

米国ニューヨーク州のジョンソン・シティにおけるODDMの検討 ——OBEのための学区－学校運営モデル——

田中 耕治（京都大学大学院・助教授）

西岡加名恵（鳴門教育大学・講師）

藤本 和久（京都大学大学院・院 生）

はじめに

かねてより筆者（田中）は、授業における形成的評価論を提唱したブルーム（Bloom,B.S）に関心を持ち、彼の理論的特質を全体として明らかにするために、その理論的淵源としてのタイラー（Tyler,R.W）に遡及するという作業を行ってきた。他方、ブルームの教え子たちによる形成的評価論の発展を跡づけるために、ブロック（Block,J.H）やガスキー（Guskey,T.R）の理論的・実践的成果に着目してきた。このような作業の一端は以下のような文章にまとめられている。

- ①「教育目標論の展開－タイラーからブルームへ」『京都大学教育学部紀要』第29号、1983年。
- ②「R. W. タイラーと『8年研究』」『到達度評価』NO. 2、1984年。
- ③（翻訳）「教育研究の25年」B. S. ブルーム著稲葉宏雄他監訳『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書、1986年。
- ④「ブルーム・タクソノミーの成立」B. S. ブルーム著稲葉宏雄他監訳『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書、1986年。
- ⑤「マスタリー・ラーニング研究の現段階－T. R. ガスキーの所説の分析－」『大阪経大論集』第175号、1987年。
- ⑥「マスタリー・ラーニング研究の到達点と課題－ブロック達の近刊書(1989年)を読む－」兵庫教育大学教育方法講座紀要『授業の探究』創刊号、1990年。
- ⑦「マスタリー・ラーニング研究にもとづくカリキュラムと授業の構想－回顧と展望－」杉浦美朗編著『教育方法の諸相』日本教育研究センター、1993年。
- ⑧「OBEの現状と課題－アメリカにおける学力保障論の展開－」稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』あゆみ出版、1995年。

このような基礎研究の過程で、とりわけ筆者の関心をひいたのは、形成的評価論とそれを支柱とするマスタリー・ラーニング論を支持していた理論家や実践家が、OBE（Outcome-Based Education）という全国的なネットワーク形成していくという事実であった（1980年）。それは、1983年のレポート（A Nation at Risk）によって本格化する国家規模の教育改革運動に対応す

るという意味もあった。そして、このネットワークを主導したのが、当時、ニューヨーク州のジョンソン・シティで教育長をしていたチャンプリン（Champlin,J）であった。このような事情から、OBEの拠点学区であり、形成的評価論をもっとも典型的に実践しているジョンソン・シティへの訪問を思い立ったのである。

まず、今回の訪問の調査日程と活動経過を記しておきたい。

ジョンソン・シティでの調査（1998年12月1日～4日）

12／1 ジョンソン・シティに午後到着

12／2 午前 Harry L.Johnson Elementary School

学校案内、リーディング・リカバリー実践の観察と実践者へのインタビュー

昼食時に学区教育局主事Mr.Chambers にインタビュー

12／2 午後 Lincoln Elementary School

校長インタビュー、学校案内、第4学年の授業観察（数学－かけ算、科学－石の特徴（科学の方法）、ベースボールゲームで言語学習）その後教師にインタビュー

12／3 午前 C.Fred Johnson Middle School（オープンスペース）

校長にインタビュー、先生チームの話し合いの観察、第7学年社会科の授業観察（米国史－植民地時代）、学校案内

12／3 午後 Johnson City High School

学区教育局訪問（Mr.Chambersの事務所）、相談役兼研修担当Dr.Alessiにインタビュー、第12学年数学の授業観察（アドバンスト・クラスの関数）

12／4 早朝Mr.Chambersにインタビュー、バス・ストップでDr.Alessiにインタビュー

以下、Ⅰでは、OBEの成立とジョンソン・シティの特徴、さらにはOBEをめぐる論争を紹介して、本調査の問題意識を明らかにしたい（田中担当）。Ⅱでは、今回の調査で明らかになったジョンソン・シティの教育システム（ODDM：the Outcomes-Driven Developmental Model）について検討を加える（西岡担当）。そして、Ⅲでは、ジョンソン・シティで取り組まれている学力保障の具体的な取り組みについて考察を行う（藤本担当）。

Ⅰ OBEをめぐる論争とジョンソン・シティ

1. OBEの理論的背景

まずOBEの三つの信念（Beliefs）について紹介しておきたい。それは次のように表現されている。

「すべての生徒は、学校のカリキュラムを学ぶことができる」

「学校では、学習の成功が次の学習の成功を生み出す」

「学校それ自体が、学習を成功させる諸条件をコントロールする」

この信念に直接的な影響を与えたブルームは、タイラーに学びつつ、「機会の平等」（形式的平等）から「成果の平等」（実質的平等）へと「平等」概念のパラダイム転換を推進していた公民権運動に参加していた。ブルームによるマスタリー・ラーニング論の第一の特徴は、一方で平等概念への執拗な攻撃の根拠となっていた社会ダーウィニズムとその科学的根拠とされた「正規分布」曲線に対して反駁を行うとともに、「成果の平等」を何よりも授業改革によって実現が可能であると主張したところにある。そして、この授業改革のひとつの重要な方略として、マスタリー・ラーニングが提唱されたのである。その特徴は、(a)教育目標の明細化と系統化を行うこと、(b)形成的評価を実施し、その情報を教師の授業改善と子どもたちの学習活動の改善に役立てること、(c)形成的評価の結果にもとづき、必要に応じて回復学習と発展学習を組織すること、と整理できよう。

後にOBEの実質的なコーディネーターとなるスペイディ（Spady,W.G）は、1969年にブロックからマスタリー・ラーニング論を紹介された時、その理論に「畏怖」と「（実践可能性に対する）懐疑」というアンビバレントな感情を持ったと言われている。その理由は、この理論が「成績（grade）と成績証明書（credential）」という教育システムの要石ひいては社会システムの核心に、まさに変革を加えようとしていると理解したからである。マスタリー・ラーニングの提起は教育評価論を必然的な契機として内包することによって、授業改善に収束するひとつの理論ではなく、授業改善と学校・教育システムさらには社会システムの改革を同時に志向するという、きわめて困難な課題に挑戦するラディカルな理論として把握されたのである。

