HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	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
Author(s)	青木, 紀
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 85, 157-169
Issue Date	2002-03
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.85.157
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28851
Type	departmental bulletin paper
File Information	85_P157-169.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

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――

青木　紀

The School-Community Service Partnership Movement in the U.S. : Full-Service Community Schools

Osamu AOKI

目　次

はじめに …… 157
1　連携議論の背景と流れ …… 158
2　フルサービス・コミュニティ・スクールの理念と現実 …… 160
3　フルサービス・コミュニティ・スクールの批判的検討 …… 164
おわりに …… 166

はじめに

筆者はある雑誌において（教育福祉研究第5号，1999年），Joy G. Dryfoosのいうフルサービス・コミュニティ・スクール（full-service community schools）の紹介を後日の課題としてあげておいた(1)。あれから3年が経過し，しばらくこの問題から離れているが，昨年(2001年)北海道民生委員・児童委員連盟の委託調査「北海道子どもの生活環境調査」を9年ぶりに行い（前回はさらに大規模に1992年実施した(2)），また文部科学省科研費「子どもを持つ生活保護世帯に対する教育福祉的介入に関する研究」(2001－2003年度）などによる，この間の貧困・低所得母子世帯調査を通じて，あらためてこの課題に触れてみる必要性を感じてきた。

もちろん，これから検討するこのフルサービス・コミュニティ・スクール（以下，しばしばフルサービス・スクールあるいはコミュニティ・スクールと記述する場合もある）がわが国にもすぐに必要だということを主張したいがためではない。実際，この概念自体は，各地に実践例があるものの，まだアメリカにおいても多数派としてメジャーな存在となっているわけではない。後に触れるように，社会福祉の側やスクールカウンセリングの仕事に関わる人々あるいは一部の学校改革論に見られる程度でもあり，一種の「運動」でもある存在だからである。またこのようなコンセプトの具体化を早急に求められているほど教育と福祉の連携が求められているような状況がわが国にあるかといえば，それに説得的に応えるだけのものは用意されていない。

しかし，われわれの数少ない大規模アンケートを基礎とした調査経験からしても，またいくつかのインタビュー調査からしても，子どもや家族の持つ「不安」「悩み」といった表象にあらわれてきているものに対して，だれがどのように対応するかなどといったことは皆目はっきり

しない現実もある。また最近の理解に困難を要するような事件を目の当たりにして，子どもをどのように安全に大人まで到達させていくかが，多くの人々の関心の対象にならざるをえないところまで事態は来ている。さらにまた文部科学省のスクールカウンセラー配置の推進，あるいはスクールソーシャルワーカーといったわが国ではまだあまり知られていない存在も研究会などが産声を上げ活動し始めていること，地域のいわゆる民生委員・児童委員などもこれらの問題に関わることが求められ，またいくつかの現場では「連携チーム」が実践化されてきている。これらのこと考えると，学校と福祉あるいは地域社会の諸機関との連携を基礎においたフルサービス・コミュニティ・スクールがもつ内容（理念）とその「批判」を紹介しておくことも無駄ではないと思われるからである(3)。

1 連携議論の背景と流れ

このような動きが登場してきた背景には，まずアメリカにおける子どもたちの置かれている現状，とくにさまざまな不利あるいは現代病理ともいうべき問題を抱えている現実があり，同時にそれに対応するには，もはや家族あるいは学校での努力を越えたところでの連携する対応が求められているという認識がある。すなわち，一般的に問題を持つ危機にある子どもたちは，メンタルヘルスと家族の両方に問題を持ち，それがまた学業に影響を与えていることは広く認識されてきた。またコミュニティといった，子どもが育つ地域社会のありようも大きな影響を与えることが証明されてきた(4)。その上で，その対応のあり方に関していえば，しばしば基礎的考え方として取り上げられるのが，ブロフェンブレナーの人間生態学的観点であり(5)，あるいはシステム論であった。

このような考え方に基づく対応は，ソーシャルワークにおいても，カウンセリングおいても，具体的な問題解決プロセスにおいて，あるいは問題発生を防ぐという予防的観点からも，一般的に共通する認識となってきた。実際，問題を全体的な視野を見て考えれば，たとえば他の諸問題とのリンケージが子どもの発達，学習，あるいは子育て，教育の大きなバリアになっているのだから，単純なひとつだけの要素からなる解決方法はうまく機能しないと考えるのは，根拠があった。いいかえれば，関連しあっている問題は何らかの「共同」を必要とするのであり，問題はなくならないという批判はあっても，成功しているプログラムもまた多く，そこにはさまざまな人々あるいは機関の連携や協働がみられ，そこから家族やコミュニティの再建が図られるべきだという主張は，少なくとも1980年代以降のもう一つのアメリカの基盤ともなっていた(6)。

その中で登場してきたもの一つがフルサービス・スクールといった考え方でもあった。しかしそれは，アメリカにおける教育と福祉の連携のパターンのひとつだが，典型的なものとはいえない。実際，関連する言葉として，school-linked services, school-based services といった概念があり，その中であるいはそれを越えて整理されるさまざまなタイプとして，たとえば school-based health clinics (centers), youth service centers あるいは family resource centers, community schools などというさまざまなタイプの施設，あるいは新しい学校が生まれてきているからである。

ところで，このような教育と福祉の連携などの動きをめぐっては，二つの流れからアプローチがなされてきている。ひとつはいわば学校の「内部」から，あるいはメンタルヘルスを扱う

