

米国都市学区における大学研究者のアクション・リサーチと指導助言

—J・カマー「学校開発プログラム」実践の検討—

藤岡恭子

要旨

本稿は、米国都市学区におけるJ・カマーの「学校開発プログラム」(以下、「カマー・プログラム」)を検討対象として、「長期的・持続的な実践」を支える研究者によるアクション・リサーチと指導助言の在り方を検討することを目的とする。第1に、カマー・プログラムの生成に遡り、アクション・リサーチ・アプローチによる学校改善に向けた「実践」と「省察」過程を検討する。第2に、「持続性」を支える原理について、「全体論的アプローチ(holistic approach)」の構想に着目して検討する。第3に、1968年当初から探究されてきた研究者の指導助言スタイルが、今日、どのように継承・発展されているかを検討する。まとめとして、上からの一方向的な指導助言ではなく、学校関係者との「同僚性」感覚を醸成し、進行中の教育実践への省察を促進する、より高度な教育専門性に裏づけられた指導助言の在り方に言及した。

キーワード：アクション・リサーチ、全体論的アプローチ、教育的指導助言、長期的・持続的な実践

1. はじめに—課題設定—

本稿は、米国都市学区におけるJ・カマー(James P. Comer、イェール大学、1968-現任)の「学校開発プログラム(School Development Program、以下「カマー・プログラム」と略す)」を検討対象として、「長期的・持続的な実践」を支える研究者によるアクション・リサーチと指導助言の在り方を検討することを目的とする。

まず、アクション・リサーチにおける研究者と学校関係者との関係は、どのようにとらえられているのか。アクション・リサーチの有用性を提起するグリーンウッドとレヴィンによれば、「アクション・リサーチは、民主主義的な探究を通して所与の文脈における当該の諸問題を解決することを目的」として、研究者と関係者による「すべての参加者の貢献を重視」して知識を「共同的・創造的に探究すること(co-generative inquiry)」であるとする(傍点：引用者)。ここで強調される点は、研究者の「専門的知識(professional knowledge)」と「現場の知識(local knowledge)」の両者を必要不可欠とし、両者の「相互作用」に基づくも

のとらえる視座である。この点で、「現場の知識」よりも、「研究者の知識」に「優位の専門的特権」を与える実証主義的研究のパラダイム転換が強調されている[Greenwood and Levin 2000:96-97]。また、メリアムとシンプソンによれば、アクション・リサーチにおける研究者は、「問題解決への支援者」としてかわり、「場合によっては、調査結果と、それから最も利益を得たり、それによって行動を起こしたりするような人びととの間の媒介者となる」とする。そして、アクション・リサーチ・アプローチの長所は、①実践の場の実状に即していること、②問題解決とプロジェクトの展開への体系的なプロセスに焦点をあてていること、③実験と革新に対して敏感であることにあるとする(傍点：引用者)[Merriam and Simpson 2000=堀監訳 2010:139-144]。

ところで、アージリアスとショーンのアクション・セオリーを精査し「持続的長期実践分析の必要性」を提起する柳沢によれば、「長期にわたる実践と省察、それに基づく再構成とそのより慎重な長期的検証の積み重ね」に意義があ

るとする。柳沢は、「長期にわたって持続的に展開されている実践の場、そのコミュニティに根ざして実践と省察の多重のサイクルを内部から跡付けていくアプローチ」による研究開発の可能性に言及している [柳沢 2011: 95-98]。

さて、本研究で検討対象とする「カマー・プログラム」とは、イエール大学のカマーら研究者チームによる学校へのアクション・リサーチを通じた実践開発プロセスのモデルとその哲学の総称である [Comer1980]。1968年から開始された約10年にわたるパイロット・プロジェクトにおいて、すべてのステークホルダーの関与と協働の取り組みを通して、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ることになる [Comer 1998:48; Comer2009:98]。

この学校づくりのモデルが、後に「カマー・プログラム」あるいは「カマー・モデル」と称されて、広く全米の1000校以上で採択され、今日に至り多様な実践が開発されている。

