

■論 文

米国都市学区における専門職の学習コミュニティと学校風土の開発

—— J. P. Comer 「学校開発プログラム」実践の検討 ——

藤岡 恭子*

Creating School Climate and Professional Learning Communities in an Urban School District: Implementation of Comer School Development Program

Yasuko FUJIOKA

キーワード：学校風土, 学習コミュニティ, 共同的リーダーシップ, 専門職開発, 教師のエンパワメント
school climate, learning community, shared leadership, professional development, teacher empowerment

はじめに

本研究の目的は、米国都市学区における「学校風土 (School Climate)」の質的向上を目指す取り組みの分析を通して、学校における「専門職の学習コミュニティ (Professional Learning Community)」構築の意義と可能性を明らかにすることである。本研究で、カマー (James P. Comer, イェール大学) の「学校開発プログラム (School Development Program, 以下「SDP」と略す)」に着目する理由は、大きく次の3点にある。

第1に、カマーがSDP実践開発を通して、1968年から今日に至る46年間、当初からの仮説を一貫して追求し、実践、実証し続けている点である。1968年に着手された、コネティカット州ニューヘイブン学区教育委員会とイェール大学 (カマーら) との共同学校改善プロジェクトでは、黒人・貧困家庭の子どもが99%以上通う2つの小学校 (学区で最下位の低学力校) において、問題解決的アプローチによる「学校づくり」実践が取り組まれた¹⁾。すべてのステークホルダーの関与と協働の

結果として、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たのである²⁾。この学校づくりのプロセスが、後に「カマープログラム」あるいは「SDP」と称されて、全米の1000校以上において多様な実践開発が、今日に至り、持続的・継続的に展開されている点が注目される³⁾。

第2に、SDPモデルの持続性を支える原理が、アクション・リサーチ・アプローチから考案された、60年代では先例のない「包括的学校改革の先駆的イニシアチブ」であった点である。すなわち、①学校全体の改革、②学校を基礎にした教育経営 (School-Based Management)、③学校的意思決定への強い親関与、④教師の学習集団、を包括的に追究するアプローチであった⁴⁾。

第3に、カマーは当初から、学校改善プロセスにおける最重要課題として「肯定的な関係性のある学校風土」の開発に焦点をあてている点である。イェール大学の「学校風土」研究の今日的到達点として、その価値指標が『学校風土調査』に結実している。その指標はまた、地元ニューヘイブン学区教育委員会による『学習環境 (通称：学校風土) 調査』に反映され実践されている。

* 愛知県立大学客員共同研究員

そこで本稿では、今日、ニューヘイブン学区全体で推進される「共同的リーダーシップ (Shared leadership)」体制の構築を目指した「学校風土」開発の取り組みを検討対象として、「専門職の学習コミュニティ」構築により、「学校はどのように教育の『質』と『平等』を実現しうるのか」⁵⁾という理論的・実践的課題に迫ることにする。以下では、1)「専門職の学習コミュニティ」構築に関する理論的課題を整理し、2) 2つの『学校風土調査』の質問票における「教職員の専門職学習コミュニティ」の特徴を検討する。そして、3) 小学校の事例検討を行う。なお、検討材料として、文献研究に加えて、ニューヘイブン学区教育委員会、イエール大学、および学校関係者へのインタビュー・データ、観察調査 (2011年8月、2012年4月実施) で収集した第一次資料を用いることにする。

1. 「専門職の学習コミュニティ」構築の理論的課題

(1) 「専門職の学習コミュニティ」構築における「共同的リーダーシップ」の展開

R. デュフール (Richard DuFour) らは、「専門職の学習コミュニティ (Professional Learning Community: PLC)」を次のように定義づけている。

「PLC とは、教育者たち (educators) が、彼らの生徒たちの最善の結果を得るための、集団的審議 (collective inquiry) およびアクション・リサーチにおける進行中のプロセスへの協働的な関与 (commit) を指す」⁶⁾。

PLC の運営においては、「生徒の学習を向上させる鍵は、継続的な、職務に組み込まれた (job-embedded) 教育者たちの学習にある」という仮説に基づくとする。そうした PLC の特性として次の6点を識別している。

- ① 1) ミッションの共有 (目的), 2) ビジョン (明確な方向性), 3) 価値 (集団的な関与), 4) ゴール (指標, 時間記録, 目標) のすべてを生徒の学習に焦点化する。
- ② 学習に焦点をあてた協働的な文化
- ③ 最善の実践と目下の現実課題への集団的審議

- ④ 行動指向 (action-orientation): 為す事によって学ぶ
- ⑤ 継続的な改善への関与
- ⑥ 結果指向 (Results Orientation)⁷⁾。

ここでは、①でいう4つの要素を PLC の基盤として、教職員たちが、進行中の集団的な審議過程に関与し、改善への関与が継続されることが重視されている。

次に、S. ホード (Shirley M. Hord) によれば、PLC の組織構築で注意を払うべき5つの特質を指摘している。

- ① 支援的・共同的リーダーシップ (supportive and shared leadership),
- ② 計画的な集団的学び (intentional collective learning),
- ③ 価値・ビジョンの共有 (shared values and vision),
- ④ 支援的な状況 (supportive conditions),
- ⑤ 個々の実践を共有 (shared personal practice)⁸⁾。

ホードによれば、PLC が「共同的リーダーシップ (shared leadership) を実演するとき、教職員は協働的に、権力 (power) と職務権限 (authority) および意思決定を共有する」とする⁹⁾。この実現において、「校長は、学校における単独のリーダーでも権威者でもない」として、「校長の役割は、リーダーシップ役割に必要な特性を開発するための積極的な支援を、教職員と共有すること」だと指摘する。こうしてホードらは、「共同的リーダーシップ」実践を行うためのワークショップにおいて、参加者が活用する「教材」として、J. スピラーン (James P. Spillane) による「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」論を援用している¹⁰⁾。

他方、リースウッドとルイス (K. Leithwood & K. S. Louis) の調査研究では、学区・学校における「リーダーシップの分散と共有 (distributing and sharing leadership)」が、生徒の学力テスト得点に影響を及ぼす相互作用が検討されている。彼らの調査結果によれば、①学校における「集団的リーダーシップ (collective leadership)」が、「教師の動機づけ」と「教師の職場環境」に直接影響し、それを介して「生徒の学業達成」に強い影響を及ぼしていた。この結果から、彼らは、「リーダーシップの分散と共有」が、現実にも有力なポテンシャルをもつことを強調している¹¹⁾。②教師の認識においては、「校長」ならびに「学区レベルの教育行政専門職」による学校の意思決定への強い影響力が確認されている¹²⁾。また、彼らは

