

# 米国都市学区における「学校風土」概念の 教育行政学的検討

—カマー「学校開発プログラム」と「学校風土」改革を素材にして—

藤岡 恭子<sup>1</sup>

## 要旨

本稿の目的は、米国都市学区における「学校風土」概念の含意を整理し、学区教育委員会レベルで推し進められる「学校風土」改革の意義を明らかにすることである。本稿では、米国都市学区で50年来実践されてきたカマー「学校開発プログラム」を検討対象として、学区教育委員会が推進する「学校風土」の改革事例を検討する。本稿の課題は、1) 60年代、貧困・マイノリティ家庭の生徒の低学力問題を「貧困の文化」論で説明する議論が主流の中で、「貧困の文化」とは相対的に区別される概念として「風土 (Climate)」を用いた諸研究を確認し、2) 今日的な「学校風土」研究の知見を整理する。さらに、3) 学区教育委員会による「学校風土調査」を活用した事例を検討する。これらを通じて、「学校風土」を鍵概念とする新しい指導助言スタイルをどう構想するかについて論じる。

## キーワード

学校風土, 学校改善, 人種, 都市教育, 相補的アカウンタビリティ

## 1. 課題設定

本稿の目的は、米国都市学区における「学校風土 (School Climate)」を鍵概念とする学校改善をめぐり、「学校風土」概念の含意を整理し、学区教育委員会レベルで推し進められる「学校風土」改革の意義を明らかにすることである。本稿で検討対象とするカマー (James P. Comer、イェール大学、1968-現任) とその同僚により50年来探究されてきた「学校風土」においては、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的なものが「存在 (exist)」するかを問題にしている。ここでめざされる「風土」とは、『目に見えない要因』ともいえる<sup>(1)</sup>「感情」や「雰囲気」に限定されず、むしろ、それらを規定する「状況」の「存在 (exist)」を含む定義になっている点に特徴がある。

さて、本稿では、「School Climate」の邦訳を、さしあたり「学校風土」<sup>(2)</sup>と表記していくことにするが、米国においても、この用語の定義について、統一的なコンセンサスがな

---

<sup>1</sup> こども教育学部こども教育学科

いことが指摘されている<sup>3)</sup>。School Climate は多義にわたる文脈を伴い、個人の心理的・認知的な次元のみならず、組織的改善の契機を問う概念といえることができる。したがって、本稿で「学校風土」と訳出する際にも、‘ある土地の「風土」に規定される「人間の精神構造の中に刻みこまれた自己了解の仕方」’という哲学的探究<sup>4)</sup>の文脈ではなく、むしろ、可変性 (changeable) をもつ「学校全体の組織改善」を通じた人々の「学習環境」に着目して検討していくことにする。

そこで本稿では、1)「学校風土」概念の定義と含意を整理し、2)「カマー学校開発プログラム (Comer School Development Program)」の実践研究 (1968 年から現在) における「学校風土」概念とその構成要素を検討する。さらに、3) ニューヘイブン学区における「学校風土調査」を活用した改革事例を検討する。これらを通じて「学校風土」改革に向けた教育委員会レベルでの新しい指導助言スタイルを提示する。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、イェ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。

## 2. 「学校風土」の概念とその含意

### 2.1 「school climate」の辞書的意味合い

米国では、近年、School Climate に着目する研究が散見されるが、この用語自体も多様な含意や方法論で用いられており、定義が一様ではない。そこでまず、辞書的意味合いを確認していくことにする。

①ERIC 類義語辞典によれば、「教育環境 (Educational Environment)」をメインレコードとして、その類義語として「学究〔学術〕環境 (Academic Environment)」「学習環境 (Learning Environment)」「学校風土 (School Climate)」「就学状況 (School Conditions)」「学校環境 (School Environment)」などが並列されているが、「School Climate」自体の定義はない。

②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)」にまとめられている。その類義語は、「mood (風潮)」「temper (傾向、趨勢)」「spirit (意気、気迫、心的態度)」「feeling (感情、感じ)」などの心理的な次元に加えて、「ambience (環境、雰囲気)」「aura ((まわりを包む独特な) 雰囲気、感じ)」「tenor (流れ、傾向、常態)」「tendency (傾向、風潮、趨勢、意図的傾向)」「essence (本質、神髄、精髓、核心、要諦)」「ethos (気風、精神、風潮)」「attitude (姿勢、態度)」「milieu (環境、境遇)」「informal vibe(s) (非公式の雰囲気、様子、気配)」などの組織的な次元を含む用語が並列されている。

③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 (a general attitude or feeling)」;「ある特定の場所に存在する雰囲気または状況」とされている (訳出および傍点: 引用者)。

こうした辞書的意味を参照すると、School Climate は多義にわたる文脈を伴い、個人の心

理的・認知的な次元のみならず、学校全体の組織的な「状況」の「存在」を問う概念といふことができる。これらの辞書的意味合いも踏まえつつ、本稿では、「School Climate」を「学校風土」と訳出していくことにするが、冒頭で述べたように、人々の協働により創り出される、学校における風土全体の心理的・文化的・政治的文脈を伴う「可変性 (changeable)」に着目して検討していく。

## 2.2 人種的マイノリティ生徒の学力達成と「学校風土」の関連性

1960年代初頭、「文化剥奪論」(Cultural Deprivation Theory)は、貧困層や黒人などのマイノリティに属する子どもの学業成績不振を説明する理論として注目されるようになり、これをめぐる激しい論争が展開された。文化剥奪論においては、貧困・マイノリティに属する子どもは、かれらの家庭や地域の文化が「剥奪されて」いて、学校での成功に必要な中産階級の文化を身につけていないとされ、その欠陥を補い、中産階級の子どもたちとの文化的ギャップを埋めるための補償教育が全国的に取り組みられたのである<sup>(5)</sup>。

以下では、こうした中で、「文化」を相対化する概念として、「学校風土」が人種マイノリティ生徒の学力達成に強い影響力をもつことを提起した初期の調査研究と、その後の「効果的な学校」論をみていくことにする。