本稿では、柳沢の提起にならい、米国都市学区で今日に至る50年にわたり「長期的・持続的に」実践されるカマー・プログラムについて、特に、アクション・リサーチを通じた研究者と学校関係者との関係性に着目して検討していくことにする。以下、本稿の検討課題は、次のとおりである。第1に、カマー・プログラムの生成（1968年からのパイロット・プロジェクト）に遡り、アクション・リサーチ・アプローチを通じた学校改善に向けた「実践」と「省察」過程を検討する（2章）。第2に、「持続性」を支える原理について、1968年当初からの「全体論的アプローチ (holistic approach)」 [Comer2009: xii-xiii] の構想に着目して検討する（3章）。第3に、研究者の学校関与における指導助言の在り方について、当初のパイロット・プロジェクトで導出された知見を整理し（4章）、その上で、今日、どのようなアクション・リサーチを行っているか、イエール大学および学区関係者からの聴き取り調査データおよび提供資料を用いて、具体的な

指導助言の在り方を検討する（5章）。

これらの課題は、翻って、我が国におけ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」を提起する今日的課題にも通じている [村瀬 2007: 41-48]。また、今般の「社会に開かれた教育課程」や「チームとしての学校」構想の中で、「学び続ける」教師の専門性を高める「真の助言作用」¹⁾ [兼子 1978: 356] について、一定の示唆を得ようとするものである。

2. カマー「学校開発プログラム」の生成

2.1 イェール大学チームの学校改善への関与

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は、フォード財団による「大都市計画」²⁾の補助金を受けて、黒人・貧困家庭の子どもが99%以上集中する2つの小学校（以下「パイロット・スクール」）で開始された [Comer1980:58-59; Comer1998:48]。

このプロジェクトへの補助金の内訳と用途は、表1のとおりである。

表1 学校改善プロジェクトへの補助金と用途

| | |
|--------------------|---|
| フォード財団（「大都市計画」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（70,000\$ ずつ加算） |
| 連邦補助金 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・教師の給付金；残りは外部支援者、旅費・諸経費等 |

出所：[Comer1980: 58-59] を元に作成。

表1のように、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)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となったとされる [Comer1980: xiv, 58-59; Comer1998: 47]。ここで注目される点は、補助金の使途が、まず、人件費(専門職への給料)に充てられている点である。条件整備の前提として、専門職の職能開発への投資があつてこそ、新たな研究開発の可能性が開かれることを示している。

次に、表 2 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研究者チームである。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・リサーチとして学校に関与する試みの先駆であつた³⁾。

表 2 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 |
| チーフ評価者：心理学者 | Dr. Demeter Sharpe |

出所：Comer1980: 62 を元に作成。

2.2 医学の「診断と治療アプローチ」を援用した問題状況のアセスメント

学校改善の対象となつた 2 つの小学校では、児童の 50%以上が要保護児童家族扶助(AFD C)受給家庭、95%が極貧困・貧困家庭、98%以上が黒人であつた [Comer1980: 60-61]。

両校ともに、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 [Haynes & Comer1993: 172]。

カマーは、両校において、まず、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。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」に焦点があてられた [Haynes & Comer1993: 172-173]。カマーらは、パイロット・スクールに、日々アクション・リサーチヤ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。
- ③「学校の組織・運営の非効果性」：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 [Comer1993: 7-8]。

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とらえた。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、その機会を存続させることができない」といった「ある種の相乗作用」が生じているととらえたのである [Comer1993: 8]。

2.3 「価値ある風土」創造に向けた協働的な取り組みの必要性

以上のような問題状況を克服する方策として、

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) の創造」にあったとする。そこでは、メンタル・ヘルスの原理を学校の状況に援用して、「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 [Comer1985:155]。

カマーは、後述するように、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)」を与えてきたとする [Comer1989:133]。さらに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とらえている [Comer2009:1-5]。したがって、めざされる「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」を鍵概念とする新たな「文化」の創造であった。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。
- 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 [Comer and Hamilton-Lee1982: 121-130]。
- ③「協働的 (collaborative)」で「協力的 (cooperative)」なコーディネートとプログラムへの参加を通して、親・教師・管理職・子どもが共に「組織的にエンパワー」される [Comer and Haynes1990: 69]。