現行の「成績と証明」パラダイムは、教師の主観的な、かつ学習態度や適性といったあいまいな評価基準を採用し、結果的には社会的弱者に不利になる競争と選別機構のなかで、成績の時期を固定化する（その結果、ある時期の失敗がその子どもの生涯を規定する）ように機能している。これに対して、マスタリー・ラーニングが提起するパラダイム転換の指標とは、まず何よりも明確で、意義ある学習成果（outcomes）を事前に設定することである。そして、特定の時期ではなく生徒が究極的に学習の成功を表す（demonstrate）こと、しかもすべての生徒が高次の達成を表すことが大切なのである。そしてスペイディは、この転換を真に実現することがひとりの教師の善意と努力のみによっては不可能であることを看取したのである。

2. ジョンソン・シティでの経緯

このスペイディの着想に実践的な裏付けを与えることになったのが、1971年から教育長にチャンプリンと教育次長にママリィ（Mamary,A）を迎えたジョンソン・シティでの教育改革であった。ジョンソン・シティは、小学校二校、ミドルスクール一校、中等学校一校からなる学区であり、すべてが「第一章」該当校（1982年制定の「教育に関する強化と改善のための法律」で補償教育の対象とされた学校）である。学区には、斜陽化した靴産業（1899年にJohnson,George Fが兄弟であるJohnson,Harry L とJohnson,C.Fredの協力によって設立した靴工場。彼らの名前

を町の名前や学校の名前にすることによって、彼らの功績は顕彰されている）に従事する東欧系の移民に加えて、最近ではアジア系を含めて多様な移民が流入する、典型的な低所得者地域である。

このジョンソン・シティの教育改革は、現在に至るまでにおよそ三段階を経過してきたと言われる。まず、1972年からブルームの論文に触発されて学区内の有志が実践を行う段階。次に、1976年ごろから、学区レベルで行政と実践家が協力し、マスタリー・ラーニングに基づく教授モデルの採用を合意する段階。そして、1980年ごろから現在に至るまで、文字通りOBEネットワークのスポンサーとして、学区内の実践体制を確立する段階である。この教育改革の成果は、さまざま具体的な指標（学力標準テストの成績や修了証書の獲得数など）によって示されているが、当初市内学区中最下位であった学力水準が、現在では州レベルの学力トップ校10%に入るまでになったことは象徴的であり、全米にその偉業が知られるようになった。

このジョンソン・シティの教育改革の特徴は、もとよりマスタリー・ラーニング論を基盤にしているところにあるが、さらにその理論の必然的な要請として学校・学区レベルの実践体制を確立したことにある。それは、ママリィが提唱したODDM (the Outcomes-Driven Developmental Model) として定式化され、普及していく。そこで強調されていることは、何よりも教育実践と教育行政に関わる全スタッフの意思決定への参加と合意を尊重すること。その際、この合意は専門的な研究の成果に依拠して行われること。そして、「すべての生徒はよく学ぶだろう」という使命 (mission) の下に選択・構成された「成果 (outcomes)」を基準にして教育実践や教育行政の成否が評価されるのである（詳細はⅡ）。

3. 「成果」をめぐる論争

「成果 (outcomes)」とは、「ある文脈上で行われる意義ある学習 (significant learning) を学習の終わりに高い質を保って表すこと (demonstrations)」と規定される。この「成果」の規定を、ブルームの「教育目標の分類学」と比較すると、明らかに「意義ある」とあるように価値的志向を強く意識したものになっている。そして、まさにこのような価値的志向をともなった「成果」を州単位で採用しようとした時に、激しい論争が勃発したのである。

1993年6月8日付けの「School Board News」の一面トップには、OBEが全米の少なくとも七割の州で着目される中で、ペンシルベニア、オハイオ、アイオワ、オクラホマにおいて、OBEに関する激しい論争が起きていることを伝えている。とりわけ、このニュースでOBEに反対する集会の様子が写真掲載されたペンシルベニア州の事態は、「ペンシルベニア抗争」とまで称された。このOBEに対する論争・抗争を仕掛けているのは、CEE (Citizens for Excellence in Education) 並びに強固な「根本主義者 (fundamentalist)」を代表とするアメリカにおける保守的潮流である。この潮流は1990年代になって活発化し、多文化教育などの特定のカリキュラムを「反キリスト教、反アメリカ的」として攻撃の標的にしている。OBE批判もその一環なのである。このOBE批判の論点をシュラフリのレポート (The Phyllis Schlafly Report,

1993,26(10).)などを参考に整理すると、その批判の最も鋭い矛先は、まさしく「成果」の価値的志向に向けられている。すなわち、各州が「成果」として採用した内容は、たとえば「高次の思考力」や「自己評価能力」や「他者理解力」などのように測定不可能なあいまいなものであり、しかもその内実は「ホモセクシャリティ」「妊娠中絶」「世界市民」などへの「寛容」という価値的内容を忍ばせていると指摘する。このような「成果」の内容では、従来の卒業要件・大学入学要件を構成していた「カーネギー単位 (Carnegie unit)」のようなアカデミックな教科内容や読書算のような「基礎学力」が軽視されるとともに、そこに浸透する価値的内容は、明らかに「根本主義」の教義に反し、自らの子どもが結果的に公立学校から排除されるのではないかという危機感を強調する。さらには、OBEは、優秀児の可能性を抑制して、「凡庸の習得」をめざしているに過ぎないとして、「全言語方式 (the whole language approach)」を採用するのも安上がり

の労働者を作るのに好都合であるからだと言及するのである。

以上のようなOBEへの批判に対しては、スペイディたちの理論的な反論が行われている。しかし、この「論争」が、全米を席卷するナショナル・カリキュラムやナショナル・テストといった政策的な背景をもちつつ、きわめてポリティカルな要因を含んでいることから、私たちはOBEの現場での対応がいかなるものになっているかを是非とも知りたいと思った。はたして、OBEの拠点学区であるジョンソン・シテイは、どのように対応しているのでしょうか。やや結論を先取りすれば、このような複雑な状況の中であって、ジョンソン・シテイは健在であった。