スクールカウンセリング領域からの流れであり，もうひとつはソーシャルワーク・社会福祉部門の再編成の動きあるいは学校の外側からのものである。フルサービス・スクールあるいはフルサービス・コミュニティ・スクールというDryfoosの問題提起は，主として彼女の関心の基礎にあった若者の「健康問題」の領域からのそれである。しかしいずれにしても，歴史的には，実践的にも理論的にも，このような連携の動きは学校側からのそれではない，という認識が一般的のようである。

もちろん，学校の内部にこのような観点が歴史的にも見られなかったということではない。たとえば多くの論者が指摘しているように，いわゆる19世紀から20世紀に変わる転換期においては，革新主義の立場に立つ教育家たちがこのような考え方を主張していた。また最近の学校改革論の中でもこのことが触れられていないわけではない(7)。しかし，一般的に革新主義の時代以降の学校側の「閉鎖的システム」への移行によって，途中1960年代に入って変化が見られてくるものの，基本的には「学校改革とヒューマン・サービスの側の改革は，互い別々に，子どもたちとその家族に寄与すべく制度の体系的な変化の要求に取り組んできている」(8)と，FranklinとStreeterは指摘している。

具体的に1960年代以降の動きをみれば，まず連邦及び州政府が，メディケードやフードスタンプを通じた低所得家族の問題対応に取り組み始め，関連する予算を増大させてきた。関連して役割の増加があったのがコミュニティ内の諸機関であった。その延長上に，最近ではヘルス（健康）センター，メンタルヘルス（精神保健）センター，病院，社会サービスセンター，住宅関連サービスなどが家族と子どものために供給されてきた。と同時に，その効率化が求められてきた。しかし，子どものメンタルヘルスの問題などへの積極的な対応はこのような形では行われず，学校のガイダンスとカウンセリングの専門職が，学校内のメンタルヘルスサービスの主要な提供者となってきた。他方，国家的な学力標準の確立とテスト改善の主張は，関連して「現代病理の生徒への影響」といった課題と結びついていった。ここにおいて，学校が非学業的なニーズ（nonacademic needs）に取り組むこととなった。すなわち，大きな流れは学校外から始まり，それに触発されつつ，スクールカウンセリングの側からの対応が求められるようになった。それゆえスクールカウンセリングの研究者であるWalshとHowardらは，「スクールカウンセリングの専門性とthe school-community partnerships movementは互いに積極的に貢献しうる」(9)という発想でこの課題をとらえた。

また後に取り上げるAdelemanは次のようにその流れを描いている。コミュニティ内のヘルスサービス(health services)などの諸機関の縦割りの弊害の克服の動きは，1960年代のhuman service integration movementの復活であり，州のイニシアで試みられてきている（カリフォルニア，フロリダ，ケンタッキー，ミズーリ，ニュージャージ，オレゴン）。その影響がschool-linked servicesなどを通じて与えられてきた。その意味では，福祉の側の再編へのイニシアが，この概念を育て，学校におけるあるいは連携したヘルスクリニックの出現へと影響を与えた。実際，多くはコミュニティ・ソーシャルサービスの改革の流れから生まれてきたもので，学校改革によって促進されてきたものは少ない。また大半は，サービスに焦点を合わせているが，中にはschool-to career opportunitiesやボランティア，メンターとの連携，あるいは放課後の活動の拡大と結びつけているものもある。とくに最近それはyouth development infrastructureとのリンクを重視している。これらは学校をcommunity-wide learning and activityのためのハブ（hubs）としての考え方を主張（最近はとくに放課後のそれは政府の後押しがある）し

ているところに特徴がある。さらに地域の学校での成人教育や訓練もまた，若者が去った後学校が閉じられるという古い考え方を変化させつつある。それは学校でのセコンドシフトであり，コミュニティのニーズに応えるものとなっている(10)。

2 フルサービス・コミュニティ・スクールの理念と現実

Dryfoosは筆者の知る限り，3冊の本を世に出している。このうちもっともフルサービス・スクールという言葉を有名にしたのが2冊目のFull-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families (1994) である。しかし一冊目のタイトルAdolescents at Risk: Prevalence and Prevention (1990) からもわかるように，著者の関心は危機に置かれた (at risk) 若者や子どもの問題である。

著者は2冊目のFull-Service Schoolsにおいて次のようにその問題意識と出版の意義を述べている。「アメリカで育つ子どもの4人に1人は，直接的な対応なくしては，健康的な自立した大人になることはできない。家族，学校といった伝統的に子どもたちを育て，教育する責任を果たしてきた基本制度は，直接的かつ集約的な援助なしに，その義務を果たすことはできない。私たちは，学校やコミュニティ諸機関が，若者が平等の機会を得て責任ある大人に成長するのを援助するような，ある組織された運動の中でいっしょになることを求めねばならない。学校はすべての子どもたちが学ぶことのできる場であるべきである。コミュニティの諸機関は，効果的で分断されていないschool-based networks of careの一部分として，地域住民により応答的であるべきであり，そこでは家族が子どもと自らを自助できるような力量を増加させうるのである。私はこの運動の精神—この国の子どもたち，若者，そして家族のためのヘルス・社会サービスの供給の革新—を伝えるべく，フルサービス・スクールという概念を主張してきた。」(11)

