



HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|------------------|---|
| Title | James. P. Comerの学校改革 |
| Author(s) | 今別府, もと子; IMABEPPU, Motoko |
| Citation | 教育福祉研究, 7, 39-56 |
| Issue Date | 2001-03 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/28342 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | 7_P39-56.pdf |



James. P. Comer の学校改革

今別府 もと子

1 はじめに

「子どもに、生誕から大人になるまでの間の Safe Passage (安全な航海) を保障することは親の第一の務めである。しかし現在の親、とりわけ貧困層の親にとってはそれは容易なことではない。⁽¹⁾」1964年のL.ジョンソン大統領による“貧困との戦い (War on Poverty)”以降、アメリカにおいては貧困問題の解消を目指した取り組みがなされてきたが、年少者たちの5人に1人は依然として貧しいなかで育っている⁽²⁾。また、近年においては家庭自体が崩壊してしまうという事態に直面する子どもも増加している。貧困をはじめとする家庭の事情ゆえに十分にニーズが満たされない子どもは、そうでない子どもたちに比べ、社会的に不利益な状況におかれている。

貧困層に属していることと人種的マイノリティであることが深くリンクしているアメリカでは、日本に比べ社会的な不利を負う子どもの存在は目に見えやすい。人種的マイノリティとは、数の上から見ればマイノリティではなくても、大部分が社会のメインストリームから外れた地位におかれ続けてきた人種の人々のことである。

本稿では、このような社会的不利益層のグループである黒人家庭の子どもを支援することを動機として開始された、James. P. Comer (以下、カマーと表記) を中心とする Yale 大学附属 Yale Child Study Center (以下、YCSC と表記) の学校改革活動を取り上げる。彼らの活動を紹介することが本稿の目的である⁽³⁾。

彼らの活動が開始されたのは1968年のことであったが、33年後の現在に至っても精力的な取り組みが続けられている。この長期にわたる精力的な活動の原動力を、カマーは「マイノリティの子

どもたちの将来のチャンスを高めたいという思いの強さであった。」としている。カマー自身が黒人の労働者階級家庭、つまり社会の不利益層の出身であるが、児童精神科医となり、かつYCSCの児童精神医学教授・エール大学の医学部学部長を務めている。カマー自身は、両親が貧しいながらも子どものニーズを満たしてくれようとしたこと、家庭以外の社会的ネットワークに恵まれたこと等により、そうした高い社会的地位にまでたどり着くことができたのだが、「他の多くの級友は自身と同様の能力を持ちながらもそれを発揮することなく終わっていた」のであった⁽⁴⁾。

貧困層の子どものなかには十分な食事・安全な居住地といった基本的なニーズが満たされておらず、人間的な生活が保障されていない者も少なくない。そうしたニーズを満たすための支援すら十分ではないが、これから大人になり社会に出てゆく存在である彼らに必要なのはそうした支援のみではなく、今後社会でやっていくために必要な多面的な力やある程度の学歴を獲得させるための支援も不可欠である。つまり、社会的不利を負う子どもたちがその生まれついた逆境を乗り越えてゆくためには、「Support Service」の提供と「Quality Education (質のよい教育)」の提供という両方の支援が必要である⁽⁵⁾が、カマーの活動はこのうちの後者に焦点を当てたものである⁽⁶⁾。学校を「質のよい教育」を提供する場に改革すること、それも一部の学校ではなくできるだけ多くの学校を改革することによって、できるだけ多くの子ども・親を支援することが、彼らの活動において当初より目ざされたことであった。この活動を続ける一方で、カマーは1992年より学校を質のよい教育とサポートサービスの両方を提供する場とするためのプロジェクトにも尽力している。

学校改革は日本においても近年焦眉の課題となっているが、そこでの論議においては「子どものため」という視点はあっても、「社会的不利益を負う子どもをサポートする」という視点は見当たらない。社会的不利益を負う子どもの問題は、これまで日本の貧困研究において関心が寄せられてきたことであり、日本においても社会的不利を負う子ども、そして不利益層ほど不利を負うサイクルが存在していることは明らかにされている。支援へのニーズがあるのは確かであるが、アメリカに比べ不利を負っていることが明確に表れづらいたこともあってか、それらの研究により発見された問題に取り組む実践は少ない。アメリカと日本とでは抱える問題の程度やその背景が違うことは念頭におかなければならないが、社会的不利を負う子どもたちを支援することを目的として学校改革をすすめてきたカマーの活動から、私たちが学ぶところは大きいと思われる。日本においてはまだカマーの活動についての先行研究は少なく、またそれらによる紹介は部分的なものにとどまっている⁽⁷⁾。本稿は彼らの活動の全容の紹介にできるだけ務めるものであるが、その意義は少なからずあるのではないかと思われる。

2 活動の展開

(1) 活動の動機

彼らの活動の焦点は黒人の子どもが多く在籍するインナーシティの公立小学校の改革である。児童精神科医であるカマーをはじめとしてこれまで「個々の問題への対処により子どもの力となる」ことを行ってきた YCSC のスタッフの関心が「学校改革」に向かっていったのは、経済的にも社会的にもメインストリームから締め出されているマイノリティの子どもたち、そしてそれゆえ将来責任ある大人にはなれないであろう若者達の問題に関わるようになった 1960 年代初めのことであった。カマーらを動かしたのは「個々の子どもへの対処よりも、根本的な問題を理解しそれらが起こるのを予防することに力を入れたい。」という考えであった。

彼らは大半の子どもが通う公立学校を「最も自然なかたちで、もっとも多くの子どもの援助し、将来を導き得る場」、「社会の最後の common pathway」であり、人々が自尊心を持って生活できるように準備をするチャンスと権利を持つ唯一の場」、「今の社会で家庭に次いで子どもの発達を全面的・体系的に高め得る機構であり、家庭よりも変化を起こしやすい場」と捉えていたが⁽⁸⁾、当時の大部分の学校は問題を抱えておりそうした「場」とは程遠いものであった。マイノリティの子どもが通うインナーシティの学校の荒廃はとりわけひどいものであったが、学校が子どもに必要なニーズを満たす場となっていないことによる弊害は、学校外でニーズを満たされることを期待しづらいマイノリティの子どもほど甚大であった。そして、戦後以降学歴社会の色彩を強めていたアメリカでは、そうした学校での不成功は将来に致命的な悪影響を及ぼすこととなっていたが、多くの問題を抱え、かつメインストリームの文化を中心文化とする当時の学校に適応すること、およびドロップアウトせずに無事に卒業までたどり着くことは、マイノリティの子どもにとっては容易なことではなかった。カマーたちが公立学校の改革に焦点を当てたのはこうした認識のためであった⁽⁹⁾。

(2) 活動経緯

1968 年に始まり現在に至っている彼らの活動は、以下の 3 段階に分けられる⁽¹⁰⁾。

1) 1968 年～1978 年 (pilot stage)

彼らの活動の最初の約 10 年間には、YCSC のスタッフがコネティカット州ニューヘイブン市の二つの公立小学校に入り込み、学校のスタッフと共同で学校改革をすすめるということがなされた。

YCSC と公立学校との長期的・組織的な共同が計画されたのは 1966 年のことであったが、この計画を現実のものとしたのはフォード財団の助成であった。共同で学校改革を行なうという形態が採られたのは、第一に、真に子どもの力となる取り組みを行うためには当時の学校問題の原因や深化

のプロセスについて、学校というシステムで働くスタッフやそこにおかれた子どもについて、そして人々の相互作用といった学校内のダイナミズムや学校というシステム自体のダイナミズムについての把握・理解が不可欠であったが、従来の学校研究の方法によってではこれは不可能であり、YCSCのスタッフが実際に学校に入り込み、学校の人々と深く関わるなかで調査や研究を行なうことが必要である、という考えからであった。そして第二に、調査や研究は地域における社会サービス（この共同は、YCSCにとってはもちろん有益なものであるが、学校側にとっても臨床専門家としての知識とスキルをもつYCSCのスタッフによりサービスの提供を受けられ、また子どもの発達についての理解を深めることができる、という点で有益であろうと考えられた。）を通じてなされるべき、という考えからであった。