先行研究のレビューにより、③「リーダーシップの共有 (Sharing Leadership)」は、「教師の孤立を減少させ、共通の利益へのコミットメントを向上させる効果」があるとして、「専門職の議論を通じたインフォーマルな影響とフィードバックの経験が、実践と目標の共有を促進し、組織的革新を創り出す」ことに合意している。その上で、「今なお、各学校における『リーダーシップの共有あるいは分散』の組織化および促進に関しては、いくぶん不明瞭である」と指摘する¹³⁾。ここでも、ホードらと同様、リーダーシップの「共有」と「分散」を同義または並列的に用いている。

この点、スピラーンによれば、「分散型リーダーシップ」とは、「共同的リーダーシップを超えるもの」を意味するとして、その実践的枠組みを提示している。スピラーンの「分散型リーダーシップ」論においては、リーダーが固定的ではなく、各「状況」に応じて「リーダー」と「フォロアー」が相互に交代する「リーダーシップ実践」が幾重にも創出されることが構想されている¹⁴⁾。本稿では、この視座から、後述する事例を検討していくことにする。

(2) 「学校風土 (School Climate)」の含意

もう1つ確認しておくべき概念は、「学校風土 (School Climate)」である。カマーらが、パイロット・プロジェクト当初から強調してきた点は、「黒人生徒にとっての学校への適応とより良い遂行能力」を高めるための「肯定的な関係性がある学校風土」の重要性であった¹⁵⁾。ここでいう「学校風土」は、「子どもの認知的・社会的・心理的発達」に影響を与える、「学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用における質と一貫性」を指す¹⁶⁾。

本稿では、「Climate」の邦訳を、さしあたり「風土」と表記していくことにするが、そもそも「School Climate」の定義において必ずしも統一の見解があるわけではない。たとえば、ERIC 類義語辞典によれば、「教育環境 (Educational Environment)」の類義語の1つに「School Climate」が挙げられている。一方、オックスフォード類義語辞典における「Climate」は広義の「雰囲気 (Atmosphere)」にまとめられ、その類義語として「ムード」「傾向」「感情」「環境」「趨勢」「エッセンス」

「エトス」「態度」などが挙げられている。他方、オックスフォード現代英英辞典によれば、「Climate」とは、「全般的な態度または感情；ある特定の場所に存在する雰囲気または状況 (an atmosphere or a situation which exists in a particular place)」(訳出・傍点：引用者)とされる。この説明に、カマープログラム (SDP) における「全般的な学校風土」の定義との共通性がみられる。SDP においては、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的指標が「存在する (exist)」ことを問題にしている。つまり、SDP で追究される Climate とは、「『目に見えない要因』ともいえる」「雰囲気¹⁷⁾」に加えて、それらを規定する「状況」が「存在する」ことを含む定義になっている点に特徴がある。

2. 学校教職員における「学校風土」創造の指標—2つの『学校風土調査』の検討—

(1) イェール大学子ども研究センター『学校風土調査』における価値的指標

1) 「学校風土」の重要な構成要素

イェール大学子ども研究センターの『学校風土調査 (School Climate Survey)』(2004年改訂版)は、「小中学生用」「高校生用」「教職員用」「親用」の4種類が開発されている。本調査は、SDP 実践校における自己評価指標として長年に渡り活用されている。ここでは、「学校風土」を「生徒の学校適応および心理的・教育的発達に重要な文脈変数¹⁸⁾」とした上で、「健全で支援的な学校風土」に重要な構成要素15項目を列挙している¹⁹⁾。末尾の表1は、(A)「15指標・定義」(1997年)、および、(B)イェール大学『学校風土調査』(2004年改訂版)²⁰⁾の指標を対照したものである。

ここで確認できる点は、「重要な構成要素」の各指標が、『学校風土調査』の4者(小中学生、高校生、教職員、親)に分配されていることである。つまり、各指標は、単一主体ではなく、二者・三者の相互作用から創りだされることが含意されている。

2) 「協働による意思決定」を促進する校長のリーダーシップ

以下では、教職員の質問票を中心に、その特徴をみていく。教職員用の質問票は、9つの因子からなる全54項目の質問から構成され、回答は5件法（5：強く思う～1：全くそう思わない）で尋ねている。

実際の調査結果²¹⁾によれば、「IVリーダーシップ」（定義「肯定的な風土の創造および、学校の方向性を導く校長の役割」と他の指標との相関関係が注目される。「IVリーダーシップ」と最も強い相関関係を示しているのは①「II協働による意思決定」(.689)、②「III平等と公平」(.486)、③「VIII生徒の学習への教職員の献身」(.469)、④「IX教職員の期待」(.450)、⑤「V秩序と規律」(.446)、⑥「VI学校の校舎」(.445)、⑦「I学業への動機づけ」(.438)、⑧「VII学校・親・地域の関係性」(.428)という順になっている。

この結果から、校長のリーダーシップは、①教職員の「協働による意思決定」の組織化に発揮され、②学校全構成員で「平等と公平」の共通認識を図り、③「生徒の学習への教職員の献身」が考案され、④子どもへの「期待」が発展する。このように、「協働による意思決定」から開発される組織変化プロセスが示されている。

3) 「協働による意思決定」の意味内容

「II協働による意思決定」に関する教職員への質問は5項目で構成されている。ここでの問いは、大きく2つに分けられる。1つは、学校構成員に、意見表明の機会が公平に提供されているかを問うている。「非教育スタッフ」「親」「教師」が、「重要事項に自らの見解（view）を表明する機会が与えられている」という質問である。もう1つは、学校の意思決定に、「非教育スタッフ」の役割行使が位置づけられているかを問うている。「非教育スタッフ」が、「学校の事項への決定に役立つよう求められている」「意思決定グループで積極的役割を担っている」という質問である。以上から、「協働による意思決定」の質問項目では、次のような校長のリーダーシップの次元が追究されていることがわかる。第1に、校長と教職員との「協働による意思決定」を実現する学校内部の組織体制づくりの必要性である²²⁾。第2に、校長のリーダーシップの発揮が、意思決定の手續

きや相互関係における公平性の確保に向けられる必要性である。実質的に、教育・非教育スタッフが区別なく、組織と実施プロセスの開発主体として位置づけられ、そのプロセスにおいて、「見解を共有」する機会が重視されている²³⁾。