こうした「協働的」な学校文化の創造は、人種をめぐる固有の課題という以上に、人間の尊厳を打ち立てる教育における根源的で普遍的な課題が提起されていよう。

2.4 発達の原理に基づく学校開発モデル

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、「子どもの発達の理論的枠組み」を考案した [Emmons, Comer, and Haynes1996: 27-28]。すなわち、

- 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。

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】、2)【3つの運営】、3)【3つの指針】で構成される。このモデルが、のちに全米に普及・採択され今日に至り、多様な実践開発が展開されることになる。

2.4.1 【3つのチーム】の組織化

学校改善計画は、次の3つのチームの組織化から始められた。

1)「学校計画経営チーム (School Planning & Management Team : SPMT)」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。

2)「親チーム (Parent Team : PT)」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。

3)「生徒と教職員へのサポートチーム (Student and Staff Support Team : SSST)」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、カマーらイェール大学のメンタルヘルス専門職がメンバ

一として関与した。

2.4.2 全構成員が追求する【3つの指針】

3つのチームの組織化にとどまらず、各チームの運営過程において、すべての構成員が共通に、【3つの指針】を追求することが重視されている。すなわち、①「個人を責めないこと (No-fault)」、②「協働 (Collaboration)」、③「合意」 (Consensus) という【3つの指針】である。そのうち、特に要となる①「個人を責めない」アプローチを取り上げて、説明を記す (表3) [Haynes and Comer1993: 168, 186-188]。

表3 「個人を責めない」アプローチ

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・個人に責任を負わせず、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になることを意味する。・他者を「指さして非難しない」。・すべての参加者が、変化に向けて「対等な責任 (equal responsibility)」を担う。 |
|---|

ここでの要は、「問題解決」を第一義として、「個人を責めない」アプローチを展開すること、それは、すべての参加者が「対等な責任」を担うことにより実現するという点にある。この指針は、大学研究者と学校教職員との協働においても、常に問われることになる (後述4章参照)。

3. カマー・プログラムにおける「全体論的アプローチ」という構想

1968年から着手されたパイロット・プロジェクトは、「包括的な学校改革 (Comprehensive School Reform)」運動 (1990年中ごろ全米に急速に広がる) 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 (School Based Management: SBM)」、「学校的意思決定への親関与」、「教師の学習集団 (teacher study groups)」という4つの要素に「包括的なアプローチ」を試みるものであった。これら4つの要素は、今日では「効果的な学校」の構成要素としてひろく認知され

ているものであるが、60年代当時においては、いずれの要素についても、高い論争的だったとする [Emmons & Comer2009: 204-219]。

カマーによれば、これら当初のアプローチを「全体論的アプローチ」と称して、今日「省察」を加えている。「全体論的アプローチ」の特徴として、次の3点を指摘できる。

第1に、「人種をめぐる複雑かつ否定的な相互作用」が考慮に入れられている点である。「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。「学校の間・時間を超えたあらゆる力」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、生徒・教職員・親における困難な状況の理解を促したとされる [Comer2009: xii-xiii]。

第2に、カマーによれば、医学による「診断と治療アプローチ (diagnosis-and-treatment approach)」が問題解決アプローチを立ち上げる上で有用であったと、過去を省察している。当初、カマーらのアクション・リサーチ・アプローチでは、①まず、「どのように生徒が学び、生徒のニーズは何かを見極める (すなわち「診断」)」。②その次に、どのように、学校内の人びと、構造、プロセス、活動のすべてが、生徒の学習を促進/障壁要因になっているのかを見極める (すなわち「治療」) とする。こうした手順を踏むアプローチにより、とりわけ、ある「問題」現象に「治療 (treatment)」を施す前に、それが「疾病 (disease)」なのか、それとも「問題 (problem)」なのかを見極める理解を促したとする [Comer2009:xiii]。