そして彼女は，この著者の最後で，①学校とコミュニティ諸機関はタフなバリアを克服し，新しいタイプの連携施設を創造すべきであり，②州は財政，行政，技術援助，訓練等を含んだcomplehensive school-based servicesの確保にコミットし，③政府はそれらの努力を援助すべきであると提言した。

このようなアメリカの不利益を背負った子どもや若者への問題関心は3冊を通して一貫しており，3冊目のSafe Passage: Making It Through Adolescents In A Risky Society (1998) においては，とくに若者の間の近年の不平等の増加に対していっそう強い関心が払われ，いかに不利益を背負った彼らに大人になるまでの「安全な航海」(Safe Passage) を保障するかを国民的な課題とする必要性を主張し，これまでの著作のバージョン・アップを図っている。

著者はここでも家族や学校という基本的な社会制度の構造変化の認識を土台とし，たとえば家族に関していえば，「私は家族が援助なしに自らの子どものための『安全な航海』に対する保障を克服しうるとは信じていない。……騒がしい福祉議論の中で家族の強化とモチベーションをめぐる多くの対立を見ることができる。……同じような議論が，うまくやれない子どもたちをどのように援助するのかといった場面でも起きている。……われわれは彼らを沈めるのか泳ぎを教えるのか……明らかに，私はプログラム支持者である」(12) としている。また関連して地域社会にも，たとえば典型的にはプライベートな，大人だけの居住地(enclaves)，ゲート付きのコミュニティなど，社会の子どもに共同の責任をとらない，あるいは学校やほかの公的な制度

に対して抵抗するような動きが広がっていることを批判している。そしてとくにコミュニティは，若者に対して保護しうる存在だが，いったん問題が重なると，それを圧倒する存在にもなる。その意味で，家族，学校，コミュニティのコンテクストを心にとどめておく必要がある。こうして What Parents, Schools, and Communities Can Do?と問題提起し，safe parents, safe schools, safe communities といった考え方を打ち出している。

ところでフルサービス・スクールとは何かについていえば，彼女は Full-Service Schools (1994) において次のように特徴づけている。「フルサービス・スクールのビジョンは，最良の学校改革と，子ども，若者そしてその家族が必要とし，その多くが学校の建物に置かれる，あらゆるサービスがいっしょになることである。教育の側に対する要求は，再組織，革新されるべき学校システムに責任を持つことである。コミュニティ諸機関に対して責任を負わせることは，学校の中に健康，メンタルヘルス，雇用サービス，チャイルドケアー，親教育，ケースマネージメント，レクリエーション，文化行事，福祉，コミュニティポリスなど，そのイメージにふさわしいものは何でも持ってくることである。その結果は，ある新しい〝継ぎ目のない〟機関，コミュニティに最大限の応答させうる，そしてサービスをもっとも必要としている人々にアクセスと継続性を可能にする，共有する統治構造を持った，コミュニティ中心の学校 (community-oriented schools) となる。」(13)

ここで彼女のフルサービス・スクールの主張の評価をめぐってまず考えておくべきは，このビジコミュニティョンは学校側の改革とセットなってこそ実現されると考えていたことである。著者はいう，「私は，フルサービス・スクール（の概念：引用者）において，サポートサービスと質のよい教育 (quality education) のバランスのとれた等式ということを提案している。そのどちらがかけてもだめなのだ」「学校改革はフルサービス・スクールの概念を含まない限り，決して成功しないだろう」(14)。それゆえこの Full-Service Schools (1994) では，サポートサービスの側に焦点を当てて論じるとした。そこには「多くの教育システムは，site-based management と授業実践の変化を通じた再構築の過程にあるけれども，このプロセスはめったに子どもたちの総合的な健康・社会サービスを発達させる運動と総合されていない」(15) という現実が横たわっていた。

しかし，学校改革との実践的な結合，理論的な関連性をめぐる隔たりは大きく，問題は未解決のままであった。Safe Passage (1998) でも，次のようにその現状を述べている，すなわち，この著作の中でどうして学校改革の議論をフルサービス・コミュニティ・スクールのそれから切り離すのか，「その理由は，二つの運動は，別のエンジンによって運転されているからである。教育改善の運動は主として教育の側からきたものであり，それは政治家や関心を持つ一般大衆—それは学業と国民の生活水準を結びつける考え方—である。コミュニティ・スクールの運動は，より目に付きにくいグループ，ヘルス（健康）・社会サービス提供者の混成と革新的な大学教員，そしてそれは，もし不利益を背負った子どもたちが，失敗せずにしようと思えば，quality education とともに，サポートサービスが結合しなければならないと認識している人々である」(16)。

そして続けていう「私は The New American Schools を呼び物とする会議に出席したとき，この分岐した運動の状態に失望した。そのエネルギー（と研究）のほとんどすべては教室がどうなっているかに向けられ，放課後あるいはサポートサービスについてはほとんど関心が払われていなかったからである。……再編成の過程に入りつつある学校は，教員の啓発とカリキュ

ラムの課題で追われ，学校の後押しを通じた健康を促進しようという原則を遂行するまでにはめったに手が回ることはなかったことを示唆していた。生まれつつあるコミュニティ・スクールについていえば，学校改革論者が質のよい教育を生み出す方法を見いだすことにかかっている。私の見解では……不利益を持ったコミュニティの中の学校改革は，学校の建物をより長く開放し，一連の子どもと家族のためのサービスを一体化しないかぎり成功しない。」(17)

