに重要な点だと思う」と述べている（クーパー、ヒアリング、2012年4月4日）。

さらにニューヘイブン学区の強みは、これまでの45年間に渡るカマーらのSDP実践開発を通して、コネティカット州教育当局との人脈と実践的つながりが形成され、カマーの哲学への共感者は多数存在している³⁴。また、2012年現在、州の新たな教育イニシアチブである、Student Success Plan（SSP）が法制化され、カマーの発達原理を援用する試みが計画されている³⁵。以上のように、ニューヘイブン学区においては、NC LB法下のテスト得点結果に焦点化する

政策が推進される中であっても、イェール大学、学区教育長、市長、州教育当局に連なる人的つながりを通して、カマーが追求する子どもの発達に焦点化する教育改革を推進させる協働態勢が存在しているのである。

第3節 学区教育委員会による教育改革の今日的展開

1. 教育長の教育ビジョンと方向性の設定

ここでは、メーヨー教育長（Reginald R. Mayo, 1992年から2013年）の教育ビジョンをインタビュー・データから確認していく。まず、メーヨー教育長は、NCLB法の問題を次のように述べている。

「NCLB法が下されるやいなや生じたことは、人々が人間的なアプローチを忘れてしまった。人間の尊厳を忘れ、常にテスト得点をどうするかに理解をおくようになってしまった。しかし、テスト得点への焦点化はもはや過ぎ去り、人間全体に焦点をあてるようになっていく。」（教育長ヒアリング, 2011年8月17日）

教育長は、「人間の尊厳」を打ち立て、「人間全体に焦点化」するアプローチを推進するための学区における最優先課題を次のように述べている。

「我々の最優先課題は、学校の第1優先に子どもを位置づけ、すべてのステークホルダーが、集まり協働し、共に問題解決し、共同的リーダーシップ（Shared Leadership）モデルで働くことである。」

「私は、相互尊重と信頼を発達させることが、おそらく他の最も重要な楽しみだと思う。」（教育長ヒアリング, 2011年8月17日）

このように、学区全体で取り組む4つのキーワードによる方向性が示されている。①「子どもを第1優先（Kids First）」に、②「すべてのステークホルダーの協働」による「問題解決」と、それを促進する③「共同的リーダーシップ」態勢づくりである。これら全体を通して、④子どもを含めたすべての関係者間の「相互尊重と信頼」の構築が目指されている。

メーヨー教育長は、「各学校の校長たちは、大変熱心に、すべての学校関係者が心地よく感じるように、共同的リーダーシップの計画を立てている」（教育長ヒアリング, 2011年8月17日）

と校長の取り組みを評価して、ここで鍵概念とする「共同的リーダーシップ」について次のように説明している。

「共同的リーダーシップの計画 (Leadership Sharing Plan) とは、すべての関係者が、とりわけ子どもに何を期待するかを知り・理解すること。と同時に、計画の一つ一つで何を子どもに期待するかを知り、理解することである。子どもたちにとっては、その計画で何を期待されているのかを知り、すべての子どもたちが、教師たちに常に期待されていることを知っていること。子どもも含めたすべての関係者が、相互の役割と期待を理解し、一貫した良い風土を創ることである」(教育長ヒアリング、2011年8月17日、傍点：引用者)。

つまり、ここでメーヨー教育長がいう「共同的リーダーシップ」による計画では、すべての関係者(子どもも含めて、校長・教職員・援助専門職・親)がその担い手となり、「相互の役割と期待を理解」しあう風土の創造が期待されているのである。こうしたビジョンに基づき、メー

ヨー教育長は、教育委員会のウェブサイトにて、自らの写真とサイン付きで、「親、生徒、コミュニティリーダー」宛に、次のようなニューヘイブン学区公立学校のビジョンを発信している(表34参照、傍点：引用者)³⁶。

表34のように、学区公立学校のビジョンは、冒頭で「すべての生徒が学び、成功し、自律して考え、すべての人々を価値づけるようになること」を掲げている。そのための教育委員会のミッションとして「養育的で、健康的で、安全な学校環境の提供」を表明して

表 34 メーヨー教育長によるビジョンとミッション

拝啓 親、生徒、地域リーダー各位

ニューヘイブン公立学校のビジョンは、すべての生徒が学び、成功し、自律して考え、すべての人々を価値づけるようになることを確かにすることです。私たちはまた、養育的で、健康的で、安全な学校環境の提供に努力します。

ニューヘイブン学区教育委員会は、質の高い教授と効果的リーダーシップを通して、すべての生徒間で、尊敬、信用、理解、受容、個々の差異への正しい認識を教えることを目指します。

私たちはまた、家族とコミュニティのエンゲージメントと同様、すべての人々に、公正な支援システムと資源を提供することを確かにするために働きます。(以下、省略) 署名

出所：New Haven Public Schools, *About NHPS*
(<http://www.nhps.net/node/4>) (last accessed, 2012/12/01)

いる。次に、「すべての生徒に、尊敬、信用、理解、受容、個々の差異への正しい認識を教える」ことを掲げ、そのために学区公立学校が「質の高い教授と効果的なリーダーシップ」を担える

よう促進することを教育委員会のミッションとしている。さらに、学区全体で「家族とコミュニティのエンゲージメント」および、「すべての人々に、公正な支援システムと資源の提供」を確実にすることが表明されている。

ここでは、単に、学力テスト得点向上だけでなく、人間全体の発達に教育価値を置き、将来の市民的能力を育てるというカマーの哲学が埋め込まれている。また、このように、平明な用語によって、すべてのステークホルダーとの共通理解とコミュニケーションを図ろうとする教育長の願いが読み取れよう。なお、ここでいう「効果的なリーダーシップ」とは、前述したように、メーヨー教育長のいう「共同的リーダーシップ・モデル」を含意していることがわかる。

2. 「リニューアルSDPプロジェクト」の開始

さて、NCLB法下のテスト・アカウンタビリティ政策による悪循環を克服する取り組みとして、メーヨー教育長が、まず着手したのは、タイトルIスクール7校を招待して2007年度から開始された「リニューアルSDPプロジェクト」である。SDPプログラムを導入する7校は、黒人またはヒスパニック系の児童が大多数を占め、給食無償・減免受給率が高くタイトルIの補助金をうけている学校である。さらに、ヒスパニック系の児童が大多数の学校では、英語を母語としない児童が半数以上いる³⁷。なお2013年現在、10校（小学校8校、中高校2校）のプロジェクト参加校（以下「カマー・スクール」）は、学区教育委員会およびイェール大学との契約関係を結び、イェール大学研究者チームによる年間を通じたコンサルタント・サービスと日常的な支援を得て、「カマー・プログラム（SDP）」を用いた実践開発に取り組んでいる。

ここで注目される教育長のリーダーシップは、貧困の子どもを多く抱える学校に、重点的に、大学研究者からの直接的な支援を提供する条件整備を図っていることである。学校に必要なさらなる専門職能開発のために、重点的投資をしている。このプロジェクトを通して、前述した（本章第2節参照）、カマーの提起する「4つのレベルの協働」³⁸による相乗効果が生じている。後述するように、「大学と学校の協働」態勢は、校長・教職員の専門職能開発に向けての「学校内の関係者の協働」を促進している。校長・教職員は、子ども・親との協働を促進し、子どもの豊かな学習環境づくりに集団的に取り組んでいる。

(1) 「リニューアルSDPプロジェクト」の着手と大学との協働態勢づくり

「リニューアルSDPプロジェクト」は、メーヨー教育長の提案により、2007年秋から、学区の小学校7校への選択的導入として開始された。プロジェクト開始にあたっての、大学と教

育長との合意形成過程について、F・ブラウン（イエール大学）は、次のように述べている。

「約5年前、メーヨー教育長が、カマー博士と私のところに訪ねてきました。教育長は、私たちに、真にニューヘイブン学区の学校で、カマープロセスを十分に実践したいと語りました。」「メーヨー教育長は、リニューアルというよりもむしろ、少数の学校でカマープロセスを再開したい、と語りました。私たちは、カマープロセスの普及を望んでいるのではなく、真に深い実践を行うことを望んでいたのです。」（ブラウン、ヒアリング、2011年8月15日）

メーヨー教育長は、「私は、すべての学校がカマー・モデルにならないことが、ベストだと考えた」と述べている。すなわち、

「既に、それ（カマー・プログラム：引用者注）を用いている人々がおり、彼らは学校の良いリーダーになっている。継続している学校は、良いアイデアをもって、実践しているからである。」（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日）

(2) 実践を促進するキーパーソン—「学区カマー・ファシリテーター」の学区任用—

ここでメーヨー教育長の申し出に応えるために、イエール大学のブラウンが提案したことは、「フルタイムの学区ファシリテーターの雇用」であった。ブラウンは次のように述べている。

「私は、カマー博士と教育長に、かつて私が関与したSDPプロジェクトの際に、大変すばらしい仕事をした1人の教師、シェラ・ブラントリーを推薦しました。それで、当時、担任教師だったシェラを、『学区カマー・ファシリテーター』および、『特任教師（Teacher on special assignment）』という役職で学区雇用することに決まりました。」（ブラウン、ヒアリング、2011年8月15日）。

こうして、カマー・プログラム実践に精通しているベテラン教師が、今度は、「学区カマー・ファシリテーター」として、各学校に出向き、実践を促進する役割を担うことになった。メーヨー教育長は、「リニューアルSDPプロジェクト」のプロジェクト・リーダーであるフェイス・ブラウン（イエール大学）と「学区カマー・ファシリテーター」のシェラ・ブラントリーについて、次のようにファースト・ネームで、彼女らへの信頼を語っている。

「シェラは、フェイとともに、カマープロセスの各学校における実践を促進させるキーパーソンである。」「フェイは、学術的なすばらしい仕事をしている。学校風土（への貢献は：引用者注）はすばらしい。彼女は、私たちの計画のほとんどを完璧に成し遂げている。彼女と同じ働きは誰もできない。多くのスタッフが彼女を慕っている。この計画は、彼女の議長によって進められている。彼女は、我々の力全体（whole of our power）を計画に取り入れることを試みている。」（メーヨー教育長ヒアリング，2011年8月17日）

このように、各学校に直接にアクション・リサーチャーとして関わる実働リーダーは、ブラウン（「リニューアルSDPプロジェクト」リーダー，イエール大学）と，ブランドリー（学区教育委員会任命「学区カマー・ファシリテーター」）である。こうして，メーヨー教育長も，イエール大学のカマーも，プロジェクトのリーダーシップを「第二世代」に権限委譲し，彼女らへの信託をもって，その働きを見守っているのである。

3. 教育委員会と「学区全体の親リーダーシップ・チーム」会合

学校への親関与は，パイロット・プロジェクト当初から，とりわけ，黒人コミュニティの学校にとって最重要課題であった。今次の親関与推進においては，2009年10月に，メーヨー教育長，ハリエス教育長補佐（Garth Harries，2009年から2013年6月末日まで現任，2013年9月より教育長），デステファノ市長（John DeStefano Jr.，1993年から20年間現任）の3人が学区内の各地域に出向き，親のタウンミーティングを開催してきた³⁹。これを契機に，毎月定例会として，夕方からの「学区全体の親リーダーシップ・チーム」（City-Wide Parent Leadership Team）会合開催に至っている。この会合には，カマーのいう「親参加の3つの形態」（第1章第2節，本章第2節参照）が組み込まれ，教育委員会と親が相互に学習しあう機会となっている。

第1に，学区全校（小・中・高）の親代表が招待され，各学校から親代表が2～3名参加し，子ども連れも含め100名近くが一堂に会している。会場では，ディナーサービスの無料提供（学区給食センターによる配膳），英語版・スペイン語版の配付資料，スペイン語への通訳サービス，保育サービスの準備など，多文化・多様性を尊重し，人々の参加を歓迎する配慮が随所になされている。これは，「親参加の第1レベル」といえるだろう。

第2に，親代表8名で構成される「小委員会」が，「共同リーダー」態勢で，アジェンダ作成，当日の議長・進行，会場における上述サービスの実働リーダーシップを担っていることである。これは，「親参加の第2レベル」といえるだろう。

第3に、会合の山場は、ブラントリー (Shelia Brantley, 学区特認教師) が主宰する親へのワークショップである。ここでは、学校間の意見交換が図られ、全体で問題解決を共有する学習機会が創り出されている。教育長補佐も加わり、親からの意見に応答している。ブラントリーとハリエス教育長補佐は、各学校の親リーダーのニーズを聴き取り、教育委員会と親どうしのネットワークづくりに尽力している。学区の教育政策決定への参加という意味から、これは「親参加の第3レベル」といえるだろう。

こうして「共同的リーダーシップ」態勢で創り出される会合は、教育長および教育長補佐と学区全校の親代表が地位や人種・民族・多様性を超えて、同じ席でディナーを楽しみながら対話し、子どもの学習環境の創造に向けて、対等な「責任を共有」する関係性の風土が作りだされている (2012年4月5日会合, フィールドノート)⁴⁰。

4. 各委員会における「共同的リーダーシップ」体制

まず、教育委員会の組織体制は、教育長の下に、3つの部門、①教育管理部、②「パフォーマンスとポートフォリオ」(ハリエス教育長補佐)、③「カリキュラムと指導」(カネリ教育長補佐)に分かれ、2人の教育長補佐の下に、それぞれ②は6つの分掌、③は9つの分掌が組織されている (文末『資料編』の「1. ニューヘイブン学区教育委員会組織図」参照)。

表35は、プロジェクトの企画・運営を担う委員会の構成メンバーである。教育長は、1)および2)の両方のプロジェクト会議の構成メンバーであるが、教育行政の執行において、2人の教育長補佐に各プロジェクトの実働リーダー権限を委譲している。教育長のリーダーシップは、後継者育成と、「プログラム全局面の結果への最終的な責任を担う」⁴¹ことに発揮されている。

表35のように、◎を付した人々が、「共同リーダー」を担っている。1)のプロジェクトでは、教育委員会からカネリ教育長補佐、イエール大学からブラウン、および、教育委員会任用のブラントリー (学区カマー・ファシリテーター) の3人が、「共同リーダー」を担っている。

2)のプロジェクトでは、ハリエス教育長補佐がプロジェクト・リーダーで、ブラントリー「学区カマー・ファシリテーター」および、ハリエス教育長補佐直属のワーキング・グループが「共同リーダー」を担っている。すなわち、①「学区全体親リーダーシップ・チーム会合」では、「アジェンダ小委員会」が組織化されている。②「学校風土調査」では、ハリエス教育長補佐、管理職、教職員、親代表から構成される「調査委員会」が組織化され、調査実施のモニターとフィードバックの議論がなされている。ここで特徴的な点は、ハリエス教育長補佐と他のメンバーとの関係性において、前述したカマー (1985年) が指摘している「トップダウン (学区教

育委員会)とボトム・アップ(各学校)によるコミュニケーション,計画,プログラム実践⁴²が具現化していることである。教育長補佐とメンバーとの関係性は,上下関係ではなく,一層「水平的な」⁴³関係性が重視され,教育長補佐自らもその役割モデルを実践している。各委員は,「私たちの調査」というオーナーシップ感覚をもって開発に取り組んでいる⁴⁴(委員からのヒアリング,2013年3月)。

表 35 企画・運営の「共同リーダー」委員会の構成

1)リニューアルSDPプロジェクト (代表者会議)	2)ニューハイブ・スクール・チェンジ・プロジェクト	
	①学区親リーダーシップ・チーム会合	②「学校風土調査」
メーヨー教育長		
◎カネリ教育長補佐	◎ハリエス教育長補佐	
◎ブラントリー「学区カマー・ファシリテーター」		
カマー, ◎ブラウン (他イェール大学研究者)	◎「アジェンダ小委員会」: 親代表	◎「調査委員会」: 管理職, 教職員, 親代表

注: ◎は, 実働リーダーを指す。
出所: メーヨー教育長, イェール大学関係者, 「調査委員会」委員からのヒアリングおよび提供資料を元に筆者作成。

もう一人, 重要な役割モデルが, ブラントリー(「学区カマー・ファシリテーター」兼「特認教師」)の働きにある。ブラントリーは, 自らの役割を次のように述べている。

「私は, “学区カマー・ファシリテーター”, “特認教師”(兼務)です。学区では, 私は“教師リーダー”として働いており, 管理職ではありません。しばしば, その責任(教師リーダーと管理職との責任)は融合していますが, 学区における管理職の認定要件は, 教師とは異なります。重要なことは, 相互尊重, 協働, コミュニケーションの水準にあります。」(ブラントリーよりメールにて回答, 2013年3月13日, 括弧: 引用者補足)

このように, 教育委員会任命の「特認教師」として配置され, 学区教育委員会, 大学, 学校, 地域コミュニティの結節点で, 「教師リーダー」として学校への支援活動を担っている。そして, 「学区カマー・ファシリテーター」としては, 1)「リニューアルSDPプロジェクト」のカマー・スクール10校に出向き, 各校の各委員会(=「3つのチーム」)の定例会議に常時同席し, 進

行中の議論において、適時、必要な提案、議論を促進している（各会議への同席フィールドノート、2012年4月）。また、2)-①の「学区全体の親リーダーシップ・チーム」の委員に加え、「学区全体の改革委員会（City-wide Reform Committee）」、「学区全体の生徒委員会（City-Wide Student Council）」、「生徒と家庭への包括的サポートサービス（Wrap Around Support Services provided to students and families）」の各委員を兼務しているという（ブラントリーよりメールにて回答、2012年4月23日）。こうして、各委員会の議論を学区全体の議論へと繋ぎ、学区全体の視点から、個々の議論へとフィードバックする「相補的」な学習プロセスの促進者として尽力している。

以上のようなニューヘイブン学区で展開される「共同的リーダーシップ」体制には、スピラーンが提起する「リーダーシップの分散」モデル、すなわち、個々の「状況」に応じた「リーダー」と「フォロアー」の相互作用から生じる「リーダーシップ実践」⁴⁵が幾重にも創出されているといえる。

第4節 学区独自の『学校風土調査』を介した新たな学校公共空間の創造

ニューヘイブン学区では、NCLB法の州統一テスト得点結果の公表に加えて、学区独自の『学習環境調査（School Learning Environment Survey）』、通称『学校風土調査（School Climate Survey）』（以下、『学校風土調査』）を実施し、結果を公表している。両者の調査を併用することにより、事実上、NCLB法下におけるテストのプレッシャーとの葛藤調整を試みている。

1. 学区『学校風土調査』における価値的指標

ニューヘイブン学区ではこれまで45年間、イエール大学が開発してきた『学校風土調査』が各学校の自己評価指標として用いられてきた経緯がある。その意味で、イエール大学の『学校風土調査』の価値的指標は、学校関係者の共通認識として、学区全体の風土を形成してきた側面がある。第6章で検討した、イエール大学の『調査』責任者であるエモンズによれば、学区教育委員会の『学校風土調査』は、「私たち（イエール大学）の『学校風土調査』をベースにして、彼ら（学区教育委員会）独自の尺度を開発し運用している」と述べている（エモンズ、ヒアリング、2012年4月5日）。イエール大学の研究知見を踏まえた上で、学区独自の指標としてアレンジされているものといえよう。

さて、ニューヘイブン学区教育委員会による『学校風土調査』は、「学校風土の改善のために、学校コミュニティすべてのメンバーの取り組みを支援するためにデザインされている」とされ、

「学区公立学校のすべての親，教師，教職員，生徒（5-12 学年）」に，調査への回答が奨励されている⁴⁶。質問紙は4種類（生徒用，親用，教師用，職員用）が準備され，それぞれに次の【5つの領域】を共通の「鍵となる指標」とする質問項目で構成されている。すなわち，Ⅰ【教育への期待】，Ⅱ【コミュニケーション】，Ⅲ【協働（Collaboration）】，Ⅳ【参画（Engagement）】，Ⅴ【安全と尊重】である。この【5つの領域】は，4者間の回答を相互に比較検討できるように質問項目が考案されている。ここには，イェール大学による『学校風土調査』の指標が反映されていることがわかる。学区教育委員会は，年次調査結果報告書を各学校版に集計し，学区全体にフィードバックしている。表 36 は，学区教育委員会による『学校風土調査』における「鍵となる質問」として抽出された質問項目を整理したものである⁴⁷。

表 36 学区教育委員会の『学校風土調査』における「鍵となる質問」

【5領域】：Ⅰ教育への期待，Ⅱコミュニケーション，Ⅲ協働，Ⅳ参画，Ⅴ安全と尊重		
生徒への「鍵となる質問」	親への「鍵となる質問」	教師への「鍵となる質問」
①この学校には，私をよく知っている大人が少なくとも1人いる-Ⅳ	①学校は私と良いコミュニケーションを図ってくれる-Ⅱ	①我が校では，全生徒への高い学業期待がある-Ⅰ
②私はこの学校を安全だと感じる-Ⅴ	②学校の大人は，私の子どもの成長のためにチャレンジしている-Ⅲ	②管理職は，学校の目標設定と意思決定への意味ある役割を担うよう教師達を招いている-Ⅲ
③先生は私が学ぶことができると信じてくれる-Ⅰ	③学校で私は歓迎されている-Ⅳ	③管理職は，生徒の学習向上への教師間の協働を励ましている-Ⅲ
④先生は私が学びたいと思う気持ちを引き出してくれる-Ⅰ	④子どもは，学校で安全である-Ⅴ	④我が校では，秩序と規律が継続的に維持されている-Ⅴ
⑤私は学校を大切にしている-Ⅳ	⑤私はこの学校におけるわが子への教育に満足している-Ⅰ	⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい-Ⅰ
⑥私は学校で公平に扱われている-Ⅴ	⑥私はこの学校を他の親に推薦したい-Ⅰ	
⑦私は学校全体を良いと感じる-Ⅰ		

注1：各質問の文末に付したⅠ～Ⅴの数字は，【5領域】の各領域に該当する。

注2：丸数字で提示した順番は出所による。なお，出所には「職員への鍵となる質問」も挙げられているが，「教師」とほぼ同一のため，ここでは紙幅の関係上割愛した。

出所：New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey 2011-2012 Report*, p. 3 を元に作成。

表 36 のように，【5領域】から構成される「学校風土」は，4者相互の「協働」「参画」「コミュニケーション」を通して開発されるものとして描き出されている。「生徒」への「鍵となる質問」をみると，①学校に自分をよく知ってくれている大人が存在し，②「安全」な学校空間，③教師からの学習への期待と④具体的な支援という基盤の上に，⑤「学校を大切にする」とい

う生徒自身の「参画」が生じ、⑥「公平に扱われる」風土全体を通して、⑦学校への満足感が高まっていく。こうした関係性による相互作用が、幾重にも創造されるような学校の公共空間が構想されている。

2. 教師への質問項目にみる「学校のリーダーシップ実践」

ここでは、教師への調査票のうち、「学校のリーダーシップ実践」を尋ねる質問項目（15項目）を検討する。質問は、1) 管理職チーム（9項目）、2) 校長（2項目）、3) 学校経営（4項目）に区分することができる。これらは教師の認識を尋ねる質問であるが、校長および管理職に期待されるリーダーシップ実践の指標にもなっている。以下では、後者の観点から検討する。

(1) 「管理職チーム」に期待されるリーダーシップ実践

この質問内容は、①組織体制づくり、②専門職能開発、③結果のフィードバックについて、具体的な方向性を説明するものに区分することができる。

①組織体制づくりに関しては、まず、「管理職チーム」は、「教師の専門性への信任(confidence)がある」「教職員に何を期待しているかを知らせる」というように、教職員への「信任」と「期待」を、管理職から発信する必要性が提起されている。次に、「学校の目標設定および意思決定において、教師に意味ある役割を担うよう招く」「生徒の学習向上のための教師間の協働を奨励する」である。この2点は、「鍵となる質問」（前述表 36 参照）となっている。

②専門職能開発に関しては、「管理職チーム」が、「学校における授業の質を観察するために各学級を訪問している」「私の授業について定期的に有用なフィードバックを与えてくれる」が挙げられている。つまり、管理職がチームとして、個々の教師に対して、進行中の教育実践に「有用な」教育専門的アドバイスを提供することが期待されている。

③結果のフィードバックに関しては、「管理職」は、「建設的で尊重的に、スーパービジョンと業績評価を行っている」「建設的なフィードバックをオープンにしている」「教職員のキャリア発達と成長を奨励している」が挙げられている。ここでは「教職員のキャリア発達」を支援する「建設的なフィードバック」が重視され、管理職からのスーパービジョンは、教育専門的水準の高さから導かれることが期待されている。

(2) 校長に期待されるリーダーシップ

校長に期待されるリーダーシップは、校長1人が「強いリーダーシップ」を発揮するスタイ

ルではなく、以上のような「管理職チーム」の「リーダーシップ実践」全体のリーダーとして、学校内部に「共同的リーダーシップ」スタイルを多様に発達させることに焦点が置かれている。教師への質問項目では、「私は校長を信頼している」「校長は、学校運営を円滑に行うことを確かにしている」が尋ねられている。後者の質問の具体的な中身については、別立ての「学校経営」を尋ねる質問（4項目）に示されている。すなわち、①「効果的なコミュニケーションと肯定的な関係づくりの提供」、②「親との協働」、③「生徒との協働」、④「地域との協働」である。ここでいう「肯定的な関係性」は、学校内部に生成される多様な「共同リーダー」の取り組みが、学校の合意形成・意思決定に反映される過程から創り出されるものである。

たとえば、教師の回答結果がほぼ 100%の合意を得ているネイサン・ヘイル小学校のパオレラ校長（Lucia Paoletta）について、同校の管理職は次のように述べている。

「彼女は、学校の取り組みすべてに深い信頼があり、教職員、親、生徒、すべてのメンバーのアプローチをどうしたら成功するかに深く注意を払い、彼女は実に多くのリスクを引き受けて、個々の実現を確かにするよう支援しています。」「彼女はまた、教職員すべてに、専門職能開発の機会を提供しています。彼女は、教師たちに、専門職能開発のオーナーシップを担うよう励まし、彼らが学校内でリーダーとなり、他者と相互にリーダーを共有するよう励ましています。決してトップダウンではなく、彼女 1 人が主人ではなく、すべての人々と沢山会話しています。彼女は、皆が協働して、同じことを繰り返すこと（singing the same song）を確かにする非常に重要な存在です。」（ネイサン・ヘイル小学校管理職ヒアリング、2011年8月18日）。

このように校長に期待される役割は、①学校全体を俯瞰し、感性豊かな応答性をもって、②個々の取り組みが、学校運営の中で有機的に機能するように、個々人と全体をエンパワーすること、そして③親や地域と共にミッションを共有する学習環境の組織化にあるといえる。

3. 学区『学校風土調査』の成果と子どもの学習権保障

本調査を主宰するハリエス教育長補佐は、学区全体の「満足度」の向上と、各学校の取り組み努力を称賛するコメントを公表している（2012年7月12日付け公表文書：文末『資料編』参照）。過去3年を経た調査結果による「満足度のレベル」（10点満点に総合得点化）は、小・中学校全校が「満足（6-8点）」（大多数が7点以上）になっている。こうして「学校風土」の質的向上が学区全体に広がっているのは、双方向的なフィードバックを継続してきた成果とい

える。

一方、「リニューアルSDPプロジェクト」が5年経過したカマー・スクールの『学習風土調査』結果は、学区全体をリードしている。特に、親の満足度において、カマー・スクールは8点以上の高得点を得ている。それと同時に、カマー・スクールに顕著な特徴は、州統一テスト得点が毎年右上がりに向いている点である。たとえば、C校（学校風土調査「高い満足度8.3点」）は、ヒスパニック系の児童が90%以上、英語が第二言語の児童が半数以上在籍している。3年生（2008年）が6年生（2011年）になると数学75.6点から91.7点に、リーディングは19.5点から60.9点へと上昇している。特にリーディングの得点向上は顕著であり、5年生（2008年）が8年生（2011年）になると21.2点から70.6点へと、着実にリーディングの力をつけている。C校の校長は、「この結果を、“私たちの努力”と言って親たちと喜びました。“私の努力”ではないのです」と述べている（C小学校長ヒアリング、2011年8月17日）。