このstageでの彼らの目的はこの2つの学校の改革にとどまるものではなく、「この共同プロジェクトによりどの学校でも用いることができるように低コストで、かつ効果的な学校改革アプローチを見出し、学校改革プログラムを開発し、できるだけ多くの学校にそのプログラムを普及させることで、できるだけ多くの子ども・親の力となる」ということが取り組みの当初より目指されていた。

共同プロジェクトの相手校は2校とも、同市33校のうちでの最低学力・低出席率・問題行動の深刻さ・教員、親らの士気の低さといった問題を抱える典型的なインナーシティスクールであり、生徒のうちの約70%がAFDCを受給する貧困家庭に属していた。ここでの取り組みは活動開始前に1年間を費やして作成されたプログラムを指針としてすすめられた。そのプログラムは、社会科学・行動科学の種々の理論、そして子どもの発達と環境との相関を重視する児童精神科医のカマーならではの視点に基づいた仮説を基盤としたものであった。

そうした取り組みにより問題は徐々に解決され学校により状態が築かれることとなるが、共同は

学校により状態を保ち得る・再生産し得るシステム(basic process)を確立させ、さらに学校がYCSCの直接的な関わり無しで、独力でそうしたシステムを維持してやってゆけるようになるまで続けられた。また、学校が落ち着いた後には独自のソーシャルスキルカリキュラムの開発などにも取り組んだ。尚、フォード財団の助成は5年間の期限付きであったが、ここでの共同は当初の予定を越え10年間に及ぶものとなった。新たな助成源を探することは容易ではないのだが、それが可能であったために活動は続けられたのである。

YCSC独自の学校改革プログラムであるSchool Development Program(以下SDP)はこの共同で見出されたbasic processをコアとしたものである。

2) 1978年から1988年(field-testing stage)

このステージにおいてはpilot-stageでの成果を他の学校・学区に普及させてゆくための準備に尽力された。

カマーは「多くの子どもの力になりたい。」、そして「多くの人はマイノリティの子どもたちはマイノリティであるがゆえに学校でうまくやれない、と考えているが、学校が良いものであれば彼らだって学校でうまくやることができるのだ、ということを明確な事実として示したい。」という考えから普及に強い意欲を持っていた。しかし、そのためにはまずプログラムの“複製可能性”の実証と第一段階の成果がまぐれやYCSCの存在、その他の特殊性によるものではないことの実証がなされねばならない。これは今後、取り組みへの支援を得るために、またSDPを学校改善のために用いてみようと思ってもらうためにも不可欠のことである。この実証のために、同市の他学区において引き続きpilot stageと同様にYCSCが直接的に関わって学校改革を行なうこと、また学区・州レベルでのプログラムにSDPが主要なアプローチとして用いることがなされた。

また、このstageでは、普及のための必須の要件である“複製”のための効果的なアプローチの開発に力が注がれた。学校改革という取り組みにお

いては、成果を上げた取り組みで用いたアプローチを、新たな学校での取り組みに用いるとうまくいかない、それなりに成功したとしてもオリジナルの取り組みの成果に匹敵するものにはならない、ということがしばしば見られる。効果的な学校改革プログラムが開発されたなら、それを多くの学校に伝えるべきであるが、どうすれば他の学校がそれを学び実際にそれをを用いて改革をすすめてゆけるかについての配慮がなくては普及しようとしてもうまくはいかない。複製の難しさは学校改革の取り組みにおける障壁の一つである。実験的試みの域を越え多くの子どもの役に立てたいのなら、この壁を乗り越えること＝複製のための効果的なアプローチを開発することが必須の要件である。

他学区での初めての複製の試みは失敗に終わるが、その失敗から学んで考案されたアプローチによる別の学区での複製の試みでは10校全てで成果を上げることができた。そこでのアプローチはその後1990年までの間に約70校で試され、SDPの複製アプローチとして正式に確立することとなった。

また、当時は多くの子どもが学校でうまくやれないことを深刻な問題と捉えている人は多くなく、カマーの活動の意義はあまり理解されていなかったため、人々の認識を高めるための広報活動(pilot-stageでの実践記録であり、そこから得られた示唆についてまとめたものである『School Power』の発行等)もなされた。

3) 1989年～現在 (further dissemination and expansion stage)

field-testing stageにおいて開発された複製アプローチを用いて本格的に普及に取り組むことが可能となった結果、SDP実施校が増加することとなるが、実施校の増加によりYCSCが実施前の適切なサポートを行なうことが困難になりはじめた。また普及がすすむにつれてSDP導入の際のみでなく、SDP実施中、そして実施後の効果の“維持”のためのサポートの必要性が明らかになっていった。YCSCはこの“実施校に必要なサポート

の不足”という問題を乗り越えないと、これ以上は広範な普及を望めないという状況におかれることとなるが、1989年にロックフェラー財団からの助成にこぎつけることでこの状況を打破することができた。この助成により、サポート不足への対処として、複製の際に必要な人材を養成するためのプログラムの実施や各学区のSDP実施校に対して状況の評価・監督を行なう組織の設置・運営等が可能となり、普及活動は続けられることとなった。

広報活動に関してはホームページの開発・SDP実施のマニュアルビデオの作成など前段階よりも多様なかたちで積極的になされるようになった。

アメリカにおいては80年代半ば頃から、多くの子どもが貧困等により危機的な状況におかれていることを明らかにする調査や報告がなされ、それらにより“危機に立つ子ども (At Risk Children)”という存在への注目がにわかになら高まっていた。またそうした子どもの数の多さや状況の深刻さゆえに、人々の社会への危機感や何らかの対処の必要性への認識も高まっていった。このstageの頃には、そうした時代背景、そして普及と広報活動の努力により、マイノリティの子どものための学校改革プログラムであるSDPの意義や効用に対して、ずいぶんに関心が向けられるようになっていった。1991年には国の教育計画「Goals 2000」の一環である「新しいアメリカの学校」づくりという大規模なプロジェクトのパートナーとして協働を求める声かけられ、他のschool reformerたちと共同でモデル校づくりに取り組むこととなった。

また、当初より「子どものために必要である」と認識してはいたが取り組めずにいた、“学校という場の改革という枠を越える新たな分野での取り組み”へのチャレンジ～SDP実施校と大学との協同による教員養成プログラム改革(ニューオーリンズ Southern Universityと公立学校システムとの共同プロジェクトとして開始され、他州にも拡大している)や、学校を就学前児、そして子どものみでなくその家庭をも援助する地域のセンター

としようという E. Zigler の「21 世紀の学校プログラム」と SDP スクールとを合併しようという CoZi プロジェクト等〜が可能になった。これらの取り組みは現在も続行中である⁽¹¹⁾。

3 カマーの学校改革

(1) 学校改革の最大目標

学校改革を社会改革の手段と位置付けた先人としてはデューイが有名であるが、カマーもまた学校改革を社会を変えるための有効な手段とみなしていた。「不利益層の子どもの問題の根底には政治・経済の問題……適切な働き口の乏しさや家庭や地位の発展を支える政策の乏しさ……がある、ということは認識している必要があるが、大きな社会・経済的变化を起こさないと問題が解決されえないというわけではなく、そうした wait to millennium policy によって最も犠牲を被るのは現在苦境にある不利益層の子どもたちである。学校だけで子どもにすべてを与えることができない、ということは認識しておくべきだが、よい影響を与え得る場であることもまた確かである。ミレニアムを可能にするかもしれないのは、不利を負う子どもたちに適切な社会的成長と学びとを保障することであろう。⁽¹²⁾」というのがカマーの考えであった。