以下のメモ書きは私たちが準備した調査項目である。

調査項目

ジョンソン・シテイ（以下JC）訪問の目的について

私たちは「教育機会の平等」（形式的平等）だけではなく、「教育成果の平等」（実質的平等）が重要であると考えます。そのことからJCと、マスタリー・ラーニングを実践しOBE (outcome-based education)を展開している学区として、はやくから注目していました。今回の訪問では、JCでの各学校で行われている授業（目標－指導方法－評価）をみせていただくことによって、またODDM (outcomes-driven developmental model)に象徴されるような「学校を基礎にしたカリキュラム（意思決定）」の具体的な姿に接するなかで、「教育成果の平等」への努力がどのように具体的になされているのかを知りたいと思います。

<1>授業について、観察の観点及び質問事項－可能な限り「一時間の授業」を記録にとる－

- ① 目標
- ② 教材・教具（教科書）
- ④ 教授スタイル、教授行為・学習形態：集団・個別、伝達型・発見型・問題解決型・触発型など

- ④ 教育評価：形成的評価（理解度をどうみているかまたは判断しているか）、評価方法（特にポートフォリオのこと）、評価のしくみ（通信簿など）
- ⑤ 教師と生徒がつくりだす授業の「雰囲気」：子どもたちの学習態度、学習への関心度
- ⑥ 「総合学習」型授業の有無

<2> J C の教育実践についての質問事項（必ずしも、この順番ではいかないので臨機応変に）

- ① 私たちは、J C は O B E の発祥の地、そのネットワークの中心地として理解してきましたが、現在の J C での「現状」をお話下さい。
- ② なぜ J C ではこのような「教育成果の平等」を支持する考え方が広がっていったのでしょうか。

J C の町の特徴。特別な人物によるリーダーシップなど。

- ③ 決定論（determinism）、正規分布曲線（bell-shaped curve）を批判することは困難ではありませんでしたか。

子どもたちの学力実態、進学・就職状況、人種・文化的差異などの影響。

- ④ O D D M について、詳しくお話下さい。

学校を基礎にした意思決定のシステムの特徴は何か。

子ども、教師、保護者、地域住民、教育行政の関係。

- ⑤ O B E に対する批判はどのようなものでしたか。

Outcomes が狭く低いレベルである？

Outcomes が高いレベルになるとあいまいなものになる？

Outcomes には価値の中立が保証されていない？

- ⑥ 現在、とくに重視されている取り組みは何ですか。

インターネット化など。

<3> アメリカの教育改革との関連についての質問事項

- ① 近年のアメリカでは、「Goals 2000」に代表されるように、国家カリキュラム（教育スタンダードの設定）とナショナル・テストを実施することが重視されています。ニューヨーク州では、どのような教育改革が実施されようとしているのでしょうか。その影響は J C の教育にどのように現れていますか。カリキュラムの面（目標規定）。テストの面。学校運営の面など。

- ② その点について、J C の教育委員会はどのようにお考えですか。

National curriculum と nationwide curriculum の相違をどう理解しているか。

どのような「折衷案」を模索しているのか。

（以上、田中耕治）

II ジョンソン・シティにおける教育システム

1. ジョンソン・シティの学校の特徴

表1に示したように、ジョンソン・シティは、小学校が2校、ミドル・スクールが1校、中等学校1校をもつ学校である。無料／値引き昼食を提供されている子どもたちの割合が示しているように、この学区は決して裕福な地域ではない。また、ジョンソン・シティは伝統的に東欧系移民の地域だが、近年ラオス＜ベトナムといったアジア系を中心とする移民も増えている。

しかし、これから述べるような学区単位での教育政策は、高い教育成果をあげている。ジョンソン・シティの実績に対する評価の高さは、学区の中で貧しい子どもの割合が最も高いリンカーン小学校が全米「優秀校」といった栄誉を与えられていることからもうかがわれる。

表1 ジョンソン・シティの学校のデータ

	ハリー・L・ジョンソン小学校	リンカーン小学校	C・フレッド・ジョンソン・ミドル・スクール	ジョンソン・シティ中等学校
学年（年齢）	第1～4学年 （6～9歳）	第1～4学年 （6～9歳）	第5～7学年 （10～12歳）	第8～12学年 （13～18歳）
児童・生徒数	400人	400人	700人	1100人
無料／値引き昼食	17%	72（～79）%	40%	40%
備考		ラオス、ベトナムなどからの難民46人。「優秀校」（全米）、「優秀教師」（NY州）	民族的少数派12%（アジア系が増えつつある） 教員50名＋補助スタッフ	民族的少数派20%（アジア系10%、黒人6～7%、ヒスパニック系2～3%） 特別な教育的ニーズを持った子ども（SEN）15% 教員80～85名＋補助スタッフ

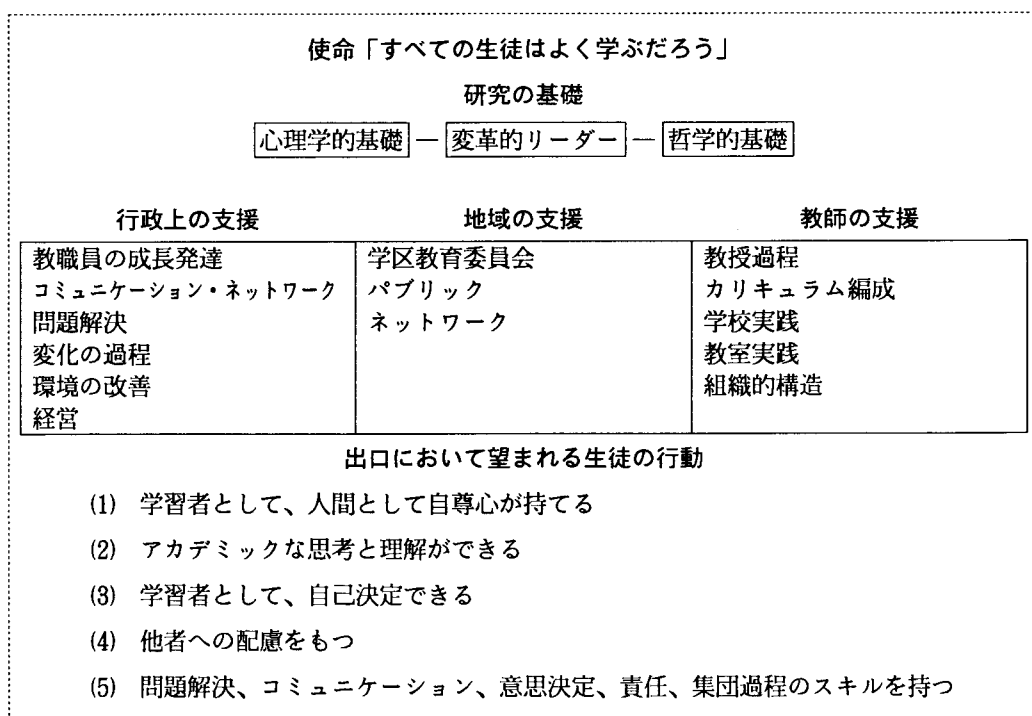
2. 学区－学校におけるアカウントビリティのシステム

(1) ODDM (Outcomes-Driven Developmental Model)