つまり，先に教育と福祉を含むコミュニティの諸機関との連携をめぐる議論の流れに言及しておいたが，ここでも依然として，巨大なギャップを抱えたまま事態が推移していることを示唆している。だがこの場合，そのことがそのまま，学校内部のスクールカウンセリング領域の位置づけの弱さとも重なり合い，学校改革議論におけるメンタルヘルス分野あるいは関連専門職自らの位置づけの主張となって押し出されてくることの背景となってくる。

今ひとつ見ておきたいのは，以上のことと関わっているが，Dryfoos自身の「学校とコミュニティの関係」の見方をあえて特徴づければ，「コミュニティの中の学校」という枠組みの中でこれをとらえていることである。すなわち，フルサービス・スクールの基本的諸要素を取り上げれば，quality educationとhealth and social servicesのコミュニティの中での結合，学校内資源だけでなく学校の外にあるコミュニティの諸機関の資源の利用，コミュニティの参加などといったことである。その意味で，学校は地域社会の中の開かれた存在である。著者はこのような基本要素を含む考え方を，1994年の本（Full-Service Schools）ではJohn DeweyとJane Addamsとの「結婚」としてのsettlement houses in schoolsという形で2つのアイデアの統合を試みたとしている。さらにそれは，毎日開放される学校，教育改革，縦割りプログラムの統合といった任務を持っている概念であった。

また最新のフルサービス・コミュニティ・スクールの事例からは，Dryfoosは以下のような共通する要素を確認している。すなわち，①多くの個人への注目，②親参加と親へのサービスの強調，③ヘルスセンターとファミリー・リソース・ルームの利便性，④放課後の活動，⑤文化的・コミュニティ活動，⑥夜間，週末，夏休みなど時間外活動，⑦生徒に対する尊敬と高い期待，などであった。かくして，「全部ではないが，コミュニティ・スクールは，生徒のニーズに応える教育の再構築という概念の周辺で作られているものある。またヒューマン・サービス（社会福祉）の供給により重点を置いたものもある。しかし，これらのコミュニティ・スクールのそれぞれが，さまざまな方法で一つのビレッジ・ハブ（village hubs）になっている。それらは，子どもと家族のためにできるだけよい環境を創造するための，学校とコミュニティ諸機関の協働の努力からなっている。コミュニティ・スクールのそれぞれのバージョンは，簡単なものから複雑な管理運営を持った連続体として進歩しながら，さまざまな方法で構成要素を包み込んでいる。契約サービスのある場所（公的なヘルス（健康）・社会サービス局あるいは警察）から別の場所（学校の建物）への再配置は，新しいタイプのコミュニティ・スクールの創造ほど複雑なものではない。そこでは教育システムとさまざまなサポートの介入が，いくつかの機関によって完全に統合され，運営されている」(18)。

この場合，しかし，結局だれがどこで責任を持って運営するか，だれが財政的負担をするかといったことなどが問題だが，注目したいのは次のように述べていることである。まずこのような学校がうまくいくかどうかはさまざまな要因が絡んでくるが，「おそらくフルサービス・コミュニティ・スクールの最も重要な効果は，新しい諸資源を伝統的な学校という閉じられた空間にもってくるための，ある組織的寛容性の構造化である」(19)。そして，学校を基盤とするのか，

コミュニティを基盤とするかについていえば,「この潜在的な対立の解決は……コミュニティごとに起こるものである。私は総合的なプログラムのための場所としての学校を強く支持する。学校は公共的にサポートされた施設であり，コミュニティ全体で使用されるべきであるからである。子どもたちは，物理的にすでにそこにおり，少なくとも出発点であり，可能な限りのよい教育を得ようとする中で，子どもたちの利益を促進しようとするために，できることは何でもサポートされるべきでからである。」[20]

ついでにいえば，興味深いことだが，Dryfoos はいわゆるチャーター・スクールについて次のような評価を与えている。「チャーター・スクールのコンセプトは新しい種類の学校を形作る思想と関係しているかもしれない。しかしそれは，すべてのハイリスクを抱えた子どもたちとその家族に，平等なインパクトを与えるかもしれない公教育における体系的な変化への努力を失望させるものになるかもしれない」[21]。それはコミュニティを基盤に構想するコミュニティ・スクールからすれば，コミュニティそのものを分断する可能性を秘めていると見たからであろう。

補論

ここで，フルサービス・コミュニティ・スクールの一つの形態として扱われている family resource centers の運動について少し述べておきたい。Dupper と Poertner によれば，school-linked, family resource center movement は，概して，子どもや家族に対する社会サービスネットワークに関する難しい問題，たとえばクライエントのエンパワメントに結びつかない分断された複雑なシステムなど，処理しにくい課題によって促進されている。この運動の共通する目標は，地域社会におけるすべての子どもたちが，安全な家族・家庭で成長・発達し，普通の学校で必要な教育を獲得し，地域社会の生産的な市民となることである。「ファミリーリソース・センターの本質は，学校とヒューマンサービス機関との連携を通して，共有する資源を持って，これらの共通の目標を追求することである」[22] という。