学校改革において目指される場所は多様であるが、カマーの学校改革は何を目指してなされたものなのか。どこに最も焦点を当てた取り組みなのか。このことを知ることは活動について理解する上で重要であるが、カマーの学校改革の最大目標は、学校を「アカデミックスキル(学力)・ソーシャルスキルの両面において、子どもたちがこの社会で将来責任ある大人・市民としてやってゆくに必要な程度のもを身につけさせる」という役割を果たせる場に変えるというものである。具体的には、学校を、国の標準テストで測られるような狭い意味での“学力”に関してメインストリームの子どもたちに引けを取らない程度まで向上させるという役割と、従来の大部分の学校では重視されてこなかったが、そしてマイノリティ家庭の

子どもの場合は家庭自体が圧迫されており、また居住地域が荒廃しているため学校外でそれらの発達に必要な機会やそれらを促すような環境に恵まれることは期待しづらいものであるが、現代の複雑な社会を生き抜いていくために、そして実際に職に就きやってゆく際に求められるものである広い意味での学力・社会面でのスキル(自律能力・人間関係スキル等……)を十分に身につけさせる、という役割を果たせる場に変えるというものである。

当時の大部分の学校は“学力”を重視し、子どもの全面的な発達を担う場とはなっていなかった。インナーシティの学校においてはそうした“学力”の形成すら困難であったのだが、カマーが学校改革の到達先として設定したのは、単に“学力”の形成という機能を適切に果たす場ではなく、子供の全面的な発達を支え促す場、デューイがいう“全人的な”子どもを育てる場であった。

SDP はこの最大目標を達成するための方策であるといえる。

(2) School Development Program : カマーの学校改革プログラム

カマーが SDP の主要目標として掲げているのは「子どもの全面的な発達をサポートし、学業面での成功に影響するように学校内のすべての人々、そしてコミュニティのメンバーを総動員する。」というものである。

SDP は子どもの発達や発達と環境との相関についての知識、学校内の人々・学校というシステム自体・そして学校外部と学校との間のダイナミズムについての理解を基盤とするものであり、それらを重視するパースペクティブに立つものである。また、「すべての学校活動は“子どもを中心に据えて(child-centered)”なされるべき。」という考えに立つものである。

学校改革論議においては「運営組織の改革か教育方法・内容の変革か」ということがよく言われる。学校改革プログラム、特に、子どもの“学力”の向上を主要目標とする取り組みではカリキュラ

ム・指導法といった特定の分野、教員といった特定のグループに焦点を当てるものもみられる。しかしSDPは学校におけるすべての分野、学校に参加しているすべてのグループに焦点を当て、学校の一部の改善ではなく学校というシステム全体を根本的に変えようという包括的 (comprehensive) アプローチを採るものである。

但し、SDPは包括的アプローチを採るものではあるが、すべての分野に同時に均等に焦点を当てて取り組むものではない。SDP実施校においてまず第一にそして重点的に取り組まれるのは「学校に参加するすべての人々・グループ間の“climate of relationships”を子どもの学び・社会的発達を促すようなpositive・productiveなものに変えること」である。そしてこれは、SDPにおいて最大目標の達成のために最も有効な手段としてみなされていることでもある。このように“good relationships (よい関係)”の構築を何よりも強調するために、SDPは“feel-good”プログラムと誤解されることもある。学校をfeel-goodな場にするには、インナーシティのような荒廃した地域の学校再建においては不可欠の要素とされているものである。家庭や地域が安全な居場所となっていない子どもがいるという現実に対応するためにも、これを求める声は高まりつつある。しかし、SDPが目指すのは単なるfeel-goodな雰囲気のある学校をはるかに越えたものである。SDPにおいては「心理学的な観点からみて“育むような (nurturing)”雰囲気と教育学的な観点からみて“きちんとした (exemplary)”雰囲気の双方を備えた学校」の構築が目指される。「それらの両方が学校にあるときに学校スタッフは学業面での成功と望ましい社会的行動の両方を可能にするようなかたちで生徒の全面的な発達をサポートできる。」というのがSDPの重要コンセプトの一つとなっている。

“よい関係”の構築を目標達成のための手段として最重視するアプローチが採用されたのは、第一には、子どもの学びは環境や周囲の人々との関係のあり方に強く相関するものであるという認識 (これは「子供の全面的な発達が健全なかたちです

すんでいくことを保障する、あるいは促すような関係が存在することが子供の学びがうまくいく前提である」・「子供は教えるというかたちをとることのみからではなく、その生活すべてから特に自分にとって身近で重要な人々との係わり合いの中から学ぶものである」といった言葉⁽¹³⁾に顕著)、そしてポジティブな「関係」がもつ力への積極的な評価 (「教師－生徒間の良好な関係は特別な教材や技法に勝る教えの手段である」といった言葉⁽¹⁴⁾に顕著) のためである。

そして、出席率の低さ・問題行動の多さ・勉強への意欲の低さ等々の問題ゆえに授業が成り立つこと自体が困難なインナーシティスクールにおいては、“よい関係”を築くための取り組みが十分になされることにより学校の雰囲気落ち着いていくこと、それらの問題が緩和されて、生徒の出席率・自己肯定感・勉強への姿勢といったものがよいものになっていくこと自体が大きな意味を持つ。また、これらが十分になされないことにはその他の分野、例えばカリキュラムや指導法の分野でどんなに工夫がなされても効果を持ち得ない。……このようにインナーシティスクールの現実を適切に認識していたためである。「“よい関係”が構築されるだけでも、生徒の学びや社会的な発達というものはずいぶんよいものになる。更なる向上を求めるのならばカリキュラムや指導法の分野での工夫が必要となってくる。」というのがSDPにおける考え方なのである。

“よい関係”が構築された学校をカマーは“learning and caring community”と表現している。SDPは一言でいうならば学校をlearning and caring communityとすることで上記の目標を達成しようという包括的な学校改革プログラムである。

(3) learning and caring community を築くための具体的な方策

それでは、“よい関係”の構築のための方策とは何なのか。SDPにおいて不可欠の方策とされているのは以下の3つである。これらは、カマーがマ

イノリティの子どもが従来の学校でうまくやれない根本原因として捉えていた問題

- ・学校のメカニズム、特に運営組織の不備
- ・親や家庭への社会・経済的、その他様々な圧迫とそれによる子どもの発達の不十分・偏り
- ・学校における、子どもの発達・発達と環境との相関についての知識、社会・行動科学の知識の不足による学校スタッフの子どもへの不十分な理解・不適切な対応

に対応するためのものでもある。

1) 学校運営組織の変革

学校が子どものニーズに応える場となっていないのに、変化や改良がなされないことはしばしばある。カマーは、官僚的な学校組織のあり方や運営スタイルといったものが変化や改良を大きく阻んでいるとみなしていた。

教員や校長といった学校現場の人々が相応の裁量権をもって、学校単位で独自に決定・運営を行わない学校を動かしてゆく仕組みは、学校を子どものニーズに応える場としてゆくの不可欠な要素である。このことは60年代の一連の「効果のあがる学校 (effective school)」運動の中で実証されてきたことである⁽¹⁵⁾が、現在では、こうした運営のあり方は「学校を基礎とする教育経営 (School-Based Management : SBM)」と称されている。SDPはこのSBMを採用するアプローチである。SBM論においては「学区・州・国の教育行政機関一学校間の官僚制を改革するものか、これに適應するものか」ということが大きな論点となっているが、それに対し、そうした組織間の分権化よりも、学校内で官僚制を体現し決定を独占する校長のあり方を問題とし、教師・校長の役割、教師一校長間の関係の転換の必要性を主張する論者もある⁽¹⁶⁾。SDPにおけるSBMはそうした論者の主張を体現するものとなっている。

但し、カマーが問題とし変革すべきと考えたのは、校長一教師間の官僚的な関係のみではない。彼はしっかりした「教育的リーダー」の不在を学校問題の大きな要因の一つとして捉えていた。かつての学校では大抵の場合、教育的リーダーを務