第3に、学校の組織開発において、「医療におけるコンサルタントの文化」を援用する試みであったことである。これは、カマーが1968年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点に着目して、その「コンサルタントの文化」を採用する「学校開発」実践を構想した [Comer2009:136]。この点、今日、紅林伸幸が、「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」
[紅林 2007: 36-50]⁴⁾という発想と重なり、
すでに 60 年代から着手しているところに先見
性があるといえよう。

4. 研究者の学校関与における指導助言の質 的探究

1968 年からのパイロット・プロジェクトにお
ける課題の 1 つとして、カマーら大学教授陣と
学校教職員との間で、どのように協働関係を構
築できるのかが、常に問われてきたとする。結
論をいえば、教授陣たちが、教職員に対して、
「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、創出するよう努力し
てきたとする [Comer1980: xv]。この点、カマ
ーらが、教職員たちに対しても「個人を責めな
い」という指針に基づき、参加者の「責任の対
等性」を追求し続けてきた。こうして、教職員
の学びあう関係性づくりを促進する大学研究者
による学校関与の在り方は、**エラー! 参照元が
見つかりません。**のとおり要約できる。ここ
から、研究者の学校関与で留意すべき視座とし
て、次の 4 点を指摘できる。

第 1 に、子どもの発達に焦点をおいた問題解
決アプローチの重要性である (①②)。「個人の
問題」に責任を焦点化せず、その子どもがより

よく発達できる学校づくりに問題の焦点をあて
ること。また、担任教師へのエンパワーを第一
義に据え、教職員の協働を組織化する中で、問
題解決方法を探求することが提案されている。

第 2 に、教職員の専門性開発を促進するた
めに「効果」のあった、研究者による指導助言
スタイルが提起されている(③④)。すなわち、「専
門的・心理分析的解釈をしない」「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
示す」などを行動に示すことにより、「専門家・
非専門家という壁をなくし」たこと、研究者ら
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」に徹したとされる。

それと関連して、第 3 に、教職員集団にイニ
シアチブを委譲する「時機」の見極めが重要で
あることである (⑤)。すなわち、教職員集団の
職能開発過程に即して、時機を得て、研究者は
「外延にある問題への関与」に移行するとする。
その際も、教職員集団が開発主体となって「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、研究者による専門的
なコーディネートが必要となる (⑥)。

遡り、パイロット・プロジェクト当初、「学校
中に失望と絶望感が蔓延していた」状況からの
スタートであった (前述 2 章参照)。その状況を
克服するためには、「個々の教師へのエンパワメ

表 4 パイロット・プロジェクトにおける「効果のあった」指導助言スタイル

| |
|--|
| ① 委託された子どもの家庭・コミュニティの問題に焦点化せず、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。 |
| 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、子どもの発達に焦点をあてた問題解決方法を探求した。 |
| 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示すと同時に、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場を創った。 |
| 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。 |
| 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。 |
| ⑥ イェール大学のソーシャルワーカーは、教職員の個別ケースへの関わりを調べ、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コーディネートした [Comer1980: 106-124]。 |

ント」(②)に加えて、教職員集団へのエンパワメントが必要不可欠であったわけである。そして、一つ一つの問題解決アプローチ(①②)における経験の積み重ねが、教職員の集団的効力感の向上につながっていったことが読み取れよう。さらに、教職員集団の主体形成過程の「時機」に即して、発展的なエンパワメント実践を探究する重要性(⑤⑥)が提起されている。

こうして、すでに80年代に提起された研究者による指導助言スタイルは、翻って、日本における学校現場の授業実践・研究に関わる「研究者のあり方」への「今日的な変化」を指摘する議論に通じている。

たとえば、第2の視座に関して、村瀬は同様の指摘をしている。すなわち、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、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、授業を一方的に評価したりはしない」スタイルを探究しているとする[村瀬2007:45]⁵⁾。また、第3の視座に関していえば、村瀬が提案する「リアクション・サーチ(reaction search)」すなわち、「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」[村瀬2007:45-46]という、研究者による新しい学校関与スタイルの探究にも通じている。