4) 教職員との関係における校長のリーダーシップ

次に、教職員への「IVリーダーシップ」の質問項目（7項目）をみていく。質問項目は、「校長は」、①「学校の方向性を設定している」、②「学校経営プロセスへの促進と導きは明確である」、③「教師たちとの接触がほとんどない（逆転項目）」、④「問題解決者（problem-solver）である」、⑤「学校における教育的リーダー（instructional leader）である」、⑥「教師一人一人の実践に対して建設的なフィードバックを提供している」。また、⑦「本校の管理職は、教師を尊敬している」で構成されている。ここで鍵となるのは、プロセスの「促進と導き」である（質問②）。ここから、校長に期待されるリーダーシップを、次のように整理できる。

第1に、学校が目指すべき「方向性の設定」においても、「校長が一人で」決定するのではなく、教職員との「協働による意思決定」が求められている。その意味で、教職員との双方向の合意形成を図るプロセスを「促進し導く」高い水準のリーダーシップが校長に求められている（質問項目①②）。校長が上から一方向的に指示・命令を下す管理スタイルから脱却し、「促進的で協働的な行動」を重視する「校長の新たな役割」が期待されている²⁴⁾。

第2に、教職員の専門職能開発を支える「教育的リーダー」としての役割が期待されている。それは、子どもの個別的問題および学校全体の問題への問題解決的な実践を「促進し導く」役割である。また、個々の教師における日々の教育実践に「建設的なフィードバック」を提供する教育専門性が期待されている（質問項目④⑤⑥）。

第3に、人間的な関わり方が重視されている。「教師への尊敬」があることである（質問項目⑦）。そのためには、校長が、教職員との日常的なコミュニケーションを積極的にとること（質問項目③：逆転項目）も含まれている。

(2) ニューハイブン学区の「学校風土」指標

ニューハイブン学区教育委員会は、2009年度から学区独自の『学習環境調査 (Learning Environment Survey)』(通称、学校風土調査 (School Climate Survey))を実施、結果公表している。本調査を実施することにより、事実上、NCLB 法下におけるテストのプレッシャーとの葛藤調整に有用な仕組みを創り出している²⁵⁾。質問票は、「児童生徒用」、「親用」、「教師用」、「職員用」が準備され、次の5領域を「鍵指標」とする質問項目で構成されている。①「学業への期待」、②「コミュニケーション」、③「協働 (Collaboration)」、④「参画 (Engagement)」、⑤「安全と尊敬」である。以下では、教師への質問票 (全76項目)のうち、「協働と支援」(28項目)を取り上げて、その特徴をみていく (文末の表2参照)。

1) 管理職チームによる「学校のリーダーシップ実践」

ここで特徴的な点は、「管理職チームは」(または「管理職たちは」)で始まる質問になっていることである。ここで「管理職チーム」に期待される「リーダーシップ実践」は、第1に、教職員集団の組織体制づくりである。具体的には、「管理職チーム」は、「教師の専門性への信任がある」「教職員に何を期待しているかを知らせる」というように、教職員への「信任」と「期待」を、管理職たち(複数)から発信する必要性が提起されている。そして、「学校の目標設定および意思決定において、教師に意味ある役割を担うよう招く」「生徒の学習向上のための教師間の協働を励ましている」である。

第2の課題は、専門職開発への支援である。「管理職チーム」は、「学校における授業の質を観察するために各学級を訪問している」「私の授業について定期的に有用なフィードバックを与えてくれる」が挙げられている。つまり、個々の教師の進行中の実践に、管理職チームによる「有用なフィードバック」の提供が期待されている。

第3の課題は結果のフィードバックに関して、「管理職たちは」、「建設的で尊重的に、スーパービジョンと業績評価を行っている」「建設的なフィードバックをオープンにしている」「教職員のキャリア発達と成長を奨励している」が挙げられている。ここでは「教職員の

キャリア発達」を支援する「建設的なフィードバック」が重視され、管理職たちからのスーパービジョンが期待されている。

2) 「あなたは、学校で支援を受けているか」

ここでの質問(3項目)は、教師個人への認識を尋ねるものである。①「校長から」、②「副校長から」、③「学校の他の教師たちから」、「私は支援されていると思う」程度を尋ねている。興味深い点は、後述するネイサン・ヘイル小学校では、「強くそう思う」率が①「校長から」(61.5%)、②「副校長(管理職インターン含む)から」(59.0%)、③「他の教師たちから」(84.6%)という結果になっている。同様に、1)でみた「管理職は……教師間の協働を励ましている」(84.6%)となっており、教師間の相互支援態勢が創られていることがうかがわれる。

3) 「専門職コミュニティ」について

ここでは、学校内における「専門職コミュニティ」構築の程度を尋ねている。1つは、教師どうしの関係性について、「教師たちの教育実践向上への協働」、「教師間の建設的で専門的な相互作用」、「教師間の相互信頼」を尋ねている。もう1つは、具体的な方略を尋ねる質問として、「今年度受けた研修が自分の学級の生徒のニーズに応えるものであったか」「新任教師が成功するために必要な専門職開発・支援が提供されているか」、外部からのコンサルタントは「私を尊重し」「建設的なフィードバックを提供し」「指導改善を支援」しているか、「学校のリーダーシップチームからの尊敬と支援があるか」である。相互信頼と尊重を基本的前提として、具体的な方略として建設的なフィードバックを伴う専門的支援を教師たちが受けているかが問われている。

(3) 教職員の専門性開発を促進する「学校風土」

C. J. クーパー (Camille J. Cooper, イェール大学) は、カマースクールにおいて、ワークショップを開催し、教師を対象とした専門職開発に尽力している(前述、質問項目の「外部コンサルタント」に該当)。以下、聞き取りを元に、どのような点が重視されているかをみていく。

1) 教師どうしが協働する方法を学ぶ必要性

第1に、クーパーが指摘する点は、教師どうしの協働と相互に学習し合う環境の必要性である。

「教師が子どもと協働するだけでなく、教師どうしが相互に協働する必要がある。良い教師、非常に良い教師、他方で弱い教師がいる。彼らは協働する必要がある。そうしてお互いが力をアップできるからである。」「私たちが提案していることは、教師どうしで、『どうぞ、私のクラスを見にきて。私を手助けして』と言うことである。つまり、お互いに教え方を学び合う。あなたは、あるスキル、フィードバックの方法、聴き方のスキル、危機管理の方法を、観察にきた人に提供するのである。」(クーパー、ヒアリング、2012年4月8日)