めるべき校長は必要なトレーニングの不足やそれによる知識やスキルの不足により、教育的リーダーにはなり得ておらず、財政管理等の行政手続的な業務にとどまっていた。一人が決定を独占するということは避けなければならないが、学校というシステムが適切に動いていくには強いリーダーシップを持ってまとめていく存在、適切にリーダーとしての権限を行使する存在は不可欠である。また、リーダーとしての権限を校長以外の他のグループの代表に委譲することでは問題は解決されない。

こうした考えよりSDPでは従来と同様校長をリーダーとしている。校長はリーダーであるだけでなく最終決定の権限をもつ者であり、そのpowerを弱めることは厳禁とされている。しかし校長が学校運営に関する様々な重要事項を独占的に決定することはない。SDPでは「運営組織に教員のみでなく親をはじめとする学校に関わるすべてのグループの代表が参加すること」を必須とするのだが、校長一代表間の関係はかつてのような「決定一従う」という官僚的なものではなく、「学校運営というプロジェクトに関わるパートナー」という関係である。「非難しあうことなく」、「協働」で任務に取り組み、物事の決定は投票によってではなくできる限り話し合いによる「同意」によって行なうという方針がとられている。

すべてのグループの代表の参加を必須としているのは、意志決定の過程にすべてのグループが実質的に参加することにより、各グループの見方・意見が共有され、また実際の活動にバランスよく反映されること、学校活動に実質的に貢献できると実感できることが可能になるが、これらのことがグループ間の対立・不和を減らし、「関係」をそして学校のclimateを良いものにするために不可欠・最善の手段である、という考えに拠っている。

SDPは、「学校改革のプロセスに方向性を与えその焦点を明確にし、運営組織が先導役となっかつ組織的に協調的に取り組めるような一連の活動プランを提供するために、学校活動全般の年間

活動プランを作成すること”、“そのプランに基づく活動の監督 (monitoring) ・評価を継続的に行いそれらの結果を実際の活動にフィードバックすること、つまりデータに基づいてその都度必要があれば活動プログラムの変更・改良を行なうこと”、そして、“スタッフのスキル向上に取り組むこと”、という3つの活動を the three operations とし、非常に重視するものであるが、SDP スクールにおいてこれらを担うのは運営組織 SPMT (School Planning and Managing Team) である。SPMT は、これらを担いかつ全体のコーディネートを行なう学校の中心的存在として、そして意志決定機構として活動するのだが、それが可能になっているのは上記のような変革がなされているからである。

尚、運営組織における活動方針となっている“非難しあわない <no-fault> ”、“協働 <collaboration>”、“同意(による決定) <consensus>”の3つは SPMT のみならず、SDP スクール全体の方針である。「これらのうちの一つでも他のものに置き換えられたなら、学校改革の実質は大きく変わってしまうだろう。」という言葉が示すように、SDP はこれら the three guiding principles のもと活動が進められることを不可欠の要件としている。

2) 学校に親を参加させること

SDP では、学校が親と関わりをもつことを、学校を子どもの発達を全面的に促す場とするための基盤と位置付けている。

親の参加には多様な形態がある⁽¹⁷⁾が、SDP における参加とは、親を、特にこれまで学校への疎遠感などのために子どもの教育に関わってこなかった親たちを、学校生活のすべての面に「巻き込む」というものである。

親は子どもにとって最初の教師であり重要なモデルとなる存在である。親の見方・姿勢 (habit of mind) というものは確実に子どもに反映するものであるが、自身が社会的マイノリティである親たちの多くは、自己のかつての経験により学校に対して不信感・疎遠感を抱いており、また社会的に不利な状況におかれてきた・いるために社会や人

生に対してネガティブな見方・姿勢の者が多い。そうした彼らを学校に参加させるのは容易なことではないが、参加による出会いやそこでの活動によって親自身が empowerment され、その姿勢や見方がポジティブなものに変わっていくこと、子供・教育への関心が高まること、学校に協力的になること……は、子供の学校への適応や学びの成功、ひいては将来の成功に大きく貢献するものである。

また親の参加は、スタッフが安易な解決法で済ませようという方向に向かったときにそれをとどめる役割をする等して学校のアカウントビリティを高めるという効果や、インナーシティの子どもたちの文化に根付く価値観や関心が尊重されることが保障され、コミュニティのニーズが反映されることに役立つという効果をも持つものである。

これらの理由ゆえ、SDP では“親を学校に参加させること”を非常に重視している。なるべく多数の参加を得るための策として SDP が採っているのは、幅広い形態・程度の参加が可能のように多様なプログラムを設ける、というものである。プログラムは3つに大別できるが、それらに関わりの程度が大きな順に挙げると、学校の運営組織に親の代表として参加し学校スタッフと協働するというもの、図書館司書・カフェテリアでの給仕・教師補佐・パソコン等使用時の助手・新入の親のガイド役等を有給あるいはボランティアで務めるというもの、PTA 等の会合への出席やバザー・お茶会・コーラスプログラムなどのソーシャルアクティビティへの参加、となっている。

但し、学校に対して不信感や疎遠感を持つ親が多い地域では、これらのプログラムへの参加を得るためには、学校スタッフと親との間に信頼関係を築くことがまずは必要である。pilot-stage の初期段階においては、学校側の考えをオープンにすること、学校の側から積極的に親と関わっていくことをできるところから様々なかたちでやっていくこと、例えば定期的な positive call, memos/家庭への訪問/多くの家庭と関わりがありある程度の信頼関係を持っている組織とのネットワーク

づくり、に多くの努力が向けられた。また、スタッフに親が親しみを持つことを目的として開催された長期のワークショップにおいては、なるべく多くの親の参加を得るために、参加者に小額の報奨金を支払うという対策もとられていた。

尚、SDP においては学校に参加する親たちは PT (Parent Team) と称される。

- 3) 学校スタッフに、これまで不足していた知識・それらを実際に応用できるだけの力量を身につけさせること、及び学校におけるすべての活動がこれらの知識に基づいてなされるようにすること

カマーは、子どもの発達、発達と環境との相関についての知識や社会・行動科学についての知識を、学校が子どもの発達を全面的に促す場となるためには必須のものと捉えていたが、当時の大半の学校には不足しているものであった。学校スタッフの多くは、学校と家庭との価値観や文化における適合の度合いや関係のあり方が子どもの全面的な発達にも学力の成功にも影響するものである、ということをも十分認識しておらず、またそうした知識を実際の活動に応用するためのトレーニングを受けていなかった。マイノリティの子どもたちや家庭がおかれている状況やそうした状況におかれているがゆえの特有の心理状況といったものを理解するのに必要な知識に欠けていた。

不利益層の家庭では子どもに学校で好調なスタートを切るために必要なだけの準備をすることは容易ではなく、また不利益層の子ども達がメインストリームの文化が中心である従来の学校に適應するのは容易なことではなかったが、そうした知識・力量に欠けていた学校スタッフは子どもたちに対して適切な関わりをもつことができずにいた。メインストリームとは異なるスキルを示す子どもたちはしばしば「bad」、「頭が悪い」、「知力が低い者である」、とみなされた。そうした従来の学校ではマイノリティの子どもが自己肯定感や「やればできる」という感覚を持つことは難しかったのである。

SDP は、子どもの発達やメンタルヘルスなどに

関する知識をもつ学校内外の専門家(カウンセラー、スクールナース、特殊教育専門家・ソーシャルワーカー・地域のリレーションワーカー・福祉ケースワーカー等)より構成されるチーム Student and Staff Support Team (SSST) をおくことを必須とする。これらの専門家たちは通常は個々に職務を行なう傾向にあるが、そうしたスタイルではなく協働しあいチームとして取り組むことを SDP においては求められる。SSST は生徒の個別の問題にも対処するのだが、「対症療法的であるよりも予防的に」そして「一貫して」取り組む、というのがこのチームの方針であり、生徒の適応やその life paths に影響を与えやすい学校全体の雰囲気や心理面での問題に対応すべく、以下のような職務を行なうことがその主要な役目である。