### 2.2.1 個々人の「規準」「期待」が規定する「学校の社会的風土」

ブルックオーバー (W. B. Brookover) らの調査研究 (1978年)<sup>(6)</sup>では、学力達成に影響する「学校の社会的システムの特徴」を「学校風土 (school climate)」と称して、「学校の学業風土 (school academic climate)」という概念を次のように説明している。すなわち、

「学校の社会的風土 (school social climate) は、その集団に属するメンバーによる、複合的で多様な定義と認識を包含している」。「その社会システムの規準 (norms)」および「その集団メンバーと集団間のコミュニケーションにおける期待 (expectations)」として広く認識されている指標を含んでいる (Brookover & Erickson, 1975、傍点：引用者)<sup>(7)</sup>。

ブルックオーバーらの調査研究では、上述の「規準」と「期待」が、理論上、学力達成と強い相関関係があるとした上で、小学校における「(生徒の) 構成」「風土」「学力達成」における「複雑な相関関係」を検討対象としている。そして、一般的に「(生徒の) 構成」に原因を帰結される「学校間の学力達成の違い」は、「学校風土における違い」によるという仮説を提示している<sup>(8)</sup>。

ブルックオーバーらは、小学校児童 (以下、「生徒」) の「学業成績」に影響する「学校風土」を、3つのサンプル (州・黒人・白人) から分析している。**表1**のように、「生徒の風土」「教師の風土」「校長の風土」の3つの指標と、それぞれの下位指標により構成されている<sup>(9)</sup>。生徒、教師、あるいは校長という各主体にとっての「風土」というときに、「学業への規準、期待、信念」などの「認識」が尋ねられている点が特徴的である。

この調査結果から、ブルックオーバーらは、3つのサンプル（州・黒人・白人）すべての集団において、「I 生徒にとって学業は無用であるという感覚」が高いほど低学力に関連していると考察している。同様に、「生徒自身による自己評価・期待」、教師から「評価され期待されているという生徒自身の認識」や「学校で成功できるという生徒自身の感情（feelings）」が、人種別構成を問わず、明確に生徒の学業達成に影響していることを描き出せたとする。ただし、「低いSES（社会的・経済的ステータス）」かつ、マイノリティ家庭の子どもの通う学校で、「好ましい風土が存在している」ことを「非定型的な学校」が示していることを見出したとする<sup>(10)</sup>。ここでいう「好ましい風土」が存在する学校こそが、コールマン報告の結論へのアンチテーゼとしての「学校は違いを生み出す」という「効果的な学校（effective school）」研究として発展されることになる。

表 1 「学力達成」に影響する「学校風土」指標

<b>生徒の風土 (Student Climate)</b>	
I	生徒にとって学業は無用であるという感覚
II	将来への評価と期待
III	現在の評価と期待
IV	教師による支援や教師のもつ規準についての認識
V	生徒による学業規準
<b>教師の風土 (Teacher Climate)</b>	
I	大学進学に向けた教育の質・可能性・評価・期待
II	高校進学に向けた現在の評価と期待
III	教師と生徒における向上への関与
IV	校長からの期待に関する認識
V	教師による学業無用（観）
<b>校長の風土 (Principal Climate)</b>	
I	親への関心と教育の質への期待
II	向上のための努力
III	現在の学校の質への評価
IV	現在の生徒の評価と期待

出所：Brookover, W. B. et al., "Elementary School Social Climate and School Achievement," *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 2, 1978, p. 309 を元に筆者作成。

## 2.2.2 「効果的な学校」論における「風土」の位置づけ

エドモンズ (Ronald R. Edmonds) による 1979 年の「都市部の貧困の子どものための効果的な学校」の提唱は、多くの教育者に大きなインパクトを与えた<sup>(11)</sup>。この論考に至る調査研究の開始は、エドモンズ、ブルックオーバー、レゾット (L. Lezotte) による「コールマンによる結論を論破すると思われる学校の探索」であった。鍵となる問いは、貧困の子どもが集中する学校の中で、インプットの諸条件が同様で、学力テスト得点向上がみられる学校を見出すことができるかであった<sup>(12)</sup>。1974 年から開始された「効果的な学校探索プロジェクト」では、「教育の機会均等調査 (EEOS : 1966 年)」の再分析により、「ノース・イースト地域で、少なくとも 55 校の『効果的な学校』を見つけた」とする<sup>(13)</sup>。

エドモンズは、共同研究者らの調査に共通する結論として、「効果的な学校には、ある種の本質的な特性がある」とする<sup>(14)</sup>。表 2 のように、「効果的な学校の特性」では、「学校の組織的改善」、とりわけ「校長の強いリーダーシップ」による「学業達成に焦点化した教育活動」が強調されている。その一方で、当初、ブルックオーバーら (1978 年) が前面に打ち出した「学校風土」概念は後退し、「効果的な学校の特性」を説明する一要素として「風土」が用いられているにとどまる。この力点の違いは、掲載誌の違いから、ブルックオー

バーらは心理学プロパーからの問題提起で、他方、エドモンズは教育行政学的視点からの問題提起であるかもしれない。こうした専門領域の視座の違いが、「学校風土」概念の多次元性をもたらしているのではあろう。しかしながら、60年代補償教育の理論的論拠となった「文化剥奪論」による宿命論的解釈を超えて、ある「特性」を備えたならば、「学校は違いを生み出すことができる」ことを実証的に提示した点で注目に値する。

