

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学習・発達保障の取り組み

論文内容要旨

藤岡恭子

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)」を検討対象として、1968年から今日に至り長期的に持続される実践の歴史的探究を通して、すべての子ども学習・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。

本研究は、以下の3つの課題を設定する。

- (1) 人種問題、発達原理、自立という問題について、カマーらパイロット・プロジェクトにおいて、どのような省察を行い、人種問題を克服する積極的な契機が見出されてきたか。カマーらイェール大学チームによる「アクション・リサーチ・アプローチ」においては、「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。それは、「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」させる方法の探求であった。そこで、SDPの生成過程をたどり、どのような問題解決アプローチを立ち上げ、どのような意味内容が追求されてきたのか。学校教職員、親、大学チームにおける「関係性の構築」に着目して検討する〔第1章～第4章〕。
- (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、カマーによる省察過程をたどり、学校の組織的開発の仕組み・方法論を検討する。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)」の役割の重要性であった。その後、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」を追究し、「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。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、どのような価値概念を形成しているのか。「風土」という概念に着目して検討する〔第5章、第6章〕。
- (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、州政府による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、どのように教育の地方自治原則が追求されているのか。カマー・プログラムと学区教育委員会の今日の実態を正確に把握するために現地調査を行い、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する〔第7章〕。ここから、SDP実践が長期に渡り発展してきた持続性の原理が明らかになるだろう〔終章〕。

課題(1)について、第1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、どのような仮説の元に、どのような戦略が編み出されてきたのか、カマーらのアクション・リサーチ

一チ・アプローチを通じた省察過程を分析した。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」が考案された。学校の組織変革において、鍵となる構成要素として、親参加モデルが開発された。こうしたパイロット・スクールにおける取り組み努力が結実した「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」の開発を検討した。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。その意味を探るべく、「選挙」単元の事例を取り上げて、「3つのソーシャル・ネットワーク」からの支援が交差する関係性の構築を目指す学習過程を分析した。このカリキュラム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ネットワークづくり、③教室・学校の中に公共圏を立ち上げる必要性にある。ここには、多様なステークホルダーが主体としての参画・協働を通して関係性を再構築するプロセスに、子どもも大人も共に、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唆されている。

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」の比較検討し、カマーとエドモンズの対談集会（1983年）で明らかになった見解の相違点を分析した。明白な相違は、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にあり、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。また、エドモンズらの「効果的な学校の特性」とカマーらの重視する「効果」の指標においては、教育的価値、教育実践過程、学校のガバナンスモデルにおける質的相違がみられた。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・モデルと、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・モデルは、異なる原理から成り立っていることが明らかになった。

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。SSSTの実践には、次のような意義を認めることができる。1)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、「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」実践が追求されている。2)「発達」の法則性（カマーが提起する【6つの発達の筋道】というメタファー）に、各専門職が自ら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できる。3)援助専門職チームによる学校関与の目的は、何よりも、教育の最前線にいる個々の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ある。この点を要として、それぞれの援助専門職による専門性が、「継ぎ目のない編み目のような支援」として発揮されることが期待されているのである。

課題(2)について、第5章では、カマー「学校開発プログラム」実践の効果研究を検討した。ここで取り上げた効果研究では、1)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。そして、狭義の学力テスト得点向上に矮小化されない、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。2)子どもの学習・発達を支える「学校開発」の要は、「学級風土」および

「学校風土」の開発にあることが明らかである。「学校風土」開発においては、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）、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「学校文化」の質的向上が目指されている。3)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「ソーシャル・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積極的かつ組織的に支える「学校風土」の開発、学校の教育活動を支える様々な援助専門職や親の学校への関与態勢の構築、「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、③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探求である。以上の重層的な関係構造の中で、子どもおよび大人の間人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のである。