ネイサン・ヘイル小学校（学校風土調査で全校中最も「高い満足度8.4点」）は、州統一テストにおいても高得点を達成し、学区教育委員会から2010年度末に「タイアー1」（3段階評価の最高段階）に認定された。3年生（2008年）が6年生（2011年）になると数学66.7点から84.4点に、リーディング49.2点から85.7点へと向上している。他学年も同様に高得点になっている。このように、カマー・スクールでは、一過性の上昇ではなく、全学年に渡り、毎年毎年、持続的なテスト得点の向上がみられる。ここには、子どもの最善の利益について、個々の子どものニーズに応答するための教職員と親との対話があり、それを受けとめての教師たちによる授業の創造がある。カマー・プログラム（SDP）は、パイロット・プロジェクト当時から、学校が家庭・地域と協働し、相互の信頼関係を構築する風土の開発に力を入れてきた。その結果として、貧困・マイノリティにかかわらず、学業成績も向上してきた。

この点、メーヨー教育長は、「計画とは、良い学校像をまとうことではない。それは個々の学校の強みと弱みに基づいて、強みを活かすために働く必要がある。これを我々は、ポートフォリオ・アプローチと呼ぶ」と述べている（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日）。ポートフォリオ・アプローチという視座が、各学校関係者をエンパワーし、さらなる協働と学習関係を促進しているのである。

4. 教育長のリーダーシップによる学習コミュニティの創造

以上、学区全体に「学習」の双方向的プロセスを組織化する教育長のリーダーシップに着目して、「共同的リーダーシップ」を鍵概念とする協働の仕組みを検討してきた。ニューヘイブン

学区の改革事例は、NCLB法下のテスト成績による評価を焦点化するアカウントビリティ・システムの限界性を克服する重要な仕組みを示している。また、学区教育委員会による指導助言行政の新たな質が追求されている点が示唆的である。この事例から、次のような意義を指摘することができる。

第1に、メーヨー教育長が推進する学区のアカウントビリティ・システムでは、貧困の子どもの学習意欲を掘り起こし、それを支える学校構成員全員の学校開発への能力（capacity）の向上が追求されていることである。その際、学区教育委員会は、テスト得点結果への懲罰的措置を下す指導助言機能ではなく、子どもを含めた各学校の全構成員が創造する「学習環境（＝学校風土）」の質的向上を称賛する評価方法を採用している。個々人の発達と相互の関係性の発達が、螺旋的に発達するダイナミズムが追求されている。

第2に、学区全体の仕組みを創り出す上で、『学校風土調査』というツールの活用が効力を発揮していることである。本調査は、「すべて」の参加者と価値を共有するための指標であり、ニーズ調査でもある。回答結果からのニーズをくみ取り、学校改善計画と実施に反映させるために、多様なリーダーによる対話と協働の学習プロセスが期待されている。ここでは、外部に従属的なP-D-C-Aサイクルとは明らかに異なる質が追求されている。すなわち、P-D-C-Aサイクルの全行程に、学校の全構成員が開発主体として位置づけられ、学校の「強み」を活かしたデータ駆動型の対話・議論の学習過程から、次なる協働的な学習関係が創造されているのである（ネイサン・ヘイル小学校の校長、管理職、教職員からのヒアリング、2011年8月18日）。

第3に、学区全体の「分散型リーダーシップ実践」が幾重にも組織化され、それらの各実践をコーディネートする「学区カマー・ファシリテーター」が重要なキーパーソンになっていることである。教育長補佐が組織するワーキング・グループのメンバー間においては、教育行政専門職と学校関係者との「水平的」な学習関係によるリーダーシップ実践が追求されている。そして、ファシリテーターは、教育行政専門職と学校関係者との中間的な立場に位置づき、両者の議論をつなぐ役割を担っている。その一方で、教育委員会の指導主事とは異なり、現場の実践者の側から、個々の「実践」における横の学習関係をつなぐ「教師リーダー」としての専門技術的アドバイザーを担っている。ここでのファシリテーターは、エルモアが指摘する『境界的な役割（boundary roles）』を果たす一層知識のある強力な人材⁴⁸とすることができる。こうした「境界的な役割」の担い手として、教育専門性の高い人材が配置されることにより、教育実践における対話的な学習関係を活性化し、後進の多様なリーダー育成に繋がっている。教育長のリーダーシップもまた、ファシリテーターの役割遂行を媒介することにより、より一層

の相互応答的な指導助言行政の質が追求されているといえる。

第4に、翻って、教育委員会も同様に学校関係者からの期待に応える学習を引き受けている点である。この点に、教育行政専門職の真なる応答性が追求されている。政策当局もまた学習する組織として発達し、大学や地域コミュニティの関与を通して、学区全体の市民能力の発達が追求されている。メーヨー教育長は、人間の尊厳を打ち立て、人間全体の発達に焦点化する教育的価値を貫き、権力の民主的規制を図る方向に、自らの教育専門的リーダーシップを発揮しているのである。こうした指導助言行政の本旨を貫く取り組みが後進にどう継続されていくのかは、2013年9月から新教育長に就任したハリエス（前教育長補佐）に引き継がれて、新体制のもとで進行中である。

第5節 ネイサン・ヘイル小学校における実践の検討

1. ネイサン・ヘイル小学校の概要

ネイサン・ヘイル小学校（Nathan Hale School, PK-8 : 2008-09年度）は、生徒数555人（給食減免60.4%、英語を母語としない生徒4.8%、障害をもつ生徒8.6%）、生徒人種別（白人53.7%、ヒスパニック系31.4%、黒人12.6%、アジア系1.4%、インディアン系0.5%）で構成される近隣地域の子どもたちが通う公立学校（neighborhood school）である⁴⁹。2008-09年度から「リニューアルSDPプロジェクト」の参加校に加わり、カマー・スクールとしてSDPの実践開発を進めてきた。本章第4節で述べたように、ネイサン・ヘイル小学校は、学区教育委員会による『学校風土調査』においても、全校中最も「高い満足度8.4点」を示している。さらに、州統一テストにおいても高得点を達成し、学区教育委員会から2010年度末に「タイアー1」（3段階評価の最高段階）に認定されている。メーヨー教育長は、次のように述べている。

「ネイサン・ヘイル小学校の校長の働きは模範的である。彼女は方法を探究し続けている。彼女は、この調査結果（学区の『学校風土調査』：引用者注）を喜び、さらに働き、働き、学校をより良くしている。」（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日）

そして、2011年6月16日には、連邦教育局のR. ブルーメンソール（Richard Blumenthal）上院議員による全米の「サクセスフル・スクール」訪問ツアーの1校に選ばれ、学校訪問を受けている。ここでは州における4つの優れた実践校の1校として、全米からも注目されている⁵⁰。

「リニューアルSDPプロジェクト」リーダーのブラウンによれば、SDP導入後4年度経過した2012年4月におけるネイサン・ヘイル小学校は、イェール大学による『SDP実践の進展段階』（SDP Implementation Life Cycle）の指標で、「4段階：制度化（institutionalization）」に到達していると評価している（ブラウン、ヒアリング、2012年4月5日）。ブラウンによれば、SDP実践の進捗状況を捉える際に、この『SDPライフ・サイクル』の指標が有用であるという。この指標は、SDP研究を初期から支えてきたE. ジョイナー（Edward T. Joyner, 前イェール大学）により開発されたもので、そのうち「4段階」の概要は、次のように説明されている。

- ① 【9つの構成要素】が、学校内における諸手続運用の基準になっていること、
- ② 学力（achievement）の一貫した向上がみられること、
- ③ 生徒の個々の行動に持続的な改善がみられること、
- ④ 親・家庭が、自分の子どもの学業的・人格的発達を支援するために、教育者と協力して働く（working in partnership）際の、親・家庭にとっての明確な役割があること⁵¹。

ネイサン・ヘイル小学校の取り組みは、以上の4点が存在しているとブラウンは評価しているのである。ここで、まず、②③の観点は、州政府の公表文書における数値化された結果からも、一定程度確認できよう。ここで、質的内容が問われる観点は①④で、SDPモデルをどのように学校の実践過程に取り入れて学校開発に取り組んでいるのか、その実践プロセスが〈学校風土〉として出現することになる。そこで以下では、「リニューアルSDPプロジェクト」に参加した初年度に立ち返り、ネイサン・ヘイル小学校での取り組み努力をみていくことにする。

2. SDPを導入した初年度の目標

(1) SDP初年度における校長のビジョン

SDPを導入した初年度の目標は何かを尋ねたところ、パオレラ校長（Lucia Paolella）は、次のように述べている。

「これは良い質問です。なぜなら、沢山の理由があったからです。私たちは、地域が協働できる取り組みを望んでいました。これが焦点であり、今ではすでにそれが実現しています。そして、私たちはカマー・スクールになる機会を提供したいと思いました。私たちはボトムアップから運営する『カマー・スクールハウス・モデル』と関係づくりに着手しました。SPMT（学校計画経営チー

ム)の着手が、まさに、スターティング・ポイントでした。」「私は(着手当時の2008-09年度:引用者注)新しい校長で、スタッフは大変、新しく若く、そして、沢山の新しいスタッフ・メンバーがいました。そのため、私たちは、少しスローペースで、実践をさらにサクセスフルにしていくための準備の機会であると受けとめました。」(パオレア校長ヒアリング, 2011年8月18日)

ここでは、新しく就任した校長として、「地域が協働できる取り組み」、「ボトムアップからの運営」と「関係づくり」に焦点をあてた「カマー・スクールになる機会」を学校関係者に提供したいというビジョンが示されている。そのために、学校内部に「SPMT」(校長・教職員、親代表、援助専門職代表から構成される「学校計画経営チーム」:第1章第3節参照)を組織化することから開始したという。そして、「新しい校長」と「新しい若い」スタッフと共に、よりよい実践を開発する「準備の機会」としてSDPを導入したというのである。

(2) 初年度の重点課題

初年度の重点課題について尋ねたところ、校長は次のように述べている。

「学校教職員全員が、カマープロセスの理解を発達させることが重要でした。新しい教師たちを初め、経験のあるベテランの教師たちも同様に、新たな方法を教師たちの実践に統合させるという意味においてです。」「そのために、全教職員が、次の学習を始めました。①【6つの発達の筋道】についての学習、②「コンセンサス」「協働」「責めない問題解決」という【3つの指針】の学習、③そして、私たちは、親たちへの取り組みについて理解する必要がありました。」(校長ヒアリング, 2011年8月18日)

こうした「カマープロセス」の理解を通して、校長は、「私自身、このプロセスから恩恵を受けています」として、次のように述べている。

「それ(カマープロセス)は、子どもの利益について、人々が何を目指し、どう実践していったらいいかを理解する上で大変有用でした。教職員、私自身にとってです。それはまた、私たちを、全体としてより良い人間(better people)にしてくれました。」(校長ヒアリング, 2011年8月18日)。

そして、校長は、「今日」(SDP導入後3年度経過した、インタビュー2011年8月18日現

在)の進捗を次のように述べている。

「人々、スタッフは、今日では、本当によく、カマープロセス、関係性の構築、コミュニティの構築について理解しています。スタッフは皆、生徒の学業成績、学校の文化に、カマープロセスが影響を与えていることを実感しています。教師たちは、どのように生徒を指導するのが、子どもにとって最善なのか、ということを理解できるようになりました。教師たちが、生徒個人の生活、生徒を知り、どのように実践するかにおいて、カマープロセスは、確かに、私たちを手助けしてくれます。基本的には、私たちは、学校風土の改善、人々が生徒を中心に位置づける学校文化の開発への取り組みとして、プロジェクトに参加しています。」(校長ヒアリング、2011年8月18日)

このように、校長および教職員が「カマープロセス」を理解する学習から開始し、その理解を「学校風土の改善」および「生徒を中心に位置づける学校文化の開発への取り組み」へと発展させている。この取り組みを通して、生徒の学習・発達支援への手応えを教職員たちが実感している様子が語られている。

3. 校長のリーダーシップと〈学校風土〉

(1) 歓迎の「雰囲気」

筆者が、校長へのインタビュー訪問を初めて依頼した時に、パオレア校長は訪問を快諾してくれた上に、「スタッフと一緒にお待ちしています」と夏休み中にもかかわらず、校長はじめ、「管理職インターン」⁵²の R.レイノルズ (Raeanne Reynolds)、第4学年担任の L.ジョルダーノ (Larissa Giordano)、リテラシー・コーチの K. バーゲイン (Krista Bergin) の4人が筆者のために時間を作ってくれた(序章表8参照)。この点で、親の回答結果にある「私は自分の子どもの学校で歓迎されていると感じる」(95.3%) (学区教育委員会『学校風土調査』結果)のようにより、外部からの学校訪問者を歓迎する風土を教職員たちが創り出していることを、筆者自身も実感することができた。また、校長と教職員との良好な関係性が築かれていること、日常的に相互に意見表明し合意形成する慣習があることがインタビューを通して伝わってきた。たしかに良好な関係性の「雰囲気」は、学校に訪問すると感じ取れるものである。この点が、第6章で述べたように、ブラウン(イエール大学)が、各学校に訪問し、学校の校舎内で、「自分自身が学校風土のたぐいを経験」することを重視していると語っていたことと重なる。

(2) 校長のリーダーシップと教職員への献身

では、どのようにして、こうした「雰囲気」が醸成されているのか、まず、校長のリーダーシップの観点から、教職員との関係性についてみていきたい。

学区教育委員会の『学校風土調査』における教師の回答結果（本章第4節：表36参照）に関して、ネイサン・ヘイル小学校では、いずれも次のように高い合意度が示されている。すなわち、「①我が校では、全生徒への高い学業期待がある」（100%）、「②管理職は、学校の目標設定と意思決定への意味ある役割を担うよう教師達を招いている」（100%）、「③管理職は、生徒の学習向上への教師間の協働を励ましている」（97.4%）、「④我が校では、秩序と規律が継続的に維持されている」（97.4%）「⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい」（100%）である⁵³。

まず、「②管理職は、学校の目標設定と意思決定への意味ある役割を担うよう教師達を招いている」（100%）という結果を導く、実際の話し合いのプロセスの存在は、筆者がインタビュー訪問した際の、教職員のやりとりからもみてとれた。筆者からの質問に関して意見のある人が、率先して回答してくれる。どんどん意見が出てきて、相互のやりとりも応答的でテンポがよい。皆が、他の人の意見に必ず、あいづちをうつ。校長の明るいウィットに富んだ会話もインタビュー中、何度とも、皆のほほえみを引き出していた。日頃から校長・教職員間の話し合い、相互の意見表明を大切にしていること、その場に自分が存在することの心地よさを一緒に「経験」（ブラウンの言葉どおり）できた。この点は、次のような校長の取り組み努力から創り出されていることが推察できる。管理職インターンは、次のように発言している。

「ルシア（校長のこと：引用者注）は、沢山の時間を教職員開発のために費やしています。彼女は、教職員会議の素晴らしい時間を提供しています。だから、彼らは協働することができるのです。彼らは、ポートフォリオの開発を導くための図書を決定することができます。そして、会議は、一人が議事を行うのではなく、開かれたものになっています。だから、皆が、それぞれに独自性を発揮できます。ルシアは、素晴らしいレベルのコミュニケートを行っています。それは教師に対して、同様に生徒に対してもです。」（管理職インターン、ヒアリング2011年8月18日）

この発言に、すぐさまパオレア校長は、「私は心地よい」。すると、管理職インターン「実（Realistic）」、校長「教師たちと働くことも」、教職員一同「そのとおり（Right）」とあいづちをうつ。ここで管理職インターンが指摘している、校長による教職員への取り組み努力は、「沢山の時間を教職員開発のために費やし」「教職員会議の素晴らしい時間を提供」していること、

加えて「会議の議事進行が、教職員皆に開かれたものになっていること」、そのための高いレベルのコミュニケーション能力を校長が発揮していることである。これらの校長の努力によって、「教職員の協働」が実現し、「皆が独自性を発揮できる」と管理職インターンは捉えているのである。では、「⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい」（100%：学区調査結果）を導き出したプロセスは、どのように教職員は捉えられているのか。「この学校について友人や同僚に推薦したい点は何か」を尋ねたところ、管理職インターンが、次のように発言した。

「あなたの質問、推薦点は、繰り返し、ルシア（校長のこと：引用者注）の有用なリーダーシップにあります。ルシアは、すべてのスタッフのための、生徒から親のすべてのメンバーのための、注意深いアプローチを確かにすることを通して、彼女は、非常に、これが我々の学校を動かしていくものであると信じています。それが成功の理由です。他のカマー・スクールや他の学校の校長は必ずしもそうではありません」（一同「そのとおり」と相づち）

「リーダーシップは、すべてを巻き込み、彼女は、実に、多くのリスクを引き受けており、それが成功の大きな部分になってきました。教師の会議は、リスクの類を引き取ることを恐れて、往々にして少しばかりのステップアップになります（でも本校は違います：引用者注）。なぜなら、ルシアが支えているからです。」（管理職インターン、ヒアリング、2011年8月18日、傍点：引用者）

ここで管理職インターンにとって、我が校を誇りに思う点は、「校長の有用なリーダーシップ」にあるという。その「有用なリーダーシップ」とは、校長が、学校全構成員のための「注意深いアプローチを確かにし」、さらに「すべてのメンバーを巻き込む」と同時に、そこに生じうる「多くのリスクを校長が引き受けている」ことが「成功の大きな部分」と指摘している。全構成員への応答性をもった注意深さと、リスクの責任を引き受けるという、両方を備えた高い教育専門的水準のリーダーシップが発揮されているといえる。この管理職インターンの発言に、パオレア校長はすぐさま次のように応答している。

「私たちは、問題把握において、カマーの哲学に照らして、子どもを異なる筋道に沿って試みていくこと、子どもを個人として試みていくこと、そこから展望を立てていくこと、これがすべてのスタート・ポイントです。その視座から、子どもたちを支援していくことが、真の共通認識（really common sense）です。」（パオレア校長ヒアリング、2011年8月18日）

以上のような相互的なエンパワメントの関係性が学校内部組織に存在する中で、子どもの教育の最前線にいる一人ひとりの教師の力能向上が期待されている。こうした効果的な校長のリーダーシップを支える価値は、パオレア校長が指摘するように、すべての教職員への「信頼(trust)」が出发点になっているのである(パオレア校長ヒアリング, 2011年8月18日)。

注

- ¹ 藤岡恭子『『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ実践—New Haven School Change における学習コミュニティの創造—』『日本教育行政学会年報』第39号, 2013年, 133-149頁に加筆・修正を施した。
- ² ニューヘイブン学区においても、タイトルIスクールが軒並み、AYPにより「要改善」と認定される事態になっている(e.g., Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress, 2002-03 School Year, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the fall 2002 Connecticut Mastery Test (CMT) results attributed back to school attended in 2001-02* (http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2002-03.pdf) . *Ibid.*, 2003-04 School Year; 2004-05 School Year; 2005-06 School Year; 2006-07 School Year; 2007-08 School Year; 2008-09 School Year; 2009-10 School Year.
- ³ テストの焦点化により、①教育実践やカリキュラム内容が狭められること、②テスト科目でない領域や余暇的な経験活動の削減、③学校経験の質的低下、④子どもを含めた学校の全構成員の学校への満足度の低下、⑤地域に築いてきたアカウンタビリティ・システムと信用や絆が切り崩されることが指摘されている(George Wood, “A View from the Field: NCLB’s Effects on Classrooms and Schools,” in Deborah Meier and George Wood eds., *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*, Beacon Press, 2004, pp. xii-xiii, 33-50)。
- ⁴ Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004, pp. 50-53(神山正弘訳『現代アメリカの学校改革—教育政策・教育実践・学力—』同時代社, 2006年, 55-57頁)。神山によれば、エルモアが指摘する「ルース・カップリング」の制度論は、日本の「内外事項区分論」と論理構成上は同じだとしている(神山, 2006年, 281頁)。そうすると、辻村貴洋が提起している「内外事項区分論の枠組みを超えた、教育行政と教育実践を結ぶ統一的教育自治実践」(辻村, 2007, 199頁)を今あらためて問い直す視点が重要となる(辻村貴洋『教育委員会制度創設期における自治体教育行政機構と地域教育計画—札幌市教育課程編成(1950-1952)の事例にみる専門的指導行政—』『日本教育行政学会年報』第33号, 2007年, 186-202頁)。
- ⁵ R. デュフール(Richard DuFour)らのいう「ルースとタイトが同時に起こるリーダーシップ(simultaneous loose-tight leadership)」とは、「限定的な優先事項とパラメーターが、明確に明記された体系的なフレームワーク(タイト)」の中で、「自律性と創造性(ルース)」を育てることができるという概念である(Richard DuFour, Rebecca DuFour, and Robert Eaker, *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008, pp. 341-342.)。次の文献も参照 Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and T. Many, *Learning by Doing: A Handbook for Professional Communities at Work*, Solution Tree, 2010. Richard DuFour and Robert J. Marzano, *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, Solution Tree, 2011, p. 29.
日本において同様の提起が、小川正人の論考に示されている。小川は、「トップダウン型」と「ボトムアップ型」の統一的な創造性と正統性の両立に言及している。小川によれば、「ルース・カップリング論等の所謂ボトムアップ型の学校組織論はどのような体系的な説明責任、評価論を構築できるかという問題」があるとして、那須耕介(2005年)の指摘を次のように援用している。『『トップ』における現実感覚ある政策デザイン、『ボトム』における創造性と正統性の両立、という一応の制度的役割分担を前提に、この分業が有機的にかみあって機能するための文化的条件をさぐりあてる必要にせまられている』(那須耕介「政治的思考という祖型」足立幸男編著『政策学的思考とは何か』勁草書房 2005年, 309頁)と引用した上で、小川は、この提起が「学校の存立要件として対外的な説明責任・評価を欠くことができない今日」の課題としても妥当なものであるとしている(小川正人「教育行政研究の今日的課題から

学校経営研究を考える」『日本教育経営学会紀要』第51号, 2009年, 45-55頁)。

佐藤学も同様の提案を次のように述べている。「学びの共同体の学校改革においては、改革は『上から』も『下から』も推進することを追求している。『トップダウン』と『ボトムアップ』の二項対立を克服することが必要である。しかし、その前提としての学校改革の『内と外の弁証法』, すなわち『学校は内側からしか変わらない。しかし、外からの支援がなければその改革は持続しない』という原則を固持する必要がある。この二つの組み合わせが難しい。」(佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店, 2012年, 48頁)

⁶ Elmore, *op. cit.*, 2004, p. 93.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, pp. 66-69. James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006. James P. Spillane and John B. Diamond, eds., *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, 2007. James P. Spillane and Amy Franz Coldren, *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press, 2011. 本稿の表記は、篠原岳司の研究による distributed の訳語「分散型」を参考にした。篠原岳司「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する一考察—J・スピラーンの『分散型リーダーシップ (distributed leadership)』理論の検討—」『日本教育経営学会紀要』第49号, 2007年, 52-66頁。篠原岳司『分散型リーダーシップに基づく現代米国大都市学区教育ガバナンス改革の研究』(北海道大学大学院教育学研究科, 博士(教育学)学位論文), 2009年。篠原岳司「分散型リーダーシップに基づく教育ガバナンスの理論的再構築」『教育学研究』第80巻第2号, 2013年, 185-196頁。

⁹ Shirley M. Hord, James L. Roussin, and William A. Sommers, *Guiding Professional Learning Communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*, Corwin, 2010, pp. 20-21, 55-92. ホードらは、「専門職の学習コミュニティ」組織構成の特性として次の5点を挙げている。①「支援的・共同的なリーダーシップ (supportive and shared leadership)」, ②「計画的な集団的学習」, ③「価値・ビジョンの共有」, ④「支援的な状況」, ⑤「個々の実践の共有」である (*Ibid.*, pp. 20-21)。このうち、①の特性を学習するワークショップで、参加者が最初に読む「資料」として、スピラーンの「分散型リーダーシップ」論が援用されている (*Ibid.*, pp. 90-92)。

¹⁰ リースウッドらの調査研究における「学区のリーダーシップ」測定尺度は、「方向性の設定」「人々の発達」「組織の再考案」「指導プログラムの運営」の4つの尺度からなる。また、「学区の条件」の測定尺度は、次の8つの尺度からなる。「カリキュラムと教授の質への焦点化」「意思決定におけるデータの活用」「学校改善に向けた段階的な目標」「学区レベル・学校レベルにおける教授上のリーダーシップの探究」「職務に組み込まれた教職員の職能開発」「チームワークの強調」「学校およびステークホルダーとの関係性」「学区の文化」である。これら8つの要素いずれもが、「学校リーダーの集団的効力感」の向上と強い相関が示されたという (Kenneth Leithwood and Karen Seashore Louis, eds., *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass, 2012, pp. 11-24, 107-118)。ニューヘイブン学区の改革事例においても、リースウッドらが指摘する要素を含みもつが、要素に還元されない動的なプロセスが示されている。

¹¹ この「人種・民族的マイノリティ」および「貧困」を独立変数にした分析結果は、次の論考で示されている (Karen Seashore Louis and Kyla Wahlstrom, “Shared and Instructional Leadership: When Principals and Teachers Successfully Lead Together,” in Leithwood and Louis, eds., *op. cit.*, 2012, pp. 25-41)。

¹² *Ibid.*, p. 38.

¹³ 「価値リーダーシップ論」については、河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究—行動科学的教育行政学の特質と課題—』多賀出版, 1995年, 263-297頁参照。

¹⁴ James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, p. 127.

¹⁵ James P. Comer and Muriel E. Hamilton-Lee, “Support Systems in the Black Community,” in D. Biegel and A. Naparstek, eds., *Community Support Systems and Mental Health: Practice, Policy, and Research*, Springer Publishing Company, 1982, p. 131.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 133-134.

¹⁷ James P. Comer, “Demand for Excellence and the Need for Equity: The Dynamics of Collaboration,” in M.D. Fantini and R.L. Sinclair, eds., *NSSE Yearbook, Education in School and Nonschool Settings*, University of Massachusetts, 1985, p. 255.

¹⁸ James P. Comer, “Educational Accountability: A Shared Responsibility between Parents and Schools,” *Stanford Law & Policy Review*, Vol. 4 (Winter 1992-1993), pp. 113-116.

¹⁹ Comer, *op. cit.*, 1985, p. 252.

²⁰ *Ibid.*, pp. 252-254.

²¹ *Ibid.*, p. 255.

²² *Ibid.*, p. 254.

²³ George W. Noblit, William W. Malloy and Carol E. Malloy, eds., “The Kids Got Smarter”: *Case Studies of Successful Comer Schools*, Hampton Press, 2001, pp. 9, 134.