そしてその特徴を次のようにいう。①あらゆる家族・子どもが学校におけるセンターあるいは近隣の他の施設のサービスにアクセスできる。②ヘルス，メンタルヘルス，レクリエーション，職業訓練，子どもの発達とケア施設，教育，住宅など，幅広い多様なサービスを利用している。③サービス提供者は全体観的立場（in a holistic way）で，子どもとその家族のニーズに応えるべく協働して働く。④サービスは危機に促されてというより，問題の予防のために，コミュニティの発展と家族のサポートを強調する。⑤家族及び直接的サービスを提供するフロントワーカーも，両方がコミュニティのニーズに応える計画作成に参加することによってエンパワーされる。⑥カテゴリカルな予算をいかに利用するによって，より多くのフレキシビリティがある。理想的には，協働サービスが継続的な基盤の上でなされるような新しい財政のあり方が創り出される。⑦コミュニティや家族サービスの中で働く専門職は，新しいモデルを発展させるための，訓練と準備を必要とする。⑧これらの目標を成し遂げるためには，システムワイドな変化が必要となる。

貧困地域において，このようなシステムを確立させていくためのポイントは，親の参加である。とくにおそらくこれらの課題のもっとも重要なことは，貧困な親や有色層のプログラム作成への参加である。しかし問題も多く，この場合，従来までのある意味ではシステムが「創ってきた」クライエントとしての親から，「パートナー」としての親になる必要がある。とはいえ歴史的な親と学校スタッフとのネガティブな関係（親の責任を強調する教員など），予算の貧困，

学校や機関で働くスタッフとサービスや教育を受ける人々とのライフスタイルの違いあるいは階層の差といったこともある。しかしソーシャルワーカーは歴史的にこのようなことを経験してきた存在であり，実践的スキルの蓄積は大きい。この場合，大事なのは「パートナー」としての親の役割を認識し，親がアクティブなアドボケーターになるようにエンパワーすることである。したがって「専門家は子ども中心，個人主義的なアプローチから，より家族中心，コミュニティ中心アプローチへとシフトする必要がある。」「家族の欠陥アプローチから，新しいサービス・パラダイムとしてのエンパワメント・家族強化モデル」[23]へと変わる必要がある。とくに親を，専門家の「先生」としての尊敬すべきパートナー（a respectful partnership）として位置づけることが重要である。

3 フルサービス・コミュニティ・スクールの批判的検討

このような考え方は，ソーシャルワークはもちろんのことスクールカウンセリングの領域と考えられる分野にも大きな影響を与えた。とくにそれは，スクールカウンセリングやメンタルヘルス問題と家族，コミュニティの連携を扱う研究のどれもが，このDryfoosのフルサービス・コミュニティ・スクールの議論を取り上げていることに象徴される。その点では，そのような動きを触発したこと自体で，Dryfoosの目指した目的は果たされているといってもいい。それはもちろん，危機に置かれている子どもや若者の現状からも，多くの人々が同意できる理念を有していたからでもあった。またスクールソーシャルワーク・ワーカーとの「対抗上」からも，そして何よりも，学校内部での位置づけの弱さなどから，その必要性に迫られていたともみることができる。

たとえば，学校と家族とコミュニティの連携の課題をリードしているAdelmanとTaylerらは，メンタルヘルス専門職・臨床心理学の立場から次のように現状を述べている。

「全体としていえば，われわれは生徒の諸問題に対する広い範囲での予防的，矯正的活動を見いだしうる。学区を通じて提供されるプログラムもあれば，対象とする学校で，あるいは学校とリンクして実行されているプログラムもある。インターベンションはある学校のすべての子どもに提供されるかもしれないし，特別な学年の生徒だけ，あるいは危機にあると特定された生徒にもたらされるかもしれない。またクラス全体，小グループ，あるいは個々人への提供を目的としてデザインされているかもしれない。活動は通常教育あるいは特殊教育の授業の中で，またはある期間の一部の間，あるいは特定の問題対応のための日に教室から生徒を引っ張り出すプログラムとして実践されているかもしれない。メンタルヘルスに関していえば……しかしながらほとんどの学校は，メンタルヘルスの問題を抱えた多くの生徒に対応するだけの十分な資源からはほど遠い……。たいていの学校はcore essentialsだけを提供しているだけであり，あまりに多くの学校はbasic needsさえ満たしていない。第一次予防はしばしば単なる夢にすぎない。」[24]

実際の学校内部でのスクールカウンセリング部門の地位あるいは位置づけの未確立の課題についても，次のようにも指摘している。

すなわち，生徒サービスや学校健康プログラムは，教育のハイアラーキな中で，あるいは健康教育政策の中で高い地位を持っていない。それは望ましいが本質ではない（desirable but not essential）のであり，補助的サポートサービスにすぎず，当然予算措置にも反映している。ま

た学校や学区の財源不足を補う財団の政策方針も，ある意味でその使用目的の制限等から分裂に貢献している場合もあり，仮にそれ利用してプログラムを展開していても，常に予算措置の期間が終われば消えてしまう運命にもあう（projectitis）。だからメンタルヘルスの専門家たちもほとんど学校編成の中の重要な位置にはいない，したがって統治や計画のチームの中で責任をシェアすることもまれである。こうして結局，「学校スタッフの努力によってサービスの統合がなされるというより，むしろコミュニティサービスの連携と，それらを学校にリンクさせるというところに第一の焦点を持ったイニシアチブなので（が取られ：引用者），分裂への傾向に加えて複雑になる場合がある」(25)。また「これらによって，学区サービス専門職とそのコミュニティーに基礎を置く組織の中のカウンターパートと対立の懸念などもある」(26)とした。