以上、パイロット・プロジェクト(60-80年代)のアクション・リサーチ・アプローチでは、研究者が、陣頭に立って「指導」「分析・解釈・評価」する従来型の指導助言スタイルのとらえなおしが提起されている⁶⁾。それゆえに、主体である学校関係者をエンパワーする、より高度な専門性に裏づけられた指導助言スタイルの探究が求められていることになる。

5. 「カマー・プログラム」実践の今日的展開

今日、イェ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、カマー(総括責任者)ほか4人のメンバーで構成されている。パイロット・プロジェクト当初からの第1世代に継ぐ、第2世代が今日のアクション・リサーチの実働的なリーダーを担っている。以下、今日のイェール大学研究者チームによる学校支援で重視されている視座を、インタビュー・データから検討する。

5.1 量的調査の結果分析で重視される視点

C. L. エモンズは、今日、「プログラム評価」を担当している。プログラム評価研究の第1世代であるN. M. ハイネスらとの共同研究に従事し、カマー・プログラムの評価研究に、はじめて構造方程式モデリングを用いて「学校風土(School Climate)」の全体構造を示した第一人者でもある。量的調査を専門とするエモンズが、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[Comer and Emmons2006:353](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50年間、全米に広がる多数の学校における実践評価を通して検証が続けられてきた。以下、『イェール学校風土調査』の開発者であるエモンズが重視する視座を、インタビュー・データ(2012年4月5日実施)から検討する。

5.1.1 学校組織の分析で重視される視座

エモンズは、学校組織を分析する際に、次のような点を重視していると述べている。

「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のかを、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な対話を通じた問題解決的プロセスが重視されている。

5.2 学校へのアクション・リサーチャーが重視する〈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（子ども・青年の発達研究者）の見解をみていく。ブラウンは、今般、地元ニューヘイブン学区教育委員会により 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・リーダーとして、SDP プロジェクト参加校（開始当初 7 校、その後 10 校。以下、「カマー・スクール」）に、年間を通じたコンサルタント・サービスを行っている。とりわけ、日常的に各学校に足を運び、校長や教職員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見出す取り組みを重ねている。

ここでは、前述したような、カマーらが当初のパイロット・プロジェクトで探究してきた指導助言スタイルが継承されている。すなわち、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

解決方法を探究するスタイルである。

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 つ挙げてお考えをお聞かせください」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、「関係性」に関するブラウンの説明を引用する。

「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、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、注目される点は、この説明そのものが、R. デュフルらが指摘する「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づけるために、繰り返し、より深める」ように説明するとする [DuFour and Marzano 2011: 34-36]。ここでのブラウンにおいても、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。

ブラウンは、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

要素を現場の言語コードを用いて、「繰り返し、深める」ように説明している。すなわち、①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肯定的な関係性、②学級内における教師と生徒たち、生徒たちの間の「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、③「教師は教えることができ、生徒たちが学ぶことができる」④「真なる肯定的な学級風土」が創造されるという。

5.3 効果的な実践を促進する指導助言作用

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、2人のキーパーソンの働きが注目される。一人はブラウン、もう一人は「学区ファシリテーター」(ベテラン教師を教育委員会が任用)がチームとなり、日常的に学校教職員と直接対話し、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・データから示していく。

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探究している。

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(ブラウンと学区ファシリテーター)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、たくさんの方を観察します。」「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。

つまり、量的調査のみ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、校長と話し合うという順序性が重視されている。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を促進しようとしている。

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日のスケジュールと一緒に働き、現場の実践に即したコンサルタン트가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、校長にシャドーイング (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)

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。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、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。こうした点に、新しい質を追求する指導助言スタイルが示されている。

6. 結語

本稿では、カマー・プログラムの「長期的・持続的な実践」におけるアクション・リサーチを通じた指導助言スタイルを、研究者と学校関係者との関係性に着目して検討してきた。これにより得られたアクション・リサーチ・アプローチの意義をまとめると、今日の実践課題に通じる次のような視座を指摘できる。