表 2 エドモンズによる「効果的な学校の特性」

最も実体的で必須の特性 (Edmonds 1979)	効果的な学校の特性 (Edmonds 1982)
①管理職の強いリーダーシップ：良い学校教育のために、異なる諸要素を結集させ、維持できること ②貧困の子どもへの効果的指導、期待のある風土：そこでは、すべての子どもの最低基準以下の落ちこぼれを認めない。 ③厳格な指導によらない秩序、抑圧的指導によらない静寂さがあり直ちに通常の授業が行うことができる学校の雰囲気 ④生徒の基礎的教科学習スキルの獲得を、他の学校の教育活動全体の中で最優先課題にしている。 ⑤必要な場合、学校のエネルギー・資源は、基本的目標の促進で、他のビジネスから流用されることができる。 ⑥生徒の進捗を頻繁にモニターするいくつかの手段を有する。	①校長によるリーダーシップ：教授活動の質への注目 ②教授活動への焦点化：学校全体で広範囲にあまねく理解されていること ③教授・学習活動を導くための秩序ある安全な風土 (orderly, safe climate) ④教師の生徒への期待を示す行動：すべての生徒がミニマムな学力を達成できることを期待されていること ⑤学力テスト結果を学習プログラムの評価指標として用いること

出所：Ronald R. Edmonds, "Effective Schools for the Urban Poor," *Educational Leadership*, Vol. 37, No.1, 1979, p. 22;  
Ronald R. Edmonds, "Programs of School Improvement: An Overview," *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, p. 4 を元に筆者作成（「風土」に関する傍点：引用者）。

### 2.3 近年の「学校風土研究」による提言

全米学校風土委員会 (National School Climate Council : NSCC, 2007 年) によれば、「学校風土 (school climate)」を次のように定義している。すなわち、

「学校風土 (School Climate) とは、学校生活の質と特徴を指す。それは、学校生活の経験パターンに基づいており、規準 (norms)、目標、価値、対人関係、教育活動、学習とリーダーシップ実践、組織的構造が反映されている。」(傍点：引用者) (15)

この定義では、①「規準 (norms)」、②「目標」、③「価値」、④「対人関係」、⑤「教育活動」、⑥「学習とリーダーシップ実践」、⑦「組織的構造」という7つの要素が反映された「学校生活の経験パターン」の「質と特徴」を「学校風土」と呼ぶとしている。この定義には、これまでの「学校風土研究」から導かれる知見の蓄積が反映されている。

その一方で、「学校風土」に関する「研究」と、実態としての「政策」における「重大なギャップ」があると指摘している。それをもたらす問題として、①「学校風土」の定義が不一致で不明瞭であること、②政策決定者にとっての「学校風土」の選択肢が少ないこと、③州レベルで「風土」に関連したリーダーシップの定義がないこと、④多くの州で、健康、特別ニーズ教育、学校安全などの個々の課題への学校風土政策が維持されており、諸課題を統合した学校のアカウントビリティ政策として位置づけられていないこと、⑤多くの州が、いまだ、改善計画や技術的支援にデータを容易に関連づけるための、質ないしは改善のスタンダード (基準) を創り出していないことが挙げられている (16)。こうした

問題意識から、NSCCは、政策決定者に次のような提案をしている。すなわち、

「政策決定者は、肯定的な学校風土の重要性と、学校風土研究をより一層、意識化すべきである。なぜ、K-12学校で、科学的手法で学校風土を評価する必要があるのか、これらの知見を用いて、学びの風土を創り出すための説得力のある理由がある。」<sup>(17)</sup>

そして、「政策に求められること」として、次の7点が列記されている。

- ①今日の研究動向に即して学校風土を定義づける。
- ②各学校が、日常的で総合的に、学校風土を評価することの推奨：学校風土を形作るすべての主要な局面（例、安全、関係性、教授・学習、環境）と同様に、生徒・親・学校関係者の「声」を認識するように推奨する。
- ③学校風土アセスメントの手続きのスタンダード（標準）化と、学校風土を測定するためのガイドラインの作成。
- ④学校風土アセスメントをアカウンタビリティの尺度として用いる。
- ⑤持続的な高い質の学校風土の信頼できる選択肢を確証する一教師用、学校に基づくメンタルヘルス専門職用のスタンダードに関する選択肢（一般的に）、管理職用（特に）
- ⑥教師準備プログラムの促進—教師・管理職が学級・学校風土を評価するためのツールとして、わが校の学習の風土を促進する知見として活用できるようにする。
- ⑦学校風土の評価と改善に関する調査研究の向上（傍点：引用者）。

ここでは、州または学区の政策デザインにおいて、まず、①めざす「学校風土」をどう定義づけるか、そのために今日の研究動向を確認することが求められている。次いで、②「日常的で総合的な学校風土の評価」を各学校にどのように推奨するか、③学校風土の「アセスメント手続きのスタンダード化」と「測定のためのガイドラインの作成」が求められている。さらに、④～⑦ではより高次の課題として、政策における「アカウンタビリティの尺度」に位置づけ、「教師・管理職が学校風土を評価するツール」として活用できるようなプログラム開発などが求められている。

ところで興味深い点は、ここで提案される政策デザインの実施を具現化しているのが、後述するニューヘイブン学区で2009年から着手された「学校風土改革」実践である<sup>(18)</sup>。全米学校風土委員会（NSSC）によるこの文書は2007年に、学際的な研究者や学区リーダーから構成されるNSCCのメンバー間でコンセンサスを図って開発されたものとされ<sup>(19)</sup>、そのメンバーの一人に、本稿で検討対象とするカマー（James P. Comer）も含まれている<sup>(20)</sup>。したがって、NSCCメンバーとの研究交流も伴って、後述するような学区独自の先駆的な実践開発を実現させてきたことが想定できる。

### 3. 「カマー学校開発プログラム」における「学校風土」の探究

「カマー学校開発プログラム（Comer School Development Program、以下、カマー・プログラム）」の生成は、1968年から着手された、コネティカット州ニューヘイブン（New Haven）学区教育委員会とイエール大学（カマーと同僚の研究者チーム）との共同学校改善プロジ

ェクトに遡る。そこでは、黒人・貧困家庭の子どもが99%以上集中する2つの小学校（学区で最下位の低学力校）において、約10年間に渡り、大学研究者、教職員、親との協働的な「学校づくり」の実践が取り組まれた<sup>(21)</sup>。