こうして、教師相互に「手助けして」と言うことが大切だとして、授業の見せ合いから「協働する方法を学ぶ」必要性が提起されている²⁶⁾。

2) 「専門職の学習コミュニティ」の要件

第2に、クーパーは、文献研究から「専門職の学習コミュニティ」の要件として、次の4点を挙げている。①「(教師) 集団全体による生徒の学習への焦点化」、②「協働」、③「実践の脱私事化 (Deprivatized practice)」、④「省察的な対話」である。さらに、⑤「共同的リーダーシップ」、⑥「価値とビジョンの共有」、⑦「集団的な学び」、⑧「フィードバックを与えあう」を加えている²⁷⁾。ここで、③「実践の脱私事化」を次のように説明している。

「教師たちが、自分の学級から移動して、相互にアドバイスし、メンターし合う。同僚の教室に入り、メンター、アドバイザー、あるいは、スペシャリストとしての役割を交互に交換して共有する。」「(こうして) 彼らは、同僚性を築く。」(ヒアリング、2012年4月8日。傍点、括弧：引用者)

また、④「省察的な対話」とは、「お互いに質問し合い、公的な会話があり、彼らの実践を省察する」環境が必要だと述べている (ヒアリング、2012年4月8日)。

このようにクーパーが提起する「専門職の学習コミュニティ」の要件は、前述した授業の見せ合いから「教師たちが協働する方法を学ぶ」ことから始まる。教師どう

しが、授業実践者と観察者を行き交い、相互に「メンター」「アドバイザー」「スペシャリスト」としての「役割を交互に交換しあい」「フィードバックし合う」(「実践の脱私事化」)、そのプロセスにおける「省察」の共有化が重視される。そこでは、「教師たちはディベートし、議論し、異論を出す」プロセスが重視され、それを通して専門職能が向上するとクーパーは主張している。

3) 「専門職の学習コミュニティ」開発を促進する校長のリーダーシップ

第3に、クーパーは、学校内部に「専門職の学習コミュニティ (PLC)」を創るために校長に期待されるリーダーシップを次のように述べている。

「校長は、教師たちが集まり協働する場を設定する必要がある。校長は、教師たちが協働する時間、教師が抱える問題をお互いに助け合っよりよい答えを見つけ出すような場を設定する必要がある。」(ヒアリング、2012年4月8日。傍点：引用者)

ここでは、校長が、「教師たちが集まり協働する場」と「時間」を設定し、教師が相互に支援し合っよりよい問題解決方法を探究できるような機会の創出が期待されている。その内実における、校長の教育専門的リーダーシップの発揮が期待されているのである。この点、クーパーは、校長・教職員に次のように提案しているという。

「ネイサン・ヘイル小学校では、同学年の教師が協働して授業計画を立てている。私は、校長も参加して計画を一緒に立て、経験を共有するのが望ましいと伝えている。実際、今ではそれがたくさん生じている。」(ヒアリング、2012年4月4日。傍点：引用者)

こうして、校長のリーダーシップの要諦は、学校の意思決定において教職員と経験を共有するプロセスを重視し、同時に、より高次の教育専門性からの「促進と導き」(前述2(1)–4) 参照) が期待されているのである。

3. 『学校風土調査』を活用した専門職の学習コミュニティの開発—ネイサン・ヘイル小学校の事例検討—

(1) ネイサン・ヘイル小学校の概要

ネイサン・ヘイル小学校 (Nathan Hale School, PK-8) は、2008-09年度から、カマー・スクールとして、イェール大学チームのコンサルタント・サービスを受けて、実践開発を進めている。2008-09年度の生徒数は555人で、給食無償・減免生徒60.4%、英語を母語としない生徒4.8%、障害をもつ生徒8.6%、人種別：白人53.7%、ヒスパニック系31.4%、黒人12.6%、アジア系1.4%、インディアン系0.5%で構成される、近隣地域公立学校 (neighborhood school) である²⁸⁾。

学級規模について、パオレア (Lucia Paoletta) 校長は次のように述べている。

「本校では、Pre-K (幼稚園前) から第2学年までの各学級の児童数は26人を最大限としています。第3学年から上の学年 (第8学年まで) は、1学級最大27人とし、27人の児童生徒に対して1人の担任教師で学級編成しています。ただし、幼稚園学級 (2学級) では3人のアシスタントを雇用し、1学級につき担任教師1人とアシスタント1人を配置し、もう1人のアシスタントを2学級間で共有しています。」(校長ヒアリング, 2011年8月18日。括弧：引用者)

校長が述べるように、同校のスクール・プロフィールによれば、学級定数平均 (2008-09年度) は、1学級あたり23人~26人と少人数授業が実現している。さらに、同プロフィールによれば、同校の教師のうち「修士課程あるいはそれ以上」の学歴を有する率は67.6% (学区：65.4%) と、教員養成の高度化も注目される。

教職員構成をみると²⁹⁾、①管理職は、校長と管理職インターンの2名で構成され、②各学年は2学級 (第4学年は3学級、第7/8学年は5学級) で構成されている。また、③数学指導コーチ、リテラシー・コーチ、ガイダンス教師、学校心理士、特殊教育教師が専任で配置され (ソーシャル・ワーカーは非常勤)、④芸術系・体育など

の補助教育職員が8人配置されている。さらに、⑤幼稚園から低学年および特殊教育にアシスタントが配置され、個別的ニーズへの応答力を高めようとしている。

この点、校長は、多様性をもつ教職員配置の意義を語り、「エンパワメントは理に合っている」とする。

「私は、たくさんの教職員を選んでます。なぜなら、ここには、たくさんの子どもがいて、才能、創造性があるからです。私は、それ (多様な教職員を採用すること) は、子どもたちにとって、すべての私たちが発達するために、とても自然なことだと思います。」「だから、教職員をエンパワーすることは私にとって簡単なことです。なぜなら、ここには、たくさんの了解、たくさんのビジョン、知性があるからです。私がそのすべてをできないようなことを、私がこれまでそのすべて決して考えつかなかったようなことを他の教師たちが、他のことを開発させています。だから、それ (教職員をエンパワーすること) は理に合っています。」(校長ヒアリング, 2011年8月18日。傍点・括弧：引用者)

こうして、多様な才能・知性をもつ教職員を雇用して、同じく多様な才能・創造性をもつ個々の子どもに応答する実践開発を促進するために、校長が教職員をエンパワーすることは理に合っているというのである。