ジョンソン・シティでは、学区全体のレベルにおいて、また上述した4校の各校において、ODDM (Outcomes-Driven Developmental Model: 成果に推進される発展モデル) が起用されている。ODDMとは、総合的な学校改善 (comprehensive school improvement) を図るモデルであり、図1に示されたすべての側面について、改善しつづけるというモデルである。ODDMにおいて、中核を占めているのは、端的で明瞭に言い表された「使命」(mission) である。OBEの考え方を反映して、図1では、「すべての生徒はよく学ぶだろう」という「使命」が表明されている。

この使命の実現のために、第一に強調されるのは最新の研究成果に学ぶことである。ODDMにおいては、あらゆる行動や意思決定を規定する哲学的な考え方、および子どもの発達や教職員間の人間関係に関わるような心理学的な考え方が、構成員のすべてに共有されることがめざされる。そのためには、もちろん学区や学校における公的な議論が重視されるが、もっとも重視されるのが、最善と見なされている研究成果にもとづく意見なのである。ここで公的な議論を組織・調整し、最新の研究成果を吸収するための責任を担うのが、学区教育局の教育長や主事、学校長といった「リーダー」である。彼らには、うまく変革をもたらすことができるようなスキルを身に付けるための訓練が施されている。

図1 ODDM (Outcomes-Driven Developmental Model : 成果に推進される発展モデル)



ODDMのO、すなわちOutcomesとは、学校を去るときに、子どもたちにどんな力がついていのかを示すものである。図1においては、「出口において望まれる生徒の行動」として位置付けられている。このような成果をあげるために、行政上の支援、地域的な支援、教師の支援が行われる。たとえば教師の支援、特に学校実践の側面であれば、子どもの学習がどのような状態にあるかの証明をいかにするか、時間をどう使うか、子ども集団をどう編成するかといったことについて、研究成果に関する情報が提供され、学校さらには学区のレベルで合意に達することがめざされる。

(2) 学区レベルでの目標設定

このようなODDMの第一の特色は、学区レベルで目標が設定される点にあるように思われる。資料1は、ジョンソン・シティ学区の1997年4月の時点でのホームページから引用したものである。「学区の哲学」というページでは、「使命」(mission)が表明され、「出口での成果」

資料1 ジョンソン・シティ学区のホームページ

District Philosophy

Mission Statement

The mission of Johnson City School is that all students will learn well.

Exit Outcomes

We establish as our goal that every student will graduate:

- having the academic understanding to be successful in college or in a chosen career
- being a self-directed learner
- having high self-esteem as a learner and person
- demonstrating concern for others
- possessing process skills to:
 - 1. communicate
 - 2. work in a group
 - 3. problem solve
 - 4. be accountable

Beliefs

The beliefs that guide us are...

- | | |
|--|---|
| ● Talent can be developed: | That all students have potential which can be developed if we provide good teaching and conditions. |
| ● Excellence for all: | That all students can achieve at high levels. |
| ● Prevention of learning problems and failure: | That good instruction prevents many learning problems and failure. |
| ● Optimism: | That optimism about people, education, and the future serves all of us best. |
| ● Cooperation in learning: | That most learning experiences should encourage and teach students how to cooperate. |
| ● Inclusive programs: | That all programs, including the gifted program, should be inclusive and offer powerful learning opportunities to all students. |
| ● Mastery learning: | That students should always know what they are to learn, how they are to learn it, why they should learn it, and how well they are doing. |
| ● Trust: | That trust should bond this community of students, teachers, administrators, and parents. |
| ● Success: | That success should be the norm and that failure only occurs when one stops trying. |
| ● Validation and affirmation: | That people grow best through sincere praise and validation, not negative criticism and fault-finding. |
-

(exit outcomes) が設定されている。また、「信念」(beliefs) のところでは、学区が、どのような哲学上・心理学上・運営上の考え方を持っているかが示されている。

ここで示されているのは、やや一般的・抽象的な目標のレベルにとどまっているが、Ⅲで述べるように、学区レベルでの目標設定は、かなり詳細な部分にまでいたる。また、標準テストの目標合格率といった、単純明快な形での目標設定もなされている。インタビューにおいてこの点について尋ねたところ、親や地域住民といったパブリックからの要請があるからだという返事であったが、同時にこのような形での目標設定は、教師の行っている教授の効果を明瞭に測定できるという点でも受け入れられているように思われた。

このように学区レベルで目標を設定することの意義としては、小学校、ミドル・スクール、中等学校の連携がとりやすい点があげられる。ジョンソン・シティにおいては、二校の小学校で、まったく同じカリキュラムが保障されている。また、小学校では特に英語と数学に重点が置かれている。これは、両教科が他教科を学習する上でも必要不可欠な力を身につけさせるものであり、その他の教科に関しては、しっかりした英語と数学の力が身につけば後で補充できると考えられているためである。12年間を見通して学力保障を図ることにより、目標にいたる道筋の多様性を認めつつも、出口における平等が目指されていることがわかる。

(3) 学区の教育長や主事、校長、教員間の話し合い

また、ただ目標を設定するだけでなく、学区と学校とは日常的に緊密な協力関係を築いている。学区教育局のオフィスは、中等学校の建物の一角にあり、日本の教育委員会のイメージとはかなり異なる。学区の主事と校長、校長と教員とは、いつでもどこでも必要なときに学校のあらゆる側面について話し合いをすることができる。たとえば、校長と教員の間では、年数回子ども一人一人の学習の進み具合について話し合う場が設定されている。日常生活指導において、学区の信念とは異なる指導を行っている教師がいたら、リーダーは呼び止めて話し合いを始める。