すべてのステークホルダーの関与と協働の結果として、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たのである<sup>(22)</sup>。ここで開発された学校づくりのプロセスが、後に「カマー・プログラム」と称されて、全米の1000校以上において多様な実践開発が展開されてきた。

### 3.1 学校全体の「関係性の風土」改善の必要性—パイロット・スクールの問題状況—

1968年から開始された、J・カマー（James P. Comer、イエール大学、1968-現任）らとニューヘイブン学区教育委員会の共同プロジェクトにおいて、学校改善の対象となった2つの小学校（以下、パイロットスクール）では、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、出席率の悪さ、深刻な問題行動を抱えていた<sup>(23)</sup>。

カマーは、まず、両校における子ども・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<sup>(24)</sup>。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、「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<sup>(25)</sup>。
- ③「学校の組織・運営の非効果性」、すなわち、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<sup>(26)</sup>。

以上の「根本的な問題」の識別から、次の2つの課題が明らかになったとする<sup>(27)</sup>。

- ①子どもの発達と関係性の問題に関する知識に基づいた組織運営システムの必要性
- ②特別な領域のニーズに着手するよりもむしろ、包括的アプローチ（*comprehensive approach*）が最善であること（イタリック：原文）。

カマーによれば、「プロジェクトに着手した当初、私たちは、今日ここで（1998年の論考：引用者注）、私が述べているような課題と要因のすべてを理解していなかった」とする<sup>(28)</sup>。ただし、当時、カマーらが明確に認識していたことは、「子どもに対する教師の認識を変化させる必要性」であった<sup>(29)</sup>。カマーらは1989年の論考で、「私たちの究極なゴールは、学校の組織・運営を、子ども優先（*child-oriented*）で、より効果的（*effective*）で有能（*efficient*）なものへと変化させることであった」と当時を振り返っている<sup>(30)</sup>。

### 3.2 学校改善の前提となる4つの仮説

上述のように、「子ども優先」で「より効果的」な学校開発の方略を立ち上げる前提として、4つの仮説が考案された<sup>(31)</sup>。すなわち、

- ①親と教職員が協働的なチームで働くならば、学校がよりよく機能するだろう。
- ②貧困・（そして／または）政治的に無力化（politically powerless）されている親たちは、彼らと白人中産階級社会との間の障壁が大幅に減少し、信頼と相互尊重の風土が創造されない限り、自分の子どもの教育への積極的な役割を担うことはできないだろう。
- ③教育的介入は、個人とシステムまたは組織レベルの両方から行う必要があるだろう。
- ④学校が円滑に機能するならば、すべての子どもが理に適ったレベルで学ぶことができるだろう（傍点：引用者）。

この4つの仮説の根底には、「黒人コミュニティに必要なサポート・システム」という発想があった。カマーは、「コミュニティの感覚（sense of community）」は、人間の生活における生得的で根本的なものであり、そこにおける「社会的絆（social bonds）」や「社会的提携（social arrangements）」が必要なのは、黒人コミュニティも例外ではないと考えていた<sup>(32)</sup>。そして、奴隷制度の時代もその後も、黒人教会（Black Church）が黒人コミュニティに果たしてきた重要な役割について言及している<sup>(33)</sup>。すなわち、

「黒人教会が黒人コミュニティに果たしてきた重要な機能とは、非宗教的家族、政治的、経済的生活の不確かさにかかわらず、①源泉となる価値を設定し（value-setting）、②進むべき方向性を与え（direction-giving）、③判断による活動（judgmental activities）を、黒人コミュニティに結びつける機能である。そしてまた、黒人教会は、人々にとっての参加（participation）と帰属（belonging）の場所であり、だれもが尊重された。」<sup>(34)</sup>（傍点、丸数字：引用者補足）

こうした黒人教会の重要な機能に学びつつ、カマーらイェール大学の研究者チームは、学校教職員と共に、まず、「教職員・親・生徒の失敗のサイクルの原因となる影響力を遮断し、学校の成功を導くような実践と洞察に置き換えること」を第1目的として設定した<sup>(35)</sup>。その主要な方略として、最初に、学校と家庭との「関係性の風土全体（the overall climate of relationship）」の改善に集中したとする<sup>(36)</sup>。

### 3.3 「価値ある風土」の創造に向けた協働的な取り組みの必要性

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）または社会的環境の創造」にあったとする<sup>(37)</sup>。カマーは、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<sup>(38)</sup>。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捉えている<sup>(39)</sup>。こうした否定的な「感覚」「経験の質」を変化させる「新たな文化」の創造がめざされている。

したがって、ここでめざされる「価値ある風土」とは、「エンパワメント」を鍵概念とする「協働」を通じた「関係性」を構築するプロセスであった。すなわち、

- ①すべての関係者一親・教師・管理職・子ども一にとって、他者との「社会的な結びつき」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」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<sup>(40)</sup>
- ③「協働的 (collaborative)」で「協力的 (cooperative)」な、計画のコーディネートと実践への参加を通して、親・教師・管理職・子どもが共に「組織的にエンパワー」される<sup>(41)</sup>。

#### 4. 「学校風土」の重要な構成要素—カマー・プログラム評価研究の今日的到達点—

##### 4.1 子どもの発達への「学校風土」の影響

ハイネスとエモンズ (N. M. Haynes, C. L. Emmons) らの論考 (1997年)<sup>(42)</sup>は、「学校風土」に関する、それまでのカマーら (以下、「イェール大学チーム」) による研究知見を総括したものである。これによれば、「私たちの学校風土に関する関心は、子どもの発達への影響に端を発している」として、「学校風土」を次のように定義している。すなわち、

「学校風土とは、子どもの認知的・社会的・心理的発達に影響を及ぼす、学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用 (interpersonal interactions) の質と一貫性 (consistency) に言及するものである。」(傍点：引用者)<sup>(43)</sup>