- ²⁴ Comer, *op. cit.*, 2009, pp. 141-142.
- ²⁵ *Ibid.*
- ²⁶ New Haven Public Schools, *Dr. Reginald Mayo's Bio* (http://www.nhps.net/sites/default/files/BIO_-_DR._MAYO.pdf) (last accessed 2012/11/30). 「コネティカット州で最大の学区間マグネット・プログラム」にメーヨー教育長が着手した「当時は、コネティカット州が、“シェフ対オニール”裁判として知られる、人種差別撤廃を州当局に求める裁判で揺れ動くさなかであった」。メーヨー教育長は、最高裁判決（1996年）が州当局に下した措置命令よりも先行して、人種統合の積極的戦略を学区に立ち上げているのである。
- ²⁷ National Center for Educational Statistics, *Digest of Education Statistics: 2009*, 2009.
- ²⁸ Comer, *op. cit.*, 2009, p. 141.
- ²⁹ Mayo's Bio, *op. cit.*
- ³⁰ James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004, pp.158-160.
- ³¹ Mayo's Bio, *op. cit.*
- ³² Reginald Robert Mayo, *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).
- ³³ Mayo's Bio, *op. cit.*
- ³⁴ たとえば、第3章の注釈で述べたように、1983年のカマーとエドモンズの対談集会当時のニューヘイブン学区教育長ジェラルド・ティロツツイ (Gerald N. Tirozzi, 1977年ニューヘイブン学区教育長に就任) は、後にコネティカット州教育当局コミッショナーに就任している。メーヨーが博士論文執筆の際にはティロツツイ教育長からの情報提供を受けている。イエール大学のシンシア・サボ (Cynthia R. Savo) によれば、「メーヨーは、(当時) ティロツツイ教育長から直々に、カマープロセスのミドル・スクールレベルでの学区全体への普及と実践の深化を期待されていた。」(サボによるメーヨー教育長へのインタビュー2011年7月をサボが書き起こし (未発表原稿)。サボからのヒアリング, 2011年8月15日)。
- ³⁵ Connecticut State Department of Education, *The Student Success Plan*, Public Act No. 11-135 (<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2702&Q=334064>) (last accessed 2013/11/10) . Yale Child Study Center, Comer School Development, Cynthia R. Savo, “Student Success Plans & Comer Model a “Perfect Fit”,” (November 09, 2011) (<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/article.aspx?id=1675>) (last accessed 2013/11/10)
- ³⁶ New Haven Public Schools, *About NHPS* (<http://www.nhps.net/node/4>) (last accessed, 2012/12/01) . メーヨー教育長は、デステファノ市長との共同体制で、20年間に渡る学区教育行政を執行してきたが、2013年1月のデステファノ市長による次期選挙への出馬しない意向表明に伴い、2013年6月末日任期満了で、教育長の退任表明をした。2013年度(9月1日)からは、本章で述べるメーヨー教育長と共に教育改革に尽力してきたハリエス教育長補佐が、新教育長として就任している。そのため、2013年9月1日以降のこの該当ページは、ハリエス新教育長のビジョン表明にアップデートされている。メーヨー教育長退任表明の新聞記事 (Melissa Bailey, “Mayo Retiring In July; Offers Successor Advice,” *New Haven Independent* (February 20, 2013) (http://www.newhavenindependent.org/index.php/archives/entry/superintendent_mayo_to_retire_in_july/) (last accessed 2013/11/10) .
- ³⁷ 「リニューアルSDPプロジェクト」に招待された7校は、黒人またはヒスパニック系の児童数が大多数を占め、給食無償・減免受給率が高くタイトル1の補助金をうけている学校である(各学校のスクールプロフィールより)。
- ³⁸ Comer, *op. cit.*, 1985, p. 252.
- ³⁹ 地元新聞 *New Haven Independent*, October 9, 2009, “What about the Parents?”を参照。
- ⁴⁰ この親会合への出席者は皆、“It Takes a city! School Change Begins WITH Me”書かれたバッジをつけている。初参加者(筆者も含む)は、受付でそれを手渡される。「学区全体で子育てしよう (It Takes a city!)」とは、アフリカの諺の “It Takes a whole village” (子育てを村全体でしよう) を引いている。カマーらの著書の中で、ハynesらの論考に、次のように述べられている。「SDPの学校は3つの重要なコンセプトを実演している。第1のコンセプトは、アフリカの諺「一人の子どもの子育ては村全体で協力するもの (“It takes a whole village to raise a child”）」に基づいている。」(Norris M. Haynes, Michael Ben-Avie, et al., “It Takes a Whole Village: The SDP School”, in James P.Comer, et al. eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College, 1996, p. 43.
- ⁴¹ James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980, p. 71.
- ⁴² Comer, *op. cit.*, 1985, p. 233.
- ⁴³ Noblit, et al., *op. cit.*, 2001, p. 9.
- ⁴⁴ 「調査委員会」のメンバー構成について尋ねてみたところ、「調査委員」の1人は、「私たちは、各代

表者が3名ずつバランスよく構成されるよう試みている」と述べている。また、「administrators」という質問項目について、具体的に誰を指しているのか（教育行政官も含むのか否か）を尋ねたところ、調査委員会の議長を務めるロス・リーは、「本調査は、学校内部の風土／文化に焦点をあてている」ため、これは「各学校の校長および管理職」を指し、「教育行政官は含まない」という回答であった。「(学校ごとに管理職の役割も多様なため) 調査目的のために、集団的に質問を尋ねることは、理に適ったものになる」と述べている（ハリエス教育長補佐および調査委員会委員へのメールでの質問への回答、2013年3月20日、21日、23日）。なお、この筆者による問い合わせは、最初にS.ブランドリーに送ったものである。彼女は、「この質問内容は、『調査委員会』が担当している内容だから」として、すぐさま、関係者にメールを転送して、「私の友達からこのような質問が来ているので、みなさん回答を協力してください」と直接繋いでくれた。その結果、これもすぐさま各委員からの応答が全員発信で寄せられてきた。ここで、ハリエス教育長補佐と親も含む各委員との間で相互に、「役職」を付けずにファースト・ネームで呼び合っていた。このメールの応答からも、教育長補佐が各委員との「対等」な関係性を重視していること、ブランドリーが各委員とも日常的によい「関係性」を築いていることが伝わってきた。

⁴⁵ Spillane, *op. cit.*, 2006, pp. 2-4.

⁴⁶ New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Survey Guide*, 2011, p. 1.

⁴⁷ New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Report*, 2012, p. 3. (2011年度報告書・各学校版)

⁴⁸ Elmore, *op. cit.*, 2004, p. 131.

⁴⁹ Nathan Hale School, New Haven School District, *Strategic School Profile 2008-09*, Connecticut State Department of Education, 2009.

⁵⁰ ネイサン・ヘイル小学校への連邦教育省からの学校訪問記事は、以下を参照。地元新聞記事 (Abbe Smith, “Blumenthal Visits New Haven School to Learn about Successful Education Strategies,” *New Haven Register*, May 16, 2011.) イェール大学ニュース記事 (Yale Child Study Center, Comer School Development Program, *Senator Richard Blumenthal: I Want to Comerize the Senate*, May 16, 2011, by Cynthia R. Savo (<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/article.aspx?id=1682>) (last accessed 2013/11/10) .

⁵¹ Edward T. Joyner, “The School Development Program Implementation Life Cycle: A Guide for Planned Change,” in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer, eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 191-201.

⁵² 「管理職インターン (Administrative Intern)」という役職は、メーヨー教育長による裁量だという。メーヨー教育長は、若手の管理職希望者を募り、「管理職インターン」という役職名で任用して、専門職能開発の機会を提供している (S. サボ, ヒアリング, 2012年4月)。「管理職インターン」は、学校の組織体制の中で「管理職」に位置づけられている。なお、学区では学校規模により「管理職」の構成は異なり、校長のみ、校長と副校長、校長と管理職インターン、などがある。ネイサン・ヘイル小学校では、このインタビュー当時の「管理職」は、パオレア校長とレイノルズ管理職インターンの2人である。レイノルズは、2013年度より、別の小学校校長に就任している。

⁵³ New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey 2011-2012 Report*, Nathan Hale, p. 3.

終章 都市教育におけるカマー「学校開発プログラム」の有効性

第1節 各章の総括

終章では、第1章から第7章までに得られた知見を総括し、過去から現在に至り、カマー「学校開発プログラム」で追求される「肯定的な関係性」と「価値ある学校風土」という観点から全体考察を行う。そして、子どもの発達支援を核としたソーシャル・ネットワークの創造が縦軸と横軸につながり展開される重層的構造の意義を考察する。まずは各章を総括する。

第1章では、カマー「学校開発プログラム」の生成過程をたどり、パイロット・スクールで重視された価値概念の特質を確かめた。そして、どのような仮説の元に、どのような方略を編み出してきたのか、カマーらのアクション・リサーチ・アプローチを通じた省察過程を分析した。まず、黒人コミュニティに必要なサポート・システムという発想からコミュニティ開発の前提となる4つの仮説を立て、関係性の「風土」全体を改善する「包括的アプローチ」の必要性が提起された。そして、「関係性の構築」を鍵概念とする学校の組織変革の仕組みを立ち上げる方略において、鍵となる構成要素として、親参加モデルの開発が考案され、3つのレベルの親参加形態が具現化した。その上で、子どもの発達の原理に根ざした「3つのソーシャル・ネットワーク」づくりの構想と、パイロット・スクールにおける取り組みの中から開発された「SDPプロセスのモデル」の意味内容を検討した。

第2章では、パイロット・プロジェクト7年度目から着手された「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」の構想と実践開発過程を分析した。とりわけ、このカリキュラム着手後、子どもたちの学力テスト得点が結果として顕著に向上した。そこで、「選挙」単元の事例を取り上げて、学習過程にみる獲得させたい社会的諸能力、「3つのソーシャル・ネットワーク」の支援が交差する豊かな関係性の構築を目指す学習過程を分析した。SDP構想の前提にある仮説は、子どもの学力格差は、貧困・マイノリティ（非白人）という個人的・生得的要因に決定づけられるものではなく、生育過程で提供される「発達上の経験の質」の違いにあるとする捉え方である。そして、SDP構想では、「子どもの発達」の原理と「関係性」の観点から、「政治的・経済的・教育的・社会的な排除の構造」の克服に向けた「全体論的アプローチ」が試みられている点に特徴がある。このカリキュラム開発実践から導かれる学びの意義は、①「発達上の経験の質」を高め、経験の意味を増すプロセスにあり、②子どもの発達可能性に働きかける支援的な3層のネットワークづくり、③教室・学校の中に1つの公共圏

を立ち上げる必要性にある。主体としての参画・協働を通じた関係性の再構築プロセスに、市民としての社会的能力を獲得する学びがあることが示された。

第3章では、エドモンズの「効果的な学校」研究とカマー「学校開発プログラム」との比較検討を行った。ここでは、カマーとエドモンズの対談集会（1982年）で明らかになった見解の相違点を分析した。第1の論点は、学校改善における親関与の位置づけとエンパワメントという視点である。これをカマーは最重要課題と捉えているのに対して、エドモンズは親関与を「付加的なもの」として重視していないことが示された。そして、エドモンズらの「効果的な学校の特性」とカマーらの「学校の効果」指標を比較すると、教育的価値、教育実践過程、指導助言者としての学校関与スタイルにおいて質的相違があることが明らかになった。同様に、「校長のリーダーシップ」および「学校風土」概念においても、現場の実態からアクション・リサーチ・アプローチを立ち上げるカマーらの概念と、実証主義の立場から「ベスト・エビデンス」を提示するエドモンズらの概念は、異なる原理から成り立っていることが示された。人種問題への深い洞察に基づくカマーの哲学に、時代を超えて継承される持続性の原理があるといえる。

第4章では、SDPにおけるメンタルヘルスに関わる援助専門職で構成されるチーム「生徒と教職員へのサポートチーム（Student and Staff Support Team：SSST）」に着目して、学校における多様な専門職の協働の意義と可能性を検討した。まず、学際的チーム・アプローチにおける「協働」の意義、トランスディシプリナリー・チーム・アプローチおよび、「分散型リーダーシップ」モデルの理論的課題を整理した上で、SDPモデルにおける「生徒・教職員へのサポートチーム（SSST）」の特徴について、1) SSSTのメンバー構成、各専門職がチームに提供できる専門的知見、2) ケース会議の特徴、3) 多様な専門職が協働する際に生じうる対立・葛藤調整に有用な方策、その際のソーシャルワーカーの役割遂行に関する事例を検討した。SSSTの実践には、次のような意義を認めることができる。第1に、多様な専門分野の専門職で構成される学際的チームにおける協働の鍵は、個々の専門職の有する経験への相互尊重と「責任の対等性」の追求にある。ここでは、各学問領域における境界性を「超え（trans）」て、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求する「トランスディシプリナリー（transdisciplinary）・アプローチ」の発想と「分散型リーダーシップ」実践が採用されている。第2に、「発達」の法則性（カマーが提起する【6つの発達の筋道】）に、各専門職がそれぞれの専門的知見をどう発揮したらいいかを個別状況に即して問う議論を通して、発達支援へのチーム全体の力量向上が期待されていることである。第3に、援助専門職チームによる学校関与の目的は、個々の教師をエンパワーし、「学校風土」全体の質的向上を促進すること、教

育の最前線にいる教師の主体的な教育実践を重視し、教師集団の学びあいを促進することに重点が置かれている。そのために援助専門職の専門性が発揮されていることが明らかになった。

第5章では、カマー「学校開発プログラム」実践と子どもの発達への効果研究を検討した。

1) 都市学区における子どもの学習・発達保障の観点からの効果研究として、「効果的な学校の特性」からの検討、「危機に瀕する子ども」の教育実践研究、マイノリティ生徒への教師の期待効果に関する効果研究を検討した。2) 学校の組織開発過程に着目した評価研究、3) 「学校風土」の子どもへの効果の相関関係の調査研究を検討した。以上の評価研究からの示唆は、第1に、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を批判的に乗り越える議論が展開されていること、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が追求されていることである。第2に、広義の学力観に根ざした子どもの学習・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」の開発にあることである。「学校風土」開発においては、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」の質的向上が目指されている。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、同心円上に各主体の発達が広がるような「3つのネットワーク」が構想されている。すなわち、①子どもの学習・発達を中核に据えた子どもの学習環境および「学級風土」の開発、②教師の教育活動と教師の発達を組織的に支える「学校風土」の「質」、③学校の教育活動を支える様々な援助専門職や親の協働的關係性の構築、④「学校風土」の開発を積極的に促進し導く校長のリーダーシップ、⑤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の究明である。以上の重層的な関係構造の中で、子どもおよび大人の間発達を相互に支援するすべての関係者による協働が追求されている。

第6章では、SDPの「全体論的アプローチ」を象徴する「学校風土」概念をめぐる、イェール大学チームによるSDP実践の評価研究の今日的到達点を確認した。イェール大学の評価研究は、長期に渡る質的・量的調査を通して、「健全で支援的な学校風土」の重要な構成要素（15指標）を導き出している。これらの指標を反映させた『学校風土調査』（2004年改訂版）の質問紙は、生徒・教職員・親の三者間の相互認識と多様な相互作用が重層的に創り出す関係構造が構想され、子どもの発達を目指す「継ぎ目のない網目のような支援」が目指されている。子どもへの質問項目では、まず、学級において、子どもが「公平」に扱われることを前提にした「生徒と教師の關係性」が重視され、その中で、「生徒相互」の「信頼」「尊重」「助け合い」「気

違い」のある関係性が醸成される。こうした肯定的な「関係性」が、生徒相互の暴力的な言動を減少させ、整然とした教室空間（「秩序と規律」）が創り出される。また、学校の教職員集団においては、教職員の「協働による意思決定」を促進する校長のリーダーシップが期待され、教職員間の公平な関係性を築くよう「促進し導く」、問題解決的・応答的・教育専門的なリーダーシップが重要な指標となっている。さらに、校長・教職員による「学校と親・地域の関係性」の促進が、肯定的な「学校風土」の創造に重要な推進力となることが示されている。この調査指標の開発者であるエモンズによれば、「肯定的な〈学校風土〉の創造に、最も重要なファクターを3点挙げるとしたら」と尋ねると、「開放性 (openness)」「信頼 (trust)」「一貫性(consistency)」という指標が挙げられた。これらの価値概念が「存在」する〈風土〉の創造を目指して、すべての関係者の人間発達に焦点をあてる組織開発が『学校風土調査』の指標に組み込まれている。

第7章では、今日の学校改革事例として、ニューヘイブン学区教育委員会のリーダーシップ実践を検討した。ニューヘイブン学区における今日の取り組みは、NCLB法 (No Child Left Behind Act of 2001) におけるテスト成績による評価を焦点化するアカウントビリティ・システムの限界性を克服する重要な仕組みを示している。今般、R. R. メーヨー (Reginald R. Mayo, 1992-2013) 教育長によるイニシアチブの最優先課題は、「共同的リーダーシップ」スタイルによる「すべてのステークホルダー」との協働態勢づくりである。その特徴は第1に、学区のアカウントビリティ・システムでは、人間発達と生徒の学習意欲を喚起するための協働的アプローチに焦点をおき、学校構成員全員の学校開発への力能 (capacity) 向上が目指されている。第2に、学区独自の『学習環境 (学校風土) 調査』をコミュニケーション・ツールとして用いた新たな学校公共空間の創造が構想されている。本調査の実施とフィードバックが、すべてのステークホルダーにおける学習環境の関心を共有する有効なツールとなり、すべてのステークホルダーにおけるニーズ、声を聴き取り、よりよい学習の場を創り出すための継続的な対話を促進している。さらに、本調査は「共同的リーダーシップ」体制による小委員会の組織化 (管理職、教師、親、教育長補佐) により、学区の回答者からのニーズを引き取り、次なる質問項目へと修正・加筆されて次年度に継続されている。第3に、教育長自身もまた、「共同的リーダーシップ」スタイルの役割モデルを示している。教育行政専門職の実働リーダーを教育長補佐に権限委譲し、共同リーダー体制により学区の教育政策を設計・執行している。また、教育実践に高い専門性を有する教師リーダーを「ファシリテーター」として配置し、その仲介的役割を通して、教育長のリーダーシップは、各学校の実践に間接的に影響している。この点に、学区教育委員会による指導助言行政の新たな質が追求されている点が特徴的である。第4に、学区全体

で推進される New Haven School Change において、ネイサン・ヘイル小学校の具体的な取り組み事例を紹介した。子どもの発達保障を目指して、教職員の協働的な関係性づくりと、専門職学習コミュニティの創造が統一的に展開されている点が示唆に富んでいる。特に、教職員・親・子どもとの相補的で応答的な学習プロセスを重視する校長のリーダーシップは、学校全体のエンパワメントとキャパシティ向上に繋がっていた。

以上の総括を踏まえて、本論文の結論を以下に提示する。

第2節 SDP実践で開発された〈学校風土〉指標に基づく学校計画経営

今日に至る 45 年間に渡り、SDP 実践開発を通して追究されてきた課題は、大きく次の 4 点に整理できる。1) 全構成員による「公正な行為」を通じた社会正義を希求する「コミュニティの風土」の創造、2) 人間の発達可能性への焦点化—【6つの発達の筋道】に沿った発達支援、3) 「SDPプロセスのモデル」における【9つの重要な構成要素】の実践化、4) 「3つのソーシャル・ネットワーク」構想を通じた実践展開、である。本節では、特に 1) から 3) の課題に即して、これまでの SDP 実践で開発された〈学校風土〉指標と学校計画経営の特徴を考察する。図 7 (章末) は、カマー「学校開発プログラム (SDP)」実践で開発された〈学校風土〉指標に基づく学校計画経営を図示してみたものである。

1. 全構成員による社会正義を希求する「コミュニティの風土」

第 1 の課題は、“全構成員による「公正な行為」を通じた社会正義を希求する「コミュニティの風土」の追求”と、要約することができる。この根源的な問いは、序章でみたように、カマーによる人種問題への哲学的探究過程に端を発している。それは、カマーが 1975 年に著した『黒人と白人を超えて』における結語にも提起されている。すなわち、「公正な行為 (fair play) と正義 (justice) に向けたすべての集団による要求 (demand) がもたらすコミュニティの風土 (climate of community)」においてこそ、「我々は、黒人と白人を超えて進むことができる」¹という信念である。つまり、「すべての集団」による「公正な行為」を通して、人種差別・偏見を克服する「社会正義」を希求する「コミュニティの風土」を追求してきたのである。

この点、第 1 章でみたように、パイロット・プロジェクトにおける重要な焦点は、学校における「価値ある風土 (desirable climate) の創造」であり、それは次のようなキーワードが織りこまれた、今日の〈学校風土〉指標に共通する価値が追求されていた。すなわち、

- ① すべての関係者—親・教師・管理職・子ども—に、他者との「社会的な結びつき」があり、成員間に「帰属感」と「コミュニティの感覚」が醸成される「情緒的な相互支援システム」を創り出す²。
- ② チームとして協働する活動を通して、「相互尊重」と「信頼」のある関係性を創り出す³。
- ③ 「協働的」で「協力的」な、計画のコーディネートとプログラム実践への参加を通して、親、教師、管理職、子どもが共に「組織的にエンパワー」される⁴。

この課題を追求するイエール大学チームによる〈学校風土〉研究においては、第6章で検討したように、インナーシティにおける生徒の低学力問題を『『貧困の文化』が生じさせる社会的・学業的な不遇さ（disadvantage）に焦点化」する議論を批判的に乗り越えるべく研究が蓄積されてきた。したがって、「生徒の学業達成の説明」においては、単に「生徒の家族環境」や「情緒的なファクター」の焦点化にとどまらず、「学校の文脈（context）」と「生徒と教職員との相互作用の質」が探究されてきたのである⁵。

イエール大学の〈学校風土〉研究においては、子どもの発達に影響を及ぼす諸要素を、「学校内部コミュニティ」構成員による「役割」遂行プロセス全体から捉え直してきた。個人に影響する問題は、社会的・政治的・構造的な問題であり、それら無数の問題解決の道筋を「全体論的アプローチ」から探究してきた。ここでは、「相互作用の質」に着目することにより、「雰囲気や空気」という言葉に象徴されるような、対人関係における個人的感情・認識における「見えない（隠される）」⁶、複雑で否定的な相互作用を捉え直そうとしているのである。

こうして長期に渡る研究知見の蓄積から、〈学校風土〉の重要な構成要素が「15 指標」に総括されたが、その中で最も核となる指標は「平等と公平」である。この価値指標を、子どもを含めたすべての学校関係者が「行為」として実現するための指標として、学級においては「資源の共有」「秩序と規律」「生徒相互の関係性」「生徒と教師の関係性」、親においては「親の関与」「学校と地域の関係性」、教職員においては「協働による意思決定」「校長のリーダーシップ」「生徒の学習への教職員の献身」が挙げられ、各主体の活動と主体間の相互作用によって、「平等と公平」の価値を貫くことが目指されてきたのである。

2. 人間の発達可能性への焦点化—【6つの発達の筋道】に沿った発達支援—

(1) 【6つの発達の筋道】に沿った発達支援

第2に、こうした「公正なコミュニティ」構想の中心に置かれている課題が、子どもの【6つの発達の筋道】に沿った発達支援である。カマーらは、いかなる差異によっても差別される

ことなく、すべての子どもを「一人の人間」として捉え、生まれながらにもつ人間の発達可能性に焦点化した「支援的な関係性」の質を追求し続けている。

カマーは自らの生育経験の省察から、学業達成は、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、生育過程で提供される「発達上の経験の質」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ことを強調してきた⁷。したがって、すべての子どもの【6つの発達の筋道】に沿った発達に必要な「経験の質」を高める「支援的な関係性」の構築が目指されてきたのである。

そこで、イエール大学チームによる〈学校風土〉研究では、「〈学校風土〉を、子どもの認知的・社会的・心理的発達に影響を及ぼす、学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用の質と一貫性に言及するもの」と捉えて、生徒の「学校適応」「心理的・教育的発達」に重要な「文脈変数 (context variable)」が探究されてきた⁸。ここでの「文脈変数」は、生徒にとっての「学業の成功およびその後の人生における心理的・社会的適応に持続的な影響力」となる「学校で生徒が出会う相互作用と経験」の質を問うものである⁹。つまり、カマーらが目指す学校のミッションは、学校でのテスト得点向上のみがゴールではなく、その後の人生に必要な【6つの発達の筋道】に沿った全人的発達にあることが含意されている。この視座が、単に「風土」と「学力テスト得点結果」の相関関係を析出する他の研究とは異なる点である。

もう1つ注目される点は、イエール大学による〈風土〉の「文脈変数」の探究過程で、コールマン報告における、自らの「運命をコントロールする感覚 (sense of destiny control)」をもつマイノリティ生徒が、それをもたないマジョリティ生徒より学力テスト得点が高かった結果¹⁰に着目している点である。つまり、自分の「運命をコントロール」できるという感覚をもつことによって、子どもが自らの発達の主人公¹¹になる発達可能性が重視されている。

(2) 【6つの発達の筋道】をツールとして活用した教育実践過程

そして今日、【6つの発達の筋道】というメタファーを活用して、次の3つの教育実践過程が展開されている。特に、3点目の新たな意味体系を持つ〈言語〉ツールとしての活用が、今日の特徴として注目される。

1) 【6つの発達の筋道】をレンズ〈視点〉として用いる教育実践過程

カマー・プログラムの実践開発においては、従来から、大人たちが、子どもの行動や状況を捉えるときに、【6つの発達の筋道】を「レンズ」(視点)として用いるという表現がされてき

た。すなわち、【6つの発達の筋道】という6つの各観点から、子ども全体を捉えるという意味である（第4章参照）。この〈視点〉は、子どもを「一人の個人」として捉え、【6つの発達の筋道】の「異なる筋道」に沿った発達過程を捉えていくための「共通認識」を作り出すという。この共通認識から支援への話し合いの質的向上が図れることを教職員たちが実感している（ネイサン・ヘイル小学校，パオレア校長ヒアリング，2011年8月18日）。

2) 【6つの発達の筋道】を〈言語〉ツールとして用いるケース会議

〈視点〉に加えて、【6つの発達の筋道】を〈言語〉ツールとして用いることにより、教職員、親、子ども相互の話し合いにおいて、相互に「個人を非難しない」言語になることが見出されている。子どもの抱える問題について、【6つの筋道】という〈言語〉で、「行動について説明し、行動の改善に取り組む」ことができ、それが同時に、「生徒たちが、自分の行動に責任をもつための支援」の質を高めているという（エモンズ，ヒアリング，2012年4月5日）。

3) 【6つの発達の筋道】を教材として用いた授業実践

【6つの発達の筋道】を教材として採用した授業実践が、カマー・スクールで開発されている。たとえば、ネイサン・ヘイル小学校のジョルダノー教諭は、子どもたちに【6つの発達の筋道】の原理を教え、この〈言語〉を用いて、子ども自身が、日々の行動や考えたことを綴っていく「カマー・ポートフォリオ」カリキュラムを開発した。このアイデアは、ネイサン・ヘイル小学校内の全学年教師間で高く評価され、次年度から全学年の教師が同じアイデアを共有して実践している（ヒアリング，2011年8月18日。授業観察，2012年4月）。

ここでは、【6つの発達の筋道】という新たな意味体系を持つ〈言語〉コードを用いて、一人ひとりの子どもが自分の成長記録を年間に渡り綴っていく。自分の行動・思考を言語で表現する活動を日常的に積み重ねていくことにより、生徒相互のコミュニケーション能力も高まり、リーディング得点向上にも繋がっている。さらに、この「カマー・ポートフォリオ」のアイデアは、他校の教師たちにも伝えられ共有され、学校間での実践交流が進められている（フィールドノーツ，他校へのワークショップ，2012年4月2日）。

(3) 【6つの発達の筋道】を用いた教育実践の〈学校風土〉への影響

では、この【6つの発達の筋道】の焦点化を追求する教育実践が、〈学校風土〉にどのように反映しているのか。この点、子ども用調査票では「生徒相互の関係性」「教師と生徒との関係性」，

教師用調査票では、「生徒の学習への教職員の献身」「教職員の期待」「学業への動機づけ」に、上述3つの教育実践の展開が直接に影響を及ぼしている。そしてまた、3つの教育実践の展開は、親や家庭での兄弟間にも、〈言語〉ツールとして用いる波及効果を及ぼしていることが指摘されている（ネイサン・ヘイル小学校、パオレア校長ヒアリング）。このことから、親用調査票における、親からみた「学業への焦点化」「学業への動機づけ」「生徒と教師の関係性」への評価にも波及的影響が及ぼされていることが想定されよう。

3. 【9つの重要な構成要素】を用いた学校計画経営

(1) 【9つの構成要素】の学校内部への組織化—協働を可能にするメカニズム—

第3の課題は、「SDPプロセスのモデル」における【9つの重要な構成要素】の実践化である。「SDPプロセスのモデル」（末尾、『添付資料』参照）とは、当初のパイロット・スクールの取り組みを通して創り出された学校づくりのプロセスをモデル化したものである。この「モデル」における基盤は、「関係性の構築」と「子どもの発達の筋道への理解」の二層から構成されている。つまり、前述2の課題について、全構成員が共通認識を図りつつ、取り組みを通して目指していく。この共通認識を基盤として、【9つの構成要素】と称される仕組みを学校内部に創り出し実践化することが課題とされてきた。【9つの構成要素】とは、①【3つのチーム】、②【3つの運営】、③【3つの指針】で構成されている（第1章参照）¹²。すなわち、