(2) 校長のリーダーシップと「学校風土」の開発

1) 校長のリーダーシップと教職員との関係性

ところで、学区教育委員会の『学習環境 (学校風土) 調査』における教師の回答結果をみると、いずれも次のように教師からの高い合意度 (「強くそう思う」「そう思う」の合計) が示されている。すなわち、「①我が校では、すべての生徒への高い学業期待がある」(100%)、「②管理職たちは、学校の目標設定と意思決定への意味ある役割を担うよう教師たちを招いている」(100%)、「③管理職たちは、生徒の学習向上への教師間の協働を励ましている」(97.4%)、「④我が校では、秩序と規律が継続的に維持されている」(97.4%)、「⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい」(100%) である³⁰⁾。

まず、②「学校の目標設定と意思決定への意味ある役割を担うよう教師たちを招いている」や③「教師間の協

働を励ましている」という結果を導く、実際の話し合いのプロセスは、筆者が訪問した際の、教職員どうしのやりとりからもみてとれた。筆者からの質問に意見のある人が率先して回答し、相互のやりとりも応答的でテンポがよい。日頃から、校長・教職員間の話し合い、相互の意見を尊重し合っていることがみてとれた。

次に、「⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい」に関して、「推薦したい点は何か」を尋ねたところ、管理職インターンは次のように発言している。

「あなたの質問、推薦点は、ルシア（校長のこと）の有用なリーダーシップにあります。ルシアは、すべてのスタッフのために、生徒から親のすべてのメンバーのために注意深いアプローチを確かにしています。彼女は、これが我々の学校の原動力になると信じています。それが成功の理由です。」

管理職インターンは、続けて、

「リーダーシップは、すべてを巻き込み、彼女は、実に、多くのリスクを引き受けており、それが成功の大きな部分になってきました。往々にして、教師の会議で、教師たちがリスクを引き受けることを恐れるならば、議論を一步前進させることができなくなります（でも本校は違います）。なぜなら、ルシアが支えているからです。」（管理職インターン、ヒアリング、2011年8月18日。傍点・括弧：引用者）

このように、管理職インターンにとってのわが校を誇りに思う点は、「校長の有用なリーダーシップ」だというのである。その「有用なリーダーシップ」とは、校長が、学校の全構成員のために「注意深いアプローチを確かにし」、「すべてのメンバーを巻き込む」と同時に、そこに生じうる「多くのリスクを校長が引き受けている」ことが「成功の大きな部分」であると指摘している。全構成員への応答性をもった注意深さと、リスクの責任を引き受けるといふ、両方を備えた高い教育専門的水準のリーダーシップが発揮されているのである。

2) 教師へのエンパワメント

「校長は一人一人の教師をエンパワーするためにどのような工夫をしているのか」を尋ねたところ、校長は次のように述べている。

「それ（校長が教師をエンパワーすること）は、一

例だと思います。ラリッサ（担任教師：インタビューに同席）は彼女自身で発達しています。私はそれ（エンパワメント）を教師たちが行うことを好みます。なぜなら、とても効果的だからです。多くの教師たちはそれぞれに自分のシステムを持っています。それ（エンパワメント）は、まさに彼らに、自分自身で行う機会を与えること、そうして、彼ら自身が心地よいと感じることから、アイデアがわいてきます。そればかりでなく、仕事へのアカウントビリティとエビデンスが生じてきます。私はここが重要なポイントだと思います。」（校長ヒアリング、2011年8月18日。括弧および傍点：引用者）

このように「教師へのエンパワメント」とは、教師たちに「自分自身で行う機会を与えること」にあり、それによって、教師自身が「心地よいと感じる」ことから「アイデア」や「仕事へのアカウントビリティとエビデンス」が生じてくると校長は捉えている。校長の発言を受けて、管理職インターンは、次のように述べている。

「ルシア（校長）は、教師たちへのエンパワメントに尽力しています。専門性開発の機会を提供することにより、また、カマーのファシリテーターがワークショップにやってくるときの学びの場面において、確かなリーダーシップを通して、学校内部にそれら（教師へのエンパワメント）は生じています。」
「だから、ルシア（校長）は教師たちに、ラリッサ（担任教師）のように、自らの実践をプレゼンテーションするようエンパワーします。これが他の人々に転換して、クリスタ（本インタビューに同席のリテラシー・コーチ）は、研修、スタッフ・ミーティング、親会合の研修を提供しています。こうして、皆を包含することで、専門家が（外から）やってくなくてよくなります。」（管理職インターン、ヒアリング、2011年8月18日。括弧および傍点：引用者）

この発言から、校長が「確かなリーダーシップ」により、教師たちに「専門性開発の機会を提供」することを通して、教師をエンパワーしていることがわかる。この学校では、相互に学び合う研修の機会が創出されるとともに、教師間においても子どもに対しても相互にエンパワーしあう関係性を築こうとしている。発言にみられるように、ファースト・ネームで呼び合い、相互に取り組

み努力を認め合う関係性の構築が目指されている。

(3) データを活用した学校内部の「専門職の学習コミュニティ」開発

「学校風土調査」指標における「協働」「コミュニケーション」の具体的な活動を計画・実施する上で、教職員集団の「専門職の学習コミュニティ」開発が重要となる。ネイサン・ヘイル小学校では、教職員集団の「専門職の学習コミュニティ」を組織化し、P-D-C-Aサイクルの全行程に教職員集団を開発主体として位置づけている。ここでは、学校の「強み」を活かしたデータ駆動型の対話・議論のプロセスが重視され、次なる協働的な学習関係の創出につながっている。ここで、州から公表されている同校による「学校改善計画と活動」の文書(2009-10年度)では、大要、次の点が記されている³¹⁾。

①「データ駆動型による意思決定」を追究する「リーダーシップおよびデータチーム」の設立(月2回開催)、および②「専門性開発の機会の創出」により、学校全体の実践的力量的向上につながった。また、③教育活動への親参加を促進するとともに、④特殊教育教師による他の教職員への日常的な研修活動が総じて、実践における洞察を深め、教職員間でビジョンを共有する機会になった。

まず、①の「リーダーシップおよびデータチーム」について、校長は次のように述べている。

『「リーダーシップおよびデータチーム」は、学校全体のチームです。ここでは、学校のデータの中から検討すべき課題・傾向を議論し、何を行うべきかを話し合います。そして、リーダーシップチームにおけるメンバー間のタスクと責任をどのように配分するかを話し合います。このことが、実際の学校改善計画です。』(校長ヒアリング, 2011年8月18日)