ここでは、「子どもの発達」に肯定的な影響を及ぼす「学校コミュニティ内部における対人関係の相互作用」の「質」と「一貫性」という観点から「学校風土」を捉えようとしている。そして、イェール大学チームによる「学校風土」研究は、次の2点において重要な意義があるとしている。すなわち、①「生徒の成功に影響を及ぼす学校の諸要因を検討するもの」であり、②「学校教職員がどのように、生徒の成功へのキャパシティを支援し発達させるかの検討を含む」とする。さらに、「生徒の学業達成の説明」においては、「生徒の家族環境」や生徒個人の「情緒的な要因」を焦点化するのではなく、「学校の文脈 (context)」と「生徒と教職員との相互作用の質」が焦点化されるべきだと主張している<sup>(44)</sup>。

この主張の背景には、「インナーシティにおける生徒の低学力に関する説明の多くは、『貧困の文化』が生じさせる社会的・学業的な不遇さ (disadvantage) に焦点化している」ことへの批判的検討がある。イェール大学チームによれば、「貧困の文化」に言及する説明の多くが、学校での失敗や不適応の要因を、生徒自身の「認知的な不適応」「逸脱した価値」「不十分な発達」に帰結させ、「学校内で生じる複雑な対人関係の相互作用や、生徒の適応や学業遂行に重要な影響は十分に検討されていない」とする<sup>(45)</sup>。こうした問題意識から、「学校風土が生徒の失敗をもたらす主要な影響力である (plays a major role)」<sup>(46)</sup>という仮

説をもって、イエール大学チームによる実証的研究を蓄積してきたのである。

こうした主張の論拠に関わって、エモンズ (C. L. Emmons) によれば、先行研究のレビューからも知見を導き出している。彼女は、ブルックオーバーらによる学校風土とアフリカン・アメリカ人生徒の学業との相関関係 (1977年)<sup>(47)</sup>における次の点に着目している。

- ①ブルックオーバーらの調査において、「生徒風土 (Student Climate)」を構成する第 I 指標「生徒にとって学業は無用だと感じる感覚 (Student Sense of Academic Futility)」が、「学力平均値」および「人種・社会的経済的ステータス指標」と強い相関が示された。
- ②ブルックオーバーらは、生徒の学業達成に「実際に影響する要因」は、「人種・社会的経済的ステータス」の影響よりもむしろ、「生徒自身が、学校における個人の努力が全く役に立たないと感じていること」にあるとしている。

さらにエモンズは、ブルックオーバーら (1977年) の知見と、コールマンら (1982年) との共通点に着目している。すなわち、「運命をコントロールする感覚 (sense of destiny control)」をもつマイノリティ生徒が、この展望をもたないマジョリティ生徒よりも学力テスト得点が高かったことである<sup>(48)</sup>。

こうして、イエール大学チームの論考 (1997年) では、カマーらの論考 (1987年) における主張、すなわち「黒人生徒にとって、彼らの学校適応とより良い遂行能力 (ability) に、学校風土が重要な役割を果たす (plays a significant role)」という結論を支持している<sup>(49)</sup>。ここで注目されるのは、「風土」自体が、一般的な「雰囲気」という意味合い以上に、価値指向型の「役割を果たす」総体として捉えられている点である<sup>(50)</sup>。

以上の主張から、カマーらが追究する「学校風土」概念は、次のような含意があるとまとめることができる。第1に、「風土」自体を創り出す人々の発達過程を基軸に据え、人々の主体形成を時間軸において発展させていこうとする視座がある。第2に、「学校風土」を創り出すプロセスにおいて、「雰囲気や空気」という言葉に象徴されて「見えない (隠される)」<sup>(51)</sup>対人関係における個人的感情・認識と、その複雑で否定的な相互作用の問い直しを人々に喚起している。第3に、個々人に影響を及ぼす諸要素を、個人的問題に帰結させるのではなく、「学校内部コミュニティ」構成員による「役割」遂行プロセス全体から捉え直す視座である。

#### 4.2 「健全で支援的な学校風土」の重要な構成要素—相互作用と経験の質—

ハynesとエモンズら (1997年) によれば、「学校風土」は、生徒の「学校適応」および「心理的・教育的発達 (psychoeducational development)」に重要な「文脈変数 (context variable)」であると言い換えている<sup>(52)</sup>。「文脈変数」とは、生徒にとっての「学業の成功およびその後の人生における心理的・社会的適応に持続的な影響力」となる「学校で生徒が出会う相互作用と経験」の質を問うものとされる (傍点：引用者)<sup>(53)</sup>。

表3は、(A)に「健全で支援的な学校風土」の重要な構成要素とされる15指標とその定義(1997年)を示し、(B)に、イエール大学の「学校風土調査」(2004年改訂版)<sup>(54)</sup>の指標を対照したものである。

表3 「学校風土 (School Climate)」の重要な構成要素

(A)「健全で支援的な学校風土の重要な構成要素」(Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997)		(B)『学校風土調査』の指標(質問項目数)(2004改訂版)			
重要な構成要素(15指標)	定義	児童生徒用		教職員用	親用
		小中	高校		
①学業への動機づけ	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	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	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	学校コミュニティ内部に存在する、相互作用の質、信頼・尊重の感覚 (feelings)				
⑤秩序と規律	学校生活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	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	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	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	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	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	校舎のたゞずまい (appearance)		VI (7)	VI (5)	VI (5)
⑫資源の共有	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	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	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	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)
I 学業への焦点化	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。

ここから確認できる形式上の特徴として、次の3点を指摘することができる。第1に、(A)「15指標」のうちの14指標が、(B)「学校風土調査票」に反映されている。第2に、「学校風土調査票」においては、担い手である4者(小中学生、高校生、教職員、親)に、「15指標」が分散されている。このことは、各指標で定義される「風土」は、単一の主体により完結されるものではなく、二者・三者間の相互作用において創造されることが含意されている。第3に、全体の意義に関わって、カマーらの追求する「風土」の特質を示唆