こういった話し合いの場では、「成功につながる4つの問い」が用いられている。つまり、話し合いの中で、リーダーは教師に「何を望んでいるか?」、「何を知っているか?」、「何を信じているか?」、「何をするか?」を問い掛けるのである。これらの問いは、学校全体において、また各個人において方針の首尾一貫性を確保するのに役立っているように思われる。特に「何を知っているか?」の問いは、教育評価を迫るものだということを強調しておきたい。後述する言語科目の累積記録も、校長と教師が話し合う中で、教師たちが子どもの身につけている力を証明するために開発したものである。

これらの問いは、リーダーと教師とを対立させるのではなく、互いに合意した目標とともに対峙させるものである。またリーダーの権威は、その地位ではなく、研究成果に基づくものとされている。したがって、リーダーと教師との話し合いも、教師を点検し管理するものというよりは、教師が必要とする支援を提供するものになるように思われる。

3. 学校における教育保障のシステム

(1) 学校カリキュラムの柔軟性

次に、具体的にどんなカリキュラムが学校レベルで編成されているかを紹介しよう。表2に示した時間割は、ミドル・スクールのものである。5-1、5-2といった数字は、第5学年の第1チーム、第2チームを表す。1チームには子どもがほぼ100人ずつ、能力混合で編成されている。また、各チームに教員が数名、スペシャル・ティーチャー（special teacher）が1名、補助スタッフが数名配置されている。ミドル・スクールにおいては1学年が2チームに分かれるが、小学校では1学年が1チームである。

時間割に示されたとおり、各チームには、毎日一時間、体育や芸術などの専科を担当する教員が子どもたちを教えている時間がある。つまりこれは、チームの教員が全員空き時間となる時間である。第5学年第1チームであれば、毎日第4時間目が教員の空き時間となる。この時間に、チームの教師たちは集まり、次の日にどんなカリキュラムを編成するかを話し合う。つまり、時間割の空欄部分は、チームの教師たちの裁量に任されているのである。

表2 C・フレッド・ジョンソン・ミドル・スクールの時間割

	5-1	5-2	6-1	6-2	7-1	7-2
① 9:00-9:40		専科				専科
② 9:40-10:20					専科	
③ 10:20-11:00				専科		
④ 11:00-11:40	専科		昼食	昼食	活動	活動
⑤ 11:40-12:20	活動	活動	活動	活動	昼食	昼食
⑥ 12:20-1:00	昼食	昼食			専科	
⑦ 1:00-1:40						専科
⑧ 1:40-2:20			専科			
⑨ 2:20-3:00						

専科：体育、音楽、芸術、ITなど。活動：選択科目（electives）

教師たちは、チームとして100人の子どもたち全員の教育に責任を負っている。たとえば集中的な補習を必要とする子どもが数人いたとすれば、一人の教師がその子どもたちの補習を担当している間、残りの教師たちで残りの子どもたちの面倒をみることができる。この柔軟性が、マスター・ラーニングの実現を可能にしているものである。小学生の間から、毎日少しずつ補習ができるため、学年があがるほど、この学区の子どもたちの成績は累積的に良くなる、つまり効果は累積しているというデータもある。

教師たちがチームとして子どもたちに責任をもつことは、子どもたちを多角的に評価できるという点でも意義が大きい。私たちは、ミドル・スクールで、実際に第7学年の教師たちが話し合っている場に参加させてもらったが、そこで出会った先生の一人は、たとえば歴史で宿題をしてこなかった生徒に、「おいおい、科学ではちゃんと宿題をしてきたのに、なぜだ？」といったことを教師が言うので、生徒はなぜそんなことを教師が知っているのか驚くという話をしてくれた。

なお、教材や教具に関しても、教師の裁量に任されている。ただし、学区は、たとえばワークショップに教師を送るといった形で、より良い教材や新しい教具を取り入れるための支援も行っている。

このようにジョンソン・シティは、学区としてはかなり厳格な目標を設定しながらも、各チームの教師たちが必要に応じて柔軟なカリキュラム編成を行うことができるシステムを持っている。

(2) 特別な教育的ニーズ（SEN）を持った子どもへの徹底的なサポート

さらにジョンソン・シティにおいては、特別なニーズを持った子どもたちに、身体療法士、言語療法士といった専門家を雇ったり、補助スタッフを配置したりという形で、綿密なサポートが保障されている。特別なニーズを持った子どもを学区外の特殊学校に送った場合、学区はその学校に一定の予算を与えなくてはならない。それに対し、ジョンソン・シティでは、学区にいるすべての子どもたちを学区の学校に受け入れることによって予算を確保し、上述のようなサポートを可能にする政策が採られているのである。

(3) 観察された状況

ジョンソン・シティの学校で実際に行われている授業は、特に奇をてらったようなものではない。それでも、子どもたちが実に素直に楽しそうに学んでいるのが、私たちには驚きであった。もちろん一部をみた印象を一般化できるかについては疑問が残るが、小学校から中等学校まで授業を見せてもらった上で実感したことは、しっかりとした学力保障がなされていれば、子どもたちは安心して楽しく学習できるのだということだった。ジョンソン・シティの学校には、あちこちに「あなたは素晴らしい」、「みんな、よく学ぶことができる」といったメッセージが書かれて貼られていたが、このメッセージが実感をもって子どもたちにも受け止められるような教育保障がなされているというのが、今回の調査全体を通して私たちが受けた率直な印象であった。

（以上、西岡加名恵）

Ⅲ ジョンソン・シティにおける学力保障の実際

——Harry L.小学校におけるリーディング・リカバリーの実践を中心に——

本節では、ジョンソン・シティの小学校における学力保障実践を「ポートフォリオ評価法」と学習遅進児にたいする回復学習である「リーディング・リカバリー」に注目しながら紹介することにした。