すなわち，学校とコミュニティの連携運動（school-community collaborations）はうまく機能しうるもので結局はコスト削減に繋がる。それらはインターベンションへのアクセスだけでなく，連携の改善を促すだけでなく，学校がドアを開き，コミュニティと家族の参加機会を増やす。しかしもちろん，万能薬ではない。たとえば，学校のキャンパスの上にコミュニティの諸機関のスタッフが集まるだけ，というようなこともある。また「現実は，改革をすすめようとしている多くのアプローチは，学習に対するバリアに取り組むべきあらゆる努力を，些細なものとして扱い続けている。結果として，連携を構築する上での効果的な手続きやメカニズムについてはほとんど知られていない」(27)。実際「とくに学区などの組織は，学習に対するバリアを除くとか，ヘルス・デベロップメントや安全を促進するようなさまざまなプログラムを合体するような方法の中に組織化されていない」(28)からである。そのためには，統治のあり方の共有，チームや機関の変革，高いレベルのリーダーシップ，資源の管理と増加のメカニズム，力量形成，アカウンタビリティといったことが重要となる。さらに具体的には，school-based, resource-oriented team あるいはさらに multilocality resource coordinating council などをつくる必要がある。

さらにまたプログラムとサービスの概念に触れて次のようにも指摘している。すなわち，「コミュニティのヘルス・ヒューマン・サービス（health human services）のリストラクチュアリングのイニシアチブが school-linked services の概念をはぐくみ，school-based あるいは school- linked health clinics の急増に貢献した。…… school-linked と school-based という概念は二つの分離した内容を持っていることが注意されるべきである。すなわちプログラムやサービスがどこで展開されるか，誰がそれに責任を負うか」といったことである。さらにその概念を越えたようなたとえば wrap-around services, one-stop shopping, full service schools, community schools, systems of care（障害児のための）などがあり，それらが発展して family service or resource centers になった。

しかし，「ここでのコンセプトが広がるにつれて，サービス（services）とプログラム（programs）はしばしば置き換えられるようになる。しかしこれが混乱をもたらす。とくに学習に対するバリアに取り組むことが，サービスへの焦点化を越えて進むからである。……サービスという用語は特別なクライアントに個人的に，あるいは小グループの中で，あるいは国民全部に提供される特別な援助を意味する傾向がある……プログラムは，特徴的には一連の行動からなり，システムアプローチの部分となる，そしてある組織あるいは社会の幅広い目的に合うべく計画的にデザインされている……サービスとプログラムを差異化することが，学習に対するバリアに取り組む介入の範囲を制限する傾向に対して，うまく機能させることになる」(29)。

すなわち，その意味では「ヘルス・アンド・ヒューマンサービスを改善，改革すること，それらを可能な限り多く学校へとリンクさせるといったこと，両方同じように重要なことだが，しかしその焦点化はあまりに狭い（限定された）考え方であることを知るべきである」(30)。それは「総合的なアプローチ」の一面を構成するに過ぎないことを認識すべきである。本当の総合的アプローチを発展させるための改革は，学校，家族，地域社会諸資源をともに織り込むことをガイドする3つのコンポーネント，すなわち，発達と学習を直接促進するdevelopmental/instructional component，統治と資源管理のmanagement component，そして発達と学習の障害に取り組むenabling componentからなるフレームワークへの移行を必要としている。

しかし学校改革論の流れでいえば，この点はなお基本的に確立していない。すなわち「現在は学習に対する多くのバリアが認識されているにもかかわらず，学校改革論者たちは主として授業と学校運営の改善に集中し続けている状況である。事実上，彼らは3つのコンポーネントモデルというより2つのコンポーネントモデルを使いながら，学校改革を追求しているのである。それゆえ結果的に，教育サポートプログラムやサービスを再編する必要はまだ考慮されているとはいえない。そしてこのことが，学校資源とコミュニティサービスとを統合する，あるいはそれを学校にリンクさせるイニシアチブを整合させることに反対に作用させている」(31)。その意味では，学習に対する障害を取り除き，健全な発達を促進する総合的アプローチは，この第3のenabling componentを含んだものでなければならない。「学校改革論者及びコミュニティ改革論者は……教えること学ぶことを容易にすることに関連した，第3の主要なそして本質的な一連の機能があることを認識しなければならない」(32)。かくしてこの第3の学校とコミュニティの改革の側面がenabling componentとして与えられる。

その点でフルサービス・スクールの概念もこのenabling componentの中に含まれる。これら3つはいずれも欠くことのできない，相互補完的な，重なり合ったものであり，その中心に学校メンタルヘルス・インターベンション（school mental health interventions）が位置づけられる。そのコンセプトは政策変化，そして学校が持つenabling activityの数々，たとえば生徒サービス，特殊教育，補償教育を含んだ再編を促すのである。そして実践にとってこのコンセプトは，以下の6つの一般的な，関連した，プログラム領域の中にあるとしている。すなわち，classroom-focused programs, support for transitions, student and family assistance, community outreach, crisis response and prevention, home involvement in schoolingという6つの領域である。