- 彼らの代表が運営組織に参加し協働することにより子どもの発達……その他の知識を、スキルを学校のすべてに応用させる。また、学校における方針その他の変革の際にはそれらが“対症療法的”なものではなく“予防的”なものとなるよう提案する。
- 親-学校スタッフ間の相互作用を容易にする。
- 教員らのスキル向上のためのワークショップを開催する。
- 教員らが生徒とその発達と成長を促せるようなかたちで関わることを援助するために相談に乗る。
- 小さな問題が深刻な問題になることを防ぐための教員らの方策作りの援助。
- 教室での活動と特別教育(遅れを見せている子どもへの補習等)との間の橋渡しをする。
- 学校に関わるすべての人がよりよいサポートのあり方に関して話し合えるようにフォーラムを開催する。

これらの職務に SSST が十分に務めることによって、「スタッフに知識と力量をつけるということ・そして学校におけるすべての活動がそれらに基づいてなされるということ」が可能になるので

ある。

(4) カリキュラム・指導法の分野に関して

前述と重なるが「Good-relationships が構築されるだけでも、生徒の学びや社会的な発達というものはずいぶんとよいものになる。更なる向上を求めるのならばカリキュラムや指導法の分野での工夫が必要となってくる。」というのがSDPにおけるカリキュラム・指導法の分野に対しての基本的な考え方である。

SDPのプロセスは教師自身が子どものためとなるカリキュラムや指導法を見出させるものとなっているが、SDP自体は、特定のカリキュラムや指導法を実施校に処方するものではない。現在では、カリキュラムの開発の援助に直接的に関わるユニットがあるが、これがおかれたのは最近のことである。

子どもの発達その他の知識をすべての基盤とすること、「協働」をはじめとする three guiding principles のもとと活動すること、といったこれまで述べてきたことがこの分野でももちろん必須である。それゆえ「個々の子どもの発達の程度に即したカリキュラムづくり・指導……これは reading に問題を抱えた生徒にとって有効な手法の要素〈Essentials of Literacy〉から学んでなされる」、「教員はグループあるいはペアとなって互いに助け合いながら指導を行なうこと〈Teachers-Helping-Teachers〉」が重視されるのであり、かつ実際にこれらを行っていくことが可能となるのである。

SDPは、前述したように「国の課す標準テストで生徒が相応の成績を収められるようにすること」と「狭い学力面のみでなく子供の全面的な発達を支え促すこと」の両方を目指すものである。それゆえ、この二つの両立を可能にすること、バランスをとってやっていくこと〈balanced-curriculumの開発〉がこの分野においては重視されている。そのための工夫として、例えば標準テストのための勉強にかかる時間をなるべく短くし、かつ効果を上げるようにすること、国のスタ

ンダードをうまく組み込むといったことがなされる。

国や州の掲げるスタンダードを受け入れ、標準テスト対策に力を入れていることに対しては「社会のマイノリティを苦しめている根本的な問題の解決に貢献しないのではないか」という批判もある。しかし、現在のアメリカにおいてはこうしたテストをクリアしある程度の学歴を得ることは、将来労働条件のよい職を得る際の必須要件である。またこうしたテストは一般社会で広く受け入れられており、生徒がテストで修める成績が、プログラムや学校の評価の際の基準として頻繁に用いられている。そして、国のプロジェクトに組み込まれることのメリット（組み込まれると公的な助成金がつく。カマーのプログラムはコストを多く必要とするものではないが、学校改革プログラムを実施するにはある程度のお金が必要であり、貧困層・マイノリティの子どもを抱える学区は貧しいことが多い。また、組み込まれると多くの学校での実施が可能になりその分多くの子どもの力になれる。）は大きい。国は「学力」の向上を目指しているため、これに成果を上げられるプログラムであることはそのための必要条件となっている。「現実を考えると国の方針に逆らってばかりはいられない。しかし、「子どもに十分な全面的な成長をさせてやること」、がおろそかになってはならない。自分たちの目指すところとうまく両立してやっていこう」というのが、カマーの国のスタンダードに対してのスタンスである。

(5) SDPの実施

学校改革プログラムが開発されても、それを実施するための仕組みがなければ活用され得ない。それゆえYCSCはpilot-stageでの共同の後には、共同の成果であるSDPを実際に他校で実施するためのアプローチ・システムづくりに尽力したのであった。

SDPの実施は学校単独でなされ得るものではなく、学区の教育行政機関の支持・協力が必須である。SDPの実施は通常は、学校と学区とSDP

ファシリテーターが共同で、YCSC の SDP スタッフや YCSC が設置した複製のためのユニットによるサポートを受けつなされる。YCSC は公立学校に対しての学校改革の援助を業務とする NPO のようなものである、と考えると実施校と YCSC との関係は理解しやすいかもしれない。

* SDP ファシリテーター *

SDP の実施においては学校-学区、YCSC、その他の機関間のコーディネーター・学校現場でのトレーナーを務める“SDP ファシリテーター”をおくことが必須である。SDP ファシリテーターを務めるのは大抵の場合、学校現場での勤務経験をもつが、現在では学校システムの外にいる人々である。彼らは学区により雇用され、SDP 実施校に対して派遣されるというかたちで、そして学校内ではどのチームにも属さず独立した存在として活動する。SDP 実施のプロセスにおいてリーダーを務めるのは校長であるが、校長はこの変革の過程において孤立したり苦しんだりしがちである。また、変革の途中においては校長のみでなく学校スタッフは、ひっきりなしの細かな面への対応を求められること等により共通のビジョンすら見失いがちとなる。SDP ファシリテーターはコーディネーター・トレーナーという役割のみでなく、校長や学校スタッフに対して必要なフィードバックや指導を提供し、ビジョンを思い出させ、進歩の目安を提示したりして彼らを援助するという役割も果たす。これは学校改革に深く関わるが学校外部の存在であり、学校内で独立した存在であるからこそできることでもある。

1) 実施のプロセス

SDP は実施したいと思ってすぐになされ得るものではなく、実際の実施に入る前に十分な準備がなされていることが、実施の成功のためには不可欠である。

SDP への関心は学校レベルで寄せられる場合も学区レベルで寄せられる場合もあるが、いずれの場合においても実際の実施に入る前に、SDP の実施が彼らにとって正しい選択なのかどうかについて、学区の教育行政機関も交えた委員会を立ち

上げて、十分に話し合い検討することが必要である。SDP の実施は学校での正式な決定を必要とするものではないが、十分な検討の後に実施が決定されたならば、学校・学区教育行政機関の両方が SDP を用いての学校改革に参加する、ということを確認に示すことは必要とされる。SDP 実施をエントリーしたならば、次になされるのはファシリテーターの選出である。こうした学区レベルでの準備 (“Planning and Preorientation”) に通常は半年から 1 年が要される。

次の Orientation Stage においては、key person へのトレーニング、SDP についての情報を学校改革に携わる人々に広め、そのミッション・目標・理念に親しませること、The three teams の立ち上げ等がなされる。SDP 実施における key person である、ファシリテーターと校長が SDP について深く理解し、相応の力量を持っていることが必須なのは言うまでもない。それゆえファシリテーターは学校現場での実施に入る前に、ファシリテーター養成を専門に行なう The Regional Professional Develop Center/the regional training centers による集中的なトレーニングを受け、両人が YCSC の SDP スタッフによる 1 週間のワークショップに参加することとなっている。これらのトレーニング・ワークショップの後ファシリテーターは学校に派遣されるが、すぐに The three teams (SPMT、PT、SSST) を立ち上げるのではなく、まず pre-condition づくり(学校スタッフや親の SDP についての理解を深めること・彼らに SDP は成果を上げ得るものであり、実施は成功しうるものであるということを確認させること)に取り組む。これが入念になされることが実施の成功にとって重要である。この stage に通常は 1~2 年が要される。