① **【3つのチーム】**とは、「学校計画経営チーム（SPMT）」「親チーム（PT）」「生徒と教職員へのサポートチーム（SSST）」の組織化である（第1章および第4章参照）。

「学校計画経営チーム（SPMT）」は、校長、教職員代表、PT代表およびSSST代表で構成される学校的意思決定機関である。他の2つのチームからの代表がレギュラー・メンバーであり、3つのチーム間の相互作用と情報共有、「対等性」「開放性」が重視されている。

② **【3つの運営】**とは、「SPMT」の会議を中心に展開される「学校の全体計画」、「アセスメントと修正」、「教職員研修」の年間を通したサイクルである。

③ **【3つの指針】**とは、上記3つのチームの組織運営において、全構成員が追求する指標である。「個人を責めないこと（No-fault）」「協働（collaboration）」「合意（Consensus）」である。

以上の【9つの構成要素】は、1) 組織開発論（【3つのチーム】による【3つの運営】）を示すとともに、2) 価値指標（【3つの指針】）を含むものである。

まず、【3つのチーム】の組織化を通じた【3つの運営】は、遡り、パイロット・スクールにおける当初の問題状況（第1章、図1参照）の改善に向けて考案されたアイデアの総体である。当初、学校内部組織には「親、教師・管理職の協働的な取り組みを可能とするメカニズムが不在」で、「取り組みが断片化・重複」し、「統合的で調整された方法で組織運営するメカニズムが不在」であったからである¹³。

次に、【3つの指針】で、とりわけ重要なキーワードは、「責めない（No-fault）」指針における「個人に責任を負わず」「すべての参加者間で対等な責任を担う」点にある。ここに、不平等な関係性を克服しようとするカマーの含意を読み取ることができる。それはまた、パイロット・スクールにおける当初の関係者間における否定的な諸要素が連鎖するメカニズム（第1章、図1参照）を改善するために、すべての関係者が、状況に即して、問い直す指標となっている。当初の問題状況は、関係者間で、「誰かのせいにして非難（blame-finding）」し「フラストレーション」がたまり、学校内の「オーナーシップ感および誇りの欠如」が、「すべての関与者側に、無力感（sense of powerlessness）」をもたらし、このような環境では、「人々が協働して問題に取り組む時に、その機会を存続（exist）させることができない」といった「ある種の相乗作用（synergism）」を生じさせていたのである¹⁴。

（2） 【9つの構成要素】の組織化による〈学校風土〉への効果

イエール大学の〈学校風土〉研究では、まず、カマーらの論考（1987年）による「とりわけ黒人生徒にとって、彼らの学校適応、およびより良い遂行能力（ability）に、〈学校風土〉が重要な役割を果たす（plays a significant role）」¹⁵という主張が支持されてきた¹⁶。このカマーらの主張では、〈風土〉自体が、単に「雰囲気」という意味合い以上に、価値指向型の「役割を果たす（plays a role）」行為の様式として捉えられている点に特徴がある¹⁷。つまり、ここでいう〈風土〉概念は、価値指向型の組織開発論を含意しているのである。もう1つ、彼らの〈風土〉概念の特徴は、「全般的な風土」を「学校コミュニティ内部に存在する（exist）、相互作用の質、信頼と尊重の感覚」と定義づけている点にある¹⁸（傍点：引用者）。ここで〈風土〉という際に、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的指標の「存在」を問うているのである。個々人の認識は、社会的な「関係性」における「状況（文脈）」に依存して出現するという捉え方が読み取れよう¹⁹。こうして、1) 組織開発論（【3つのチーム】による【3つの運営】）、および、2) 価値指標（【3つの指標】）の両者から【9つの構成要素】が考案されているのである。

1) 【9つの構成要素】を用いることにより学校の組織改善にもたらされる効果

「諸活動がよりよくコーディネートされ、より内在化され、多様な諸活動を統合し、それらをよりよく運営できるようになる」こと、「すべてのスタッフ・メンバーのインプットがあるとき、よりよい働きに向かい、学校の中が支援的になる」ことが質的・量的調査から見出されている（イェール大学，エモンズヒアリング，2012年4月5日）。

こうして学校内部組織に，【9つの構成要素】を採り入れた実践開発を通じた，〈学校風土〉への影響は，特に，教師用調査票の「校長のリーダーシップ」および「協働による意思決定」に直接反映されている。次いで，それが親からみた「協働による意思決定」および「校長のケアリングと感受性」に影響を及ぼすことが想定されている（第6章，第7章参照）。

2) 【3つの指針】を用いることで創り出される〈風土〉

【3つの指針】を用いることで，「人々が，ストレスにさらされることなく，彼らが機会を得ることができる，彼らがよりよく働くことができる，と感じる〈風土〉」が創造される（エモンズヒアリング，2012年4月5日）。つまり，【3つの指針】は，すべてのステークホルダーが「機会を得て」「よりよく働くことができる」という「オーナーシップ感覚」をもって学校に関与するために有用な指針となる。また，【3つの指針】は，直接に「公平と平等」という価値に関わっており，全構成員の共通認識を創り出す上で重要な指針となる。

こうして，【9つの構成要素】を学校内部に組織化することを通して，〈風土〉の各指標が，有機的につながり相乗作用をもたらす動的なメカニズムが学校内に創造されることになる。

4. 「3つのソーシャル・ネットワーク」構想を通じた実践の展開

以上のような〈学校風土〉創造に向けては，各「学校」における学校計画経営の教育実践過程への取り組み努力だけの問題ではなく，子どもの生育過程を中心に据えた，学校を含む「3つのソーシャル・ネットワーク」からの発達支援の必要性が提起されてきた（「ソーシャル・ネットワークの中に埋め込まれた子ども」のイメージ図：第1章第3節および文末【資料編】参照）。

つまり，子どもが成長していく過程において，家族と親密圏（第1のネットワーク）があり，それを取り囲む学校および社会福祉・社会教育諸機関（第2のネットワーク）があり，さらにその周囲には，政策決定者，とりわけ学区教育委員会や首長部局（第3のネットワーク）があり，これらのすべてのステークホルダーによる「公正な行為」を通じた「参加と帰属」の場としての地域コミュニティ開発が目指されてきたのである。

そして、こうした3つのネットワークが交差し、出会い・対話するフォーラムを形成する学習過程として、第2章で検討したような「ソーシャルスキル・カリキュラム」実践が多数開発されてきた。今日のカマー・スクールにおいても、各学校の創意工夫によって、学校・家庭・地域を切り結ぶ、経験を通したカリキュラムが開発され実践されている。さらに、第7章で検討したように、今日ニューヘイブン学区では、この「3つのソーシャル・ネットワーク」構想の実践が展開されている。この意義について、次節で考察することにする。

第3節 学区教育委員会の指導助言行政とソーシャル・ネットワークの創造

—学区全体の「風土」創造に向けた組織開発の今日的意義—

第7章で検討したように、ニューヘイブン学区における今日の教育改革事例は、学区全体の「風土」創造に向けて、すべてのステークホルダーがエンパワーされる組織開発の仕組みが示されている。ここには、カマー・ラ・イェール大学による「学校開発プログラム（SDP）」実践開発過程を通した、45年間の取り組み努力が今日的意義をもって開花している。図8（章末）は、今日におけるニューヘイブン学区の取り組みを概念図で示したものである。これを参照して、学区教育委員会の指導助言行政とソーシャル・ネットワークの創造に向けた、学区全体の「風土」開発に向けた取り組みの意義を考察したい。

1. 「学級風土」の創造に向けたすべての取り組み努力

図8で示したように、学区全体の組織構造の特徴は、一番上に図示した「学級風土」の創造と「教師のエンパワメント」に向けて、それを下支える学区全体の取り組みが展開されていることにある。ここで重視されている点は、「学級風土」の機能は、学区教育制度のすべての取り組み努力のインプットされた結果という把握にある。

そして、「学級風土」を多方面から支える「学校風土」の創造を目指して、学区の組織全体で教育アカウンタビリティを引き受ける重層的基盤が構築されている。ここでは、学区全体の「共同的リーダーシップ」体制による、子どもの最善の利益を熟慮するすべてのステークホルダーの協働的取り組みが基軸に据えられている。こうして、学区全体の取り組みすべてのインプットが、各学校における各学級の「学級風土」において結実することが目指されている。それは、子どもに直接的に影響する「公平・平等」で「肯定的な関係性」と「学業・発達への期待」に満ちた学習環境の創造である。

学区教育委員会のイニシアチブもまた、子どもと教師が相互にエンパワーされる「学級風土」の中に実現されることで初めて、取り組みの意義が確認できるのである。そのために教育長は、各学校の校長と教職員のエンパワメントに繋がるような、学区全体の共同統治過程を目指している。

2. 学区全体の取り組みを支える信頼関係

学区の教育改革を支える基盤は、地域に築かれてきた、学区教育委員会、大学、首長部局および地域住民との共同統治の発展過程にある。それは、図 8 の一番下に示したリーダー相互間の「信頼 (trust)」に基づく「相補的な実践 (practice of reciprocity)」²⁰の蓄積に支えられている。

図 8 のように、①1968 年のパイロット・プロジェクト着手から 45 年間に渡るイェール大学とニューヘイブン学区教育委員会との共同体制があり、メーヨー教育長とカマーとの 45 年間の相互信頼関係がある。そして、②メーヨー教育長とデステファノ市長との 20 年間に渡る相互信頼による数々の学区の条件整備行政の実施がある。さらに、③メーヨー教育長、デステファノ市長、カマーの三者による相互信頼関係が 20 年来継続してきている。これらが総じて、④イェール大学・ニューヘイブン学区と、コネティカット州教育委員会との三者間の信頼が築かれてきたのである。

ここで、②デステファノ市長とメーヨー教育長との関係性も、地域住民からの信頼を得る拠り所となっている。デステファノ市長は、メーヨー教育長の教育専門性を高く評価し、そのための財政的援助に尽力してきた。さらに、デステファノ市長は、カマーも著書の中で認めているように、一般行政リーダーとは異彩を放って、子どもの発達に焦点をあてるカマーらの教育理念に深い共感を示してきた。この点は、行政官という以前に、デステファノの人間性が、地域の様々な場面で、各学校の行事活動等において、人々と子どもとの直接交流を大事にする姿からもうかがうことができる²¹。カマーとメーヨー教育長、デステファノ市長は共に、教育人権保障のミッションを共有しながら、それぞれが自らのキャリアとライフコースをニューヘイブン学区の教育に捧げてきたのである (第 7 章参照)。

こうして、学区のコミュニティに根ざして、大学・教育委員会・首長部局のリーダーたちが、地域住民と共に長期に渡って「市民的力能 (Civic Capacity)」²²を築いてきた信頼関係が第一層に存在している。この地域の財産である信頼関係の上に、今般のニューヘイブン学区の新たなイニシアチブが立ち上げられている。今般の新たなイニシアチブは、過去から一貫して追求されてきた価値を、次世代のリーダーに継承する過程でもある。

3. 学区教育委員会による指導助言行政の新たな質の追求

(1) 教育長のリーダーシップの方向性

ここで重要な点は、まず、教育長のリーダーシップの方向性にある。それは第1に、NCLB法下のテスト・スタンダードに基づく教育改革の弊害から、学区全構成員の「教育人権を護る教育行政組織」²³としてイニシアチブを立ち上げていることである。第2に、学区に新たに立ち上げる取り組みすべての最終責任を教育長が引き受けていることである。これが意味することは、学区における子どもの学習権保障と、親の教育の自由および教師の教育の自由を損なうような、いかなる外部からの干渉を防ぐ、「民主主義の最後のとりで」²⁴の役目を果たす教育長のリーダーシップが存在していることである。ここに「教育と教育行政の民主的統一」を目指す学区教育委員会の存在意義がある²⁵。

図8のように、教育長が取り組みすべての最終責任は引き受ける土台があつてこそ、その上に、すべての構成員がエンパワーしあう仕組みづくりが立ち上がっている。ここでの教育長によるリーダーシップは、前述したように長期に渡る相互信頼関係（図中第1層）に支えられている点が強みである。こうして学区の試みは、州教育当局と対峙的な独走ではなく、むしろ、長年の州教育当局からの信頼にも応答性をもった新たな挑戦といえる。

(2) 「共同的リーダーシップ」体制による「共同統治過程」の特徴

2009年度から学区教育委員会が開始した新たなイニシアチブでは、「共同的リーダーシップ」モデルの構築を目指して、多様な組織体制が構築されている。ここでは、序章で触れたように、坪井が提起する「教育統治過程」「教育行政・学校経営の専門技術的過程」「教育実践過程」の3つの過程の統一的展開²⁶がみてとれる。

まず、学区教育委員会は、大きく2つのプロジェクトを立ち上げ、2人の教育長補佐にそれぞれの「教育行政専門技術的過程」の実働リーダーの権限委譲がなされている。1)「ポートフォリオ・スクール・イニシアチブ」担当のハリエス教育長補佐、2)「カリキュラム」(リニューアルSDPプロジェクト)担当のカネリ教育長補佐である。

そして、学区教育委員会は、1)「ポートフォリオ」アプローチにより、住民と共に「教育統治過程」を展開する仕組みを創り出し、他方、2)「リニューアルSDPプロジェクト」では、大学・学校と協働して「教育実践過程」への専門的技術支援を展開している。この2つのプロジェクトにおいて、カマーが当初から追求する子どもの発達を支援する「網目のような支援ネットワーク」を「共同的リーダーシップ」体制で創り出しているのである。

1) 「ポートフォリオ・スクール・イニシアチブ」にみる「教育統治過程」

このイニシアチブは、メーヨー教育長、ハリエス教育長補佐、デステファノ市長の3人の「共同的リーダーシップ」体制による「教育統治過程」から始まっている（図 8，赤矢印参照）。

3人が共に、学区の各地域や学校に出向き、親・地域の関与への期待を直接に関係者に伝える対話集会を積み重ねてきた。特に親・地域住民が集まることのできるよう夕方からの集会を何度も設定し、より多くの地域住民との対話を通じた合意形成過程が重視されてきた²⁷。そしてもう1つ重要な点は、その場に参加していない人々にも情報が共有できるように、現地の新聞記事を通して、タイムリーに、議論の詳細が発信されていることにある。その上、毎回の記事には、パブリック・コメントを寄せられるようになっており、ここに、誌上討論を通じた市民のフォーラムが創り出されている。翻って、ここには、教育長が、新聞報道を介して、直接参加していない人々にも情報を知らせ、さらにパブリック・コメントから学び応答していこうとする意向が読み取れよう。教育委員会からの日時等の予めの情報提供があつてこそその詳細な記事内容であり、教育長の意向を共に支えようとする編集者との長年の信頼関係があることが読み取れる²⁸。この記事を通して、広く子ども・地域住民にとって、市長、教育長、教育長補佐は「遠い存在」ではなく、よく「顔が見える」、人々との日常的な対話を大切にしている「身近な存在」としての行動を知ることができる²⁹。こうした3人による地域に出向く対話集会から立ち上げられた、学区における地域住民との共同統治過程の仕組みが、①「学区全体親リーダーシップ・チーム会合」（月例会）、②「学校風土調査委員会」として展開されている（図 8，赤矢印参照）。この「教育統治過程」の特徴は、次の3点を指摘できる。

第1に、①②の取り組みにおける「共同的リーダーシップ」体制を通して、「分散型リーダーシップ」の「実践」が多様に展開されていることにある³⁰。学区全体の「教育統治過程」においては、リーダーが固定的ではなく、各「状況」に応じて「リーダー」と「フォロアー」が相互に交代する「リーダーシップ実践」が幾重にも創り出され、双方向の学び合いが展開されている。たとえば、①の月例会では、全体の議事進行および毎回のアジェンダ作成を、数名の親リーダーで構成される「アジェンダ委員会」が「共同リーダー」体制で担い、教育長も教育長補佐も「フォロアー」を担っている。そして、月例会におけるワークショップの場面では、学びのリーダーを「学区カマー・ファシリテーター」（ブラントリー）が担い、ハリエス教育長補佐と「アジェンダ委員会」は「フォロアー」を担っている。②「学校風土調査委員会」では、ハリエス教育長補佐と、管理職、教職員、親の各代表者から編成される「共同的リーダーシップ」モデルを実践している。ここでは、各委員がそれぞれの代表者としての応答責任を担いつ

つ、各学校にフィードバックし、さらに各学校からのニーズを聴き取り、より応答的な次年度のアクション・プランへの議論が展開されている。ここでも、ハリエス教育長補佐が、委員間の「水平的」な関係性を重視しながら委員会を組織している点が、すべてのステークホルダーへの学区教育委員会の応答性を高める推進力となっている。

第2の特徴は、①の月例会において、学区すべての公立学校（小中高）からの親代表が一堂に会する100名規模のフォーラムを創り出していることにある。小・中・高校の発達過程を繋げる視座から、各学校の親代表組織（PTO あるいは PT）が、相互に学び合う「学習コミュニティ」が創り出されている。そして、議長を務める親代表委員（「アジェンダ委員会」）からは、学区全体で予定されている親子対象の行事活動やフォーラム等の情報がアナウンスされ、全構成員への参加を呼びかけている。また、プラントリーが提供するワークショップでは、この1ヶ月間（前月の定例会以降）で、具体的に各学校における親関与促進の取り組みを語り合う場が提供されている³¹。各学校の取り組み経験を参加者全体で共有しあい、話し合いを通して、新たな意味体系を探究する学習過程になっている³²。

第3の特徴は、月例会の場にメーヨー教育長も同席して、参加者と対話し、自らの「行為」をもって、すべての関係者に期待する学習のモデリングを示している点にある。メーヨー教育長は、「すべての学校関係者が心地良く感じるような」「すべての関係者が、相互の役割と期待を理解して、一貫した良い風土を創ること」を期待し（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日、第7章参照）、自らもその一員として協働している。教育長自らの「実践」を通して、次世代の教育行政専門職員や親・住民に、目指すべき価値・行為の学習モデリングを示している³³。この会合には、C. N. ストーン（Clarence N. Stone）らが提起している「人々が相互に心地よく、理解を発達させ、ささいな交渉を協働するようになるための機会が提供され、その繰り返しの相互作用」³⁴があるといえる。その相互作用の学習経験を「ポートフォリオ」として「学区全体の風土」に蓄積していく意味をもっている。こうして教育委員会は、上から一方向にビジョンを提示してトップダウンで進めるスタイルではなく、すべてのステークホルダーとの対話と双方向の学習関係を重視した、住民と共に創り出す「教育統治過程」の活動を展開しているのである。

2) 「リニューアルSDPプロジェクト」を通じた教育実践過程

このプロジェクトの目的は、各学校における「教育実践過程」の質的向上にある。これを支える「教育行政・専門技術的過程」は、実働リーダーとしての①カネリ教育長補佐、②「学区

「カマー・ファシリテーター」のブラントリー（学区教育委員会）、③ブラウン（イエール大学）の3人に加え、総責任者としての④メーヨー教育長と⑤カマーの合計5人による「共同的リーダーシップ」体制で担われている（図8、青矢印参照）。前述した1)「ポートフォリオ」アプローチと同様に、2)の教育実践過程を支える学区の組織体制も、教育行政専門職のみでなく、イエール大学との共同開発事業として展開されている。

この取り組みで注目されるのは、第1に、「教育実践過程」における専門職能開発に向けてのイエール大学チームによる学校への直接関与態勢である。とりわけ示唆的な点は、ブラウン（イエール大学、プロジェクト・リーダー）とブラントリー（教育委員会任用の「学区カマー・ファシリテーター」）の2人が日々、直接、各学校に足を運び、校長および教職員との対話を重視し、実践の具体的な文脈に即した問題解決的アドバイスを行っている点にある。この2人の学校関与では、学校内部のアカウンタビリティの力能を高めるための、学校における教育実践の文脈の中で、関係者と経験を共有する過程が重視されている。ブラントリーは「教師リーダー」としての立場から、ブラウンは研究者の立場から、教育実践者と共に、双方向の専門職能開発を促進するための対話・コミュニケーション・議論を積み重ねている。各学校の校長・教職員、そして親リーダーチームの「集団的効力感」を高めるような、応答的で、時宜を得た適切な支援を提供している点に特徴がある。こうした2人の関与態勢が、学区全体で目指すべき役割モデルを示すとともに、学校関係者との直接的な関わりとフィードバックを通して、学区全体の「風土」の共同開発を支えているといえる。

第2の特徴は、図8にみられるように、「教育実践過程」（緑の矢印）を支える「教育行政・学校経営の専門技術的過程」（青矢印）における多様な主体相互の「分散型リーダーシップ」の相補的な学習関係が、何層にも形成されている点にある。ここには、カマーが初期に提起した「少なくとも4つの協働」によるチーム実践が具現化している。すなわち、①イエール大学チームのメンバー間の協働、②大学と教育委員会とのメンバー間の協働、③「学区カマー・ファシリテーター」を介しての教育委員会と学校関係者間の協働、④学校内部における、校長のリーダーシップによって促進されるすべての学校構成員のメンバー間の協働において、それぞれの「状況」に応じて、「リーダー」と「フォロアー」の役割を相互に交換しあう「実践」が展開されている³⁵。ここでは、エルモアが指摘する「学習と改善のために必要な専門的知識から生じるリーダーシップの役割と活動」³⁶において、「共同リーダー」体制の実践が展開されている。

第3に、この取り組みを通して、学校内部には、クーパー（イエール大学）が重視する「専門職の学習コミュニティ」の要件、すなわち、「相互に、メンター、アドバイザー、あるいはス

ペシャリストとしての役割を交互に交換し合って交流する。そうした同僚性を築いていく」（クーパーヒアリング，2012年4月8日。第6章参照）学習関係が創り出されている。それを下支えする校長のリーダーシップがあり，教職員の専門職コミュニティとともに，親チーム，援助専門職チームによる支援態勢による相互作用が追求されている。これらのすべてのインプットがある中で，各学級の子どもにとっての「公平・平等」「肯定的な関係性」「学業・発達への期待」のある学級風土が創り出されているのである。

4. 学区教育委員会による組織的取り組みの意義

以上のように，学区全体における組織的取り組みすべては，最終的に子どもの教育の最前線にいる「教師のエンパワメント」に向けられ，子どもの豊かな発達と学習を支える教育実践へと結実しているのである（図8，一番上に図示した「学校風土」参照）。実際に，学区の『学校風土調査』結果において，すべての学校において，子どもを含めたすべてのステークホルダーからの回答結果の高い満足度がもたらされている。さらに，これらの取り組みが総じて，ニューヘイブン学区の州統一テスト得点平均も年々向上し，事実上，明示的な結果を生じさせているのである（第7章参照）。

最後に，学区全体における取り組みの意義をまとめたい。

第1に，「共同的リーダーシップ」モデルの構築を目指した学区全体の取り組みが，多様な状況における多様な主体による相補的な「分散型リーダーシップ」実践を幾重にも創り出していることである。ここから，親（地域住民）と教育行政専門職による協働的な教育統治過程を推進する「親リーダー」たちが育ち，各学校における教育実践過程を支えている。

第2に，教育行政専門職，管理職，援助専門職，および大学研究者による専門技術的支援において，個々の教師および教師間のエンパワメントを導くための，より高次の専門性から生じる指導助言（スーパーヴィジョン）の質が追求されていることである。学区教育委員会の指導助言行政も同様に，「共同的リーダーシップ」の役割モデルを自ら実演するとともに，多様なステークホルダーとの「教育統治過程」の取り組み経験を「ポートフォリオ」として積み重ね共有している。こうした点に，教育長による，教育専門性の水準の高さから導かれる応答的で相補的なリーダーシップの有用性が示唆されている。

第3に，このような「教育統治過程」および「専門技術的過程」の協働的取り組みの中で，校長によるすべてのステークホルダーへの応答的で感受性のある教育専門的・問題解決的リーダーシップが発揮されていることである。ここで校長に期待されるリーダーシップは，学校の

全構成員に参加が開かれた「協働による意思決定」を促進し導くことである。そしてまた、一人ひとりの教師の力能向上と双方向的な学び合いを重視する「専門職の学習コミュニティ」を学校内部に創造していくことである。換言すれば、校長によるリーダーシップも、学校内部組織のチーム・アプローチも同様に、教育の最前線にいる一人一人の教師のエンパワメントに結びついてこそ、「教育実践過程」の質的向上に繋がるといえる。

第4に、学区教育委員会は、各学校の教育実践過程を支えるために、一方で大学との「共同的リーダーシップ」体制を組織化し、他方で、教育実践に精通したベテラン教師を「学区ファシリテーター」として任用した。このことが、指導助言行政の質的向上に重要な役割を果たしていることである。こうした指導助言者チームによるアクション・リサーチ・アプローチを通して、各学校における教職員および管理職による専門技術的支援の力量形成が促進されている。この点、ブラウン（イェール大学）のヒアリング（第6章参照）から、新たな指導助言スタイルの探究が読み取れよう。その特徴は、次の4点にまとめることができる。

- ①関係者との「共通言語を開発」するために、1つの概念について、具体的な実践文脈における理解へと高めるように、聞き手との相互応答性と感受性のある言語コミュニケーションを重視していること。
- ②上からの指導助言者としてのスタイルではなく、学校関係者と経験を共有し、校長と共に、個々の教師の進行中の教育実践へのオーナーシップ感覚をもつことを、自らの行為を通して示していること。
- ③進行中の個々の実践を、指導助言者らが自らの目で観察して、「学校風土」を「自身が経験」することにより、学校の教育努力への理解を深め問題を共有しようとしていること。
- ④校長へのエンパワメントを重視していること。校長と共に、シャドーイング的に、校長の1日のスケジュールと一緒に働き、一緒に、進行中の学級を訪問し、個々の教師がどのような教育努力をしているか観察し、校長が学級訪問する意義とその慣習づくりを、実演しながら、校長が経験を通して学ぶことができるような機会を提供していること。校長が、教職員たちの力量向上につながるための教育専門的な指導上のリーダーシップを発揮できるよう、校長に対して時宜を得たコーチングを直接に（全体の場ではなく）提供していること、である。

また、「学区ファシリテーター」は、教育委員会と学校をつなぐ結節点に位置づき、かつ、より現場に近い側から、学校関係者の進行中の議論に参加し、声・ニーズを聴き取り、状況に的確に介入し教育実践を共に創り出している。さらに、教育現場からの要求や、子どもの最善の利益のために必要な提案を、学区教育委員会や教育長にフィードバックしている。それを教育

長は真摯に受けとめ、応答性を持って条件整備行政に反映させている。こうして、「学区ファシリテーター」の専門性は、教育委員会と学校とのつながりを、一層、相互応答的な循環を創り出すために発揮されているのである。

第5に、学区教育委員会も同様に、学区におけるすべてのステークホルダーへのエンパワメントの観点から、「共同的リーダーシップ」スタイルにおける「対等性」を追求していることである。実際に、教育長および教育長補佐は、「学区ファシリテーター」や「親リーダー」との関係性においても、水平的で相補的なアカウンタビリティを築いている。そして、この「対等性」の追求において、「学区ファシリテーター」とイェール大学研究者チームが、学校と教育委員会をつなぐキーパーソンになっている点も重要である。この点、エルモアが指摘するような、学校と教育制度における「境界領域の役割を果たす見識豊かな強力な人材という結果となって現れる」³⁷事例の1つといえよう。こうした「境界領域の役割」を果たす「共同リーダー」の取り組みを介して、学区教育委員会によるすべてのステークホルダーへの応答性と相互信頼を深めることに通じているのである。

以上のような人々へのエンパワメントの観点から、教育長は校長に期待するように、自らも、権威主義的な「強いリーダーシップ」スタイルから脱却し、教育専門的水準に導かれる、より柔軟な、しかも、確かに関係者を包み込む相互応答的な指導助言スタイルを探究している。こうして、家庭・地域、学校、教育委員会の3層の「ソーシャル・ネットワーク」にすべての関係者を包み込み、子どもと同様に大人の人的発達を支援しあう関係性の風土を学区全体に創り出しているのである。

アフリカの諺（It takes a whole village）を引いて、“It Takes a City! School Change Begins With me.”（「市全体で子育てをしよう！学校改革は私から始まる」）とプリントされたバッジをすべての参加者が胸につけて、100名近い親がディナー付きの親会合に一堂に会するフロアーは、親族の集まりのようであり、人々が「心地よい風土」に包まれる公共空間が創り出されている。カマーが、「学校に“つながり（connect）”ができるとき、学校は家族になる」³⁸というように、学区コミュニティの中で、参加者が「家族になる」風土が醸成されている。ここには、カマーが提起する次のような信念が貫かれているのである。すなわち、

「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、コミュニティ・サービスと協働できる。合理的に（reasonably）調和した方法で、家族とコミュニティを結ぶことは、最善の社会組織のあり方であり、同時に、個々の関心に役立つ。個々の利益に役立ち、民主主義を守る方法で、

生徒たちが発達し学習するのを手助けする。」³⁹

こうして、学区教育委員会もまた、「民主主義を守る方法で」、生徒たちの発達・学習を手助けする教育条件整備に尽力している。そして、「ファシリテーター」と大学研究者チームによる専門技術的な指導助言活動が、教職員・親との相補的・学習的な関係性づくりを通じた「合理的に調和した方法」によって、教育委員会と学校をつなぎ、学校とコミュニティの「つながり」を創出している。

本研究では、カマーにおける、人間発達保障を目指して「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、コミュニティ・サービスと協働できる」とする信念に導かれ、カマー・プログラムの実践開発者たちによる45年にわたる取り組み努力を検討してきた。本研究が、愛知県立大学大学院人間発達学研究所の課程博士論文であり、また学部名称になっている教育福祉学の創造にも何らかの示唆を与えることができれば幸いである。

注

- ¹ James P. Comer, *Beyond Black and White*, The New York Times Book, 1972, p. 251.
- ² Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, pp. 121-122.
- ³ *Ibid.*, pp. 129-130.
- ⁴ James P. Comer and Norris M. Haynes, “Meeting the Needs of Black Children in Public Schools: A School Reform Challenge,” in Charles Willie, Antoine M. Garibaldi, and Wornie L. Reed, eds., *The Education of African-Americans: Assessment of the Status of African-Americans*, Volume III, Massachusetts: The William Monroe Trotter Institute, 1990, p. 69.
- ⁵ Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, “School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement,” *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 322.
- ⁶ 序章でみたように、青木紀が提起する「『見えない』貧困」という概念とその視座を参照。
- ⁷ James P. Comer, *What I Learned in School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, pp. 1-10.
- ⁸ *Ibid.*
- ⁹ *Ibid.*, pp. 326-327.
- ¹⁰ Haynes, Emmons, and Ben-Avie, *op. cit.*, 1997, p. 323. なお、この論述は、第5章第3節で検討した、エモンズによる博士論文における先行研究レビューが初出である (Christine Laura Emmons, *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), pp. 30-32)。
- ¹¹ 子どもが自らの発達の「主人公」になる学びの重要性は、第7章で検討したカマー・スクールにおいても「ポートフォリオ」カリキュラムが開発され、実践が展開されていた。「発達の主人公」になるとは、ユネスコ学習宣言 (1985年) における「自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利」といえる。この点、佐藤学のいう「民主主義の哲学」に、カマーらが追求する「民主主義の哲学」との共通認識がある。佐藤によれば、「ここでいう『民主主義』とは多数決を意味しているのでもなければ、政治的な手続きを意味しているのでもない。ジョン・デューイが定義したように、『他者と共に生きる生き方 (a way of associated living)』を意味している」とする。そして、「子どもも教師も校長も保護者も一人ひとりが主人公 (protagonist) になって協同している学校でなければ、学校改革は成功しないのである」として、「聴き合う関係」の創造と、「対話的コミュニケーション」の重要性を指摘している (佐藤

学『学校を改革する一学びの共同体の構想と実践』岩波書店、2012年、18-19頁)。

¹² Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 18-21.