しているのは、(A) -④「全般的な風土」の定義である。すなわち、「学校コミュニティ内部に存在する、相互作用の質、信頼感と尊重」と定義されている<sup>(55)</sup> (傍点: 引用者)。ここで重要な点は、「風土」という際に、「相互作用の質」「信頼感」「尊重」といった価値的指標の「存在」が問題にされていることにある。個々人の認識は、社会的な「関係性」における「状況(文脈)」に依存して出現するという捉え方が読み取れよう。この点、後述するように、「学校風土調査」の質問項目で、具体的な「状況(文脈)」が「存在」しているかを尋ねる質問が工夫されている。

### 4.3 イェール大学「学校風土調査」で探究される価値指標

カマーら、イェール大学子ども研究センターが開発した「学校風土調査」(2004年改訂の最新版)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。

表4は、4種類の調査票における指標と質問項目数を示したものである。

表4 イェール大学「学校風土調査」の指標

教職員 (54)	児童生徒 (37)	高校生徒 (42)	親 (41)
I 学業への動機づけ(5)	I 公平(5)	I 資源の共有(5)	I 学業への焦点化(4)
II 協働による意思決定(5)	II 秩序と規律(7)	II 秩序と規律(6)	II 学業への動機づけ(5)
III 平等と公平(5)	III 親の関与(5)	III 親の関与(6)	III 校長によるケアと感受性(7)
IV リーダーシップ(7)	IV 資源の共有(4)	VI 学校の校舎(7)	IV 協働による意思決定(4)
V 秩序と規律(9)	V 生徒相互の関係性(7)	V 生徒相互の関係性(9)	V 親の関与(4)
VI 学校の校舎(5)	VI 生徒と教師の関係性(9)	VI 生徒と教師の関係性(9)	VI 学校の校舎(5)
VII 学校・親・地域の関係性(7)			VII 学校と地域の関係性(5)
VIII 生徒の学習への教職員の献身(5)			VIII 生徒と教師の関係性(7)
IX 教職員の期待(6)			

注:( )で示した数字は、質問項目数である。

出所: Christine L. Emmons, *School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description) を元に筆者作成。

これらから、本調査票の特徴として、次の3点を指摘することができる。

第1に、「学校風土調査」は、教職員用9、小中学生用6、高校生用6、親用8の指標で構成されており、いずれもイェール大学による長期にわたる「学校風土」研究から析出された「学校風土の重要な構成要素」の15指標<sup>(56)</sup>である。

第2に、各主体(表4の各列)の指標間には「いずれも相関関係がある」ことが実証されている。各主体(とその属する集団)における各指標が、相互に補完・促進する過程で、個々人にとっての「価値ある(風土)」への認識が高まるという構想がある。

第3に、単一集団からの回答で結果を導き出すのではなく、教職員、親、子どもの三者間の相互認識から、状況を把握するようにデザインされている。双方向の合意を形成しながら、三者間の相互作用から「学校風土」を創り出す。こうして、子どもの発達への「継ぎ目のない網目の支援(seamless web of support)」<sup>(57)</sup>がめざされてきたのである。

## 5. 教育委員会の指導助言行政のツールとしての「学校風土調査」

これまでみてきたカマー・プログラムによる実践は、1968年当初から、地元のニューヘイブン学区教育委員会とイェール大学および学校関係者との協働を通して長期的・持続的に展開されてきた。以下では、今般のニューヘイブン学区教育委員会による「学校風土調査」をツールとして展開される新しい指導助言行政のあり方を検討する。

### 5.1 ニューヘイブン学区教育委員会「学校風土調査」における鍵指標

ニューヘイブン学区教育委員会による「学習環境調査（通称「学校風土調査」、以下「学校風土調査」）」は、「学校風土の改善のために、学校コミュニティすべてのメンバーの取り組みを支援するためにデザインされている」とされ、「学区公立学校のすべての親、教師、教職員、生徒（5-12学年）」に、調査への回答が奨励されている<sup>(58)</sup>。

質問紙は4種類（「生徒用」「親用」「教師用」「職員用」）が準備され、次の5領域を共通の「鍵指標」とする質問項目で構成されている。すなわち、Ⅰ「教育への期待」、Ⅱ「コミュニケーション」、Ⅲ「協働」、Ⅳ「参画（Engagement）」、Ⅴ「安全と尊重」である。これら5領域は、4者間の回答を相互に比較検討できるように質問項目が考案されている。

表5 学区教育委員会の「学校風土調査」における「鍵となる質問」

【5領域】：Ⅰ教育への期待，Ⅱコミュニケーション，Ⅲ協働，Ⅳ参画，Ⅴ安全と尊重		
生徒への「鍵となる質問」	親への「鍵となる質問」	教師への「鍵となる質問」
①この学校には、私をよく知っている大人が少なくとも1人いる-Ⅳ	①学校は私と良いコミュニケーションを図ってくれる-Ⅱ	①我が校では、全生徒への高い学業期待がある-Ⅰ
②私はこの学校を安全だと感じる-Ⅴ	②学校の大人は、私の子どもの成長のためにチャレンジしている-Ⅲ	②管理職は、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達を招いている-Ⅲ
③先生は私が学ぶことができると信じてくれる-Ⅰ	③学校で私は歓迎されている-Ⅳ	③管理職は、生徒の学習向上への教師間の協働を励ましている-Ⅲ
④先生は私が学びたいと思う気持ちを引き出してくれる-Ⅰ	④子どもは、学校で安全である-Ⅴ	④我が校では、秩序と規律が継続的に維持されている-Ⅴ
⑤私は学校を大切にしている-Ⅳ	⑤私はこの学校におけるわが子への教育に満足している-Ⅰ	⑤私はこの学校を友人・同僚に推薦したい-Ⅰ
⑥私は学校で公平に扱われている-Ⅴ	⑥私はこの学校を他の親に推薦したい-Ⅰ	
⑦私は学校全体を良いと感じる-Ⅰ		

注1 各質問の文末に付したⅠ～Ⅴの数字は、【5領域】の各領域に該当する。

注2 丸数字で提示した順番は出所による。なお、出所には「職員への鍵となる質問」も挙げられているが、「教師」とほぼ同一のため、ここでは紙幅の関係上割愛した。

出所：New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey 2011-2012 Report*, p. 3 を元に筆者作成。