おわりに

Dryfoosは，Safe Passage（1998）の中で，コミュニティ・スクールがうまくいっている要因として，個人レベル，家族レベル，学校レベル，コミュニティレベルで検討し，次のように要因を特徴付けをしている。すなわち詳細は触れないが，個人レベルでは早期介入，one-on one attentionなど，親のレベルでは親の参加とその保障の場，そして最近では世代間を越えたサポート体制である。すなわち，「最近では，若者の発達プログラムに市民（senior citizens）が参加することが大きく注目されている。親が参加できないときは祖父祖母が参加することが奨励されている。メンターあるいはチューターとして市民が参加することはあったが，しかしより革新的な努力の新しい波は，リタイアした専門職が医療コンサルタント，科学アドバイザー，

他の専門職として働くことが奨励されている……」[33]。また学校レベルでいえば，「私の進化しつつある考えでは……学校は子どもたちを救うための運動に対して，ますます中心的存在になってきている。しかし効果的であるためには，学校は若者の発達と成功しているインターベンションについて発展してきている知識を組み入れて運営する方法にドラスチックに変えなければならない」[34]，さらにコミュニティレベルでは，「ほとんどのプログラムは，学校という場で運営されていることを述べてきたが，同様にほとんどのプログラムが―教育的介入を含んで―，コミュニティ機関においても起こりうることを認識することが重要である。時とともに，場による対応の差は，はっきりしたものではなくなるであろう」[35]としている。

このようなDryfoosの指摘を考えたとき，たとえばわが国における独自の組織である民生員・児童委員の役割の地域社会での位置づけは，地域の組織化の中で，非常に興味深いものとなる[36]。とくにDryfoosがSafe Passage (1998) の最後で，もし問題をなくそうと思えば「ボランティアイズムは十分な対応ではない。どんなケースも一夜にして対処できるようなものでない。……私はあなた方がこの運動に参加してくることを願っている。youth workの貢献をほめたたえること，より強いそして効果的な制度を作り，家族，学校，コミュニティ，さらに若者自身を巻き込むこと，そして少ない資源を合理的に，生産的に使うために。こうして，あらゆる子どもが人生の成功への公平な機会を得ることができる」[37]というとき，わが国の地域社会の中での児童委員の役割，あるいはさまざまな機関・専門職などがどのように位置づくかの検討の余地は，今後大いにあると思われる。

以上のことはさしあたっておくとしても，Dryfoosのフルサービス・コミュニティ・スクールをめぐる主張は，とくにスクールカウンセリング部門の学校内及び地域社会での位置づけについても，アメリカにおいては大きな議論を呼び起こしてきていることは，本文からも明らかであろう。その意味では，その主張は社会的にはもちろんのこと，彼女のいうquality educationの実現にも，それなりの役割を果たしているともいえる。もちろん，すでに見たように，フルサービス・コミュニティ・スクールなり，カウンセリング部門の強化にしても，大きな課題があることが推測される。いうまでもなく，それは根強い官僚的組織間の縦割りの残存，そのことと関わった子どもの教育における「家族の役割と学校の役割の関係」「責任」の問題，すなわち「家族観」「学校観」の分裂といったことと関わっている。とくにアメリカでは，このことが鋭い政治的対立にまでしばしば高められる。たとえばそれは，非行少年の処遇あり方あるいは「10代の妊娠」などをめぐってたえず政策が振り子のごとく揺れてきたことからもそれがわかる。

しかし最後に触れておきたいのは，このようなフルサービス・コミュニティ・スクールなどに代表されるschool-community partnership movementの動きは，大きくはないが大学の再編まで進んでいることである[38]。そしてそこでは，学校の外で連携，協働といったことを強調するのに，それを担う専門職を育てる大学の側が「縦割り」「分裂」の状態でいいのか，といった問題意識に立っている。わが国においても，見習うべきことであろう。

さらにまた，ソーシャルワークが元来連携，協働といった動きの中で問題の解決を図ることをもっとも得意とし，そこにまたその存在価値を見いだしてきた歴史があるとすれば，そしてソーシャルワークという視点から何らかの社会的不利を負った子ども・若者の生活あるいは教育場面での諸課題を扱うのが教育福祉論でもあるとすれば，アメリカのスクールソーシャルワーク論の批判的検討とともに[39]，このような主張の位置づけの教育福祉論としての検討が改

めて必要であることも明らかである。後日に期したい。

注・文献

(1) 青木紀「教育における『選択』と『福祉』」『教育福祉研究』第5号，1999年。

(2) 青木紀・他「現代社会の子育てと社会階層」『教育福祉研究』第2号，1993年。

(3) また何よりも今回の小出達夫退官記念号の特集に，急いで仕上げた本稿の出来具合は別にして，この話題はふさわしいものだと考えるからである。かつてアメリカでの貴重な経験（学校訪問等）などを与えてくれた教授にこの場を借りて感謝したい。

(4) この問題については枚挙にいとまがないほどだが，大規模な長期間にわたる追跡調査を基礎にした研究でDuncan, Greg J. & Brooks-Gunn, Jeanne (eds.), Consequences of Growing up Poor, Russell Sage Foundation, 1997. 同じく同じスタイルの代表的なものとしてBrooks-Gunn, Jeanne, Duncan, Greg, J. & Aber J. Lawrence (eds.), Neighborhood Poverty (Volume 1): Context and Consequences for Children, Russell Sage Foundation, 1997などが参考になる。なお青木紀「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年も参照。