第1に、子どもの発達支援を中核に据えた、すべての参加者による「責任の対等性」に基づく問題解決的アプローチの重要性である。これは、パイロット・プロジェクト当初から、研究者の学校関与における「個人を責めない」アプローチを通して実践され、探究されてきた。

第2に、「全体論的アプローチ」の構想により、

学校構成員が直面する「困難な状況」への理解を促し、「共同的・創造的探究 (co-generative inquiry)」[Greenwood and Levin 2000:96-97]に向けた協働の組織化がもたらされたことである。カマーによる「全体論的アプローチ」は、①人種問題を考慮に入れて、②医学の「診断と治療アプローチ」および、③「医療におけるコンサルタントの文化」から着想を得た構想である。この「全体論的」把握に基づくアクション・リサーチによる文脈分析が、「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」、「複雑な、双方向性の極めて重要な」諸問題の析出につながった。

第3に、各学校の管理職および教職員による専門的力量的向上を促すための、研究者による指導助言スタイルを探究することに意義があることである。ここでの指導助言の要は、研究者が「指導者」ではなく、「同僚」であるときに、教職員が「最もよく学ぶ」ことができたとする。具体的には、研究者が陣頭に立って、「指導」「分析・解釈・評価」する従来型の指導助言スタイルからのパラダイム転換が示されている。

以上のパイロット・プロジェクトで探究された研究者による指導助言スタイルは、今日の実践の中でも継承・発展されている。この点、前述したブラウン (イェール大学) のヒアリングから、新しい質の指導助言スタイルの探究が読み取れよう。示唆的な特徴を、次の4点にまとめることができる。

第1に、学校関係者との「共通言語を開発」するために、1つの概念について、具体的な文脈における理解を深めるように、聞き手との相互応答性のある言語コミュニケーションを重視していることである。

第2に、すべての関係者との「関係性の構築」を第一義として、研究者自身もまた、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対話を重視している。また、それらの具体的方策を実演させていることである。

第3に、進行中の実践を、研究者らがチームを組んで自らの目で観察し、「学校風土」の諸

要素を自らの五感を通して「経験」している。これにより、学校の教育努力への理解を深め、よりよい問題解決方法を共同探究しようとしていることである。

第4に、校長へのエンパワメントを重視していることである。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、各学級における個々の教師がどのような教育実践をしているかを、校長と共に「その場」を共有しながら「経験」している。そして、校長が、教職員集団の専門的・力量向上につながるような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に、校長に対して時宜を得たコーチングを提供していることである。

最後に、もう一人のキーパーソン「学区ファシリテーター」の意義にふれたい。ここでの「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け、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。こうした教育委員会と学校との相互応答的な循環を創り出す「仲介的」な指導助言スタイルもまた示唆に富んでいる。

註

- 1) 兼子によれば、「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」とする[兼子 1978: 355-356]。
- 2) フォード財団による大都市計画（Great Cities Project）は、「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[Allen-Meares et al. 2000: 51]。

3) 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・岡田・佐藤 2003]。

4) 紅林は、《チーム》の特徴として、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チームは対等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[紅林 2007: 45]。

5) 村瀬によれば、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、『反省的实践家』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[村瀬 2007: 45-46]。

6) 木村優の提起においても共通する視座と課題が示されている[木村 2012]