表5は、学区教育委員会の「学校風土調査」における「鍵となる質問」として示された質問項目である<sup>(59)</sup>。ここでは、前述イェール大学の「学校風土調査」と同様に、4者相互の「協働」「参画」「コミュニケーション」を通して、「教育への期待」「安全と尊重」のある風土が開発されるものとして描き出されている。

たとえば、生徒への「鍵となる質問」では、①学校に自分をよく知ってくれている大人が存在し、②「安全」な学校空間が存在し、③教師からの学習への期待と④具体的な支援

が存在するという基盤の上に、⑤「学校を大切にする」という生徒自身の「参画」が生じ、⑥「公平に扱われる」風土全体を通して、⑦学校への満足感が高まっていく。こうした関係性による相互作用が、幾重にも創造されるような学校の公共空間が構想されている。

## 5.2 教師への質問項目にみる「学校のリーダーシップ実践」—学区調査票より—

### 5.2.1 「管理職チーム」に期待されるリーダーシップ実践

ここでは、教師への質問票のうち、Ⅲ「協働と支援」に関する「学校のリーダーシップ実践」を尋ねる質問項目（15項目）を取り上げて検討する。表6のように、各々の質問内容は、大きく、①組織体制づくり、②専門職能開発、③結果のフィードバックに関する質問に区分することができる。

表6 ニューヘイブン学区教育委員会「学校風土調査」：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、この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、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。
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	学校経営は、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	学校経営は、親と協働している。
T05_10	学校経営は、生徒と協働している。
T05_11	学校経営は、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奨励している。
T05_15	私は校長を信頼している。

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。

①組織体制づくりに関しては、まず、「管理職チーム」は、「教師の専門性への信任 (confidence) 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、管理職から発信する必要性が提起されている。次に、「学校の目標設定・意思決定において、教師に意味ある役割を担うよう招く」と「生徒の学習向上のための教師間の協働を奨励する」である。この2つは「鍵となる質問」(前述表5参照)となっている。

②専門職能開発に関しては、「管理職チーム」が、「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、管理職がチームとして、個々の教師に対して、進行中の教育実践に「有用な」教育専門的アドバイスを提供することが期待されている。

③結果のフィードバックに関しては、「管理職」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、管理職からのスーパービジョンは、教育専門的水準の高さから導かれることが期待されている。

### 5.2.2 校長に期待されるリーダーシップ

校長に期待されるリーダーシップは、校長1人が「強いリーダーシップ」を発揮するスタイル（前述 2.2.2「効果的な学校の特性」）ではなく、「管理職チームのリーダーシップ実践」の総括的リーダーとして、学校内部に「共有型リーダーシップ（shared leadership）」スタイルを多様に発達させることが期待されている。教師への質問項目の「12 校長は、学校運営を円滑に行うことを確かにしている」という具体的な中身については、別立ての「学校経営」を尋ねる質問に示されている。すなわち、「効果的なコミュニケーションと肯定的な関係づくりの提供」「親との協働」「生徒との協働」「地域との協働」である。

### 5.3 むすびにかえて—「学校風土調査」を活用した新たな指導助言スタイル—

以上みてきたニューヘイブン学区における取り組みは、「学校風土調査」をコミュニケーション・ツールとして活用する、教育委員会と学校との双方向的なアカウンタビリティを探究する新しい指導助言スタイルを示すものといえる。それは第1に、「学校風土調査」の鍵指標には、学区全体で推し進めていこうとする「①規準（norms）、②目標、③価値、④対人関係、⑤教育活動、⑥学習とリーダーシップ実践、⑦組織的構造が反映されている」（前述 2.3 参照）。

第2に、本調査の参加者が、質問項目への回答を通じた、学区全体でめざすビジョンと方向性への「共通言語」の開発につながっていることである。

第3に、本調査は、すべての参加者と価値を共有するための指標であり、ニーズ調査でもある。回答結果からの各主体のニーズをくみ取り、学校改善計画と実施に反映させるために、「管理職チームのリーダーシップ実践」を通じた、多様なリーダーによる対話と協働の学習プロセスの構築が期待されている。こうした、各学校の校長および管理職チームへの学区教育委員会からの「期待」が、本調査の質問内容に具体的に詳述されている点が重要である。その前提には、教育長が強調するとおり、「教職員集団の専門性への尊重と信頼が基盤にある」のである（メーヨー教育長ヒアリング、2011年8月17日）。

第4に、結果公表においても双方向のフィードバックが重視されている点である。学区教育委員会は毎年度末に、各学校版の年次報告書（単純集計結果）を公表している。その際に、各学校における「合意度」の向上に主眼をおき、取り組み努力を称賛するコメントを付している。そして、調査実施と結果公表のプロセスを、教育委員会と学校教職員との合意形成的なアカウンタビリティ・システムとして機能させようとしている。そのロー

ル・モデルを教育長自身も実演している点が重要である。

なお、本稿では論述できなかったが、教育委員会任用の「学区ファシリテーター」（ベテラン教師）が、教育委員会と各学校との議論をつなぐ重要なキーパーソンになっている。「学区ファシリテーター」は、教育行政専門職と学校関係者との接点に位置づくが、教育委員会の指導主事（学校管理者側）としてではなく、現場の実践者の側から、進行中の議論に寄り添い、適時・有用な専門技術的アドバイスを行っている点が注目される。

## 付記

本稿は、JSPS 科研費 17H02658「公教育の共同統治を推進する分散型リーダーシップシステムと学習環境調査票の開発研究」（研究代表者：坪井由実）および、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。