¹³ James P. Comer, “All Children Can Learn: A Developmental Approach,” *Holistic Education Review*, Vol. 6, No. 1, 1993, pp. 7-8.

¹⁴ Comer, *op. cit.*, 1993, p. 8.

¹⁵ James P. Comer, Norris M. Haynes, and Muriel E. Hamilton-Lee, “School Power: A Model for Improving Black Student Achievement,” *Urban League Review*, Vol. 11, 1987, p. 199.

¹⁶ Haynes, Emmons, and Ben-Avie, *op. cit.*, 1997, p. 324.

¹⁷ この点、序章で触れた、ウィルソンによる〈貧困の文化〉という捉え方への批判的見解が想起される。ウィルソンによれば、〈貧困の文化〉という捉え方は、そのコミュニティに存在する「特定の文化」が「それ自身の生命（‘life of their own’）」をもち「かりに社会移動の機会が増してもなお人々の行動に影響を与え続ける」と捉えるものだと、この捉え方を否定している（William Julius Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, The University of Chicago Press, 1987, p. 137）。

¹⁸ Haynes, Emmons, and Ben-Avie, *op. cit.*, 1997, p. 326.

¹⁹ この点、序章で触れた、青木紀による「間主観性」という概念を用いた「現象学的アプローチ」からの人々の「主観」を捉え直す問題設定が想起される（青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店、2010年）。これについて、浜渦辰二『フッサール間主観性の現象学』（創文社、1995年）によれば、『『間主観性 (Intersubjektivitaet)』』とは、『主観』と『客観』との〈あいだ〉にあって、『客観』を基にしても、『主観』を基にしても、その本質を捉え損なってしまうような「現象」を名付けたものにほかならない。それは、主観主義と客観主義という二つの陥穽のあいだを縫って、事象そのものを捉えようとするためのキーワードと言えよう。換言すれば、『間主観性の現象学』とは、『物』に頼るのでもなく、『心』に頼るのでもなく、それゆえ、唯物論と観念論という二つの陥穽のあいだを縫って、『物』でも『心』でもない『現象』そのもののなかから間主観性が成立してくる仕方を解明しようとするものであり、『人間の社会性』と呼ばれる事態を現象学という方法によって根拠づけようとするものである（傍点：引用者）。

²⁰ Clarence N. Stone, Jeffrey R. Henning, Bryan D. Jones, and Carol Pierannunzi, *Building Civic Capacity: The Politics of Reforming Urban Schools*, University of Press of Kansas, 2001, p. 27. ストーンらが提起する「Civic Capacity」概念は、パットナムによる「Social Capital」概念と「インフォーマルな関係性および共通理解」に依拠する点で共通するが、さらに彼らは、「より一層の異なる利害関係間への公的な集团的仲介 (mediation)」および「公的なガバナンス制度に不可欠な関係性」を含む概念を追究するものとする。その上で、パットナムらが重視する「信用 (trust) の増加が、一層の協働と、広い相補的な実践 (practice of reciprocity) を促進する」という把握について、次の視点を付加する必要があると提起する。すなわち、「より一層、人々を日常的活動に関与させる方向へのインフォーマルな種類の支援」と「人々が相互に心地よく、理解を発達させ、ささいな交渉を協働するようになるための機会が提供され、その繰り返しの相互作用」の必要性が強調されている (*Ibid.*, p. 27)。ここでのストーンらの強調点は、ニューヘイブン学区の今日的取り組みの中でも重視されている。

²¹ デステファノ市長が、地域に出向き、子どもたちと直接交流している姿は、市長のホームページ (City of New Haven, Office of Mayor (<http://www.cityofnewhaven.com/mayor/>) (last accessed 2013/11/16)) から、地元新聞紙、各学校から発信されるニュースレターの写真の中に数々見ることができる。

²² ストーンらは、「カマーとその同僚たちの取り組みは、現実に変化を生じさせることを我々に教えている」として、現実的な実践評価は、実に長期的期間を必要とし、カマーらは、個々の学校レベルでのアセスメントにおいても、少なくとも5年間ずっと働き、必然的なつまずきとプログラム提供が必要であり、それが1つの影響をもたらしていると述べている (Stone et al., *op. cit.*, p. 28)。

²³ 坪井由実「教育委員会制度の実態と問題点」日本教育法学会編『現代教育法の争点 (仮題)』(40周年記念出版) 法律文化社、2013年 (刊行予定)。坪井由実「米国における教育委員会制度改革の動向と日本への示唆」(シンポジウム「教育委員会制度をどうするか」於明治大学、2013年6月29日発表資料) 参照。

²⁴ 宗像誠也『教育行政学序説 (増補版)』有斐閣、1969年(以下に所収)。宗像誠也『宗像誠也教育学著作集』(第3巻 教育行政の理論) 青木書店、1975年、169-170頁所収

²⁵ 坪井由実「憲法・教育基本法制下における『国民の学習権』(教育自治)の基本構想」の「1947年教育基本法制」の概念図(北海道大学スクールリーダーシップ研修2008「学校改善計画づくり入門 (3) 学校運営とリーダーシップ」の研修資料)を参照。

- 26 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、37-44頁。坪井由実『アメリカ教育アカウンタビリティ制度下における教育長・校長の職能向上プログラム改善』平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）研究成果報告書、2005年、42頁参照。
- 27 学区の各地域に出向き、様々な関係者との直接対話を積み重ねている教育長、教育長補佐、市長の3人の毎回の動向は、現地の新聞記事により、タイムリーに地域住民に発信されている。記事は、写真つきで、時々のトピックが詳細に記され、参加者からの意見、議論の展開が丁寧に編集されている。以下は、その記事からの抜粋である。
- ・メーヨー教育長による、学区の新たなイニシアチブのビジョン表明（学校に出向いて）Allan Appel, “3-Tiered School Reform Comes Into Focus,” *New Haven Independent*, April 28, 2009
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/04/a_broad_plan_to.php .
 - ・ハリエスが、ニューヨーク市の要職から抜擢され、学区教育長補佐として就任時の演説（教育委員会会議にて）Melissa Bailey, “Can He Work Education Magic?,” *New Haven Independent*, June 9, 2009
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/06/school_reformer.php
 - ・ハリエス教育長補佐の地域親リーダーとの対話集会 Allan Appel, “Some Parental Non-Involvement Is OK, Too,” *New Haven Independent*, July 22, 2009
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/07/some_noninvolve.php .
 - ・デステファノ市長による、スクールチェンジキャンペーンの表明 Melissa Bailey, “Mayor Launches ‘School Change’ Campaign,” *New Haven Independent*, July 29, 2009
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/07/mayor_launches.php .
 - ・メーヨー教育長とハリエス教育長補佐が、学校に出向き、親との対談集会 Melissa Bailey, “Mayo Unveils Discipline Plan,” *New Haven Independent*, August 27, 2009.
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/08/will_bad_behavi.php .
 Staff, “Mayo Previews Reform Plan,” *New Haven Independent*, September 28, 2009.
http://www.newhavenindependent.org/index.php/archives/entry/mayo_previews_reform_plan/ .
 Paul Bass, “‘Comer’ Is Back,” *New Haven Independent*, September 28, 2009.
http://www.newhavenindependent.org/archives/2009/09/after_a_sneeze.php#017193more (last accessed 2013/11/17)
- 28 *New Haven Independent* の各記事へのパブリック・コメントは、様々なステークホルダーからの意見が多数投稿されており、市民の誌上討論をみることができる。また、*New Haven Independent* では、過去のすべての記事がストックされている。これもまた現在に受け継がれる、人々の学びに重要な素材を提供している。
- 29 この点、市長も教育長も、子どもにとっては、日常的に学校を訪れてくれる、よく「顔」を知った「身近な大人」の役割モデルになっているといえる。学区教育委員会による『学校風土調査』生徒用質問票（第7章参照）で、「自分をよく知ってくれている大人がいる」「大人たちの関与」「行事への参加があるか」等の質問項目における「大人」の一人として、教育長・市長自らも日常的に「目に見える」行動を示しているのである。
- 30 たとえば、スピラーンによる次の論考および図示を参照。James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006, pp. 2-4. James P. Spillane and John B. Diamond, eds., *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, 2007, pp. 53-59. James P. Spillane and Amy Franz Coldren, *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press, 2011, pp. 76-98.
- 31 ここでは、ブラントリーから論点（問題提起）が出され、各テーブルの小グループで意見交換する時間を設けられていた。次に、各グループの議論を全体に提起した上で、ハリエス教育長補佐も加わり応答しながら、全体での問題解決的な議論が展開されていた（フィールドノート、2012年4月5日）。
- 32 親の学習コミュニティの次なる展開として、メーヨー教育長のイニシアチブにより、「親大学（Parent University）」がこれまで2回開催された。ここでは、学区教育委員会、イエール大学、およびコネティカット州立大学の協働により、大学のキャンパスにて、1日、親対象のいくつかのテーマのワークショップや講演等が計画され、学区すべての大人に参加が開かれている。ブラントリーも親向け1つのワークショップを担当し、全体として盛大な参加であったと述べている（ブラントリーよりメールでの情報提供、2013年4月13日）。
- 33 ここには、エルモアが提起する次の「分散型リーダーシップ」の基本原則5点が実践化されている。エルモアによれば、①「リーダーシップの目的は教育実践の改善と成果の向上にあるのであり、それは、役割（role）の枠を超えたものである（regardless of role）」、②「教育実践の改善には、継続的な学習を必要とする」、③「学習はモデリングを必要とする」、④「リーダーシップの役割と活動は、学習と改善のために必要な専門的知識から生じるのであり、特定の機関の公式な指令によって生じるものではない」

い」, ⑤「権限の行使には, アカウンタビリティと力能 (capacity) が相補的でなければならない」という5点を提起している (Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004, pp. 66-69)。この「学区全体の親リーダーシップ会合」について, エルモアの指摘にならえば, ①固定的な「役割」論を超えて, すべてのステークホルダー (親代表者たち) がよりよい教育実践の改善と向上を目的に関与し, ②「継続的な学習」として定例化されている。③モデリングとしての役割をまず教育長自ら示し, 教育長補佐自らもまた示している。④教育委員会からの公式な指令ではなく, むしろ, 親たちの実践に必要な専門的知識を有する, より教育現場を良く知っている「教師リーダー」としてのブランドリーが, 親たちの学習のワークショップを担っている。⑤いずれの「リーダー」における「権限行使には, アカウンタビリティと力能が相補的」な学習の創造に向けた協働態勢がみられることである。

³⁴ Stone et al., *op.cit.*, p. 27.

³⁵ Spillane and Coldren, *op.cit.*, 2011, pp. 76-98.

³⁶ Elmore, *op.cit.*, p. 68.

³⁷ *Ibid.*, p. 131.

³⁸ Comer, *op. cit.*, 2009, p. 139.

³⁹ *Ibid.*

図7 SDP実践で開発された〈学校風土〉指標に基づく学校計画経営

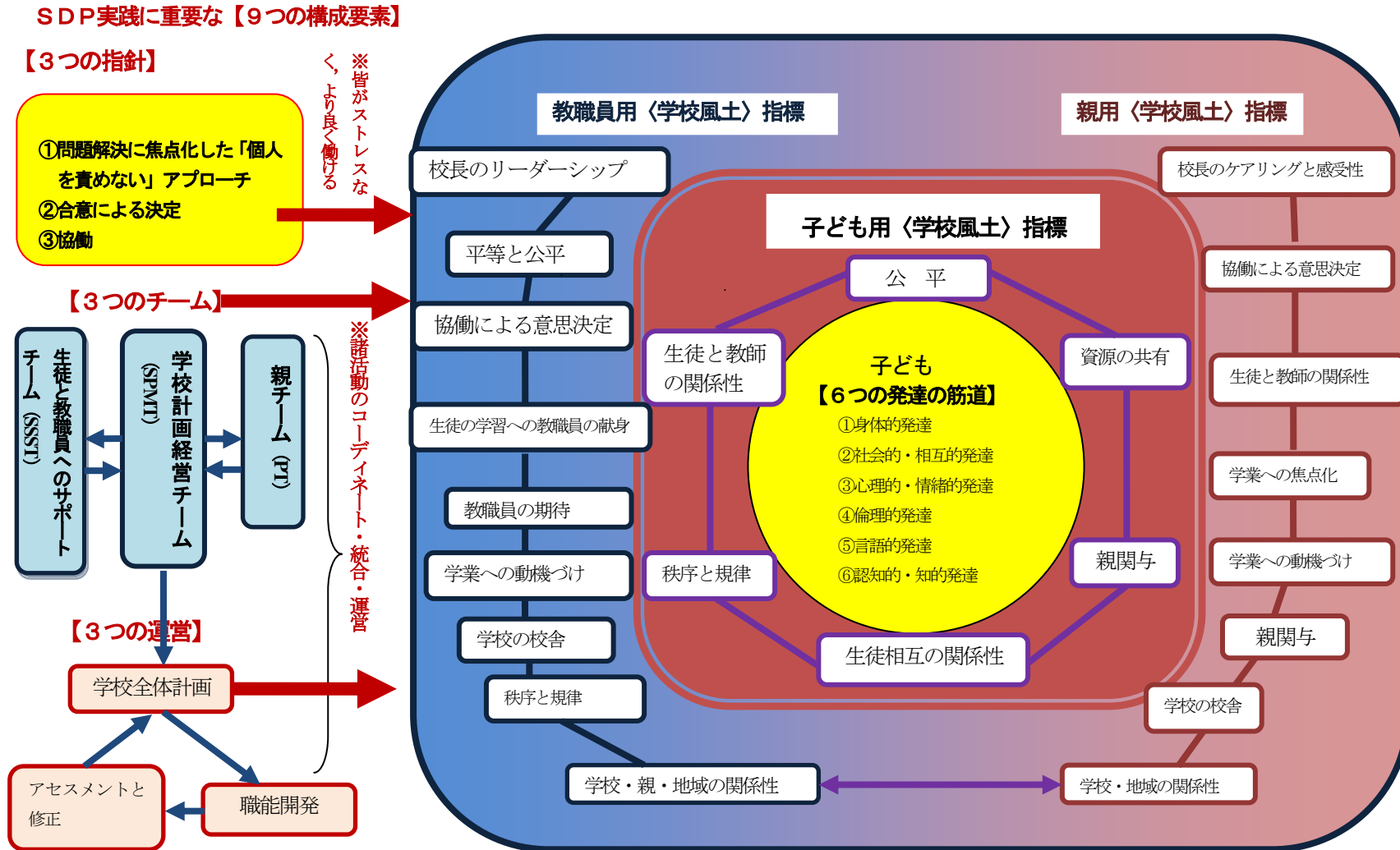
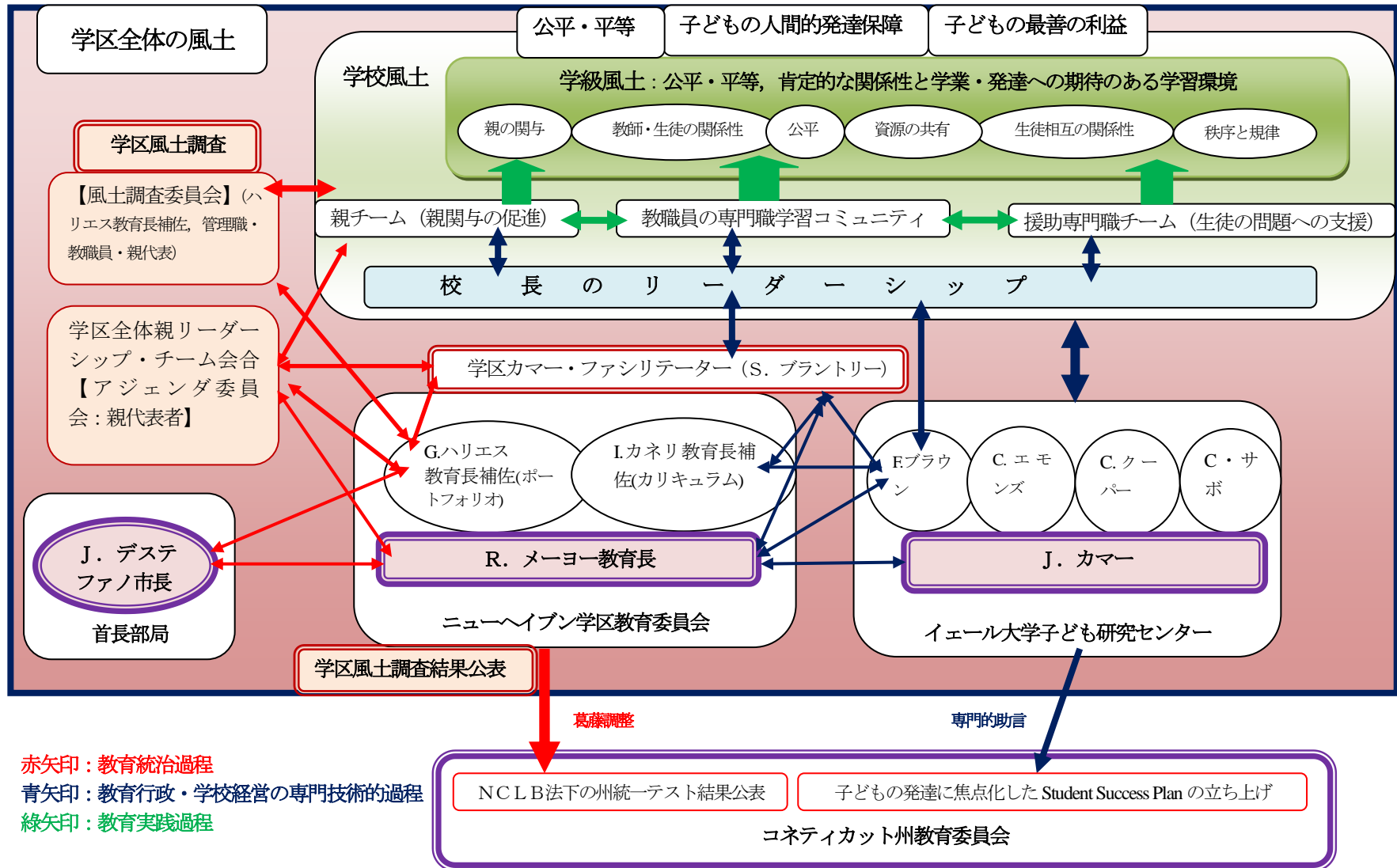


図 8 学区教育委員会の指導助言行政とソーシャル・ネットワークの創造



赤矢印：教育統治過程
 青矢印：教育行政・学校経営の専門技術的過程
 緑矢印：教育実践過程

参考文献

- 安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房，1999年。
- Aguilera, Linda, Crane, Patti, Hamer, Mariann, Morrison, Melissa, and Serrano, Dina, *Comer Schools: Are They Recognizable through Direct Observation?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998) (ED420925).
- Allen-Meares, Paula, Washington, Robert O. and Welsh, Betty L. eds., *Social Work Services in Schools* (3rd ed.), Allyn & Bacon, 2000 (山下英三郎監訳・日本スクールソーシャルワーク協会編『学校におけるソーシャルワークサービス』学苑社，2001年)。
- Allen-Meares, Paula, *Social Work Services in Schools* (5th ed.), Pearson Education, 2007.
- 天笠茂『学力を創るカリキュラム経営—学校管理職の経営課題—』ぎょうせい，2011年。
- 天笠茂・北神正行『「つながり」で創る学校経営—学校管理職の経営課題—』ぎょうせい，2011年。
- Anderson, Kirk D., “The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals,” *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 15, No. 1 (March 2004), pp. 97-113.
- Angela Carter, “NAACP Greater New Haven Branch to Honor James Comer with Lifetime Achievement Award,” *New Haven Register*, May 6, 2011.
- Anson, Amy R., Cook, Thomas D., Habib, F., Grady, M. K., Haynes, N., and Comer, J. P., “The Comer School Development Program: A Theoretical Analysis,” *Urban Education*, Vol. 26, No.1 (April 1991), pp. 56-82.
- 青木宏治編著『米国連邦NCLB法下での公教育ガバナンスの変容に関する教育法政策学的研究』2007年度～2008年度科学費補助金（基盤研究(B)）研究成果報告書，2009年。
- 青木紀「貧困の世代的再生産—教育との関連で考える—」庄司洋子・杉村宏・藤村正之編著『貧困・不平等・社会福祉』有斐閣，1997年，129-147頁。
- 青木紀「貧困の世代的再生産の影響に関するノート—アメリカにおける貧困研究の一端から—」『教育福祉研究』第7号，2001年，81-99頁。
- 青木紀「アメリカにおける教育と福祉の連携—フルサービス・コミュニティ・スクール—」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第85号，2002年，157-169頁。
- 青木紀『現代日本の「見えない」貧困—生活保護受給母子世帯の現実—』明石書店，2003年。
- 青木紀「貧困の世代的再生産分析の視点」『教育福祉研究』第9号，2003年，1-8頁。
- 青木紀「『見えない』貧困と不平等—その世代的再生産—」『教育福祉研究』第10巻第1号，2004年，39-55頁。
- 青木紀・杉村宏編著『現代の貧困と不平等—日本・アメリカの現実と反貧困戦略—』明石書店，2007年。
- 青木紀「現代日本の『貧困観』を対話の素材に」『教育福祉研究』第14号，2008年，27-41頁。
- 青木紀「欧米と日本における貧困削減へのアプローチ（Working Paper）—社会の持続性から論点を提示する—」『教育福祉研究』第15号，2009年，23-37頁。
- 青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店，2010年。
- Ascher, Carol, “Changing Schools for Urban Students: The School Development Program, Accelerated Schools, and Success for All,” *Trends and Issues*, No. 18, ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1993 (ED355313).
- 安宅仁人「英国『子ども法2004』の制定に見る子ども行政の一元化の理念と動向—『社会投資国家』論の批判的検討を土台として—」『日本教育行政学会年報』第34号，2008年，108-124頁。
- Bailey, Melissa, “Parents: Where Do We Start?” *New Haven Independent*, February 4, 2010.
(http://newhavenindependent.org/index.php/archives/entry/parents_role/) (last accessed 2010/03/15).
- Bailey, Melissa, “What about the Parents?” *New Haven Independent*, October 9, 2009.
(http://www.newhavenindependent.org/index.php/archives/entry/what_about_the_parents/) (last accessed 2010/03/15).
- Baker, Amy, “Improving Parent Involvement Programs and Practice: A Qualitative Study of Parent Perceptions,” *School Community Journal*, Vol. 7, No.1, 1997, pp. 9-35.
- Bartle, Elizabeth E., Couchonnal, Graciela, Canda, Edward R, Staker, Martha D., “Empowerment as a Dynamically Developing Concept for Practice: Lessons Learned from Organizational Ethnography,” *Social Work*, Vol. 47, No. 1, 2002, pp. 32-43.
- Ben-Avie, Michael, “Secondary Education: the School Development Program at Work in Three High Schools,” *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 3, No. 1, 1998, pp. 53-70.
- Bifulco, Robert, Duncombe, William, and Yinger, John, “Does Whole-School Reform Boost Student Performance? The Case of New York City,” *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 24, No. 1, 2005, pp. 47-72.
- 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).
- Bloomstran, Shannon, “Unlocking Parent Potential in Student Activities,” *Education Digest*, Vol. 67, No. 5 (January 2002), pp. 34-39.
- Booth, Alan and Dunn, Judith F. eds., *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