先に挙げた The three teams、The three operations、The three guiding principles が SDP の basic process の要素である。これらは孤立しては機能しないものであり、かつ一つも欠いてはならないものであるが、これらの要素すべてが学校において適切にそして効果的に機能するようになる

までに通常は3～4年は要する。そして学校すべての operations に SDP の要素が統合され、学校全体に SDP の理念が浸透するまでには通常は4～5年は要する。

一通りの変革を終えてしまえば、それでよしというものではなく、今度はその変革による効果の維持ということに実施校は取り組んでゆかねばならない。親の参加や継続的な monitoring・評価、guiding principles といった SDP 自体の要素は効果の維持にとっても有効であるが、外部の機関による支えも不可欠である。実施校は変革の最中のみでなく変革後も必要があればその都度 YCSC の SDP スタッフに助言を求めることが可能である。また各学区における SDP 実施の状況の調査・評価を担うユニット (The Research and evaluation) により学校レベルでは得づらいデータの提供を受けられる。また、実施校は少なくとも年に2回は実施の“質”の評定を受けるために、YCSC の SDP スタッフの視察を受けることを必要とする。

2) コスト

プログラムの実施にかかるコストがどの程度かということは、プログラムの実施可能性を大きく左右するものである。できるだけ多くの学校で実施可能なプログラムの開発を望んでいたカマーはそれゆえ、当初より低コストのプログラムとすることを目標の一つに据えていた。先に挙げた校長らへのトレーニング、SDP スタッフによる視察といった YCSC によるサポートは無料で行われるものではなく⁽¹⁸⁾、SDP の実施においてはある程度のお金が必要である。しかし、SDP のアプローチ自体は、「(学校)現場で、学校、家族、コミュニティの現実的な、かつまた滞在的な諸資源の構造を変更する⁽¹⁹⁾」というものであり、新たな設備やスタッフ・特別な教材等を絶対的に必要とするものではないために、それ以外には特別にお金を要するものではない⁽²⁰⁾。

(6) カマーの学校改革及び SDP の歴史的意義

カマーの学校改革活動は「できるだけ多くの社

会的不利益を負う子ども・親の力となる」ことを目指して開始され、学校を“子どもの将来のチャンスをも高める”のみでなく“子どもの今を豊かなものにする”にも貢献する場とする SDP を開発した。さらにそれを実施するためのアプローチとシステムづくりの努力を経て、2000年までに721校に及ぶ学校に SDP を普及させてきた。

公立学校の改革の必要性は自明であってもそれは決して容易なことではない。特に、カマーの活動のように荒廃したインナーシティにおける活動の場合にはなおのことである。それにもかかわらず、カマーの活動は現状の応急処置をしようというのではなく、「子どもの全面的な発達を支える(全人的な子どもを育てる)」といった、時には理想主義ともとられかねないような高い目標を掲げ、「誰のための改革か」「何のための改革か」という問いかけを自ら行ないつつなされてきたものである⁽²¹⁾。

SDP 実施校のすべてが学校改革に成功しているわけではないが、実際に多くの学校において子どもや親の力となってきたことは事実である。成功ばかりではなくても、SDP は公立学校の改革、なかでも荒廃したインナーシティの学校改革という難しい取り組みにとって不可欠の要素や視点を示す重要なプログラムである⁽²²⁾。それゆえその活動は多くの人に注目されてきたし、現在でもされている。マイノリティ児童の学力向上に成果をあげてきたカマーの活動には国も注目し、例えば1991年の Goals 2000 においては先駆的な school reformers の一人、そして効果的な学校改革プログラムの一つとして取り上げられ⁽²³⁾、「新しいアメリカの学校」づくりのモデルとなる学校開発の際に、協働を求められた。

現在では SDP の他にも効果的であることが実証・評価されている Comprehensive School Reform プログラムは少なくとも32個は存在している⁽²⁴⁾。そうした他のプログラムの概要を参照すると、SDP において目標達成のために不可欠とされている要素(例えば“親の参加”)を組み込んでいるものや同様の実施のシステムをもつものが

多数あることがわかる。しかし、カマーの活動が1960年代に開始されたものであるのに対し、CSRプログラム開発の取り組みの多くは80年代に着手されたものである⁽²⁵⁾。また、カマーが取り組みの pilot-stage で採った、民間の (private) 大学と公立 (public) 学校システムが共同で学校改革を進めるというスタイルは、現在では学校改革動向においてポピュラーなものの一つとなっているが、その当時はそれは “challenge” だった⁽²⁶⁾ である。

子どもたちにとって真の支援となりうる学校改革をしようとする際、成功に必要な要素や失敗の要因を示してくれるような前例があるのとないのとは取り組みの難易度は大きく異なってくるだろう。「これまでのどの時代よりも90年代には多くの学校でポジティブな変化を起こし得るような十分に発展した、不利益を負う子どもたちのためのプログラムが存在している⁽²⁷⁾」が、現在ここまでの段階に達することができているのはこうした改革の必要性への人々の認識・関心が低かった頃から活動に着手し、そうした要素を仮定し、試行錯誤の実践の中でその効果を実証してきた先駆者たちの努力に拠るところが大きい。カマーはそうした先駆者の一人であり、SDP は多くの学校改革プログラムの参考となってきたのである。

4 今後の展望

90年代に入ると、国にSDPをはじめとする学校改革プログラム及びこれを実施するための組織・システムを、マイノリティ児童の学力向上をはじめとする国家目標達成に有益な手段としてみなし活用していこうという動きがみられるようになったがこの動向は今後も続いていくようである。例えば1997年には、公立学校(特に貧困地域の学校)に助成金を与えることでSDPをはじめとする効果的な Comprehensive School Reform プログラムの実施を促進し、それにより生徒の成績を向上させようという新しい連邦法 Comprehensive School Reform Demonstration Program (CSRDP) の制定がなされ、実施に至ってい

る。国が目的とするところは80年代より変わらないが、手段として何を用いるかはずいぶんと変化してきたといえる⁽²⁸⁾。国が重視している手段としては他に、学校選択やヴァウチャー、チャータースクール等がある。これらには懸念も示されているが⁽²⁹⁾、これらとSDPのような学校改革プログラムが適切に結びついていけば、学校改革により多くの学校が実質的に子どものサポートをしていく場となることが期待できる。

1990年以降カマーはSDPの普及のみでなく「学校改革の枠を越える取り組み」にも取り組んできた。最後にそのなかの一つであるCoZiプロジェクトについて触れておきたい。

これまでの多くの学校改革の焦点は学業面に当てられてきたが、一方には学校改革の主流ではないが、学校が従来は担ってこなかった機能、そして時間にまで学校の役割を拡大しようという動き、具体的には学校に福祉・メンタルヘルス等の分野でのサービスの提供機能をもたせよう、学齢期の児童のみでなく就学前の子どもにも・そして子どものみでなくその親にもサポートサービスを提供しよう、放課後・週末・長期休暇期といった non-school hours の子どもに安全な環境や遊び場を提供すべく学校開放時間を延長・延期しようという動向があった。そして近年ではこの“拡大”を求める声が高まりつつある。その原動力となっているのは貧困や家庭崩壊の増大により多くの子どもたちが“拡大”を必要とする状況におかれていることへの認識の高まりであり、“拡大”による学力向上への期待である。

カマーの学校改革は学業面に焦点を当てはするが、社会的な面での発達をはじめ子どもの全面的な発達を目指すという点で他の多くの活動とは一線を画すものであるといえるが、子どもが学校で過ごす時間 (school hours) をよいものにする・学校の伝統的機能である教育活動をよいものにするの域を超えるものではなかった。つまりSDPは“質のよい教育”の提供においては効果