このように、教職員によるワーキング・グループとして、学校改善計画のモニターを担当する「リーダーシップおよびデータチーム」が組織化されている。それは、次に述べる「全教職員の会合」と連動して、教職員間のデータ分析に関する議論をリードするチームである。

次に、②「専門性開発の機会」の具体例として、ジョルダノ教諭(校長らの発言で、再三登場する「ラリッ

サ)は次のように述べている。

「全教職員の会合を月曜日に行っています。ここでは、教職員一人一人がどのような素晴らしい取り組みを行っているかを共有します。そして、全教職員が、そのアイデアを共有し、協働的に同じことを行います。」(ジョルダノ教諭ヒアリング, 2011年8月18日)

ここでいう「全教職員の会合」の1ヶ月あたりの回数を尋ねると、校長は次のように述べている。

「その時によりますが、月に2回ないしは3回、月曜日に行います。毎月2回は定例的な教職員会議として開催し、さらに当月3回目を開催する時には、カリキュラム開発の機会として専門性開発を歓迎します。この専門性開発が最重要部分です。」「ファシリテーターたち(イェール大学からのコンサルタント:引用者注)がこの会合に同席することもあります。そこで、教師たちは、会話を通して、多くの異なる事象を共有します。皆がエンパワーされ、そこからすべての挑戦が生じて、すべての挑戦は議論され、そうすることで成功につながっていきます。」(校長ヒアリング, 2011年8月18日)

こうした専門性開発の機会は、次の管理職インターンの発言にみられるように、校長の献身的な取り組みから創り出されていることが推察できる。

「ルシア(校長のこと:引用者注)は、たくさんの時間を教職員開発のために費やしています。彼女は、教職員会議の素晴らしい時間を提供しています。だから、教職員たちの協働が実現しているのです。そして、会議は、一人が議事を行うのではなく、皆に開かれたものになっています。だから、皆が、それぞれに独自性を発揮できます。ルシアは、素晴らしいレベルのコミュニケーションを行っています。それは教師に対しても、生徒に対しても同様です。」(管理職インターン, ヒアリング, 2011年8月18日)

この発言に、すぐさまパオレア校長は、「私は心地よい」。すると、管理職インターン「実に(Realistic)」、校長「教師たちと働くことも」、一同「そのとおり(Right)」とあいづちのテンポがよい。ここで、管理職インターンが指摘する校長による取り組み努力は、「たくさんの時

間を教職員開発のために費やし、「教職員会議の素晴らしい時間を提供」していること、加えて「会議の議事進行が、教職員皆に開かれたものになっていること」、そのための「高いレベルのコミュニケーション」能力を校長が発揮していることである。こうした校長の取り組み努力によって、「教職員の協働」が実現し、「皆が独自性を発揮できる」ことを、管理職インターンは校長から学びとっている。

(4) 「学校風土」の子どもへの効果

これらの取り組みの総体が、結果として、学区の「学校風土調査」結果で全校中最も「高い満足度」を更新し³²⁾、さらに州統一テストにおいても高得点を達成し、学区教育委員会から2010年度末に「タイアー1」（3段階評価の最高段階）に認定されている。

ここでの「学校風土調査」結果における「合意度」の高さは、すべてのステークホルダーの「協働」「コミュニケーション」「参画」のための具体的な活動を組織化していることを意味している。より一層豊かな「学習環境（学校風土）」を目指して、教師たちは「専門職の学習コミュニティ」としての相互研鑽を通じた実践的力を高めている。この成果の前提条件には、子どもの最善の利益について、個々の子どものニーズに応答するための教職員と親との対話があり、それを受けとめての教師たちによる授業の創造があるからである。

そこで、「学校風土にどのような顕著な変化がみられたか」を尋ねたところ、校長は、「学級風土のファクターが非常に向上した」として、次のように述べている。

「私は、子どもたちが、自分自身を理解する試みについての理解を深めていると思います。仲間から推薦されることにより、彼らは良い行動をとろうと試み、自分の行っていることをより確かに、より良いものにするために、さらに他者を手助けするために、今、自分に何ができるかを探究しています。だから、私は、態度の変化は、子どもが自分自身を理解することから生じると考えています。そうした秩序が生じた時に、これが、生徒の学力テスト得点を向上させます。実際、我が校のテスト得点は、一年

ごとに上昇しています。もちろん、ある時はほんの少し、ある時はさらに少し、しかし、着実に上昇しています。」（校長ヒアリング、2011年8月18日。傍点：引用者）

このように、校長は、「子どもが自分自身を理解すること」が「態度の変化」を生じさせ、その「秩序」が生じた時に「学力が向上する」という。それでは、「テスト得点結果により判断される今日の政策動向を乗り越えて、豊かな学びの環境づくりの可能性をどう見出しているか」と尋ねたところ、校長は次のように述べている。

「私たちは、その質問をカバーしていると思います。特に、子どもたちが、学力面、行動面において、少しずつ一層の挑戦をしています。私は、テスト得点に加えて、たくさんのファクターから子どもをみていくことがその手助けになると考えます。もし、子どもを、単にデータだけでみるとしたら、誰も向上することはないと思います。私たちは、子どもを人間として、強み、関心、感情をもつ個人として捉え、そのすべてを【6つの発達の筋道】（カマーブプログラムの原理）に沿って捉え、その上で、なすことを決めていきます。テスト得点はほんの1つの一片で、すべての他のファクターがテスト得点に影響します。だから、私たちは、実際に、私たちの仕事を総動員して、エビデンスの提供を維持していると思います。」（校長ヒアリング、2011年8月18日。傍点・括弧：引用者）

こうした校長の信念は、「専門職の学習コミュニティ」構築過程で、教職員とのビジョンの共有、協働的な実践開発につながられている。校長は次のように述べている。

「私はビジョンをもっており、そのビジョンを教職員と共有していると思います。しかし、現実（リアリティ）は、彼らもっている考えのすべてを私が考えることはできません。だから、人々を責務に参画するようエンパワーすることは理に適っているのです。」（校長ヒアリング、2011年8月18日。傍点：引用者）

校長は、その前提として、「私は、私の教職員たちを信頼しています。そうできる、最善を尽くしてくれると、私は彼らを信頼しています」という。これに一同

「そのとおり」と口々に応答している。こうした相互応答的な関係性が学校内部組織に存在する中で、子どもの教育の最前線にいる一人一人の教師の力能向上が期待されている。効果的な校長のリーダーシップは、すべての教職員への「信頼」が出発点になっているのである。

