

1. 研究課題

本稿の目的は、SC を学校改善と教育効果を媒介する要因として位置づけ、学校組織におけるどのような改善努力が SC を拡充し、また、SC がどのような教育効果につながるのかを解明することである。SC は、Coleman (1988) 以降、人的資本（学業成績等）を説明する重要な要因として位置づけられ、研究が蓄積されてきた。教育経営（Educational Administration）分野では、環境変動が生じてもお持続的・安定的な学校経営を展開するための重要な資本として SC を位置づける研究も出現している（Goddard, 2003）。SC とは経営行動によって蓄積可能な資本であり、また、必要に応じてその資本を問題解決のために活用することができる。こうした SC の視点は、SC の近接概念である連携・協働・チームワーク等を扱った従来の教育経営研究にはない特色である。これらは蓄積・活用可能な資本ではなく、どちらかと言えば、目標達成の手段・道具として位置づけられている。

SC 研究には、州や都道府県を分析単位とするマクロ視点の研究（稲葉, 2007 ; Putnam, 2000 等）もあれば、家庭を分析単位とするミクロ視点の研究（Carbonaro, 1998 等）もある。これらの他にも、市町村、投票区、校区、農村集落等の分析単位が SC 研究では設定されている（埴淵・市田・平井・近藤, 2008）。小学校経営に対する有用な知識の獲得を意図する本稿では、小学校区レベルを分析単位として設定する。小学校区の中には、家庭をはじめとして、クラス（Anderson, 2008）、学年（Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009）、職員相互（Bryk & Schneider, 2002）、保護者－学校（Pong, 1998）、保護者相互（Teachman, Paasch, & Carveret, 1997）、子ども－地域（Kahne & Sporte, 2008）、保護者－地域（Croll, 2004）等の多様な分析単位が包括されている。これらの各次元を校区レベルにおいて集合変数として操作し、その教育効果（学業成績）を検証した研究として Goddard (2003) がある。Goddard (2003) では、小学校における校区レベルの SC（以下、校区 SC）が、従前の学業成績等の諸変数をコントロールしてもなお、児童の学業成績の向上を有意に説明することが明らかにされている。

SC の規定要因

教育分野における SC 研究は、Goddard (2003) のように、SC の教育効果を分析対象とする研究（外生変数として設定）と、SC の規定要因を分析対象とする研究（内生変数として設定）に区分できる。

まず最初に、SC の規定要因についての研究動向を整理しておきたい。小学校区レベルに

おける SC の促進－抑制要因としては、校区のフリーランチ比率、校内の有色人種比率 (Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009)、教師間・児童間の人種葛藤 (Bryk & Schneider, 2002) 等の影響力が検証されている。社会階層要因が校区レベルの SC を決定している実態が明らかにされている。また、校区に豊かな SC が醸成されていたとしても、それに対するアクセス可能性は、個人の人種・民族・SES 等の社会階層要因 (Carbonaro, 1998; Croll, 2004; Kahne & Sporte, 2008)、一人親家庭・きょうだい数・母親就労形態等の家族構成要因 (Turney & Kao, 2009)、転居・転校要因 (Hofferth, Boisjoly, & Duncan, 1998) によって影響を受ける。

このように、SC の規定要因としては、社会階層要因等、どちらかと言えば、学校組織の側にとってコントロール困難な要因についての検討が進められてきた。しかし、近年では、学校組織の側が意図的に校区 SC の拡充を操作できるとする視点から、生徒の学校所属意識の向上と保護者の学校参加の促進 (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009)、保護者と教師との相互作用の促進 (Adams *et al.*, 2009; Hoy & Tschannen-Moran, 1999)、生徒と地域をつなぐサービス・ラーニングのカリキュラム改革と実践 (Kahne & Sporte, 2008) 等に焦点をあてた研究が報告されている。保護者の学校参加、相互作用改善、カリキュラム改革は、SC 醸成のための経営的要因であると解釈できる。そして、SC 醸成のための経営的要因として、焦点をあてるべきは、多くの学校組織において実践されている「評価に焦点をあてた学校改善 (Evaluation-Based School Improvement, 以下 EBSI)」であろう。これは、日本の今日的な教育政策・学校経営文脈を踏まえた重要な説明要因である。先行研究 (九州大学大学院人間環境学研究院・学校評価支援室, 2009) を踏まえると、EBSI は以下の 4 要因によって構成されていると解釈できる。

第 1 は、目標設定と共有化である。「評価」とは設定した「目標」に対して行うものである。学校管理職には、学校・家庭・地域社会がぜひとも達成したいと思うような目標の設定が求められている。教育的リーダーシップ (instructional leadership) 研究では、メンバーのやる気を高める目標を設定し、それをコミュニケーションを通して浸透化・共有化することが、優れたリーダーの特徴として描かれている (Hallinger & Murphy, 1986)。学校組織内外における目標の共有化は、凝集性の向上につながるであろうし、また、紐帯の形成にも寄与するであろう。