- Borman, Geoffrey D., Hewes, Gina M., Overman, Laura T. and Brown, Shelly, *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis*, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report No. 59, 2002.
- Bronstein, Laura R., "A Model for Interdisciplinary Collaboration," *Social Work*, Vol. 48, No. 3, 2003, pp. 297-306.
- Brown, Fay E., Maholmes, Valerie, Murray, Edward T., and Nathan, Lola, "Davis Street Magnet School: Linking Child Development with Literacy," *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 3, No. 1, 1998, pp. 23-38.
- Brown, Fay E., "Turning Nonreaders Into Readers Through Essentials of Literacy," in Edward Joyner T., Michael Ben-Avie, and James P. Comer, eds., *Dynamic Instructional Leadership to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 177-187.
- Brown, Fay E. and Corbin, Joanne N., "Child Development Is the Foundation of Education," in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004. pp. 31-48.
- Brown, Fay E. and Maholmes, Valerie, "Comer-in-the-Classroom: Linking the Essential Elements of the Comer Process to Classroom Practices," in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer, eds., *Dynamic Instructional Leadership to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 59-82.
- Brown, Fay E. and Murray, Edward T., "Essentials of Literacy: From A Pilot Site at Davis Street School to District-Wide Intervention," *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 10, No. 2, 2005, pp. 185-197.
- Brown, Fay E., and Brantley, S. (Yale Child Study Center), *School Planning and Management Team (SPMT) Mid-Year Assessment* (Unpublished Questionnaire Sheets).
- Brown, Fay E., and Brantley, S. (Yale Child Study Center), *Student and Staff Support Team (SSST) Mid-Year Assessment* (Unpublished Questionnaire Sheets).
- Brown, William T. and Joseph, Sherrie Berrien, "The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services: 'Nine Different People Were Helping One Child'," in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 127-147.
- Caillier, James Gerard, "The No Child Left Behind Act: Are States on Target to Make Their Goals?" *Journal of Negro Education*, Vol. 76, No. 4 (Fall 2007), pp. 582-596.
- 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).
- Carey, Nancy and Farris, Elizabeth, *Parents and schools: Partners in Student Learning*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics (NCES 96-913), 1996.
- Carey, Nancy, Lewis, Laurie and Farris, Elizabeth, *Parent Involvement in Children's Education: Efforts by Public Elementary Schools*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics (NCES98-032), 1998.
- Carrasquillo, A. L. and London, C. B., *Parents and Schools: A Source Book*, Garland, 1993.
- 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).
- Chavkin, Nancy Feyl, "Debunking the Myth About Minority Parents," *Educational Horizons*, Vol. 67, No. 4, 1989, pp. 119-123.
- Chavkin, Nancy Feyl, ed., *Families and Schools in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, 1993.
- Chavkin, Nancy Feyl, "Involving Migrant Families in Their Children's Education: Challenges and Opportunities for Schools," in Judith LeBlanc Flores, ed., *Children of La Frontera: Binational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, 1996, pp. 325-339.
- Cherniss, Cary, "Teacher Empowerment, Consultation, and the Creation of New Programs in Schools," *Journal of Educational & Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 2, 1997, pp. 135-152.
- Chiles, Nick, "Making Schools Work," *Essence*, Vol. 24, No. 8 (Dec1993), pp. 86-89.
- City of New Haven, Office of Mayor <<http://www.cityofnewhaven.com/mayor/>> (last accessed 2013/11/16)
- Clark, Kenneth B., *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power*, Harper & Row, 1965 (今野敏彦訳『アメリカ黒人の叫び—ダーク・ゲット—』明石書店, 1994年)
- Clark, Reginald M., "Homework-Focused Parenting Practices That Positively Affect Student Achievement," in Nancy Feyl Chavkin, ed., *Families and Schools in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, 1993, pp. 85-105.
- Coalition for Community Schools, *The Will to Change: A Conversation about Schools and Learning with Dr. James Comer and Dr. Edmund Gordon*, Comments by Hugh Price, CCS, 2006 (ED499354).
- Cochran, Burke and DeChesere, Judi, "Teacher Empowerment through Cognitive Coaching," *Thrust for Educational Leadership*, Vol. 24, No. 5, 1995, pp. 24-27.
- Coleman, James S. et al., *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

- Comer, James P., *Beyond Black and White*, The New York Times Book, 1972.
- Comer, James P., *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980.
- Comer, James P., "The New Haven School Intervention Project," Paper presented at the Strategies for Urban School Improvement Workshop Series (Washington, DC, June 5, 1980) (ED212693)
- Comer, James P., "The Education of Inner-City Children," *Grants Magazine*, Vol. 3, No. 1 (March 1980), pp. 20-27.
- Comer, James P. and Hamilton-Lee, Muriel E., "Support Systems in the Black Community," in D. Biegel and A. Naparstek, eds., *Community Support Systems and Mental Health: Practice, Policy, and Research*, Springer Publishing Company, 1982, pp. 121-136.
- Comer, James P., "Demand for Excellence and the Need for Equity: The Dynamics of Collaboration," in M.D. Fantini and R.L. Sinclair, eds., *NSSE Yearbook, Education in School and Nonschool Settings*, University of Massachusetts, 1985, pp. 245-263.
- Comer, James P., "The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study," *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Vol. 24, No. 2 (March 1985), pp. 154-160.
- Comer, James P., Haynes, Norris M. and Hamilton-Lee, Muriel E., "School Power: A Model for Improving Black Student Achievement," *Urban League Review*, Vol. 11, 1987, pp. 187-200.
- Comer, James P., *Maggie's American Dream: The Life and Times of a Black Family*, Plum, 1988.
- Comer, James P., "Educating Poor Minority Children," *Scientific American*, Vol. 256, No.11 (November 1988), pp. 42-48.
- Comer, James P., "Child Development and Education," *Journal of Negro Education*, Vol. 58, No.2, 1989, pp. 125-139.
- Comer, James P. and Haynes Norris M., "Meeting the Needs of Black Children in Public Schools: A School Reform Challenge," in Charles Willie, Antoine M. Garibaldi, and Wormie L. Reed, eds., *The Education of African-Americans: Assessment of the Status of African-Americans*, Volume III, Massachusetts: The William Monroe Trotter Institute, 1990, pp. 67-71."
- Comer, James P., "Parent Participation: Fad or Function?" *Educational Horizons*, Vol. 69, No. 4, 1991.
- Comer, James P. and Haynes, Norris M., "Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach," *The Elementary School Journal*, Vol. 91, No. 3, 1991, pp. 271-277.
- Comer, James P. and Poussaint, Alvin F., *Raising Black children: Two Leading Psychiatrists Confront the Educational, Social, and Emotional Problems Facing Black Children*, Plume, 1992.
- Comer, James P., "Educational Accountability: A Shared Responsibility between Parents and Schools," *Stanford Law & Policy Review*, Vol. 4 (Winter 1992-1993), pp. 113-122.
- Comer, James P., "All Children Can Learn: A Developmental Approach," *Holistic Education Review*, Vol. 6, No. 1, 1993, pp. 4-9.
- Comer, James P., Haynes, Norris M., Joyner, Edward T., and Ben-Avie, Michael, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996.
- Comer, James P., *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems —And How We Can*, Plume, 1998.
- Comer, James P., and Haynes, Norris M., "The Dynamics of School Change: Response to the Article, 'Comer's School Development Program in Prince George's County, Maryland: A Theory-Based Evaluation,' by Thomas D. Cook et al.," *American Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 3 (Fall 1999), pp. 599-607.
- Comer, James P., Ben-Avie, Michael, Haynes, Norris M. and Joyner, Edward T. eds., *Child by Child: The Comer Process for Change in Education*, Teacher College Press, 1999.
- Comer, James P. and Maholmes, Valerie, "Creating Schools of Child Development and Education in the USA: Teacher Preparation for Urban Schools," *Journal of Education for Teaching*, Vol. 25, No. 1 (Apr1999), pp. 3-15.
- Comer, James P., "Models of Student Development," *Current*, No. 432 (May 2001), pp. 10-15.
- Comer, James P., "Making Schools of Education Bridges to Better Learning," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 20(Jan2003), p. 20.
- Comer, James P., *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, Yale University Press, 2004.
- Comer, James P., "The School Is Preventive and Promotive," in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 3-14.
- Comer, James P., Joyner, Edward T. and Ben-Avie, Michael eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004.
- Comer, James P., "Child and Adolescent Development: The Critical Missing Focus in School Reform," *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, No. 10 (Jun2005), pp. 757-763.
- Comer, James P., "The Human Development Gap" (in "Visions: Reflections on the Past, Predictions of the Future"), *Connection: The Journal of the New England Board of Higher Education*, Vol. 20, No. 2 (Fall2005), pp. 35-36.
- Comer, James P., "The Rewards of Parent Participation," *Educational Leadership*, Vol. 62, No. 6 (Mar2005), pp. 38-42.
- Comer, James P. and Emmons, Christine L., "The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program," *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 2006, pp. 353-372.
- Comer, James P., "An Open Letter to the Next President," *Education Week*, Vol. 27, No. 19, 2008, p. 25, 32.

- Comer, James P., *What I Learned in School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009.
- Commission on Minority Participation in Education and American Life, *One-Third of a Nation*, ACE&EIS, 1988.
- Connecticut State Board of Education, *The Board Report, 2005-2006: Issue 1* (September 7, 2005 and October 5, 2005) (<http://www.sde.ct.gov/sde/LIB/sde/pdf/board/Sept-Oct05.pdf>) (last accessed 2009/07/13).
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress, 2002-03 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the fall 2002 Connecticut Mastery Test (CMT) results attributed back to school attended in 2001-02
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2002-03.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Public Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress, 2003-04 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the fall 2003 Connecticut Mastery Test (CMT) results attributed back to school attended in 2002-03
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2003-04.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Public Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress for the 2004-05 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the fall 2004 Connecticut Mastery Test (CMT) results attributed back to school attended in 2003-04
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2004-05.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *No Child Left Behind (NCLB) School Report: 2004-05 School Year*, New Haven School District, Martin Luther King School
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/2004-05/01_99/93_ml_king_school.pdf)
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Public Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress for the 2005-06 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the spring 2006 Connecticut Mastery Test (CMT) results
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2005-06.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress for the 2006-07 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the 2007 Connecticut Mastery Test (CMT) results
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElementaryMiddleAYP06-07SY.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress for the 2007-08 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the 2008 Connecticut Mastery Test (CMT) and the 2008 Connecticut Academic Performance Test (CAPT) results
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddleAYP2007-08.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Middle Schools Not Making Adequate Yearly Progress for the 2008-09 School Year*, As per No Child Left Behind Legislation and Connecticut's K-12 Accountability System, Based on the 2009 Connecticut Mastery Test (CMT) results
(http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/nclb/dist_school_nclb_results/ayp_sip_list/ElemMiddle_NotAYP_200809.pdf) .
- Connecticut State Department of Education, *The Student Success Plan (SSP)*, Public Act No. 11-135
(<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2702&Q=334064>) (last accessed 2013/11/10) .
- Connecticut State Department of Education, *Connecticut School Performance Report for School Year 2012-13* (Nathan Hale School), 2013.
- Constable, Robert and Thomas, Gelen, "Assessment, Multidisciplinary Teamwork, and Consultation: Foundations for Role Development," in Robert Constable, Carol Rippey Massat, Shirley McDonald, and John P. Flynn, eds., *School Social Work: Practice, Policy, And Research* (6th Edition), Lyceum Books, 2006, pp. 284-298.
- Constable, Robert, Massat, Carol Rippey, McDonald, Shirley and Flynn, John P. eds., *School Social Work: Practice, Policy, and Research*, Lyceum Books, 2006.
- Cook, Donovan W. and Van Cleaf, David W., "Multicultural Perceptions of 1st-Year Elementary Teachers' Urban, Suburban, and Rural Student Teaching Placements," *Urban Education*, Vol. 35, No. 2 (May 2000), pp. 165-174.
- Cook, Thomas D., Habib, Farah-Naaz, Phillips, Meredith, Settersten, Richard A., Shagle, Shobha C., and Degirmencioglu, Serdar M., "Comer's School Development Program in Prince George's County, Maryland: A

- Theory-Based Evaluation,” *American Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 3 (Fall 1999), pp. 543-597.
- Cook, Thomas D., Murphy, Robert F. and Hunt, H. David, “Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation,” *American Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 2 (Summer 2000), pp. 535-597.
- Cook, Thomas D. and Hirschfield, Paul J., “Comer's School Development Program in Chicago: Effects on Involvement with the Juvenile Justice System from the Late Elementary through the High School Years,” *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No.1 (March 2008), pp. 38-67.
- Cooper, Camille, J., *A Collaborative and Integrative Approach to Implementation of the Comer School Development Program* (Unpublished Presentation Slides).
- Corbin, J. N., “Assessing School Violence: Using the Framework of Group Psychotherapy to Explore the Impact of the School Development Program on School Violence,” *Smith College Studies in Social Work*, Vol. 71, 2001, pp. 243-258.
- Cross, Robert J., “Using a Transdisciplinary Service Delivery Model to Increase Parental Involvement with Special Education Students,” *Paper prepared for the Hawaii International Conference on Education, 2008* (ED497695).
- Darling-Hammond, Linda, “Creating Standards of Practice and Delivery for Learner,” *Stanford Law & Policy Review*, Vol. 4, 1993, pp. 37-52.
- Darling-Hammond, Linda, “National Standards and Assessments: Will They Improve Education?” *American Journal of Education*, No. 102 (August 1994), pp. 478-510.
- Darling-Hammond, Linda et al., eds, *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*, Jossey-Bass, 2010.
- Darling-Hammond, Linda, *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future* (Multicultural Education), Teacher College, 2010.
- Davies, Don, “School Reaching Out: Family, School, and Community Partnerships for Student Success,” *Phi Delta Kappan*, Vol. 72, No.5, 1991, pp. 376-382.
- Davies, Don, “The 10th School Revisited: Are School / Family / Community Partnerships on the Reform Agenda Now?” *Phi Delta Kappan*, Vol. 83, No. 5, 2002, pp. 388-392.
- Desimone, Laura, Finn-Stevenson, Matia and Henrich, Christopher, “Whole School Reform in a Low-Income African American Community: The Effects of the CoZi Model on Teachers, Parents, and Students,” *Urban Education*, Vol. 35, No. 3 (September 2000), pp. 269-323.
- Dewey, John, *The School and Society*, 1915 (republishation of the revised edition 2001, by Dover Publications) (宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店, 1957年).
- Dewey, John, *How We Think*, FQ Books, 2010.
- Dryfoos, Joy G., *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*, Jossey-Bass, 1994.
- Dryfoos, Joy G., *Safe Passage: Making It through Adolescence in a Risky Society*, Oxford University Press, USA; First Edition, 1998.
- Dryfoos, Joy G. and Maguire, Sue, *Inside Full-Service Community Schools*, Corwin, 2002.
- DuFour, Richard, DuFour, Rebecca, and Eaker, Robert, *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- DuFour, Richard, DuFour, Rebecca, Eaker, Robert, and Many, T., *Learning by Doing: A Handbook for Professional Communities at Work*, Solution Tree, 2010.
- DuFour, Richard and Marzano, Robert J., *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, Solution Tree, 2011.
- Dupper, David R., “The Design of Social Work Service,” in Allen-Meares Paula, Robert O. Washington, and Betty L. Welsh eds., *Social Work Services in Schools* (3rd Edition), Allyn & Bacon, 2000, pp. 265-266 (山下英三郎監訳, 日本スクールソーシャルワーク協会編『学校におけるソーシャルワークサービス』学苑社, 2001).
- Dupper, David R., *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*, John Wiley & Sons, 2003.
- Edmonds, Ronald R., “Effective Schools for the Urban Poor,” *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, pp. 15-24.
- Edmonds, Ronald R., “Programs of School Improvement: An Overview,” *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, pp. 4-11.
- Edwin Duroy, State District Superintendent of Schools, *Paterson Public Schools Annual Report*, Evaluation of District Education Plan 2001-2002 (November 7, 2001)
(<http://www.state.nj.us/education/abbotts/sosd/archive/arpaterson0001.pdf>) (last accessed 2009/07/23).
- Elmore, Richard F. et al., eds., *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*, Jossey-Bass, 1990.
- Elmore, Richard F., Peterson, P.L., and McCarthey, S. J., *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*, Jossey-Bass, 1996.
- Elmore, Richard F., *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004 (神山正弘訳『現代アメリカの学校改革—教育政策・教育実践・学力—』同時代社, 2006)

- 年) .
- 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).
- Emmons, Christine L., Haynes, Norris M., Owen, Steven V., Bility, Khalipha, and Comer, James P., "Self-Concept as a Mediator of School Climate Effects," in Norris M. Haynes ed., *School Development Program Research Monograph*, 1995.
- Emmons, Christine L., Comer, James P., and Haynes, Norris M., "Translating Theory into Practice: Comer's Theory of School Reform," in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, pp. 27-41.
- Emmons, Christine L., Efimba, Maloke O. and Hagopian, Gloria, "A School Transformed: The Case of Norman S. Weir," *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 3, No. 1, 1998, pp. 39-51.
- Emmons, Christine L., Haynes, Norris M., Comer, James P., Cook, T., and Joyner, E., *School Implementation Questionnaire-Abbreviated (SIQA)* (1999© Yale Child Study Center, School development Program)
- Emmons, Christine L., *Supporting Quality Instruction and Student Achievement: The Comer School Development Program Systemic Approach*, Presented at the National Clearinghouse on Comprehensive School Reform, Network of Researchers meeting, Washington, DC, June 29, 2004.
- Emmons, Christine L., *The Comer School Development Program*, Presented at The Leadership Conference on Civil and Human Rights, Washington, DC. March 4, 2005.
- Emmons, Christine L. and Baskerville, Ruth, "Maintaining Excellence While Managing Transitions: Norman S. Weir Revisited," *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 10, No. 2 (April 2005), pp. 199-206.
- Emmons, Christine L., *Teacher Development and Instructional Strategies Survey* (2006© Yale School Development Program).
- Emmons, Christine L. and Brown, Fay E., *SDP Student Development Survey: Elementary Version* (2006© Yale School Development Program).
- Emmons, Christine L. and Brown, Fay E., *SDP Student Development Survey: Middle and High School Version* (2006© Yale School Development Program).
- Emmons, Christine, *School Development Program: Impact of Systemic Reform*, Yale Child Study Center, 1 July 2008 (<http://www.med.yale.edu/comer/downloads/April.05.achieve%20grant-1.pdf>) (last accessed 2008/08/20)..
- Emmons, Christine L. and Comer, James 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.
- Emmons, Christine L., *School Development Program University-School Partnerships: Summary of Planning and Preparation Phase of Selected Partnerships*, Oct. 2010(Unpublished Description).
- Emmons, Christine L., The Yale University Child Study Center School Development Program, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description).
- Emmons, Christine L., *Figure 2: SDP Professional Development Theory of Change* (Unpublished Description).
- Emmons, Christine L., *A Brief Description of the School Implementation Questionnaire-Abbreviated (SIQA)*, (Unpublished Description).
- Emmons, Christine L. and Comer, James P., *Yale Child Study Center School Development Program Impact of Systemic Reform*, (http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/images/SDP%20Systemic%20achieve%20impact_tcm147-22562.pdf) (last accessed 2010/09/23).
- 遠藤由美 「『教育と福祉の谷間』を問うて見つめて—小川利夫教育福祉論の形成と特質—」 小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館, 2001年, 212-224頁。
- Epstein, Joyce L., "Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement," in Hurrelmann, K., Kaufmann, F. and Losel, F., eds., *Social Intervention: Potential and Constraints*, DeGruyter, 1987, pp. 121-136.
- Epstein, Joyce L., "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share," *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, No. 9, 1995, pp. 701-712
- Epstein, Joyce L., "Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships," in Alan Booth and Judith F. Dunn, eds., *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 214-215.
- Epstein, Joyce L., *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, 2001.
- Epstein, Joyce L. et al., *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second Edition), Corwin Press, 2002.
- Epstein, Joyce L., *Developing and Sustaining Research-Based Programs of School, Family, and Community Partnerships: Summary of Five Years of NNPS Research*, Center on School, Family, and Community Partnerships National Network of Partnership Schools (NNPS), Johns Hopkins University, September 2005.

- Finn, Jeremy D., *School Engagement and Students at Risk*, National Center for Education Statistics (NCES 93-470), 1993.
- Foster, Karen, "Small Steps on the Way to Teacher Empowerment," *Educational Leadership*, Vol. 47, No. 8 (May 1990), pp. 38-40.
- 藤岡恭子「アメリカにおける『危機に瀕する子ども』の教育上の諸問題—学校と家庭・地域のパートナーシップに着目して—」日本生活指導学会『生活指導研究』第22号, エイデル研究所, 2005年, 90-106頁。
- 藤岡恭子「アメリカにおけるアドベンチャー・プログラムの普及過程とその質的変容—1970年代プロジェクト・アドベンチャーの誕生と展開を中心に—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第52巻第2号, 2006年, 69-79頁。
- 藤岡恭子「書評: James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform* (Jossey-Bass, 2009)」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。
- 藤岡恭子・宮田延実・前川澄江「通常学級と特別支援学級との『交流及び共同学習』の問題—現場教師の葛藤に焦点をあてて—」日本生活指導学会『生活指導研究』第27号, 2010年, 92-109頁。
- 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—」日本生活指導学会『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—」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第6号, 2011年, 15-27頁。
- 藤岡恭子「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—」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3号, 2012年, 31-42頁。
- 藤岡恭子「米国カマー・プログラム実践校(ニューヘイブン学区)への訪問調査」坪井由実編著『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—研究成果中間報告書(その1)—』(科学研究費補助金(基盤研究(B))研究代表者・坪井由実) 2012年, 153-160頁。
- 藤岡恭子「米国コネティカット州ニューヘイブン学区公立学校の観察記—James P. Comer『学校開発プログラム』実践の今日的展開—」坪井由実編著『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—研究成果中間報告書(その2)—』2013年, 98-108頁。
- 藤岡恭子「『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ実践—New Haven School Changeにおける学習コミュニティの創造—」『日本教育行政学会年報』第39号, 2013年, 133-149頁。
- 藤岡恭子「James P. Comerの『学校開発プログラム』と専門職の学習コミュニティ—米国コネティカット州ニューヘイブン学区公立学校への訪問記—」坪井由実編著『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: 研究成果最終報告書』, 2014年, 109-130頁
- 古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉編著『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 2004年。
- Gamse, Beth, Millsap, Mary Ann, and Goodson, Barbara, "When Implementation Threatens Impact: Challenging Lessons From Evaluating Educational Programs," *PJE. Peabody Journal of Education*, Vol. 77, No. 4, 2002, pp. 146-166.
- Gans, Herbert J., *The War Against The Poor: The Underclass And Antipoverty Policy*, Basic Books, 1996.
- Garriga, Maria, "Yale Director Wins Prize for Child Development, Classroom work," *New Haven Register*, December 6, 2006.
- Garriga, Maria, "Old Ideas Look New Again as Test-Score Gap Widens," *New Haven Register*, July 31, 2005.
- George, Perreault, and Zellner, Luana, eds., *Social Justice, Competition and Quality: 21st Century Leadership Challenges: The 2012 Yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration*, NCPEA Publications, 2012.
- Gibelman, Margaret, *What Social Workers Do*, National Association of Social Workers, Inc., 1995 (日本ソーシャルワーカー協会訳・仲村優一監訳『ソーシャルワーカーの役割と機能—アメリカのソーシャルワーカーの現状—』相川書房, 1999年).
- 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).
- Gonzales, Edwin and Short, Paula M., "The Relationship of Teacher Empowerment and Principal Power Bases," *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 23, No. 3 (September 1996), pp. 210-215.
- Gonzalez, Rosa Maria, *Title VII New Comers Program, 1991-92 Final Report*, 1992 (ED353821) .
- 後藤武俊「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動—『コミュニティとしての学校』理念

- を中心に」『教育学研究』第 69 卷第 2 号, 2002 年, 205-214 頁。
- 後藤武俊「米国スモールスクール運動の展開にみるオルタナティブな教育制度構築の課題」『教育学研究』第 79 卷第 2 号, 2012 年, 170-181 頁。
- Green, Patricia and Scott, Leslie A., "At-Risk" *Eighth-Graders Four Years Later*, National Center for Education Statistics (NCES 95-736), 1995.
- Greenwood, Gordon E. and Hickman, Catherine W., "Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education," *Elementary School Journal*, Vol. 91, No. 3 (Jan 1991), pp. 279-288.
- グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, 2000 年。
- Gutierrez, Lorraine M., Parsons, Ruth J., and Cox, Enid Opal, eds., *Empowerment in Social Work Practice: A Sourcebook*, Cole Publishing, 1998 (小松源助監訳『ソーシャルワーク実践におけるエンパワーメント—その理論と実際の論考集—』相川書房, 2000 年)。
- 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).
- Hacker, Andrew, *Two Nation: Black and White, Separate, Hostile, Unequal*, Scribner, 1992 (上坂昇訳『アメリカの二つの国民—断絶する黒人と白人—』明石書店, 1994 年)。
- Hafner, Anne, Ingels, Steven, Schneider, Barbara, and Stevenson, David, *A Profile of The American Eighth Grader: NELS:88 Student Descriptive Summary*, National Center for Education Statistics (NCES 90-458), 1990.
- Hall, S. H. and Henderson-Sellers, A., "Uniting Schools and Families," *Education Digest*, Vol. 56, No. 8 (April 1991), pp. 47-50.
- 浜田博文「アメリカ—SBM にかかわる学校組織・経営研究を中心に—」日本教育経営学会編『諸外国の教育改革と教育経営』(シリーズ教育の経営 6) 玉川大学出版部, 2000 年, 244-257 頁。
- 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。
- 浜田博文「(報告 2) 教師の職能成長の要因という視点から—教師教育研究の課題を考える—」『日本教師教育学会年報』第 17 号, 2008 年, 200-203 頁。
- 浜田博文『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ—』小学館, 2012 年。
- 半羽利美佳「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの動向」『学校ソーシャルワーク研究』第 4 号, 2009 年, 78-86 頁。
- 橋本洋治・岩永定「学校と家庭・地域の連携施策の有効性を規定する行政的条件に関する研究—高知県の地域教育指導主事に着目して—」『日本教育行政学会年報』第 28 号, 2002 年, 164-176 頁。
- 橋本洋治・岩永定・芝山明義・藤岡恭子「学校運営協議会の導入による学校経営改善の可能性に関する研究」『名古屋短期大学研究紀要』第 48 号, 2010 年, 135-145 頁。
- 橋本洋治・岩永定・藤岡恭子・芝山明義・柏木智子「学校運営協議会制度導入の意図と運営における解釈の変化に関する研究—教育委員会担当者及び校長への面接調査から—」『名古屋短期大学研究紀要』第 50 号, 2012 年, 15-26 頁。
- 橋爪貞雄『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房, 1984 年。
- 橋爪貞雄『2000 年のアメリカ教育戦略—その背景と批判—』黎明書房, 1992 年。
- 羽山裕子「米国の学習障害児指導におけるプロセス・アプローチ後の展開—1970 年代後半から 80 年代の諸論に着目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 59 号, 2013 年, 569-581 頁。
- Haynes, Norris M., "The Influence of Self-Concept on School Adjustment among Black Middle School Students," *Journal of Social Psychology*, Vol. 130, No. 2, 1990, pp. 199-207.
- Haynes, Norris M. and Comer, James P., "The Effects of a School Development Program on Self-Concept," *The Yale Journal of Biology and Medicine*, Vol. 63, No. 4, 1990, pp. 275-283.
- Haynes, Norris M. and Comer, James P., "The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications," *Urban Education*, Vol. 28, No. 2, 1993, pp. 166-199.
- Haynes, Norris M., "Reducing the Risk of Teen Parenthood: An Approach that Works," *The Journal for Middle Level and High School Leaders*, Vol. 77, 1993, pp. 36-40.
- Haynes, Norris M., Comer, James P. and Roberts, V., "A Developmental and Systems Approach to Mental Health in Schools," *Educational Horizons*, Vol. 71, No. 4, 1993, pp. 181-186.
- Haynes, Norris M. and Comer, James P., "Integrating Schools, Families, and Communities through Successful School Reform: The School Development Program," *School Psychology Review*, Vol. 25, No. 4, 1996, pp. 501-506.
- Haynes, Norris M., "Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools," *Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 3, 1996, pp. 308-314.
- Haynes, Norris M., "African-American Students' Academic Self-Concept and Achievement," in F. L. Jones-Wilson et al., eds., *Encyclopedia of African-American Education*, Greenwood Publishing Group, 1996, pp. 403-406.
- Haynes, Norris M., "The Self-Fulfilling Prophecy and African-American Students," *Encyclopedia of African American Education*, Greenwood Publishing Group, 1996, pp. 407-409.
- Haynes, Norris M., Ben-Avie, Michael et al., "It Takes a Whole Village: The SDP School", in James P. Comer et al.,

- eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College, 1996, pp. 42-71.
- Haynes, Norris M., Emmons, Christine L. and Ben-Avie, Michael, "School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 321-329.
- Haynes, Norris M. ed., "Changing Schools for Changing Times: The Comer School Development Program (Special issue)", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 3, No. 1, 1998.
- Haynes, Norris M., Emmons, Christine L. and Woodruff, Darren W., "School Development Program Effects: Linking Implementation to Outcomes," *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 3, No.1, 1998, pp. 71-86.
- Henderson, Anne T. and Berla, Nancy, *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, 1994.
- Henderson, Anne T. and Mapp, Karen L., *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement, Annual Synthesis, 2002*, National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.
- 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。
- 平原春好「教育改革と教育法」『日本教育法学会年報』第28号, 有斐閣, 1999年, 15-36頁。
- 平原春好編『概説教育行政学』東京大学出版会, 2009年。
- Hodgkinson, Harold L. and Montenegro, Xenia, "The U. S. School Superintendent: The Invisible CEO," *Institute for Educational Leadership*, 1999 (ED429352).
- 北海道大学大学院教育学研究科『平成18年度北海道大学公開講座「スクールリーダーシップ研修」修了レポート集「わが校の学校改善計画」』北海道大学大学院教育学研究科・研究科長鈴木敏正, 2007年。
- 北海道大学大学院教育学研究科『平成20年度北海道大学公開講座「スクールリーダーシップ研修」修了レポート集「わが校の学校改善計画」』北海道大学大学院教育学研究科・研究科長青木紀, 2009年。
- 本田創造『アメリカ黒人の歴史(新版)』岩波書店, 1991年。
- Hoover-Dempsey, K.V. and Sandler, H., "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research*, Vol. 67, No.1, 1997, pp. 3-42.
- Hord, Shirley M., Roussin, James L., and Sommers, William A., *Guiding Professional Learning Communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*, Corwin, 2010.
- 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1971年(〔同時代ライブラリー123〕, 岩波書店, 1992年所収)。
- 堀内孜ほか編『地方分権と教育委員会制度』ぎょうせい, 2000年。
- 堀内孜ほか編『教育委員会の組織と機能の実際』ぎょうせい, 2001年。
- 堀内孜ほか編『開かれた教育委員会と学校の自律性』ぎょうせい, 2001年。
- 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).
- 井深雄二「教育における住民自治と学校自治」日本教育法学会編『教育の地方自治』エイデル研究所, 1981年, 238-250頁。
- 井深雄二『現代日本の教育改革—教育の私事化と公共性の再建—』自治体研究社, 2000年。
- 池田寛「コミュニティの再生と学校改革—米国の参加・協働論—」池田寛編著『報告書: 教育コミュニティづくりの理論と実践—学校発・人権のまちづくり—』部落解放人権研究所, 2003年。
- 〈http://blhri.org/kenkyu/project/commuken/2003/commuken_2003_007.htm〉(last accessed 2013/11/05)
- 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。
- 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂, 1983年。
- 今村令子『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育—』東信堂, 1990年。
- 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—』東信堂, 2011年。
- 石井拓児「内外事項区分論における概念把握の方法をめぐる問題について」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第47巻第1号, 2000年, 93-102頁。
- 石井拓児「持田栄一『教育管理』論における学校組織の運営原理」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第49巻第1号, 2002年, 13-21頁。
- 石井拓児「戦後日本における学校づくりの概念に関する歴史的考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第51巻第2号, 2005年, 61-73頁。
- 石井拓児「『現代日本社会と教育経営改革』に関する研究動向レビュー」『日本教育経営学会紀要』第48号, 2006年, 246-259頁。
- 石井拓児「地域教育経営における教育課程の位置と構造—内外事項区分論の教育経営論的発想—」『日本

- 教育経営学会紀要』第52号, 2010年, 65-79頁。
- 伊藤稔「パートナーシップの理論的背景」現代アメリカ教育研究会編著『学校と社会との連携を求めるとアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1995年, 15-32頁。
- 岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力』明石書店, 2007年。
- 岩永定「アメリカにおける父母・住民の教育(行政)参加の現状—学校諮問委員会の検討を中心に—」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第30集, 1984年, 59-71頁。
- 岩永定「学校諮問委員会(School Advisory Council)の法制化に関する一考察」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第3巻, 1988年, 279-296頁。
- 岩永定「アメリカにおける親の教育参加—タイトルI父母諮問委員会の法制化と問題点—」『日本教育行政学会年報』第14号, 1988年, 257-270頁。
- 岩永定「教育アカウンタビリティ論の検討」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第4巻, 1989年, 285-298頁。
- 岩永定「アメリカにおける教育アカウンタビリティ政策の特質—1970年代を中心に—」『日本教育行政学会年報』第16号, 1990年, 167-181頁。
- 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。
- 岩永定「アメリカ合衆国における学校と家庭・地域の連携に関する政策及び実践の動向—Partnership-2000 Schools Projectを中心に—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第14巻, 1999年, 43-52頁。
- 岩永定「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川出版部, 2000年。
- 岩永定・芝山明義・岩城孝次「『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究」『日本教育経営学会紀要』第44号, 2002年, 82-94頁。
- 岩永定・芝山明義・橋本洋治・岩城孝次「保護者の学校教育に対する意識と学校関与意欲の関係—小・中学校の保護者調査を通して—」『日本教育経営学会紀要』第46号, 2004年, 52-64頁。
- 岩永定「学校と家庭・地域の連携の現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第47号, 2005年, 166-169頁。
- 岩永定・橋本洋治・藤岡恭子・芝山明義・柏木智子「わが国における学社連携事業の推進基盤に関する研究—社会教育施設職員への質問紙調査を通して—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第21号, 2006年, 47-54頁。
- 岩永定・柏木智子・藤岡恭子・芝山明義・橋本洋治「宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組みと課題—子どもの自己肯定意識の向上に着目して—」『鳴門教育大学研究紀要』第22巻, 2007年, 37-50頁。
- 岩永定・藤岡恭子「市町村教育委員会関係者の学社連携事業に対する意識と課題—子どもの自己肯定意識の育成に着目して—」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻, 2008年, 63-73頁。
- 岩永定「学校ガバナンスと保護者の位置」『日本教育行政学会年報』第34号, 2008年, 238-241頁。
- 岩永定「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』第37号, 2011年, 38-54頁。
- 岩永定「学校と家庭・地域の連携における子どもの位置」『日本教育経営学会紀要』第54号, 2012年, 13-22頁。
- 岩永定・柏木智子・芝山明義・藤岡恭子・橋本洋治「子どもの自己肯定意識の実態とその規定要因に関する研究」『熊本大学教育学部紀要』第62巻, 2013年, 101-108頁。
- 岩崎久志「学校ソーシャルワーク実践に求められる学際性」『学校ソーシャルワーク研究』第5号, 2010年, 2-13頁。
- Jackson, Barbara L. and Cooper, Bruce S., "Involving Parents in Urban High Schools," *Education Digest*, Vol. 58, No. 8 (April 1993), pp. 27-31.
- Jerry West, *National Education Longitudinal Study of 1988 A Profile of Parents of Eighth Graders*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics(NCES 92-488),1992.
- Jones, LeAlan and Lloyd Newman, *Our America: Life and Death on the South Side of Chicago*, Washington Square Press, 1997.
- Joyner, Edward T., *The Comer Model: School Improvement for Students At Risk*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of Bridgeport, 1990 (UMI Number 9119318).
- Joyner, Edward T., Ben-Avie, Michael and Comer, James P. eds., *Dynamic Instructional Leadership to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004.
- Joyner, Edward T., Ben-Avie, Michael and Comer, James P. eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004.
- 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).

- 門田光司『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版, 2002年。
- 門田光司「子どもの幸せのための大人たちの協働—学校ソーシャルワーク実践の方法—」古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉編『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 2004年, 172-184頁。
- 門田光司・奥村賢一『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド—』中央法規, 2009年。
- 門田光司・鈴木庸裕編著『ハンドブック学校ソーシャルワーク演習—実践のための手引—』ミネルヴァ書房, 2010年。
- 神山正弘「シカゴ教育管理改革の研究」森田尚人他編『教育のなかの政治』世織書房, 1994年。
- 兼子仁「教育法制理論の課題と方法」宗像誠也ほか『岩波講座 現代教育学』第3巻, 岩波書店, 1961年, 111-154頁。
- 兼子仁『教育法(新版)』有斐閣, 1978年。
- 兼子仁・市川須美子編著『日本の自由教育法学—新たな集積と検証—』学陽書房, 1998年。
- 柏木智子「学校と家庭・地域の連携に関する一考察—子どもへの効果に着目して—」『日本教育経営学会紀要』第44号, 2002年, 95-107頁。
- 柏木智子・岩永定・橋本洋治・藤岡恭子「子どもの自己肯定意識の向上をめざす学社連携施策に関する研究—宮城県における Project Adventure の事例から—」『日本学習社会学会年報』第2号, 2006年, 49-57頁。
- 柏木智子『学校と地域の連携推進に関する研究—地域社会づくりのための主体形成に着目して—』大阪大学大学院人間科学研究科(博士学位論文), 2007年。
- Katz, Michael B., “Chicago School Reform as History,” *Teachers College Record*, Vol. 94, No. 1 (Fall 1992) (小玉重夫訳「歴史としてのシカゴ学校改革」森田尚人ほか編『学校=規範と文化』世織書房, 1993年)。
- Kaufman, Phillip and Bradbury, Denise, *Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88*, National Center for Education Statistics (NCES92-042), 1992.
- 川口彰義「教育行政の基本原則」鈴木英一編『現代教育行政入門』勁草書房, 1984年, 1-21頁。
- 川口俊明「学力格差と『学校の効果』—小学校の学力テスト分析から—」『教育学研究』第73巻第4号, 2006年, 350-362頁。
- 川口俊明・前馬優策「学力格差を縮小する学校—『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号, 2007年, 187-205頁。
- 川口俊明「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号, 2009年, 165-184頁。
- Kelly, Michael S., *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools*, Oxford University Press, 2008.
- 吉良直「どの子ども置き去りにしない(NCLB法)に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—」青木宏治編著『米国連邦NCLB法下での公教育ガバナンスの変容に関する教育法政策的な研究』科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書, 2009年, 19-35頁。
- 北島英治『ソーシャルワーク論』ミネルヴァ書房, 2008年。
- 北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開—マサチューセッツ州(MCASテスト)を中心に—』東信堂, 2009年。
- 小林正幸・相川充編著『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる: 小学校—楽しく身につく学級生活の基礎・基本—』図書文化社, 1999年。
- 近藤正春「地域・自治体からみた教育条件基準法制の諸問題」『日本教育法学会年報』第13号, 1984年, 157-168頁。
- Kordesh, Richard S. and Constable, Robert, “Case Management, Coordination of Service, and Resource Development,” in Robert Constable, Carol Rippey Massat, Shirley McDonald, and John P. Flynn, eds., *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th Edition), Lyceum Books, 2006, pp. 504-523.
- 小谷義次『病める合衆国—現代アメリカの貧困化—』新日本出版社, 1993年。
- Kotlowitz, Alex, *There are No Children here: The Story of Two Boys Growing up in the Other America*, Anchor Books, 1991.
- Kotlowitz, Alex, *The Other Side of The River: A Story of Two Towns, a Death, and America's Dilemma*, Anchor Books, 1998.
- 河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究—行動科学的な教育行政学の特質と課題—』多賀出版, 1995年。
- 厚生労働省・これからの地域福祉のあり方に関する研究会「地域における『新たな支え合い』をもとめて—住民と行政の協働による新しい福祉—」2008年。
- 子安潤『反・教育入門〔改訂版〕—新教育課程のアンラウン—』白澤社, 2009年。
- Kozol, Jonathan, *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, Crown Publishers, 1991.
- Kozol, Jonathan, *Amazing Grace: The Lives of Children and the Conscience of a Nation*, Harper Perennial, 1996

- (脇浜義明訳『アメリカの人種隔離の現在—ニューヨーク・ブルックスの子どもたち—』明石書店, 1999年) .
- Kozol, Jonathan, *Ordinary Resurrections: Children in the Years of Hope*, Crown Publishers, 2000.
- Kozol, Jonathan, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*, Three Rivers Press, 2005.
- Kruse, Sharon D. and Louis, Karen S., *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change*, Corwin Press, 2009.
- 窪田眞二『父母の教育権研究』亜紀書房, 1993年。
- 久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店, 2005年。
- 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号, 2007年, 36-50頁。
- 黒崎勲『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究—』新陽社, 1989年。
- 黒崎勲『学校選択と学校参加』東京大学出版会, 1994年。
- 黒崎勲『教育行政学』岩波書店, 1999年。
- 黒崎勲「『効果的な学校』の理論」大田直子・黒崎勲編著『教育行政と学校経営』学事出版, 2007年, 127-134頁。
- Kyle, Diane W. et al., *Reaching Out: A K-8 Resource for Connecting Families and Schools*, Corwin Press, 2002.
- Land, Deborah and Legters, Nettie, “The Extent and Consequences of Risk in U.S. Education,” in Sam Stringfield and Deborah Land, eds., *Educating At-Risk Students: One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, 2002, pp. 1-28.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991 (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書, 1993年) .
- Leithwood, Kenneth and Louis, Karen S., *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass, 2012.
- Levett, M. Ann, Emmons, C. L., Boyd, Daniel, and Loseth, Vivian Strong, *Courageous and Collaborative Leadership: Building Capacity*, Paper presented at the 2008 Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, March 24-28, 2008.
- Levin, Henry M., “Accelerated Schools for Disadvantaged Students,” *Educational Leadership*, Vol. 44, No. 3, 1987, pp. 19-21.
- Levin, Henry M., *Accelerated Schools for At-Risk Students*, CPRE Research Report Series RR-010, Center for Policy Research in Education, Rutgers University, 1988.
- Lezotte, Lawrence W., *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*, Effective Schools Products, Ltd., 1991 (<http://effectiveschools.com/images/stories/escorrelates.pdf>) (last accessed 2012/06/23) .
- Lezotte, Lawrence W., “Effective Schools: The Evolving Research and Practices,” in James H. Block, Susan T. Everson, and Thomas H. Guskey, eds., *School Improvement Programs*, Scholastic, 1995, pp. 1-21.
- Lezotte, Lawrence W., *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement* (<http://effectiveschools.com/images/stories/RevEv.pdf>) (last accessed 2012/06/23)
- Lezotte, Lawrence W., *Effective Schools: A Proven Theory of Action, PowerPoint Presentation of the Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*, Effective Schools Products, Ltd., (<http://effectiveschools.com/content/view/44/45/>) (last accessed 2012/06/23) .
- Lezotte, Lawrence W., *Effective Schools: Past, Present, and Future*, Effective Schools Products, Ltd. (<http://effectiveschools.com/images/stories/brockpaper.pdf>) (last accessed 2012/06/23) .
- Lezotte, Lawrence W. and Snyder, Kathleen McKee., *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*, Solution Tree, 2011.
- Liontos, Lynn Balster, *At-Risk Families & Schools: Becoming Partners*, ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, 1992.
- Lipsky, Dorothy K., “We Need a Third Wave of Education Reform,” *Social Policy*, Vol. 22, No. 3 (Winter 1992), pp. 43-45.
- Mannan, Golam and Blackwell, Jacqueline, “Parent Involvement: Barriers and Opportunities,” *Urban Review*, Vol. 24, No. 3 (September 1992), pp. 219-26.
- Marcos, Teri, Witmer, Matt, Foland, Ron, Vouga, Robert, and Wise, Donald, “The Principal’s Academy: A Collaborative California University Initiative on Congruence of Principal Training to Urban School Leadership Practice,” *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, Vol. 7, 2011, pp. 86-96.
- 松原信継『アメリカにおける教育官僚制の発展と克服に関する研究—歴史的・制度的視点から—』風間書房, 2012年。
- 松尾知明『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影—』東信堂, 2010年。
- 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).
- McCarthy, Jane and Riner, Phillip, “The Accelerated Schools Inquiry Process: Teacher Empowerment through Action Research,” *Education*, Vol. 117, No. 2 (Winter 1996), pp. 223-229.
- McChesney, Jim, *Whole-School Reform*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1998 (ED427388).

- McCurry David S. and Krewer, John, *Addressing NCLBA through an Effective Schools Approach: Parents and Students Learning after School Together With Technology*
 〈<http://learningmilestones.com/download.cfm?DownloadFile=48803A37-0919-EA14-CFA2ACFBC7DBE425>〉 (last accessed 2010/03/25) .
- Meier, Deborah, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*, Beacon Press, 2002 (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) .
- Meier, Deborah and Wood, George, eds., *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*, Beacon Press, 2004.
- Melenzyer, Beverly J. and Wilkinson, Thomas, *Empowering the School Community: Meeting the Challenge through University, School and Community Ventures*, 1994 (ED398191).
- Merriam, Sharan B. and Simpson, Edwin L., *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*, Krieger, 2nd ed., 2000 (堀薫夫監訳『調査研究法ガイドブック—教育における調査のデザインと実施報告—』ミネルヴァ書房, 2010年).
- Miles, Matthew B. and Louis, Karen S., “Mustering the Will and Skill for Change,” *Educational Leadership*, Vol. 47, No. 8 (May 1990), pp. 57-61.
- 三脇康生・岡田敬司・佐藤学編著『学校教育を変える制度論—教育の現場と精神医療が真に出会うために—』万葉舎, 2003年。
- 三浦軍三『米国の公民育成研究—現代(1980年-2000年)における米国の現代新社会科教育の特質—』東洋館出版社, 2004年。
- 宮本みち子「先進国における成人期への移行の実態—イギリスの例から—」『教育社会学研究』第76号, 2005年, 25-39頁。
- 宮田延実・藤岡恭子「小学校における『生き方』指導のカリキュラム編成と実践—他者交流の教育的意義に焦点をあてて—」日本生活指導学会編『生活指導研究』第26号, 2009年, 119-135頁。
- 宮田延実・藤岡恭子「エビデンスに基づく学校の自己評価に関する考察—教育の質と教師の専門性を高めるために—」中京大学国際教養学部論叢編集委員会編『国際教養学部論叢』第3巻第1号, 2010年, 15-25頁。
- 宮田延実『小学生の関係性能力とその育成についての研究』(関西大学大学院心理学研究科・博士学位論文) 2011年。
- 水本徳明「書評: 志水宏吉編著『「力のある学校」の探究』」『日本教育経営学会紀要』第52号, 2010年, 236-238頁。
- 持田栄一『教育管理』国土社, 1961年。
- 持田栄一『教育行政学序説—近代公教育批判—』明治図書出版, 1979年。
- 望月彰『自立支援の児童養護論—施設でくらす子どもの生活と権利—』ミネルヴァ書房, 2004年。
- 望月彰・赤尾清子・田中遊美「自治体における子どもの権利に関する条例の制定動向」大阪府立大学『社会問題研究』第56巻, 第1・2合併号(通巻134号), 2007年, 169-187頁。
- 望月彰「青年期擁護論序説—小川利夫・青年期教育論から見た現代児童擁護論の展望—」児童福祉法研究会『児童福祉法研究』第10号, 2010年, 99-111頁。
- 望月彰「不登校・いじめに関する政府政策と子どもの発達—子どもの権利条約から見た子どもの現実—」『日本教育法学会年報』第39号, 2010年, 52-61頁。
- 望月彰「子どもの社会的養護とは何か」教育と医学の会編『教育と医学』第59巻第8号(通号698), 2011年, 4-10頁。
- Moles, Oliver C., “Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings,” in Nancy Feyl Chavkin, ed., *Families and Schools in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, 1993, pp. 21-49.
- 文部科学省『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』2008年
 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm〉 (last accessed 2009/5/30).
- 宗像誠也『教育行政学序説』有斐閣, 1954年。
- 宗像誠也『教育行政学序説(増補版)』有斐閣, 1969年。
- 宗像誠也「教育委員会法(旧法)収録について」1970年(『教育小六法』学陽書房所収)。
- 宗像誠也『宗像誠也教育学著作集』(第3巻教育行政の理論) 青木書店, 1975年。
- 村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第74巻第1号, 2007年, 41-48頁。
- 室井修「学校・地域における子ども・国民の発達権・教育権の制度的保障の課題—教育の地方自治原則に照らして—」『日本教育法学会年報』第20号, 有斐閣, 1991年, 16-22頁。
- 室井力「憲法における地方自治の保障と教育法」日本教育法学会編『教育の地方自治』エイデル研究所, 1981年, 3-15頁。
- Naaila Panjwani, “Saving our Future: James Comer and the School Development Program,” *The Yale Journal of Biology and Medicine*, Vol. 84, No. 2 (June 2011), pp. 139-143.
- 鍋島祥郎『効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育—』部落解放・人権研究所, 2003年。

- 永井憲一「教育学における今日的課題」日本教育法学会編『教育学の課題と方法』エイデル研究所、1980年、23-55頁。
- 永井憲一『教育学の原理と体系—教育人権保障の法制研究—』日本評論社、2000年。
- 中典子『アメリカにおける学校ソーシャルワークの成立過程』みらい、2007年。
- 中島千恵「アメリカにおける学校の親支援—子どもの学習権保障と親のサポート—」国立教育政策研究所 国際研究・協力部総括研究官『親の学校参加に関する国際比較研究—学校と親のパートナーシップ関係形成を中心として—』最終報告書（科学研究費補助金基盤研究(B)(2)、研究代表者：一見（鏝屋）真理子）、2003年。
- 中嶋哲彦「アメリカの教育行政における連邦の役割に関する研究—初等中等教育法タイトル1の分析を中心—」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第28号、1981年、211-221頁。
- 中嶋哲彦「アメリカにおける父母の教育参加に関する考察—タイトル1父母諮問委員会の法制化過程を中心—」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第29号、1982年、209-220頁。
- 中嶋哲彦『生徒個人情報への権利に関する研究—米国のFERPAを中心に—』風間書房、2000年。
- 中嶋哲彦「子育て・教育条件整備の課題と教育行政学」『日本教育行政学会年報』第36号、2010年、232-234頁。
- 中嶋哲彦「貧困を理由に誰ひとり排除しない教育制度を目指して」貧困研究会編集委員会編『貧困研究』第11号、2013年、10-18頁。
- 中村香『学習する組織とは何か—ピーター・センゲの学習論—』鳳書房、2009年。
- 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。
- 中村雅子「人種格差社会アメリカにおける教育機会の平等—ポスト公民権運動期の黒人の教育権—」宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店、2011年、199-220頁。
- 仲田康一「学習参加による父母—教員間インタラクションと教員の専門知の関係についての考察」『日本教師教育学会年報』第17号、2008年、62-72頁。
- 中留武昭「学校改善（School Improvement）研究ノート」中留武昭論文編集委員会編著『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—中留武昭教授退官記念論文集』2003年、74-86頁。
- 南里悦史「社会教育に関する条件整備—『学問の自由』と社会教育の独自性—」『日本教育法学会年報』第8号、有斐閣、1979年、228-239頁。
- Nathan Hale School, New Haven School District, *Strategic School Profile 2008-09*, Connecticut State Department of Education, 2009.
- Nathan Hale School, New Haven School District, *Strategic School Profile 2009-10*, Connecticut State Department of Education, 2010.
- National Center for Educational Statistics, *Digest of Education Statistics: 2009*, 2009.
- National Center for Educational Statistics, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups (NCES 2010-015)*, 2010.
- National Center for Effective Schools Research and Development, *A Conversation Between James Comer and Ronald Edmonds: Fundamentals of Effective School Improvement*, Kendall Hunt, 1989.
- Natriello, Gary, Pallas, Aaron M., and McDill, E. L., *Schooling Disadvantaged Children: Racing against Catastrophe*, Teachers College Press, 1990.
- Neisser, Ulric ed., *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*, Routledge, 1986.
- New Haven Independent, *Mayo Retiring In July: Offers Successor Advice*, by Melissa Bailey, Feb 20, 2013
 〈http://www.newhavenindependent.org/index.php/archives/entry/superintendent_mayo_to_retire_in_july/〉
 (last accessed 2013/11/10) .
- New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2009-10 Report*, 2010.
- New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Survey Guide*, 2011.
- New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2010-11 Report*, 2011.
- New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Report*, 2012.
- New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2012-13 Report*, 2013.
- New Haven Public Schools, *Dr. Reginald Mayo's Bio*,
 〈http://www.nhps.net/sites/default/files/BIO_-_DR._MAYO.pdf〉 (last accessed, 2012/11/30).
- New Haven Public Schools, *About NHPS* 〈<http://www.nhps.net/node/4>〉 (last accessed, 2012/12/01) .
- 日本学校ソーシャルワーク学会編『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規、2008年。
- 日本スクールソーシャルワーク協会編『スクールソーシャルワークの展開—20人の活動報告—』学苑社、2005年。
- 日本スクールソーシャルワーク協会・山下英三郎編著『スクールソーシャルワーク論—歴史・理論・実践—』学苑社、2008年。
- 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版社、2009年。

- Noblit, George W., Malloy, William W., and Malloy, Carol E., eds., *“The Kids Got Smarter”: Case Studies of Successful Comer Schools*, Hampton Press, 2001.
- OECD, Centre for Education Research and Innovation, *Our Children at Risk*, 1995.
- OECD, Centre For Education Research and Innovation, *Parents as partners in Schooling*, 1997 (中嶋博・山西優二・沖清豪訳『親の学校参加—良きパートナーとして—』学文社, 1998年)。
- 小川正人「教育行政研究の今日的課題から学校経営研究を考える」『日本教育経営学会紀要』第51号, 2009年, 45-55頁。
- 小川利夫「児童観と教育の再構成—『教育福祉』問題と教育法学—」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972年, 2-25頁。
- 小川利夫「教育福祉の権利—児童福祉法研究の視点—」『季刊教育法』第9号, 1973年, 38-48頁。
- 小川利夫「地域住民の学習権と教育の地方自治」日本教育法学会編『教育の地方自治』(講座教育法第6巻)エイデル研究所, 1981年, 211-223頁。
- 小川利夫「『教育福祉』概念の現代的考察—教育福祉論序説—」佐藤進・小川利夫編著『関連領域と社会福祉』(講座社会福祉第9巻)有斐閣, 1983年, 178-195頁。
- 小川利夫・村岡末広・長谷川真人・高橋正教編著『ぼくたちの15歳—養護施設児童の高校進学問題—』ミネルヴァ書房, 1983年。
- 小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房, 1985年。
- 小川利夫「概説—現状—歴史—基本原理—」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編著『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして—』勁草書房, 1992年, 197-202頁。
- 小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館, 2001年。
- 小島弘道・淵上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』学文社, 2010年。
- O'Neil, Mary and Butts, Helen, “The Comer Process: Accent on Community” (Reform Report), *A Monthly Publication of the Chicago Panel on Public and Finance*, Vol. 2, No. 1 (September 1991).
- 小野由美子「『教育効果の高い学校』と80年代アメリカの教育改革政策—平等と優秀性—」『教育学研究』第55巻第12号, 1988年, 11-19頁。
- 大阪大学人間科学部『マイノリティの教育問題研究—アメリカにおける最近の動向—』1981年。
- 大田直子・黒崎勲編著『教育行政と学校経営』学事出版, 2007年。
- 大塚秀之『現代アメリカ合衆国論』兵庫部落問題研究所, 1992年。
- 大塚秀之『現代アメリカ社会論—階級・人種・エスニシティからの分析—』大月書店, 2001年。
- 大塚秀之『格差国家アメリカ—広がる貧困, つのる不平等—』大月書店, 2007年。
- Openshaw, Linda, *Social Work in Schools: Principles and Practice*, The Guilford Press, 2008.
- Orfield, Gary and Lee, Chungmei, *Brown at 50: King's Dream or Plessy's Nightmare?* The Civil Rights Project, Harvard University, January, 2004.
- 折出健二『人格の自立と集団教育』明治図書出版, 1986年。
- 折出健二『相互自立の生活指導学』勁草書房, 1993年。
- 折出健二「人間的自立の弁証法と生活指導—子ども問題を讀みひらくこと—」『日本教師教育学会年報』第7号, 1998年, 6-13頁。
- 折出健二「グローバル時代を生きる教師の力量」『教育学研究』第68巻第1号, 2001年, 36-38頁。
- 折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社, 2001年。
- 折出健二『市民社会の教育—関係性と方法—』創風社, 2003年。
- 折出健二『人間的自立の教育実践学』創風社, 2007年。
- 折出健二「地域生活指導の立場から子ども・コミュニティのあり方を探る」京都府立大学福祉社会学部福祉社会研究会編『福祉社会研究』第12号, 2011年, 3-24頁。
- 折出健二「愛知における子ども問題と関係性の再構築」『中部教育学会紀要』第11号, 2011年, 2-12頁。
- 折出健二「人間的自立の支援とアザーリング—生活的他者と出あい学びあう集団への転換—」日本生活指導学会編『生活指導研究』第29号, 2012年, 22-35頁。
- 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).
- Pallas, Aaron M.A., Natriello, Gary, and McDill, E. L., “The Changing Nature of Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends,” *Educational Researcher*, No. 18, 1989, pp. 16-22.
- Paterson Public Schools, *Annual Report: Evaluation of District Education Plan 2001-2002*, Revised 1/29/2003 (<http://www.state.nj.us/education/abbotts/sosd/archive/arpaterson0102.pdf>) (last accessed 2008/06/28).
- Payne, Charles M., *The Comer School Development Process in Chicago: An Interim Report*, Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University, 1994.
- Payne, Charles M., *I Don't Want Your Nasty Pot of Gold: Urban School Climate and Public Policy*, Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University, 1997 (ED412313).
- Pena, Delores C., “Parent Involvement: Influencing Factors and Implications,” *Journal of Educational Research*,