## 注

- (1) 浜田博文によれば、「『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、「効果的な学校」研究が提起したと評価している。浜田は、「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」、その「『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」としている（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）。
- (2) 浜田、前掲。また、climate を「風土」と訳出している研究として、牛渡淳：研究代表者『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究（その1）』平成22年度～平成24年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書、2012年参照。
- (3) Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey, Ann Higgins-D'Alessandro, "A Review of School Climate Research," *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 3, 2013, pp. 357-385.
- (4) 和辻哲郎『風土—人間学的考察』岩波書店、1979年参照。
- (5) 中村（笹本）雅子「現代アメリカ文化とマイノリティの教育—『文化剥奪』から文化民主主義へ—」『アメリカ研究』第25号、1991年、123-141頁。
- (6) Wilbur B. Brookover, John H. Schweitzer, Jeffrey M. Schneider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood, Joseph M. Wisenbaker, "Elementary School Social Climate and School Achievement," *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 2, 1978, pp. 301-318.
- (7) *Ibid.*, p. 302.
- (8) *Ibid.*, p. 303.
- (9) *Ibid.*, p. 309.
- (10) *Ibid.*, p. 317.
- (11) Ronald R. Edmonds, "Effective Schools for the Urban Poor," *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, pp. 15-24.
- (12) Lawrence W. Lezotte and Kathleen McKee Snyder, *What Effective Schools Do: Re-envisioning the Correlates*, Solution Tree, 2011, p. 22.
- (13) Edmonds, *op. cit.*, 1979, pp. 20-21.
- (14) Edmonds, *op. cit.*, 1979, p. 22. Ronald R. Edmonds, "Programs of School Improvement: An Overview," *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, p. 4.
- (15) National School Climate Council, *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*, 2007, p.5.
- (16) *Ibid.*, p. 7.
- (17) *Ibid.*, p. 14.
- (18) 藤岡恭子「『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、2013年、133-149頁。藤岡恭子「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タビリティ・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』2016年、180-186頁参照。
- (19) National School Climate Council, *op. cit.*, 2007, p. 2.  
(20) *Ibid.*, p. 3.  
(21) James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980.  
(22) 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.  
(23) Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (July 1993), p. 172.  
(24) *Ibid.*  
(25) *Ibid.*  
(26) James P. Comer, “All Children Can Learn: A Developmental Approach,” *Holistic Education Review*, Vol. 6, No.1, 1993, pp. 7-8.  
(27) Comer, *op. cit.*, 1993, p. 8. Haynes and Comer, *op. cit.*, 1993, p. 173.  
(28) James P. Comer, “Child Development and Education,” *Journal of Negro Education*, Vol. 58, No. 2, 1989, p. 136.  
(29) *Ibid.*  
(30) Comer, *op. cit.*, 1989, p. 134.  
(31) James P. Comer and Muriel E. Hamilton-Lee, “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, 1982, pp. 129-130.  
(32) *Ibid.*, p. 121.  
(33) James P. Comer, *Beyond Black and White*, The New York Times Book, 1972, p.187.  
(34) *Ibid.*, p.17. Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, p. 126.  
(35) Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, p. 131.  
(36) *Ibid.*  
(37) James P. Comer, “The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study,” *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Vol. 24, No. 2 (March 1985), p. 155.  
(38) Comer, *op. cit.*, 1989, p. 133.  
(39) James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, pp. 1-5.  
(40) Comer and Hamilton-Lee, *op. cit.*, 1982, pp. 121-130.  
(41) James P. Comer and Norris M. Haynes, “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, 1990, p. 69.  
(42) 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. 321-329.  
(43) *Ibid.*, p. 322.  
(44) *Ibid.*  
(45) *Ibid.*  
(46) James P. Comer, “All Children Can Learn: A Developmental Approach,” *Holistic Education Review*, Vol. 6, No.1, 1993, pp. 4-9.  
(47) Wilbur B. Brookover, et al., *Schools Can Make a Difference*, Washington, DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 145 034), 1977.  
(48) Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 323.  
(49) 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.  
(50) この点、ウィルソンによれば、〈貧困の文化〉論においては、そのコミュニティに存在する「特定の文化」が「それ自身の生命（‘life of their own’）」をもち「かりに社会移動の機会が増してもなお人々の行動に影響を与え続ける」と捉えられているとして、これへの批判的見解を提起している（William Julius Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, The University of Chicago Press, 1987, p. 137）。  
(51) 青木紀が提起する『「見えない」貧困』という概念を参照（青木紀『現代日本の「見えない」貧困』明石書店、2003年。青木紀『「見えない」貧困と不平等—その世代的再生産—』『教育福祉研究』第10巻第1号、2004年、39-55頁。青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店、2010年。  
(52) Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 326.  
(53) *Ibid.*, pp. 326-327.

- (54)Christine L. Emmons, *The Yale University Child Study Center School Development Program: School Climate Survey Revised Versions*, July 20, 2010 (Unpublished Description).
- (55)Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 326.
- (56)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.
- (57)Haynes et al., *op. cit.*, 1997, p. 327.
- (58)New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Survey Guide*, 2011, p. 1.
- (59)New Haven Public Schools, *School Learning Environment Survey: 2011-12 Report*, 2012, p. 3.

# Contextual Meaning of School Climate on the Comer School Development Program: Focusing on the District Leadership for Reciprocity of Accountability

Yasuko FUJIOKA

## Abstract

The purpose of this study is to clarify the significance of school climate reform which is an evidence-based strategy, in terms of educational administration in urban education. Research has shown that race itself is a significant factor in explaining the variation in perceptions of school climate. Positive school climate has been considered important for racial minorities and poor students. This paper shows that the Yale School Development Program (SDP)'s intervention work began as an effort to improve troublesome school climates and create schools that promote student development and learning. Yale faculty (Comer et al.) have conducted sustained longitudinal evidence-based research as well as quantitative research of their implementation, and they suggest that 'the important ingredients of a healthy supportive school climate.' The following topics are discussed in this paper; 1) what are the components of a positive school climate to support student development and learning? 2) How teachers and principals should organize the school-wide climate implementation process within their school? Finally, it is concluded that it is necessary to ensure the reciprocity of accountability for sustaining a positive school climate through district leadership.

Keywords: school climate, school improvement, race, urban education, reciprocity of accountability

## Acknowledgment

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Numbers 17H02658, 17K04663.