的なプログラムであったが“サポートサービス”の提供に焦点を当てたものではなかった⁽³⁰⁾。

CoZi プロジェクトにおいてSDPの共同相手である「School of the 21st Century」は、カマーと同じYCSCの教授であり、ヘッドスタートの主要推進者としての経歴を持つE. Ziglerが、学校を子どもたちが社会的・心理的・健康的問題を克服できるように家族支援の様々なサービスを相互に関連付けるコミュニティセンターにすることを目標として、1987年に開始したプログラムである。提供されるサービスは、学校間で若干の違いはあるが、乳児を抱えた親の援助・ニーズを抱えた家庭への訪問・3～5歳児のためのデイケア（就学前教育）・始業前や放課後の学童保育・10代の妊娠防止プログラム・成人への識字教室といったものとなっている。つまり、これまで学校では担ってこなかった機能や時間におけるものではあるが、子どもにとって必要なサービスを最大限に盛り込んだプログラムであるといえる。“質のよい教育”の提供を行うSDPスクールとZiglerのプログラムとが適切に結びつければ、学校は質のよい教育と多様なサポートサービスの提供の両方を担う“フルサービススクール”となり、non school-hours・school-hoursの両方において子どもを支える場となる⁽³¹⁾。

フルサービススクールが不利益層の子どもにとって大きな支援となるであろうことは明らかであるが、フルサービスを一括して提供するというone-stop shoppingアプローチに対しては、「魅力的ではあるが、社会サービスの調整や供給に関する新しいシステムへの移行はほとんど疑いなくお金を必要とする（つまり多くのコストを要する：筆者注）こと、機関間の連携の難しさ、行政からの支持の得づらさ等により実行可能性は低いのではないか」という懸念が示されている⁽³²⁾。しかし、この懸念は学校を一からフルサービススクールとしようとする取り組みに対してのものと思われ、SDPスクールとZiglerのプログラムを統合してフルサービススクールとすることは「一から」に比べれば難易度は低いものと思われる。とはいえ、

CoZi スクールも今はまだ数少なく実験的な段階にとどまっている。そして学校改革全体の中で見れば、こうした動きは少数派である。学校をフルサービススクールとすることの可能性はカマーが取り組みをはじめた60年代に比べればずいぶん高まってはいるが、この挑戦は始まったばかりである。

しかし、フルサービスの提供はしばらくは望めないにしても、学校の機能拡大の動向自体は、大部分の学校においては当面は国が教育目標として掲げている「学校解放時間の延長」といった連携の困難性やコストのかからない面に限られるかもしれないが、すすんでいくのではないかと思われる。

カマーはその最新書『Child by Child』において「近年の改革の多くは、学校選択・チャータースクール・バウチャー・民営化といった“power”の問題、テストスコア、そして親・教師・行政官・政治家が何を求めているか、といったことに関心を寄せ、子どもがその成長・発達のために何を必要としているのか・大人としての義務と責任を果たせるようになるには何が必要か、といったことに目を向けていない。教育というものの重要性を考えると、『何かをしなければ、早く改善しなければ……』という傾向になりがちなことは理解できるのだが、改革が子どもを中心に据えてなされない限り、子どももそして社会もますます傷ついていくだろう。」という警告をしている⁽³³⁾。現在は80年代に比べれば、学校改革の内実が子どもの力となるものとなる可能性はずいぶんと高くなっているが、こうした警告に耳を傾けないのなら、過去と同様の過ちは容易に起こってしまう。これから先の展望は暗いばかりではないが決して楽観的なものではないようである。

注・引用文献

- (1) Joy G. Dryfoos, “Safe Passage: Making It Through Adolescents In A Risky Society, Oxford University Press, p 4
- (2) 梶山正弘、『アメリカ教育の変動 アメリカにお

- ける人間形成システム』福村出版、1997年、p 53
- (3) 彼らの活動について理解するために用いた主な文献は、James P. Comer 氏による『School Power ~ Implication of an Intervention Project』, Free Press, 1980, 1993、及び『Waiting for A Miracle ~ Why Schools Can't Solve Our Problems - And How We Can』, Plume, 1997、そして Comer, Norris M. Haynes, Michael Ben-Avie, Edward T. Joyner 編著の『Rallying The Whole Village ~ The Comer Process for Reforming Education』, Teachers College Press, Columbia University, 1996、及び『Child by Child ~ The Comer Process for Change in Education』, Teachers College Press, 1999 である。YCSC が開設している SDP についてのホームページも活用した。
- (4) Comer 氏は自らの生い立ちについて『Waiting for A Miracle』第 1 章において詳しく語っている。
- (5) 第二次世界大戦後は急速な技術発展、情報量の増大、競争の激化等により、子どもがこの社会で将来責任ある大人—市民として、親として、勤労者として立派にやってゆけるような大人になるために満たされるべきニーズは戦前に比べはるかに増大し複雑になった。それに加え、家族の変容やコミュニティの崩壊がすすんだために、不利益層の子どもが必要なニーズを満たされることは容易なことではなくなっている。
- (6) Dryfoos は "Safe Passage" 第 6 章 'School Reform' において「学校改革はさかんに行われているが、子どもの Safe Passage に寄与するものばかりではない。」と述べ、寄与するもののうちの一つとしカマーの SDP を紹介している。
- なお、「Support Service (SS)」と「Quality Education (QE)」の両方が必要という視点は Joy G. Dryfoos が "Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families", Jossey-Bass Publishers, 1994 の第 3 章 'Support Services and Quality Education: A Range of Possibilities' において示しているものである。彼女はこの章で現在不利益を負う子どものためになされている支援活動を SS と QE という視点より捉え区分することを言っている。
- (7) 先行研究としては坪井良実「現代アメリカ人都市学区における多文化教育政策の展開」『アメリカ人多文化社会における国民統合と教育に関する史的 연구』アメリカ教育史研究会、1996年、岩永定「アメリカにおける親の教育参加の動向と課題」平原好春編著『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、がある。
- (8) Comer et al, "Rallying The Whole village", p 2
- (9) Comer 氏が活動開始当時の学校問題及びマイノリティの子どもを取り巻く状況をどのように捉え分析していたかについては、「School Power」の第 1・2 章に詳しい。
- (10) Comer et al, "Rallying The Whole Village", p 20
- (11) 教員養成プロジェクトに関しては "Rallying The Whole Village" 第 4 章に、CoZi プロジェクトに関しては "Child by Child" 6 章に詳しい。なお "Rallying The Whole Village" にはこの他に、教育行政機関の変革を目標とする Systemic SDP の構想が示されていたが、その後実践に移されたかどうかは不明である。
- (12) Comer, "School Power", p 268
- (13) Comer et al, "Rallying The Whole Village", p 45
- (14) Comer et al, 『同上』 p 46
- (15) 橋爪貞雄、『二〇〇〇年のアメリカ教育戦略 その背景と批判』、黎明書房、1992年、pp 177-180 及び pp 214-245
- (16) 高野良一「学校の再生と教師参加型の SBM」平原好春編著『学校参加と権利保障』 pp 125-139
- (17) アメリカにおける親の教育参加については、先に Comer の先行研究の一つとして挙げた、岩永定氏の論文に詳しい。「親を子どもの教育に巻き込む」という形態の参加は現在では、国の教育計画でもその重要性が強調されているが、全国的に注目されるようになったのは 90 年代に入ってからのことである。岩永氏は、こうした親参加が教育改革の本流となっていくためには SBM と結びついていく必要があるとし、SDP をそのモデルというべきものの一つと