- Vol. 94, No. 1 (Sep-Oct 2000), pp. 42-54.
- Pigg, Kenneth E., "Three Faces of Empowerment: Expanding the Theory of Empowerment in Community Development," *Journal of the Community Development Society*, No. 33, Vol. 1, 2002, pp. 107-123.
- Raffaele, Knoff, Linda M., "Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives, and Approaches," *School Psychology Review*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 448-466.
- Ramirez, A. Y. 'Fred', "'Parent Involvement is Like Apple Pie': A look at Parental Involvement in Two States," *High School Journal*, Vol. 85, No. 1 (October-November 2001), pp. 1-9.
- Ramirez-Smith, Christina, "Stopping the Cycle of Failure: The Comer Model," *Educational Leadership*, Vol. 52, No. 5 (February 1995), pp. 14-19.
- Rauber, Chris, and Shinkman, Ron, "1998 Up & Comers," *Modern Healthcare*, Vol. 28, No. 37, 1998, pp. 38-49.
- Reynolds, David, *The 2007 Grawemeyer Award in Education Speech Introduction of James P. Comer, M.D.*, (Transcript).
- 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).
- Rychen, Dominique Simone and Salganik, Laura Hersh, *Key Competencies for A Successful Life and A Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, 2003 (立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店, 2006年)
- 榑達雄「教育『正常化』の展開と地域教育運動」『日本教育学会年報』第11号, 1982年, 72-83頁。
- 榑達雄・笠井尚・片山信吾「アメリカにおける教員資質向上・教員権限付与等と教職の専門職制」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第41巻第2号, 1995年, 347-360頁。
- 榑達雄・笠井尚・片山信吾「アメリカにおける教員評価・SBMの事例等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第43巻第2号, 1997年, 273-288頁。
- 榑達雄「アメリカにおける教員の専門職性と教員組合—AFTの場合を中心に—」名古屋大学『教育行政研究』第11号, 2002年, 65-73頁。
- 榑達雄「教育専門職・教員組合と教育改革—リーバーマンの教職理論の展開—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第49巻第2号, 2002年, 1-11頁。
- 榑達雄・中嶋哲彦・笠井尚「アメリカにおける教員組合運動等と教職の専門職性」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第49巻第1号, 2002年, 111-149頁。
- 榑達雄編著『教育自治と教育制度』大学教育出版, 2003年。
- 榑達雄・中嶋哲彦・笠井尚「アメリカにおける教員の団体交渉, 全国専門職資格等と教職の専門職性」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第49巻第2号, 2003年, 133-152頁。
- 榑達雄「教育および教育行政の現実と教育行政研究」『日本教育行政学会年報』第33号, 2007年, 292-302頁。
- 佐古秀一「学力と学校組織—『効果のある学校』研究の検討をふまえた学校経営研究の課題—」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第53巻, 2011年, 36-45頁。
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『学校づくりの組織論』学文社, 2011年。
- Sanders, Mavis G., *School-Family-Community Partnerships and the Academic Achievement of African American, Urban Adolescents* (CRESPAR Report No. 7), Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1996.
- Sanders, Mavis G., *Building Effective School-Family-Community Partnerships in a Large Urban School District* (CRESPAR Report No. 13), Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1997.
- Sanders, Mavis G. and Epstein, Joyce L., *School-Family-Community Partnerships in Middle and High Schools: From Theory to Practice* (CRESPAR Report No. 22), Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1998.
- Sanders, Mavis G., ed., *Schooling Students Placed At Risk: Research, Policy, and Practice in the Education of Poor and Minority Adolescents*, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店, 1996年。
- 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房, 1996年。
- 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店, 1999年。
- 佐藤学『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館, 2006年。
- 佐藤学『教師花伝書—専門家として成長するために—』小学館, 2009年。
- 佐藤学『教育の方法』左右社, 2010年。
- 佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店, 2012年。
- 佐藤学『学校見聞録—学びの共同体の実践—』小学館, 2012年。
- 佐藤修司『教育基本法の理念と課題—戦後教育改革と内外事項区分論—』学文社, 2007年。
- Savo, Cynthia R., *An Overview of the Life and Work of Dr. James P. Comer* (Unpublished Presentation Slides).
- Schmoker, Mike and Wilson, Richard B., "Transforming Schools through Total Quality Education," *Phi Delta Kappan*, Vol. 74, No. 5 (January 1993), pp. 389-395.

- Schon, Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1984 (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版, 2001年。柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房, 2007年)。
- Schon, Donald A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, 1990.
- Schorr, Lisbeth B., *Within Our Reach: Breaking the Cycle of Disadvantage*, Anchor Books, 1988.
- Scott, Leslie A., Rock, Donald A., Pollack Judith M., and Ingels, Steven J., *Two Years Later: Cognitive Gains and School Transitions of NELS:88 Eighth Graders*, National Center for Education Statistics (NCES94-436), 1994.
- Seed, Allen H., “Redirecting the Teaching Profession in the Wake of A Nation at Risk and NCLB,” *Phi Delta Kappan*, Vol. 89, No. 8 (April 2008), pp. 586-589.
- 芝山明義・岩永定「教師の対外的経営力量の必要段階とその形成機会に関する研究—四国4県の小・中学校教師の意識調査を通して—」『日本教師教育学会年報』第12号, 2003年, 91-101頁。
- 芝山明義・岩永定・柏木智子・藤岡恭子・橋本洋治「子どもの規範意識と規範行動の実態に関する研究—影響を及ぼす要因としての学校と地域の連携に着目して—」『鳴門教育大学研究紀要』第29巻, 2014年, 111-121頁。
- 島田修一「教育改革と生涯教育—問われる“参加・自治・創造”の原理—」『日本教育法学会年報』第16号, 有斐閣, 1987年, 20-46頁。
- 島田修一「生涯学習社会と教育の権利構造のとらえなおし—『教育を受ける権利』から『教育をつくる権利』へ—」『日本教育法学会年報』第21号, 有斐閣, 1992年, 144-155頁。
- 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書, 2005年。
- 志水宏吉「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」『教育学研究』第73巻第4号, 2006年, 336-349頁。
- 志水宏吉編著『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会, 2009年。
- 新海英行『現代社会教育の軌跡と展望—生涯にわたる学習権保障の視点から—』大学教育出版, 1999年。
- 新海英行『子ども・青年の生活と教育—「生活台」に立つ教育改革を求めて—』大学教育出版, 2000年。
- 新海英行・牧野篤編著『現代世界の生涯学習』大学教育出版, 2002年。
- 新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター, 2002年。
- 篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房, 2012年。
- 篠原岳司「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する—考察—J・スピランの『分散型リーダーシップ (distributed leadership)』理論の検討—」『日本教育経営学会紀要』第49号, 2007年, 52-66頁。
- 篠原岳司「現代米国教育委員会制度改革と教育専門職リーダーシップ—Boston Plan for Excellence のコーチングに着目して—」『日本教育行政学会年報』第34号, 2008年, 143-159頁。
- 篠原岳司『分散型リーダーシップに基づく現代米国大都市学区教育ガバナンス改革の研究』(北海道大学大学院教育学研究科, 博士(教育学)学位論文), 2009年。
- 篠原岳司「分散型リーダーシップに基づく教育ガバナンスの理論的再構築」『教育学研究』第80巻第2号, 2013年, 185-196頁。
- Short, Paula M. and Rinehart, James S., “School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment within the School Environment,” *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, No. 4 (Winter 1992), pp. 951-961.
- Short, Paula M. and Rinehart, James S., “Teacher Empowerment and School Climate,” *Education*, Vol. 113, No. 4 (Summer 1993), pp. 592-597.
- Short, Paula M., “Defining Teacher Empowerment,” *Education*, Vol. 114, No. 4, (Summer 1994), pp. 488-492.
- Sizer, Theodore R., McDonald, Joseph P. and Rogers, Bethany, “Standards and School Reform: Asking the Basic Questions Education Symposium,” *Stanford Law & Policy Review*, Vol. 4 (Winter 1992-93), pp. 27-36.
- Slaughter-Defoe, Diana T. and Carlson, Karen Glinert, “Young African American and Latino Children in High-Poverty Urban Schools: How They Perceive School Climate,” *Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 1 (Winter, 1996), pp. 60-70.
- Smith, Abbe, “Blumenthal Visits New Haven School to Learn about Successful Education Strategies,” *New Haven Register*, May 16, 2011.
- 曾余田浩史・森下真実・織田泰幸ほか「『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究(1)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第55巻第1号, 2009年, 148-159頁。
- 曾余田順子・曾余田浩史「『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築—東広島市教職員キャリアアップ研修を通して—」『日本教育経営学会紀要』第49号, 2007年, 111-121頁。
- Spillane, James P., *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006.
- Spillane, James P. and Diamond, John B., eds., *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, 2007.
- Spillane, James P. and Coldren, Amy Franz Coldren, *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press, 2011.
- Squires, David A. and Kranyik, Robert D., “The Comer Program: Changing School Culture,” *Educational*

- Leadership*, Vol. 53, No. 4, 1996, pp. 29-32.
- Stainton, Leslie, "Pathways of Enlightenment: For Schools to Work, James Comer Believes They Must Address All of a Child's Developmental Needs," University of Michigan School of Public Health, *Findings*, Vol. 25, No. 2 (Spring/Summer 2010), pp. 14-19.
- Stone, Clarence N., Hening, Jeffrey R., Jones, Bryan D., and Pierannunzi, Carol, *Building Civic Capacity: The Politics of Reforming Urban Schools*, University of Press of Kansas, 2001.
- Stringfield, Sam, "Book Review: A Synthesis and Critique of Four Recent Reviews of Whole-School Reform in the United States," *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No. 2, 2000, pp. 259-269.
- Stringfield, Sam and Land, Deborah eds., *Educating At-Risk Students: One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, 2002.
- Sui-Chu, Esther Ho and Willms, J. Douglas, "Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement," *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 2, 1996, pp. 126-141.
- 鈴木英一『教育行政』東京大学出版会, 1970年。
- 鈴木英一編『現代教育行政入門』勁草書房, 1984年。
- 鈴木英一・川口彰義・近藤正春編『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして—』勁草書房, 1992年。
- 鈴木英一編『教育改革と教育行政』勁草書房, 1995年。
- 鈴木庸裕『「学校ソーシャルワーク」専門職の養成をめぐる実習カリキュラムの一考察—社会福祉と学校教育の結節点をめぐって—』日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第3号, 2008年, 25-40頁。
- 鈴木庸裕「スクールソーシャルワークとその職務がもつ目的と課題」米川和雄編著『スクールソーシャルワーク実習・演習テキスト』北大路書房, 2010年, 95-108頁。
- 鈴木敏正『学校型教育を超えて—エンパワーメントの不定型教育—』北樹出版, 1997年。
- 鈴木敏正『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—』北樹出版, 1999年。
- Swap, Susan McAllister, *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*, Teachers College Press, 1993.
- 田川佳代子「クリティカル・ソーシャルワーク実践の理論素描」愛知県立大学教育福祉学部社会福祉学科『社会福祉研究』第15巻, 2013年, 13-20頁。
- 高木英明「“教育におけるアドミニストレーション”—その概念と主要機能—」『年報行政研究』第20号, ぎょうせい, 1986年, 37-61頁。
- 高野良一「アフーマティブ・アクションとしての実験学校—チャータースクールの現実的な可能性—」『教育学研究』第73巻第4号, 2006年, 376-390頁。
- 竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会, 1984年。
- 竹内常一「生活指導研究の課題」日本生活指導学会編『生活指導研究』第20号, 2003年, 8-25頁。
- 田中千賀子「多文化教育実践の分類と教育効果に関する一考察—事例研究の分析を通して—」アメリカ教育史研究会『アメリカ多元文化社会における国民統合と教育に関する史的研究』(平成7年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書, 研究代表者中村雅子), 1996年, 281-293頁。
- 谷川至孝「福祉多元主義のもとでの英国教育政策の展開—ボランティア・アンド・コミュニティ・セクターの活動—」『日本教育行政学会年報』第34号, 2008年, 125-142頁。
- Tebbett, Kate, *Management of Cerebral Palsy: A Transdisciplinary Approach*, Sage Publications, 2006.
- 照本祥敬「『人間関係の危機』と生活指導の課題」日本生活指導学会編『生活指導研究』第23号, 2006年, 26-37頁。
- 坪井由実「教育委員会制度」鈴木英一編『現代教育行政入門』勁草書房, 1984年, 70-94頁。
- 坪井由実「地方教育行政組織改革—日米教育委員会制度の比較検討—」『日本教育法学会年報』第13号, 1984年, 63-76頁。
- 坪井由実「現代米国における教育政策の展開—選択・能率・公正・質の追求—」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, 56-75頁。
- 坪井由実「現代アメリカ都市教育政策の基本課題—多文化教育・分権化・財政再建—」アメリカ学会編『アメリカ研究』第29号, 1995年, 115-134頁。
- 坪井由実「アメリカのSBMと学校委員会制度」堀尾輝久ほか編著『組織としての学校』(講座学校第7巻) 柏書房, 1996年, 193-208頁。
- 坪井由実「現代アメリカ大都市学区における多文化教育政策の展開」アメリカ教育史研究会『アメリカ多元文化社会における国民統合と教育に関する史的研究』(平成7年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書, 研究代表者中村雅子), 1996年, 148-163頁。
- 坪井由実「教育自治と生徒参加—学校委員会への生徒参加を中心に—」『日本教育法学会年報』第25号, 1996年, 143-154頁。
- 坪井由実「教育委員会制度と教育自治—教育事務再配分の基本視点—」『日本教育行政学会年報』第23号, 1997年, 167-170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。
- 坪井由実「教育基本法10条と教育委員会制度改革—直接責任性の法理と教育統治機構論—」『教育学研究』第65巻第4号, 1998年, 343-353頁。
- 坪井由実「アメリカ大都市における教育改革と地域—シカゴ学区の学校教育共同体づくりの可能性—」東京市政調査会編『都市問題』第90巻第5号, 1999年, 23-36頁。
- 坪井由実「教育の住民自治・参加をめぐる基本問題—国際比較の視点から—」『日本教育政策学会年報』第6号, 1999年, 23-37頁。
- 坪井由実「米国における教育行政研究の有用性問題」『日本教育行政学会年報』第26号, 2000年, 204-207頁。
- 坪井由実「自治体教育政策と教育法」日本教育法学会編『自治・分権と教育法』三省堂, 2001年, 71-86頁。
- 坪井由実「教育人権を豊かに保障する教育自治システム編成と自治体教育立法の可能性」『日本教育法学会年報』第30号, 2001年, 54-60頁。
- 坪井由実『米国都市教育委員会のアカウンタビリティ制度と学校の自己評価体制に関する実証的研究』平成11年度～平成13年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書, 2002年。
- 坪井由実『アメリカ教育アカウンタビリティ制度下における教育長・校長の職能向上プログラム改善』平成14年度～平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書, 2005年。
- 坪井由実『『教育の地方自治』システムとその基本原理』『日本教育行政学会年報』第31号, 2005年, 35-50頁。
- 坪井由実「市町村教育委員会の学校経営機能の質的発展に向けた取組の現状と課題—市町村教育行財政システム改善試論(その1)—」北海道大学大学院教育学研究科教育行政学研究グループ編『公教育システム研究』第4巻, 2005年, 1-18頁。
- 坪井由実「多文化主義教育におけるアメリカ像の変容」上杉忍・巽孝之編著『アメリカの文明と自画像』ミネルヴァ書房, 2006年, 233-259頁。
- 坪井由実「現代米国教育委員会制度の改革動向」『日本教育政策学会年報』第15号, 2008年, 187-194頁。
- 坪井由実『米国学区における教育政策形成能力の質的向上をめざす教育委員会制度改革の調査研究』平成17年度～平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書, 2008年。
- 坪井由実「教育委員会制度の起源と特徴」平原春好編著『概説教育行政学』東京大学出版会, 2009年, 91-109頁。
- 坪井由実「NCLB法下ですすむ大都市学区ガバナンス改革の特徴」青木宏治編著『米国連邦NCLB法下での公教育ガバナンスの変容に関する教育法政策学的研究』2007年度～2008年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書, 2009年, 89-94頁。
- 坪井由実編著『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』2011年度～2013年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究代表者・坪井由実(愛知県立大学教育福祉学部教授)研究成果中間報告書(その1), 2012年。
- 坪井由実編著『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』2011年度～2013年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究代表者・坪井由実(愛知県立大学教育福祉学部教授)研究成果中間報告書(その2), 2013年。
- 坪井由実編著『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』2011年度～2013年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究代表者・坪井由実(愛知県立大学教育福祉学部教授)研究成果最終報告書, 2014年。
- 土成永侑・福嶋一希・印塚正恵・加藤千鶴・遠藤貴広・八田幸恵・大和真希子「能力発達を支える実践研究の方法論—DeSeCoのコンピテンス概念と日本の教育実践記録を手がかりに—」『福井大学教育実践研究』第35号, 2011年, 9-20頁。
- 辻村貴洋「教育委員会制度創設期における自治体教育行政機構と地域教育計画—札幌市教育課程編成(1950-1952)の事例にみる専門的指導行政—」『日本教育行政学会年報』第33号, 2007年, 186-202頁。
- 露口健司「個人—組織の価値観が校長のリーダーシップに及ぼす影響」『日本教育行政学会年報』第30号, 2004年, 132-144頁。
- 露口健司「学校組織における信頼構築のためのリスクマネジメント—リスク処理の局面を中心に—」九州大学編『教育経営学研究紀要』第10号, 2007年, 17-35頁。
- 露口健司『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版, 2008年。
- 露口健司「学校組織におけるチームリーダーシップと教師効力感の影響関係」『日本教育経営学会紀要』第51号, 2009年, 73-87頁。
- 露口健司『学校組織の信頼』大学教育出版, 2012年。
- U. S. Bureau of the Census, “School District Data,” and “Ages 5-17 in Families in Poverty: Estimates for The

- United States,” in *Model-based Small Area Income & Poverty Estimates (SAIPE) for School Districts, Counties, and States* (1995, 1997, 1999, 2000-2008) .
- U. S. Bureau of the Census, “Connecticut - Race and Hispanic Origin for Selected Large Cities and Other Places: Earliest Census to 1990,” in *Historical Census Statistics on Population Totals By Race, 1790 to 1990, and By Hispanic Origin, 1970 to 1990*, For The United States, Regions, Divisions, and States, Working Paper Series No. 56, 2002 (<http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0056/twps0056.html>) .
- U. S. Bureau of the Census, *Demographic Trends in the 20th Century: Census 2000 Special Reports*, 2002 (<http://www.census.gov/prod/2002pubs/censr-4.pdf>) .
- U. S. Bureau of the Census, “Poverty in the United States: 2001,” Issued September, 2002.
- U. S. Department of Education, National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and Secretary of Education*, 1983.
- U. S. Department of Education, *America 2000: An Education Strategy*, 1991.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, “Helping Your Child Succeed in School,” November 1992.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, *Dropout Rate in the United States: 1992*(NCES 93-464), 1993.
- U. S. Department of Education, *The U. S. National Education Goals: Strategic Plan for the U.S. Department of Education*, U. S. Government Printing Office, 1994.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *NELS: 88 Students' School Transition Patterns Between 8th and 10th Grade*, 1995.
- U. S. Department of Education, Office of Public Affairs, “Guide to U. S. Department of Education Programs,” March, 1996.
- U. S. Department of Education, “What Should I Know about ED Grants?” May, 1996.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, “Urban Schools: The Challenge of Location and Poverty— Executive Summary,” July, 1996.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, “Reaching All Families: Creating Family-Friendly Schools,” August 1996.
- U. S. Department of Education, “Reaching All Families: Creating Family-Friendly Schools,” EDInfo Mailing List Archive, September, 1996.
- U. S. Department of Education, “Keeping Schools Open as Community Learning Centers: Extending Learning in a Safe, Drug-Free Environment Before and After School,” July, 1997.
- U. S. Department of Education, “New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement,” 1997.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *Meeting the Information Needs of Education Policymakers*, U. S. Government Printing Office, 1997.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *Building Knowledge for a Nation of Learners*, 1997.
- U. S. Department of Education, “The Partnership for Family Involvement In Education: Who We Are and What We Do,” April, 2000.
- U. S. Department of Education, “America Goes Back to School: A Place for Families and the Community,” February, 2003.
- U. S. Department of Education, “Reaching Out: Rising African American Achievement,” June, 2003.
- U. S. Department of Education, “Reaching Out: Rising Hispanic Achievement,” June, 2003.
- U. S. Department of Commerce, Census Bureau, *Current Population Survey: Annual Social and Economic Supplement*, 2008.
- U. S. Department of Education, *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*, 2010.
- 植田健男『地域教育経営の理論的・実証的研究』科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書, 1998年。
- 植田健男「カリキュラムの地域的共同所有」梅原利夫『カリキュラムをつくりかえる』国土社, 1995年, 173-213頁。
- 植田健男「学校自治の法的課題—学校づくりの法戦略—」日本教育法学会編『自治・分権と教育法』三省堂, 2001年, 233-249頁。
- University of Louisville, Grawemeyer Awards, *Previous Winners in Education, 2007 - James Comer* (<http://grawemeyer.org/education/previous-winners/2007-james-comer.html>) (last accessed 2013/10/02).
- 浦野東洋一・堀尾輝久編『組織としての学校』柏書房, 1996年。
- 牛渡淳『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究(その1)』科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書, 2012年。
- Voss, Karen-Claire, *On Transdisciplinarity* (www.agkc.co.uk/decor/What%20is%20Transdisciplinarity.pdf) (last accessed, 2009/05/27)
- Waters, J. T., Marzano, R. J., and McNulty, B. A., *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, 2003.

- Waters, J. T. and Marzano, R. J., *School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, 2006.
- Wilkerson, Stephanie B., Shannon, Lisa C., Styers, Mary K., and Grant, Billie-Jo, *A Study of the Effectiveness of a School Improvement Intervention (Success in Sight)*, Final Report, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, NCEE2012-4014 (ED530416), 2012.
- Wilson, William J., *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, The University of Chicago Press, 1987 (青木秀男監訳『アメリカのアンダークラス—本当に不利な立場に置かれた人々—』明石書店, 1999年).
- Wilson, William J., *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*, Knopf, 1996 (川島正樹・竹本友子訳『アメリカ大都市の貧困と差別—仕事がなくなるとき—』明石書店, 1999年).
- Wong, Kenneth K., “Governance Structure, Resource Allocation, and Equity Policy,” in Linda Darling-Hammond ed., *Review of Research in Education*, Vol. 20, 1994, pp. 257-289.
- Woodruff, Darren Warren, “‘Keeping it Real’: The Importance of Community in Multicultural Education and School Success,” *Theory Into Practice*, Vol. 35, No. 4, 1996, pp. 278-282.
- 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).
- Yale Child Study Center, “Curriculum Alignment Manual for Mathematics”, *Comer Project for Change in Education: Developed for Guilford County Public Schools*, 1997.
- Yale Child Study Center, *SDP Surveys Users Manual: School Implementation Questionnaire-Abbreviated (SIQA), School Climate Surveys (SCS)*, 2005 (Developed by Emmons, Haynes, Joyner, & Comer, 1995; Revised by Malloy, Noblit, Patterson, Brown, Gibson-Robinson, & Hughes, 2004).
- Yale Child Study Center, *Description of Development Surveys*, 2009 (Unpublished Description).
- Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “SDP Joins Unique Public-Private Partnership in South Carolina,” March, 2011, By Cynthia R. Savo
(<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/PULSE.aspx>) (last accessed 2013/12/24)
- Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “Senator Richard Blumenthal: I Want to Comerize the Senate,” May 16, 2011, By Cynthia R. Savo (<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/article.aspx?id=1682>) (last accessed 2013/11/10) .
- Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “Japanese National Ministry Funds Research on SDP,” October 2011 (<http://archive.constantcontact.com/fs050/1102737289979/archive/1107397433283.html>)
- Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “Student Success Plans & Comer Model a ‘Perfect Fit’,” November 9, 2011, By Cynthia R. Savo (<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/news/article.aspx?id=1675>) (last accessed 2013/11/10) .
- Yale Child Study Center, Comer School Development Program, “Japanese Researcher Impressed By Comer SDP in New Haven – Again,” April 1, 2012, By Cynthia R. Savo (<http://childstudycenter.yale.edu/comer/news/YasukoFujiokareturn.aspx>) (last accessed 2013/11/10) .
- Yale Child Study Center, *Comer-in-the-Classroom: Checklist* (Unpublished Description).
- Yale Child Study Center, *University Partnerships with the School Development Program: Summary* (Unpublished Description).
- Yale School Development Program, *SDP Student Development Survey: Elementary Version*, 2006©Yale School Development Program.
- Yale School Development Program, *SDP Student Development Survey: Middle and High School Version*, 2006©Yale School Development Program.
- Yale School Development Program, *Teacher Development and Instructional Strategies Survey*, 2006©Yale School Development Program.
- Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 15-23.
- 山野則子・峯本耕治編著『スクールソーシャルワークの可能性—学校と福祉の協働・大阪からの発信—』ミネルヴァ書房, 2007年。
- 山野良一『子どもの最貧国・日本—学力・心身・社会におよぶ諸影響—』光文社, 2008年。
- 山下晃一『学校評議会制度における政策決定—現代アメリカ教育改革・シカゴの試み—』多賀出版, 2002年。
- 柳沢昌一「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』第78巻第4号, 2011年, 89-104頁。
- 柳澤良明「ドイツ」日本教育経営学会編『諸外国の教育改革と教育経営』玉川大学出版部, 2000年, 271-284頁。
- 横井敏郎・伊藤健治「スクールリーダーシップ研修プログラムの方法と課題—2008年度北海道大学『スクールリーダーシップ研修』プログラムの報告—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第109号,

2009年, 109-150頁。
米川和雄編著『スクールソーシャルワーク実習・演習テキスト』北大路書房, 2010年。
全米ソーシャルワーカー協会編・山下英三郎編訳『スクールソーシャルワークとは何か—その理論と実践—』現代書館, 1998年。
Zimmermann, Jacquelyn, *The Comer School Development Program. Education Research Consumer Guide, Number 6*, Office of Educational Research and Improvement, 1993 (ED363679).