1. 言語科目におけるポートフォリオの活用について

ジョンソン・シティにおいては、「言語科目 (language arts)」と数学が重視されている。ポートフォリオに関しては、それぞれの小学校、それぞれのクラスでばらばらに作られ使われていたが、1997年からは幼稚園 (5歳) から第7学年 (12歳) まで共通の「言語科目ポートフォリオ」が使われるようになった。「言語科目」は、わが国における「国語科」のようなもので、書く・話す・聞く・読む4つの領域が設定されている。

西岡によれば、評価基準の観点からポートフォリオは、教師が基準を定めたポートフォリオ (基準準拠型ポートフォリオ)・最も良い作品を集めるポートフォリオ (最良作品集ポートフォリオ)・子どもとともに基準を創っていくポートフォリオ (基準創出型ポートフォリオ) の3つに分類される (田中耕治・西岡加名恵『総合学習とポートフォリオ評価法 入門編』日本標準、1999年、pp. 58 - 63.)。ジョンソン・シティにおける「言語科目ポートフォリオ」は「基準準拠型ポートフォリオ」である。各学年最後に収められる作品などが指定されており、つまり、教師が定めた基準が設定されていて、指導の一貫性が重視されたものとなっている。

たとえば、第1学年の最後にポートフォリオに収められるのは以下のものである。

- ・書いたもの (11月、3月、6月)
 - 子ども自身の手書きのもの
 - 物語風のもの
- ・リスニング
 - 書き取ったもの (1月、6月)
- ・文学作品へのレスポンス (9月、1月、6月)
- ・自画像 (9月、6月)
- ・ランニング・レコード(3) (全レベル)
- ・ブック・カンファレンス(1) (レベル12以上)
- ・リーディング・リカバリー調査 (6月)
- ・重要単語リスト (30語) (ライティングを通じて査定)

これらの作品および情報は次学年に引き継がれる。このリストにあげられている作品は4つの領域それぞれに定められた評価基準に基づいて選定される。次に、この基準についてみていこう。

2. 言語科目に関する基準 (a cumulative record for language arts)

言語科目に関しては、4つの領域それぞれに、細かく到達目標がさだめられ、図表化されている。表3は、幼稚園および小学校低学年段階におけるリーディングに関する到達基準である。

特に、幼稚園と第1学年には、必要ならば、後述のリーディング・リカバリー (reading recovery) が行われる。

表の上に記された、「学年一色」の組み合わせは、達成できた学年で、その項目をマーキングするペンの色をあらわしている。例えば、「本には前後があり、上から下へ左から右へ読むということがわかる」という「理解」項目を第1学年で達成すれば、その項目には黄色のペンでマークされることになる。この表は、教えるときの到達目標を示していると同時に、子どもが、いつ何を達成したかを5ヵ年分を通して一目瞭然とし、累積記録にもなるものである。

この累積記録を用いることで、評価基準が明確になるだけでなく、スタッフが変わっても一人ひとりの子どもに一貫した指導が可能になり、学習遅進児への対応、つまり回復学習の適用も可能になるわけである。

ジョンソン・シティにおいては、ポートフォリオとあわせて、教師側がもつ指導用の資料も子ども一人一人に即した連続的かつ一貫したものが用いられ、このような体制が学力保障の基底にあるのである。

今後の調査課題としては次の2点が指摘できるだろう。①ジョンソン・シティでは、ポートフォリオを教師の側の研究あるいは教授のための資料として利用している。そのポートフォリオを子どもはどのように受けとめ、利用しているのか。つまり子ども自己評価はどのように機能しているのだろうか。そこまでは今回の調査では知り得なかった。②今のところ言語科目に関するポートフォリオのみか、実際に使われているわけだが、他の教科や領域には応用できるのだろうか。さらに調査が必要であろう。

では、このような累積記録やポートフォリオをもとに、学習遅進児と認められた子どもにはどのように回復学習が施されているのかをみていくことにする。

表3 Cumulative Reading Outcomes (読みの成果に関する累積的記録)

幼稚園—青、第1学年—黄、第2学年—緑、第3学年—ピンク、第4学年—オレンジ

	継続	方眼	読後
読む以前の段階	・読めるようになることの必要性がわかる ・言語は記録されたり読まれたりするということを知る ・絵がストーリーを物語るということを考える ・本というものはストーリーをもっているということを知る ・本は音読できるとことを知る ・文字の理解が増す ・自己を読者であるとみなし始める ・本には前後があり、上から下へ左から右へ読むということがわかる ・「ストーリー感覚」を高める ・ある人がそのストーリーと絵をかいたのであるということがわかる	・読みたいという強い欲求をもつ ・本を探す ・絵に焦点をあてて遊び感覚でよむ ・本の持ち方を学ぶ ・読むように指示 ・ストーリーを示している(テキストの代わりに)絵を読む ・自分自身で本を選ぶ ・気に入った話をもう一度いう ・単語と文字を区別し始める	・身の回りの活字(標識・ラベル)に気づく ・自分自身の名前を認識する ・お友達の名前を認識する
萌芽段階	・ひとまとまりの文字の上下がわかる ・口頭で文字が言え、さまざまな場合においても特定できる ・著者やイラストレーターに親しむ ・誘導的な問いに答えながらなじみのある物語を正しい順序で話せる ・実話とフィクションの違いに気づく ・言語というものは記録され、何度も読み返されるということを知る ・テキストとイラストがストーリーを語っているということがわかる ・文字は音をもつと知ることを知る ・文字と音との関係を知りたいという文字はまとまりとして出てくることを知る	・意味がわかる手がかりとして絵に頼る ・ある単語を予想するために、その単語の語頭の文字を使う ・声と指と本文が左から右への移動と一致する ・特定の単語を指差す ・場所とは関係なしに活字には決まった意味があることを知る ・繰り返される一節に、ついて読んでみる ・頻繁に自己訂正する、自分のことばでいう ・間違いをおそれず読んでみる ・先生の助けをいっぱい借りながら読む	・実際に用いられている単語と個人的な単語がわかる ・文字と音との関係を利用する(例、the, is など)
早期段階	・物語を構成する一般的な要素がわかる ・誘導的質問をもとに、主人公の足跡や気持ちがわかる ・誘導的な質問を用いた細かな点を補強しつつ正しい順序でお気に入りの物語が語れる ・主題がわかる ・細かな点がわかりはじめる ・実話とは区別しはじめる ・活字のきまりに関する知識が増える ・推測するのに絵の手がかりを用いはじめる ・現実と空想を認識する ・(チャートなど用いて)さまざまなジャンルがあることを知りはじめる ・本文から確かな予想がかけられることがわかる ・原因と結果の関係がわかりはじめる	・綴りや音韻を導く活字から意味を導くために読後書を使う ・意味 ・目に見える手がかり ・期待される筆記と発音 ・構造・文法 ・子どもひとりで読後書を使う ・必要なときに絵の手がかりを使う ・果敢にとりくみアプローチしはじめる ・意味を予想し確信するために文脈上の手がかりを使う ・理解を深めるために背景知識を用いる ・チャンキング方略(接頭語、接尾語、語源、複合語、1単語にふくまれる単語)を用いる ・文字の音や音の結合の知識を用いる ・意味が通らなくなったとき、自分で訂正できはじめる	・基本的な語彙をもつ