4. 結語—「教職員の専門職コミュニティ」構築を通じた「学校風土」開発の意義—

最後に、「教職員の専門職コミュニティ」構築を通じた「学校風土」開発の意義をまとめたい。

第1に、学区全体における組織的取り組みすべては、最終的に、子どもの教育の最前線にいる一人一人の「教師のエンパワメント」に向けられ、子どもの豊かな発達と学習を支える教育実践の開発へと結実してこそ、意義があるといえる。こうして「学級風土」の質的向上を目指した、専門職能開発に向けた双方向的な学習的関係性が、学校内部に構築されている点が重要である。

第2に、「教師のエンパワメント」を導くために、校長および管理職チームによる、すべてのステークホルダーへの応答的で感受性のある、教育専門的・問題解決的リーダーシップが重要な鍵となっている。その際、「風土」調査で問われているように、校長単独の強いリーダーシップではなく、むしろ、「管理職」が「チーム」で「リーダーシップを共有」する仕組みづくりが問われている。

第3に、管理職チームが「促進し導く」のは、「教職員の専門職コミュニティ」の構築である。事例にみられるように、「管理職チーム」のみならず、多様な「状況」で、「リーダー・チーム」による実践が生まれ、インフォーマル・フォーマルなレベルにおける専門職能開発の機会が提供されている。この点で、スピラーンの提起する「分散型リーダーシップ」実践の有用性が示されている。

最後に、本論では詳述できなかったが、各学校の教育実践を支える基盤となっている学区教育委員会のリーダーシップが注目される。学区教育委員会は、毎年の「学校風土調査」を介して、その結果を活用した学区全体の対話集会を開催し、現場のニーズに応答的な新しい指導助言行政の質を追究している。政策当局もまた学習

する組織として発達し、学区コミュニティへのフィードバックを充実させる努力を続けている点が重要である。

付 記

本稿は、JSPS 科研費23330227（坪井由実代表「人間発達の保障をめざす教育福祉ガバナンスと教育委員会改革に関する理論と実践の研究」）による研究の一部である。

注

- 1) James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980.
- 2) James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems—And How We Can*, Plume, 1998, p. 48. James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, p. 98.
- 3) 「持続的長期実践分析の必要性」は、柳沢昌一「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、2011年、89-104頁参照。
- 4) Christine L. Emmons and James P. Comer, “Capturing Complexity: Evaluation of the Yale Child Study Center School Development Program,” in Rollande Deslandes ed., *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships*, Routledge, 2009, pp. 204-219.
- 5) 佐藤学「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報』第25号、2011年、47-54頁。
- 6) Richard DuFour, Rebecca DuFour, and Robert Eaker, *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008, p. 14.
- 7) *Ibid.*, pp. 15-17.
- 8) Shirley M. Hord, James L. Roussin, and William A. Sommers, *Guiding Professional Learning Communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*, Corwin, 2010, pp. 20-21.
- 9) *Ibid.*, pp. 55-92.
- 10) *Ibid.*, pp. 90-92.
- 11) Kenneth Leithwood and Karen Seashore Louis, eds., *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass, 2012, pp. 11-24.
- 12) *Ibid.*, p. 18.
- 13) *Ibid.*, pp. 30-31.
- 14) James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006, pp. 2-4. James P. Spillane and John B. Diamond, eds., *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, 2007, pp. 53-59. James P. Spillane and Amy Franz Coldren, *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press, 2011, pp. 76-98.
- 15) James P. Comer, Norris M. Haynes, and Muriel E. Hamilton-Lee, “School Power: A Model for Improving Black Student Achievement,” *Urban League Review*, Vol. 11, 1987, p. 199.
- 16) Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, “School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement,” *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol.

- 8, No. 3, 1997, p. 322.
- 17) 浜田によれば、「効果的な学校」研究が、「『目に見えない要因』ともいえる『風土』や『期待』などが子どもたちの学習の質に大きな影響を及ぼしている」ことを提起したと評価して、「学校という統合性（まとまりや共通性）が、『雰囲気』と表現されるような目に見えないモノを媒介にして維持されている」、「『雰囲気』という言葉は、その『風土』や『期待』に置き換えてもよいだろう」とする（浜田博文『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ—』小学館、2012年、77、105-106頁）。
- 18) Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 326.
- 19) *Ibid.*, pp. 326-327.
- 20) Christine L. Emmons, *The Yale University Child Study Center School Development Program: School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description).
- 21) Christine L. Emmons, *The School Climate Survey, Year 2 Report*, Yale Child Study Center, Comer School Development Program, 2003 (Unpublished Report).
- 22) 浜田は、「全米初等中学校長協会 (NAESP)」による「校長の熟達した力量」の改訂過程で、「参加の促進による協働性の高揚」「教員のリーダーシップの助長」(1991年版)あるいは「協働による組織変革プロセスの促進」(1997年版)という役割期待が重視されるようになったとしている（浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割—アメリカの学校経営改革に学ぶ—』一藝社、2007年、293頁）。
- 23) この点、露口の「公正対処的リーダーシップ (fairness leadership)」という次元と共通性がある（露口健司「個人—組織の価値観が校長のリーダーシップに及ぼす影響」『日本教育行政学会年報』第30号、2004年、132-144頁）。
- 24) 浜田、前掲書、2007年、220-223頁、292-294頁参照。
- 25) 詳細は、藤岡恭子「米国都市学区における『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ—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、2013年、133-149頁参照。
- 26) 授業の相互観察、日常の授業における交換授業など、教師どうしの学び合いの重要性については、佐藤学の「学びの共同体」論において指摘されている（佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年、143-164頁。佐藤学『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館、2006年、276-284。佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店、2012年、38-49頁参照）。
- 27) Camille J. Cooper, Unpublished Dissertation (Draft), pp. 36-39. クーパー本人より、博士論文草稿を提供された（2012年4月8日）。2013年5月に、Ed. D.の学位を取得している。
- 28) Nathan Hale School, New Haven School District, *Strategic School Profile 2008-09*, Connecticut State Department of Education, 2009.
- 29) Nathan Hale School, *Parent & Student Handbook 2010-11*, p. 3.
- 30) New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey 2011-2012 Report*, Nathan Hale, 2012, p. 3.
- 31) Nathan Hale School, *New Haven School District, Strategic School Profile 2009-10*, Connecticut State Department of Education, 2010, p. 6.
- 32) 全体結果平均（10点満点）は、7.4（2009-10）、8.4（2010-11）、8.8（2011-12）と上昇している（New Haven Public Schools, *School Learning Environment Surveys: 2011-2012 Report*, Nathan Hale, 2012, p. 15）。

Abstract

The purpose of this study is to examine the significance and possibility of creating positive school climate in terms of building professional learning communities (PLCs). The main research questions are as follows: 1) What are the critical components of PLCs leading to the teacher empowerment? 2) How does the effective Comer School create their PLC? 3) What are the outcomes of PLCs for staff and students in their school climate? The major conclusions are drawn: 1) The collegial and facilitative participation of the principal, who shares leadership through inviting staff input in decision making. 2) Effective PLC demonstrated their consistent progress monitoring, enabled them to differentiate instruction based on individual's needs, which required the expertise of all staff members. 3) They found that they derived invaluable benefits from their colleagues' skills, insights, experiences, and expertise.