7) 本論では詳述できなかったが、別稿[藤岡 2013 ; 2016]参照。

引用・参考文献

- Allen-Meares, Paula, Washington, Robert O. and Welsh, Betty L. eds. (2000) *Social Work Services in Schools* (3rd ed.), Allyn & Bacon.
- Comer, James P. (1980) *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press.
- Comer James P. and Muriel E. Hamilton-Lee (1982), "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, 121-136.
- Comer, James P. (1985) "The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study," *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Vol. 24, No. 2, 154-160.
- Comer, James P. (1989) "Child Development and Education," *Journal of Negro Education*, Vol. 58, No. 2, 125-139.
- Comer, James P. and Haynes, Norris M. (1990) "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, 67-71.
- Comer, James P. (1993) "All Children Can Learn: A Developmental Approach," *Holistic Education Review*, Vol. 6, No. 1, 4-9.
- Comer, James P. (1998) *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems—And How We Can*, Plume.
- Comer, James P. and Emmons, Christine L. (2006) "The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program," *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 353-372.
- Comer, James P. (2009) *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass.
- DuFour, Richard and Marzano, Robert J. (2011) *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, Solution Tree, 2011.
- Emmons, Christine L. Comer, James P. and Haynes, Norris M. (1996) "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, 27-28.
- Emmons, Christine L. and Comer, James P. (2009) "Capturing Complexity: Evaluation of the Yale Child Study Center School Development Program," in Rolande Deslandes ed., *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-school-community partnerships*, Routledge, 204-219.
- 藤岡恭子 (2013) 『『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、133-149 頁。
- 藤岡恭子 (2016) 「米国都市学区における『学校風土』開発を鍵とする新たな指導助言行
- 政—教育委員会と学校との相補的アカウントビリティ・システム—」日本教育行政学会『学会創立 50 周年記念 教育行政学研究と教育行政改革の軌跡と展望』、180-186 頁。
- Haynes, Norris M. and Comer, James P. (1993) "The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications," *Urban Education*, Vol. 28, No. 2, 166-199.
- Greenwood, Davydd J. and Levin Morten (2000) "Reconstructing the Relationships Between Universities and Society Through Action Research," in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), Sage, 85-106.
- 兼子仁 (1978) 『教育法 (新版)』有斐閣。
- 木村優 (2012) 「教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの創造と展開」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 (教職大学院) 『教師教育研究』第 5 巻、265-283 頁。
- 紅林伸幸 (2007) 「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、36-50 頁。
- Merriam, Sharan B. and Simpson Edwin L. (2000) *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults* (2nd ed., Updated) (堀薫夫監訳 (2010) 『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)。
- 三脇康生・岡田敬司・佐藤学編著 (2003) 『学校教育を変える制度論—教育の現場と精神医療が真に会うために—』万葉舎。
- 村瀬公胤 (2007) 「授業研究の現在」『教育学研究』第 74 巻第 1 号、41-48 頁。
- 柳沢昌一 (2011) 「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、89-104 頁。

付記

本稿は、JSPS 科研費 17K04663 「保幼小中接続の相補的アカウントビリティ・システムの開発をめざす教育福祉行政の研究」(研究代表者：藤岡恭子) の研究成果の一部である。

ふじおか やすこ
鈴鹿大学こども教育学部 教授
専門分野：教育行政学
Email アドレス：fujiokay@suzuka-jc.ac.jp

An Alternative Perspective on Educational Supervision in Action Research Approach: Reflections on the Implementation Process of the Comer School Development Program

Yasuko FUJIOKA, Ph.D.
(Professor, Suzuka University, Japan)

Abstract

The purpose of this article is to examine the significance of educational supervision in terms of action research approach, Yale Comer School Development Program (SDP), has sustained longitudinal implementation since 1968. This article discussed the holistic approach that Comer and Yale SDP faculty have been making points of showing that; 1) the experience of the pilot project (1968-80) confirmed again and again that teachers learn best when scholars are colleagues rather than instruction. 2) Yale faculty presented of a routine practice in school building, nevertheless, they deliberately avoided psychoanalytic interpretation. 3) The considerable guiding principle of their approach to problems was “no-fault”—not the fault of parent, teacher, or child. Furthermore, Yale faculty’s current efforts suggest new insights for educational supervision; 1) they do consultation meetings in the schools with the principals, sometimes do work through the schedule. 2) The work through is the really time with the principals, to visit the classrooms, just drop into the classroom to see what the teacher are doing. 3) They’ve been looking at the on-going process, the teachers has been given if the principal has given to teachers feedback, sometimes they just observe the principal is doing that, and if they need to give the principal coating one and one.

Keywords: action research, holistic approach, educational supervision, collegiality, sustained longitudinal practice