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、イエール大学チームによる評価研究の今日的到達点を検討した。イエ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。この指標を反映させた『学校風土調査』の質問紙は、生徒・教職員・親の三者間の相互認識とその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、子どもの発達への「継ぎ目のない網目のような支援」が追求されている。子どもへの質問項目では、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「生徒と教師の関係性」が重視され、その状況が存在する中で、「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「風土」が目指されている。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の教育専門性の水準の高さが期待され、教職員間の公平な関係性を「促進し、導く」、問題解決的・応答的・教育専門的リーダーシップが期待されている。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、とりわけ肯定的な「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。

課題（3）について、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。ここでは、NCLB法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が示されている。今般、R. R. メーヨー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。1)学区のアカウントビリティ・システムでは、人間発達と、生徒の学習意欲を引き出す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）向上が追求されている。2)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・ツールとして用いる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、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するものとなっている。3)教育実践の高い専門性を有する教師を「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。

全体考察として、終章では、「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、「学校風土」の全体構想を整理した。そして、今日展開される学区全体の「風土」創造に向けた学校の組織開発過程を総括した。SDPを採用した今日における学区の取り組みの特徴は、次のようにまとめることができる。

1)校長による、子どもを含めた全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、学校の全構成員に参加が開かれた「協働による意思決定」過程を支えていることである。ここから、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、および専門職能開発に向けた双方向的な学び合いを重視する関係性が創り出されている。

2)学区全体で「共同的リーダーシップ」モデルの構築を目指し、多様な状況における多様な主体による「分散型リーダーシップ」実践が幾重にも創り出されている。学区の多様な場面や状況における「共同リーダー」が育ち、異動や世代交代の後も、「共同的リーダーシップ」の経験を通じた学びが、次世代に継承されている。

3)教育行政専門職、管理職、大学研究者による専門技術的支援においても、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（スーパーバイズ）が追求されている。教育長、教育長補佐自らも、その役割モデルを実践し、多様なステークホルダーとの協働による様々な取り組み経験を「ポートフォリオ」として積み重ね学びを共有している。

4)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、①イェール大学との共同体制を構築し、②SDP実践に精通したベテラン教師を「学区ファシリテーター」として任用することにより、新たな指導助言の質を追求している。それは第1に、「学区ファシリテーター」とイェール大学の研究者がチームを組んで、各学校に日常的に出向き、具体的な教育実践の文脈の中で、学校関係者と「行為の中での省察」過程を共有する中で、専門技術的支援に取り組んでいることである。第2に、「学区ファシリテーター」は学区教育委員会と各学校を繋ぐ結節点に位置づくが、より現場に近い側に身を置き、学校関係者の進行中の議論（各学校の定例会議）に同席し、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っている。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。

5)学区教育委員会も同様に、「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、実際に、教育長・教育長補佐は、「ファシリテーター」との関係性においても、学区全体の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関係を築いている。この点に、教育長による高次の教育専門的リーダーシップの発揮がみられる。とりわけ、学区教育委員会と学校との仲介的役割を担うことができる、教育専門的水準の高い「教員リーダー」を「学区ファシリテーター」として任用し、教育実践過程への専門技術的支援を信託した意義は大きい。この「ファシリテーター」による学校関係者との日々の協働的実践開発を通じて、学区教育委員会もまた学習する組織として発達し、ステークホルダーへの応答性を高めているのである。

以上のように、学区全体で追求されているリーダーシップは、権威主義的な「強いリーダーシップ」ではなく、教育専門的水準から導かれる「共同的リーダーシップ」スタイルである。ここでは、多様な「共同リーダー」による、対話を重視した相互応答的な支援態勢が探求されている。こうして、今日におけるカマー・プログラム実践の取り組みは、人種差別・偏見を克服するとともに、人間発達を焦点化する家庭・地域、学校、教育委員会における「3つのソーシャル・ネットワーク」構想を実現している。学区全体の子どもとすべての関係者を包み込む、公平で文化的な水準の高い学びと相互作用が幾重にも創造される関係性の「風土」開発に重要な意義がある。