表1 「学校風土 (School Climate)」の重要な構成要素

重要な構成要素 (15指標)	定義	(B)『学校風土調査』の指標 (質問項目数) (2004改訂版)			
		児童生徒用 小中	高校生	教職員用	親用
①学業への動機づけ (Achievement Motivation)	学校で生徒たちが、自分たちは学ぶことができ、学ぶ意欲があると確信している程度			I (5)	II (5)
②協働による意思決定 (Collaborative Decision-Making)	学校に影響を及ぼす決定への親、生徒、教職員の関与			II (5)	IV (4)
③平等と公平 (Equity and Fairness)	人種またはジェンダーにかかわらず、生徒を平等に扱う	I (5)		III (5)	
④全般的な学校風土 (General School Climate)	学校コミュニティ内部に存在する (exist)、相互作用の質、信頼・尊重の感覚 (feelings)				
⑤秩序と規律 (Order and Discipline)	学校生活 (school setting) における適切な生徒のふるまい	II (7)	II (6)	V (9)	
⑥親の関与 (Parent Involvement)	学校の諸活動における頻繁な親参加 (parent participation)	III (5)	III (6)		V (4)
⑦学校と地域の関係性 (School-Community Relations)	学校生活への地域からの支援と関与			VII (7)	VII (5)
⑧生徒の学習への教職員の献身 (Staff Dedication to Student Learning)	生徒が学ぶようになるための教師たちの努力			VIII (5)	
⑨教職員の期待 (Staff Expectations)	生徒が学業をうまく行い、成功する人生につながるだろうという教職員メンバーたちの期待			IX (6)	
⑩リーダーシップ (Leadership)	肯定的な風土の創造および学校の方向性を導く校長の役割			IV (7)	
⑪学校の校舎 (School Building)	校舎のたゞずまい (appearance)		VI (7)	VI (5)	VI (5)
⑫資源の共有 (Sharing of Resources)	学校の諸活動、教材、設備へ生徒が参加する機会の平等 (Equal student opportunity)	IV (4)	I (5)		
⑬ケアリングと感受性 (Caring and Sensitivity)	校長が示す生徒、親、学校教職員のニーズへのケアと熟慮の程度				III (7)
⑭生徒相互の関係性 (Student Interpersonal Relations)	学校内の生徒間に存在する (exists) ケアリング、尊重、信頼のレベル	V (7)	V (9)		
⑮生徒と教師の関係性 (Student-Teacher Relations)	学校内の生徒と教師間に存在する (exists) ケアリング、尊重、信頼のレベル	VI (9)	VI (9)		VIII (7)
⑯ I 学業への焦点化 (Academic Focus)	尊重と信頼の雰囲気の中で、教師が生徒の学習と学業達成に重点を置いている				I (4)

注1：(A)表の丸数字は出所の順番で付した (出所では箇条書きで列挙され、順序性を意味するわけではない)。

注2：(B)表の I～IXの数字は出所による。() で示した数字は、質問項目数を示す。

出所：Norris M. Haynes, Christine L. Emmons, and Michael Ben-Avie, "School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 326-327. Christine L. Emmons, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description) を元に、筆者作成。

表2 教師への質問票 (協働と支援)

1) あなたの学校におけるリーダーシップ実践について	
T05_01	管理職チームは、教師の専門性への信任がある
T05_02	管理職たちは、教職員に何を期待しているかを知らせている
T05_03	管理職たちは、教師たちを、学校の目標設定および意思決定における意味ある役割を担うよう招いている
T05_04	管理職チームは、授業の質を観察するために各学級を訪問している
T05_05	管理職たちは、私の授業について定期的に有用なフィードバックを与えてくれる
T05_06	管理職たちは、生徒の学びを向上させるための教師間の協働を奨励している
T05_07	管理職たちは、建設的で尊重的に、スーパービジョンと業績評価を行っている
T05_08	学校運営は、効果的なコミュニケーションと肯定的な関係づくりを提供している
T05_09	学校運営は、親と協働している
T05_10	学校運営は、生徒と協働している
T05_11	学校運営は、地域と協働している
T05_12	校長は、学校運営を円滑に行うことを確かにしている
T05_13	管理職たちは、建設的なフィードバックをオープンにしている
T05_14	管理職たちは、教職員のキャリア発達と成長を励ましている
T05_15	私は、校長を信頼している
2) 学校で、あなたは支援を受けているか	
T06_01	私は、校長から支援されていると思う
T06_02	私は、副校長 (たち) から支援されていると思う
T06_03	私は、学校における他の教師たちから支援されていると思う
3) あなたの学校における専門職のコミュニティについて	
T07_01	私の学校の教師は、教育実践の向上のために協働している
T07_02	今年度、私が受けた専門職開発は、私の生徒たちのニーズによりよく応える教授方略を提供してくれた
T07_03	私は、年度開始前に、学級に適切にアクセスした
T07_04	新任教師たちは、彼らが成功するために必要な専門職開発と支援を受けている
T07_05	外部からのコンサルタントは、私を尊敬して接してくれる
T07_06	外部からのコンサルタントは、建設的なフィードバックを提供してくれて、実践の向上のための支援をしてくれる
T07_07	本校の教師たちは、相互に学び合っている
T07_08	本校の教師間の相互作用は、建設的で専門的である
T07_09	本校の教師たちは、お互いに信頼し合っている
T07_10	私は、学校のリーダーシップ・チームから、専門性を尊重され支援されている

注：下線および () は原文。

出所：New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey, 2011-2012 Report: Your School's Question-by-Question Survey Results: Teachers*, pp. 13-14 を元に筆者作成。