して紹介している。

- (18) 例えば、実施校はトレーニングを受けるために 1000 ドル、視察を受けるためには 1200 ドル×人数分の出費が必要である。(2000 年現在)
- (19) 青木紀「教育における『選択』と『福祉』」『教育福祉研究 第 5 号』北海道大学教育学部 教育計画研究室、1999、p 70
- (20) インナーシティの学校改革プログラムとして SDP と並んで頻繁に取り上げられるものがいくつかあるが、そのうちの一つである“Success for All”は reading 能力の発達・向上に焦点を当てたプログラムであるが、これは目標達成のために特別な教材の使用を必須とするものである。このプログラムの実施に必要なコストは、学校の規模により若干の差はあるが平均して 1 年目に 7 万ドル、2 年目に 2 万 8 千ドル、3 年目に 2 万 1 千ドルとなっている。(NWREL「Catalog of School Reform Models」1998、p 123)
- (21) 「何のための改革か」、「誰のための改革か」という問いかけが不十分だったり、目指す先が不適切であったがゆえの弊害は教育改革の歴史を振り返れば明らかである。80 年代の教育改革論議においては「効果（あるいは成果）の上がる学校教育」がさかんにいわれたが、国の教育への姿勢を示すものとして現在のところ最も新しいものであるクリントン前大統領の“Call to Action”によると、学校に成果を上げることが求められる傾向は今後一層強くなっていくようである(佐々木司、「アメリカー厳しさを求められる学校」、二宮皓編著、『二十一世紀の社会と学校 世界二十四か国の教育政策から』、協同出版、2000 年、pp 67-68)。学校に成果を上げることが強迫的に求められる動きに対して、選択制をはじめとする手段を用いて達成したい成果とはそもそも何なのか・何に対して効果のあがる学校なのか、といった視点から問題を提出する動向がある(高野良一、『前掲論文』、p 113)。そこでは「そうした手段を用いて改革を行うことを推進する前に、効果のメルクマールとなっている標準テストの内容となっている知識そのもののあり方に関する検討がなされることが必要でないのか。」「そうした手段を用いた学校改革が、学校外の原因によって引き起こされている階層格差、マイノリティの子どもがとらわれている疎外感の問題等に対して効果を持ちうるものなのか。」といった鋭い問いかけがなされている。
- (22) Dryfoos, “Safe Passage”, p 101
- (23) 橋爪貞雄、『前掲書』、pp 272-273
*橋爪は前掲書において Goals 2000 の全訳を掲載している。
- (24) CSRD において実施を期待されているプログラムとは、「生徒の成績向上に効果を上げているということが継続的かつ他地域での厳格な調査により実証されていること」をはじめとする 9 つの内容を含むプログラムである。そうしたプログラムのモデルとなり得る既存の学校改革プログラムのリストである“Catalog of School Reform Model”を作成した NWREL (Northwest Regional Educational Laboratory) は、そこで 33 の CSR プログラムを紹介しているが、前書きにおいて、「モデルとなるべくプログラムはここで紹介したものに限られるわけではない。」ということを強調している。
なお、9 つの内容とは以下の通りである。
1. 効果が調査に裏付けられた、複製可能なメソッド・方略—生徒の成績への影響への調査は多様な地域で数年間に渡って厳格になされていること。
 2. 包括的なデザインで外部との提携をその要素として含むもの。一少なくとも 50 以上の学校で複製されているもの。
 3. 専門職の養成 (Professional Development) —実施前のトレーニング、実施中のコーチ、技術的な援助を豊富に提供するもの。すべてのスタッフを参加させるもの。それらの内容は質の高いものであること。
 4. 計測可能な目標・基準—学校がそうした目標を設定する助けとなるような厳密な水準や、フォーマルなプロセスに対して基準となるような明確な基準を持つものであること。
 5. 学校内でのサポート—学校レベルでのサポートを正式に決定することは buy-in プロセスでなされる。

6. 親・コミュニティの参加—親やコミュニティのメンバーを学校改善活動に参加させるために多様なメカニズムを用いているもの。
7. 外部の技術的なサポート・援助
8. 評価のための方策—学区での実施、生徒の成績の評価を継続して行なうものであるか、あるいは学校に自身で評価を行なうためのフォーマルなプロセスを提供するもの。
9. 資源のコーディネート—学校が（既存の資源を：筆者注）分析すること、再配置すること、助成源を連邦・州・地方・民間において探すことを援助するもの。

(25) NWREL, "Catalog of School Reform", 1998, p 7

(26) Comer, "School Power", prologue p 6

(27) Dryfoos, "Safe Passage", p 104

(28) アメリカでは 80 年代は教育改革の 10 年であったといわれ、それ以降模索が続いているが、教育改革論議に直接火をつけたのは、「学力」の低下及びそれによるアメリカの国力・威信の低下への危機感であったとされている。80 年代にはマイノリティの子どもを含む全ての子どもの学力向上が目指されたが、州主導の達成水準の引き上げ等によっては成果は上がらなかった。そうした失敗を教訓としたのか、1991 年の Goals2000 は、高い学力水準の達成を掲げる一方で子どもを取り巻く状況の悪化を大きな問題として取り上げ、国家目標の達成のためには学校・家庭・地域の強い結びつきが必要であることや「親の教育参加」の重要性を主張する等、1983 年の「危機に立つ国家」に比べ、現状をふまえたうえで手段が講じられていることがうかがえるものであった。90 年代に長期にわたって職務に就いていたクリントンの教育計画は、この Goals 2000 を引き継ぎさらに新しい要素を付け加えたものであった。なお、新大統領である G.ブッシュの教育政策はクリントンのそれと大差ないものであろうとされている。

(29) 学校選択自由化論は二重の仕方である①「選択が自由化されれば各学校が生き残るためにも自己改善の努力をせざるを得ないから学校はよくなるはずだ」という競争原理による学校再生論、②「親や子

どもが自ら選んだ学校だから、学校の改善に積極的に関わることになるから学校はよくなるはずだ」という顧客参加による学校再生論)、選択による学校再生の可能性を主張する(藤田英典、『教育改革 共生時代の学校づくり』、岩波書店、1997、pp 226-234)。特に競争原理による学校再生論に対しては「選択プランによって、子ども、特にマイノリティの子どものためになるようなプログラムが生み出されるという保証はないのではないか。」をはじめとする多くの懸念が示されている。

学校選択制は市場型システムと公立選択型システムの二つに大別されるが、前者（ヴァウチャーはこれに属する）は議論されているわりには実施されておらず、実際に機能している学校選択プランの大半は後者に属している。公立学校の選択肢を増やすことで学校選択の自由を拡大しようという公立選択型は、市場型に比べればかなり「制約された選択」であるが、これらに対しても、「(チャーター制度の導入などによる)一部の学校をよくなる選択制では、他の大多数の学校が改善される保証はないのではないか。」をはじめとする懸念が示されてきた。実際に選択性を用いて成功している事例をみると、単純に競争原理や顧客参加によって成功が導かれるわけではないことがわかる。特にマイノリティ地域においては、「子どもの教育や生活に無関心な親の多い地域、親自身が問題を抱えているような家庭が多いために、それらを考慮に入れた学校選択でなければ、荒廃した学校の現状を変える力にはなりえない。」(藤田、「前掲書」、pp 234-235) のである。

(30) 就学前教育やチャイルドケアの必要性や、現在の複雑な社会では学校のみ、親のみ、そして学校と親とが組み合わせられても、子どもが生き延び十分に発達するのに必要なサポートを与えられないのだから、連携を広げコミュニティ全体が共同して子どものための活動を強化することが必要であるということ、カマーは活動の当初より自明のこととして認識していた。そうしたカマーにとって、CoZi プロジェクトはそれまでずっと抱いていた「子どものための望ましいコミュニティぐるみのネットワーク」を体現するものであった。そして SDP の重要コン

セプトの一つである「It takes a whole village to raise children」のvillageをずいぶんと拡大するものであった。

(31) Dryfoos, "Safe Passage", p 107

(32) 青木紀、「前掲論文」、pp 53-54、pp 70-71

(33) Comer et al, "Child by Child", prologue p 1

(北海道大学教育学研究科修士課程)