第 2 は、データ分析と省察である。学校組織において生成されたデータを意思決定に活用し、学校改善を推進すること (DDDM; Data-Driven Decision Making) が今日の学校管理職には求められている (Halverson, Grigg, Prichett, & Thomas, 2007)。実践過程のデータを、学校組織内の小グループあるいは組織全体での省察活動に活用することで、実践の質は高まる。省察活動に焦点をあてる専門的な学習共同体 (professional learning community) 研究では、実践の公開や同僚相互の省察的対話の意義と効果が複数の研究において検証されている (Bryk, Camburn, & Louis, 1999 等)。省察や振り返りの推進は、変革型リーダーの行動特性でもある (Leithwood & Jantzi, 1990)。データ分析を実施する仕組みを形成し、関係者の問題意識や改善意欲を刺激するような分析結果・表現が報告され、また、その内容に基づいた省察活動が設定されることで、成果と課題の共有が促進される。

第 3 は、学校組織内における評価観である。「自分や組織の能力や達成状況を正確に測るため」「実践上の課題を正確につかむため」等の職能成長を志向したポジティブな評価観、

あるいは公正さのイメージが強い評価観をもつ学校組織もあれば、そうでない学校組織もある。組織におけるポジティブかつ公正な評価観の醸成は、組織への一体感や所属感を高めることが明らかにされている (Folger & Konovsky, 1989)。

第 4 は、保護者・コミュニティによる評価である。アカウンタビリティ政策の一貫として、学校組織は、自己評価の結果を、保護者・コミュニティに対して説明・報告する義務がある。日本では、保護者や地域住民の代表によって構成される「学校関係者評価委員会」が多くの学校組織において設置されている。学校関係者評価委員会は、学校の自己評価の結果報告を受け、評価の妥当性を検証する役割をもつ。また、そうした監視的役割にとどまらず、学校・家庭・地域の連携・協力関係の推進的役割も期待されている。保護者・コミュニティからの評価を受けることで、教育実践及び学校経営面での課題を特定化・共有化させるとともに、学校とコミュニティとの紐帯を深めることも可能であろう。

以上、本稿では、評価に焦点をあてた学校改善 (EBSI) が校区における人々の紐帯 (校区 SC) を拡充するものと仮定し、影響関係を明らかにする【研究課題 1】。

SC の教育効果

教育分野における SC 研究では、SC による教育効果の分析が蓄積されている。小学校区では、家庭、子ども相互、子どもと教師、教師間、保護者-学校、保護者相互、子ども-地域、保護者-地域等の様々な単位において SC の教育効果が検証されている。教育効果の指標としては、学業成績・高校中退率・大学進学率 (人的資本の代理指標) 等が設定されている (第 1 章参照)。しかし、ほぼすべての研究が、海外での調査研究であり、日本を対象としたものではない。日本では、確かに、自治体レベルの集合データを用いた教育効果の検証 (稲葉, 2007 ; 日本総合研究所 ; 山内と伊吹, 2005 等) が実施されているが、これらは分析単位が都道府県である。本稿のように校区を分析単位とする SC の教育効果研究は、国内では管見の限り皆無である。学力や生徒指導関係のデータが都道府県レベルデータとして報告されているため、都道府県を分析単位とする SC 研究は着手が比較的容易である。しかし、校区レベルの調査は、既存のデータがほとんど手に入らないため、新たに調査を起こさねばならず、調査コストが高くなるという問題がある (埴淵他, 2008)。本稿は、校区レベル SC の教育効果を日本においてはじめて検証しようとする、新たな試みである【研究課題 2】。

2. 調査データ

調査対象

調査対象は、九州・沖縄地区 8 県内の全公立小学校 3,164 校である。調査は郵送留置法によって 2009 年 12 月～ 2010 年 1 月に実施された。1,278 校からの有効回答があり、有効回収率は 40.8%であった。各学校に対しては、学校評価の担当者が回答するように明記した上で依頼している。学校評価の担当者は、学校のことを客観的なデータに基づき正確に認識している教員の一人であると推定できる。

測定尺度

校区 SC: Goddard (2003) を参考として、新たに 8 項目から成る校区 SC 尺度を作成した(章末資料参照, 以下同様)。Goddard (2003) の測定尺度の特徴は、校区における多様な SC の分析単位を包括的に捉えて、ネットワーク・互酬性規範・信頼の側面から測定している点である。尺度は“非常にあてはまる (4) ~ 全くあてはまらない (1)” の 4 件法リッカートスケールである(以下同様)。確証的因子分析(主因子法, プロマックス回転)の結果, 1 因子構造であった。因子負荷量は.55 ~ .80 の範囲であった。8 項目から作成された合成変数の基本統計量は平均値 ($M=3.18$), 標準偏差 ($SD=.38$), 信頼性係数 ($\alpha=.87$) である。

目標共有化: 教育目標の設定・共有化・実践の視点から新たに 5 項目を作成した。確証的因子分析の結果, 1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.57 ~ .74 の範囲であった。5 項目から作成された合成変数の基本統計量は平均値 ($M=2.95$), 標準偏差 ($SD=.42$), 信頼性係数 ($\alpha=.80$) である。