流暢な段階	・ひとりで、物語の設定や登場人物、問題と顛末がわかりくわしく話せる ・主題と細部がわかる ・事実と虚構の区別をする ・推測するのに本文の情報を使いはじめる ・原因と結果の関係がわかる ・チャートを用いて様々なジャンルやその要素がわかる ・文学の諸側面と自分の個人的な経験との関係がつかめはじめる ・比喩的ないまわしがわかりはじめる ・細部を補いながら正しい順序でお気に入りの物語が語れる	子どもひとりで読方読をつかう ・意味をみしなるとき接頭語、接尾語、語源、複合語はデコーディング方略として役立つ ・読むとき意味のある置き換えをおこなう ・文字のまとまりや単語のまとまりに関するたくさんの知識をもちいる ・予想したりアプローチしたり即座に確実にひとりで訂正したりする方略をもちいる ・果敢にとりくみアプローチしはじめる ・予測しはじめる ・情報を得るために様々な本を用いはじめる	・広く役立つ語彙をもつ ・語法と句読法を用いる
確実な段階	・ひとつの物語を構成する一般的な要素がお互い関係にあることがわかる ・著者の目的がわかりはじめる ・主題と細部がわかる ・様々な種類の実話とフィクションとを区別する ・推測するのに本文の情報を使う ・もっと複雑な物語で原因と結果の関係がわかる ・教師の助けをえながら、チャートやウェブなどを用いて様々な種類のジャンルの物語を比較対照できる ・文学の諸側面と自分の個人的な経験との関係がつかめる ・比喩的ないまわしを認識し解釈する	自立した読者になり、次のような方読を自動的にもちいる ・果敢にとりくみアプローチする ・能動的に予想をたてる ・意味をとりちがえたとき自分で訂正する ・さまざまなレベル（文字通り、解釈、批判的）で理解する ・内容分野の方略をもちいる ・特別な活字（イタリック、肉太活字など）を認識する ・読みとおしをする ・索引、目次、用語解説などを用いる ・幅広いテキストから情報やアイデアを集めはじめる	・非常に幅広い語彙をもつ ・発展的内容の語彙をもつ

3. リーディング・リカバリーの実践例

上述の累積記録の対象となっていた、特に低学年段階で、学習遅進児への対応としてなされるリーディング・リカバリーは、学力保障実践の一環として位置づいている。一人の子どもに30-40分程度、個別指導の形態で行われ、専門的に訓練された教師がこの指導にあたる。また、通常クラスとの両立もはかられている。

この実践の理論的背景としては、ニュージーランドのマリー・クレイ (Marie M. Clay) の著書 *READING RECOVERY* (HEINEMANN, 1993) があり、この書をもとに指導が進められる。彼女の所論によれば、リーディング・リカバリーのおおまかな流れは以下のようである。

①本の位置、文字・文の方向 (左から右へ、上から下へ、どこが始まりか)。

* 始まりの個所に青いシール (青信号GOを意味する) が貼られ、指で追う。

● I like pizza.

②一単語ごとに指で押さえていく。

③文字と単語との関係。時間・語間のスペース。

(間違い例) awayをa wayと勘違いする、など。

④活字をみるようになる。

* 自分の名前の確認。自分専用のアルファベット・ブックの作成。



⑤ストーリーを書いてみる。

⑥聞いて、単語の音を記録する。

* 音節で聞き分けて書き取る練習。



⑦紙テープに書かれ、バラバラに切られたお話をつなげる。

* パズル・タイプで、家庭での練習用にもなる。

⑧本を読んでもみる。

リーディング・リカバリーは通常10週前後受けると平均的な力がつき、毎日行われている一般のリーディング・インストラクションについていけるようになる。上の流れは、最初は数項目しかなされなくても、週が進み、子どもの回復の程度によって、すべての項目が一回の指導の中に組み込まれるようになるのである。

私たちが、実際に観察した実践 (1998年12月2日) は、第一学年の子どもRが、第9週目にはいった段階であり、以下にその具体的な流れを示す。

①子どもRは小黒板のところでnot、offの練習をする。先生は手に赤いファイル (その中にRの

⑦Rは文を書き始める。つまりいた単語は、画用紙帳の上のページに練習する。先生は、練習した（つまりいた）単語をファイルにチェックしている（チェック用紙2参照）。先生の側でもっている目標は「母音について知る」である。そのため、つまりいた単語を練習するためには下のような枠どりをしておき、その中に書かせる。

m	a	d
---	---	---

⑩R：切られたテープを読みながら
並べ替える。

BALT. FURN. RECORD SHEET
 Lesson No. 237
 NAME R TEXT LEVEL 7
 RN TEACHER 1/1/78 DATE 1/1/78
 Errors: MISSING SOURCE 153 ERROR RATE 1: 21 ACC. 45% SC RATE 1: 2
☒ Easy 90-100% ☐ WCL 80-90% ☐ Hard 60-80%
 ANALYSIS OF ERRORS AND SELF CORRECTIONS
 (Indicate whether the error is a Spelling or Grammar error or Word Use error)
 CIRCLES CHECKED ON SUPPLEMENTATION
 (Please check only one type of error unless the student makes more than one type)
 TOTAL 153