(5) Bronfenbrenner, U., The Ecology of Human Development. Harvard University Press, 1979. U.ブロンフェンブレナー・磯貝芳郎・弥富護訳『人間発達の生態学』川島書店，1996年。

(6) この場合，家族やコミュニティの再構築といった論調はさまざまな思潮の流れがあるようだが，ここでは筆者は，たとえばSchorr, Lisbeth B., Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America, Anchor Books. 1997.に親近感を覚えている。なお著者はWithin Our Reach（1988）の著作で知られているが，共通しているのは，さまざまなプログラムなどを「役に立たない」「無駄」として切り捨てるのではなく，成功例から学びつつ，これを普及させることが重要だという視点で貫かれていることである。この姿勢はDryfoosにも貫かれているが，いずれもジャーナリストである（あった）点は興味深い。

(7) 実際多くの学校改革論がこの点に言及はしている。しかしDryfoosも後に見るAdelmanもなお不十分だとしている。その中でDryfoosが期待しているモデルの一つがCozi Schoolモデルである。これはよく知られたJames P. CommerのSchool Development ProgramとEdward ZiglerのThe School of the 21st Centuryの結合モデルである。なおCommerについては今別府もと子「James P. Commerの学校改革」『教育福祉研究』第7号，2001年参照。

(8) Franklin, Cynthia & Streeter, Calvin L., School Reform: Linking Public Schools with Human Services. Social Work (Vol. 40), No.6, 1995, p.773.

(9) Walsh, Mary E. & Howard Kimberly A., School Counselors in School-Community Partnerships: Opportunities and Challenges, Professional School Counseling, 2: 5. 1999. p.350.

(10) Adelman, Howard S. & Tayler, Linda, Mental Health in Schools and System Restructuring. Clinical Psychology Review (Vol. 19), No.2, 1999, p.301.

(11) Dryfoos, Joy G., Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families, p.205.

(12) Dryfoos, Joy G., Safe Passage: Making It Through Adolescence in A Risky Society. Oxford University Press, 1998, p.5.

(13) Dryfoos, Joy G., Full-Service Schools, p.12. ところで，著者によればフルサービスという言葉は，1991年，フロリダで初めてフルサービス・スクールをサポートする法律が生まれたときに使われ，そこでは主に妊娠，ドラッグ，エイズ，アルコール，性病感染対策などの予防からであったという。フロリダの定義によれば，「学校の敷地内あるいは容易にアクセスできる場所での，子どもや若者，その家族のニーズを満たすのに役立つ，教育，医療，社会・ヒューマン・サービスの統合。フルサービス・スクールは，子どもたちとその家族がうまくやっていくために必要な予防，処置，サポート・サービスを提供する……サービスは高い質と総合性を保ち，州や地方そして公的及び私的機関の間の，強い協働的申し合わせに向けた冒険的事業に発展してきた，機関相互の連携の上に作られる」というものであった。しかし「フルサービス・スクールの概念は一つの大きなテントのようなもので，そこにはそのほかのさまざまなモデルが当てはまる。だが，その

ようなハイレベルの統合や集約的な連携で展開されているプログラムはわずかにすぎない。フロリダでさえそうである」(142頁) と述べていたことが現実ではあった。

(14) Ibid, Introduction to Paperback.

(15) Ibid, p.14.

(16) Dryfoos, Joy G., Safe Passage, p.106.

(17) Ibid, pp.106-107.

(18) Ibid, p.83.

(19) Ibid, p.85.

(20) Ibid, p.88.

(21) Ibid, p.192.

(22) Dupper, D.R. and Poertner John, Public Schools and The Revitalization of Impoverrished Communities: School-Linked, Family Resource Centers, Social Work (vol.42), No.5, 1997. p.417.

(23) Ibid, p.420.

(24) Adelman, Howard S. & Taylor Linda, Mental Health in School and System Restructuring, Clinical Psychology Review, Vol.19, No.2, p.140.

(25) Ibid, p.147.

(26) Ibid, p.146

(27) Taylor, Linda & Adelman, Howard S., Connecting Schools, Families and Communities, Professional School Counseling, 3:5. 2000. p.303

(28) Ibid pp.304-305

(29) Adelman, Howard S. & Taylor Linda, Ibid. p.145

(30) Taylor, Linda & Adelman, Howard S., Ibid. p.299

(31) Adelman, Howard S. & Taylor, Linda, p.155

(32) Ibid. pp.155-156.

(33) Dryfoos Joy G., Safe Passage, p.141.

(34) Ibid, p.141.

(35) Ibid, p.143.

(36) 青木紀『児童委員活動への招待』(北海道民生委員・児童委員連盟) 近刊

(37) Dryfoos Joy G., Safe Passage, p.250.

(38) 「学校とコミュニティの連携運動」(school-community partnership movement) に関していえば，アメリカでこのことに多くの大学が関わっていることも，最近の大学と地域の連携をめぐる議論と関わっておもしろい。いずれにしても，問題の解決をこのような方向で突き詰める形で発想をしていけば，専門家間の連携，組織の連携，大学学部の連携までをも見通すような考え方も生まれてくるのは当然でもある。参考としてTourse, Robbie W. C. & Monney Jean F., Collaborative practice: School and Human Service Partnerships, Praeger Publishers, 1999.がおもしろい。

(39) 青木紀「アメリカにおけるスクール・ソーシャルワーク」『教育福祉研究』第3号，1997年。