Page	TITLE AND LEVEL	SC	RC	6	ADP	SC	ADP
1	<u>1/1/78</u>						
2	<u>1/1/78</u>						
3	<u>1/1/78</u>						
4	<u>1/1/78</u>						
5	<u>1/1/78</u>						
6	<u>1/1/78</u>						
7	<u>1/1/78</u>						
8	<u>1/1/78</u>						
9	<u>1/1/78</u>						
10	<u>1/1/78</u>						
11	<u>1/1/78</u>						
12	<u>1/1/78</u>						
13	<u>1/1/78</u>						
14	<u>1/1/78</u>						
15	<u>1/1/78</u>						
16	<u>1/1/78</u>						
17	<u>1/1/78</u>						
18	<u>1/1/78</u>						
19	<u>1/1/78</u>						
20	<u>1/1/78</u>						
21	<u>1/1/78</u>						
22	<u>1/1/78</u>						
23	<u>1/1/78</u>						
24	<u>1/1/78</u>						
25	<u>1/1/78</u>						
26	<u>1/1/78</u>						
27	<u>1/1/78</u>						
28	<u>1/1/78</u>						
29	<u>1/1/78</u>						
30	<u>1/1/78</u>						
31	<u>1/1/78</u>						
32	<u>1/1/78</u>						
33	<u>1/1/78</u>						
34	<u>1/1/78</u>						
35	<u>1/1/78</u>						
36	<u>1/1/78</u>						
37	<u>1/1/78</u>						
38	<u>1/1/78</u>						
39	<u>1/1/78</u>						
40	<u>1/1/78</u>						
41	<u>1/1/78</u>						
42	<u>1/1/78</u>						
43	<u>1/1/78</u>						
44	<u>1/1/78</u>						
45	<u>1/1/78</u>						
46	<u>1/1/78</u>						
47	<u>1/1/78</u>						
48	<u>1/1/78</u>						
49	<u>1/1/78</u>						
50	<u>1/1/78</u>						
51	<u>1/1/78</u>						
52	<u>1/1/78</u>						
53	<u>1/1/78</u>						
54	<u>1/1/78</u>						
55	<u>1/1/78</u>						
56	<u>1/1/78</u>						
57	<u>1/1/78</u>						
58	<u>1/1/78</u>						
59	<u>1/1/78</u>						
60	<u>1/1/78</u>						
61	<u>1/1/78</u>						

WRITING				CUT-UP STORY	
TIME	ANALYSIS AND FLUENCY PRACTICE	SPECIAL CONCEPTS	SEQUENCING	COMMENTS	
10:00 - 10:15	FLUENCY made WITH in a box (C) (D) (E) (F) (G) (H) (I) (J) (K) (L)	Relations One-to-one Correspondence	Sequencing Alphabetical SEQUENCE Great	About Child About Teaching IM Books	

チェック用紙2

- ⑪その切られたテープを封筒に入れる。(新しい本を読むのと、並べ替えをするのが今日の宿題)
- ⑫新しい絵本(トカゲの本)について、ひとつおりの絵を見とす。その際、絵からわかることを喋り合う。
- ⑬Rはトカゲの本を読み始める。教師はファイルにチェックする。
- ⑭重要な単語を確認。
- ⑮宿題袋(巾着状)に宿題を入れる。

以上の実践はほとんど分刻みでおこなわれており、非常にシステムティックに指導が行われている。確固とした理論を背景にしたがって実践されており、かなりの成果が上がっているのは事実である。ただし、特別なレッスンに抽出された子どものメンタル面、たとえば自己に対する否定的イメージ(「自分はできないからここによばれているのだ」など)を持ってしまうのではないかという危惧も拭いきれない。回復学習は、学力保障という目的の実現をめざす一つの指導形態ではあるが、そこに生じる問題点もフォローする必要があるだろう。教師の側では累積記録にみられるように非常に細かな目標を設定しているが、いったい何のためにこのレッスンがあり、また、それによって何が克服できたのかなど、リーディング・リカバリーそのものをどう子どもの側が受けとめているかについてはさらなる調査が必要である。

このように、すでに定められた基準(a cumulative record)達成の為に、回復学習としてリーディング・リカバリー・レッスンは行われているわけであるが、一方で深化学習(enrichment)はどのように整備されているのかについては観察できなかった。また、リーディング・リカバリーには専門的に訓練された教師が指導に当たっているが、すべての子どもに学力保障を実現するためには、どのような教員養成上の問題があるのかについても検討していく必要があるだろう。

(以上、藤本和久)

今後の調査課題

最後に、次回以降の調査において特に重点的に調査したい点として、次の項目をあげておきたい。

- ① ODDMの中でいわれている「行政上の支援」・「地域の支援」・「教師の支援」の具体的中身。
- ② 教員作用、教員養成のあり方。特に、担い手たちの世代交代が、今後のODDMに与える影響(インタビューした方々に共通していた危惧は「世代交代の問題」であった)。
- ③ ODDMにより共有されている教育目標の詳細。
- ④ 目標、発達段階に応じた教育方法のあり方。特に、子どもの自律的な学習能力を発達させるための工夫。
- ⑤ 教育評価、特に子どもの自己評価を促す工夫。ポートフォリオ評価法の活用例。
- ⑥ 回復学習、深化学習の詳細と、子どもへの影響。
- ⑦ 国家政策とジョンソン・シティの理念との間に齟齬が生じてきた場合の、ジョンソン・シティ

の対応のあり方。

<主要参考文献>

Alessi, Frank V., "ODDM: The Gentle Bulldozer" in *Quality Outcomes-Driven Education*, April 1991, pp.11-18.

Burns, Robert, "Johnson City Central Schools: Outcome-Based Education as Long-Term School Improvement" in *Models of Instructional Organization: A Casebook on Mastery Learning and Outcome-Based Education*, Far West Laboratory for Educational Research and Development, April 1987, pp.7-8.

Johnson City Central School District, *The Outcomes-Driven Developmental Model: A Program for Comprehensive School Improvement*, 1994.

Johnson City Central School District, *A Report to the Community: The Academic and Extracurricular Performance of Johnson City Students*, spring 1998.

Mamary, Albert, "Fourteen Principles of Quality Outcomes-Based Education, in *Quality Outcomes-Driven Education* October 1991, pp.21-28.

Vickery, Tom R., "ODDM: A Workable Model for Total School Improvement", *Educational Leadership*, April 1990, pp.67-70.