データ分析・省察: 評価データの分析や評価に伴うフィードバック提供の視点から新たに 4 項目を作成した。確証的因子分析の結果, 1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.50 ~ .82 の範囲であった。4 項目から作成された合成変数の基本統計量は平均値 ($M=2.91$), 標準偏差 ($SD=.44$), 信頼性係数 ($\alpha=.77$) である。

評価観: 学校組織に浸透している肯定的・積極的な評価観の視点から 7 項目を新たに作成した。確証的因子分析の結果, 1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.56 ~ .69 の範囲であった。7 項目から作成された合成変数の基本統計量は平均値 ($M=2.90$), 標準偏差 ($SD=.41$), 信頼性係数 ($\alpha=.83$) である。

学校関係者評価: 学校関係者評価の機能化及び連携協力関係の構築の視点から新たに 7 項目を作成した。確証的因子分析の結果, 1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.56 ~ .75 の範囲であった。7 項目から作成された合成変数の基本統計量は平均値 ($M=2.77$), 標準偏差 ($SD=.46$), 信頼性係数 ($\alpha=.86$) である。

教育効果: 教育効果の指標として、「学力向上傾向」と「秩序的な学習環境」を設定した。いずれも、回答者認知に基づく主観的な成果指標である。学力向上傾向は、“学力向上の傾向が認められる”かどうかを 4 件法リッカートスケールにて測定した。回答結果から、“ひじょうにあてはまる (144 校, 16.6%)”を学力向上高群, “ややあてはまる (582 校, 67.2%)”を学力向上中群, “あまりあてはまらない (138 校, 15.9%)”及び“まったくあてはまらない (2 校, 0.2%)”をあわせて学力向上低群とする 3 カテゴリーを作成した。秩序的な学習環境については、“学習環境は秩序があり整備されている”かどうかを同様に質問した。“まったくあてはまらない”とする回答が無かったため, “ひじょうにあてはまる (193 校, 22.3%)”を学習環境高群, “ややあてはまる (590 校, 68.2%)”を学習環境中群, “あまりあてはまらない (82 校, 9.5%)”を学習環境低群とする 3 カテゴリーを作成した。

統制要因: 学校レベルの統制要因として学校規模を設定し, 特別支援学級を除く学級数について質問した。記述統計量は平均値 ($M=10.36$), 標準偏差 ($SD=7.13$) である。学校規模については, Z スコアに換算し, 標準化の手続きを施した。また, 市町村レベルの統制要因として, 市町村の人口規模について質問した。分布は 30 万人以上 (62 校, 7.1%), 5 万人以上 30 万人未満 (157 校, 18.1%), 3 万人以上 5 万人未満 (384 校, 44.2%), 3 万人未満 (265 校, 30.5%) である。30 万人以上と 3 万人未満について, 該当を「1」, 非該当を「0」とするダミー変数を設定した。さらに, 本稿で設定した 4 つの EBSI 要因については, 市町村教委の

政策動向と関連性があると考え、市町村レベルの集合化変数（所属校回答の平均値）を新たに設定した。

分析戦略

第1の研究課題を解明するために、EBSIを説明変数、校区SCを被説明変数とする分析モデルを設定する。しかし、評価に焦点をあてた学校改善は、学校組織レベルはもちろんのこと、教育委員会レベルにおいても分散が認められそうである。つまり、EBSIに対して関心を持ち、それらを着実に支援している教育委員会もあれば、そうでない教育委員会もある。校区SC拡充には、学校組織レベルの効果とともに、教育委員会レベルの効果が予測される。学校組織レベルの効果と教育委員会レベルの効果を同時に分析する手法として、近年、マルチレベル分析が注目されている。本稿では、この手法を活用することで、教育委員会レベルの影響力をコントロールした上での、学校組織レベルの効果を明らかにする⁽¹⁾。使用した統計ソフトはSPSS Advanced Model ver.19である。

また、第2の研究課題を解明するために、校区SCを説明変数、教育効果を被説明変数とする分析モデルを設定する。校区SCの教育効果を検証する上で、欠かせないのは、学校改善変数のコントロールである。学校改善をコントロールしてもなお、校区SCが教育効果を高めるとする結果が出れば、それは校区SCの固有の効果であるといえる。研究課題1の分析モデルと組み合わせると、EBSIが校区SCを拡充し、それが教育効果を間接的・媒介的に高めるとする影響プロセスを仮説的に描くことができる。教育効果の説明においては、操作後の変数構造が質的尺度としても扱えるため、多項ロジスティック回帰分析を使用する。使用した統計ソフトはSPSS Regression Model ver.19である。

以上の2つの分析において使用する変数の記述統計は表8-1に示す通りである⁽²⁾。

表 8-1 記述統計

マルチレベル分析			多項ロジスティック回帰分析		
変数	M	SD	変数	% or M	SD
【学校レベルデータ】			【カテゴリカルデータ】		
校区SC	3.18	.38	学力向上低群	16.1%	—
目標共有化	2.95	.42	学力向上中群	67.2%	—
データ分析・省察	2.91	.44	学力向上高群	16.6%	—
評価観	2.90	.41	学習環境低群	9.5%	—
学校関係者評価	2.77	.46	学習環境中群	68.2%	—
学校規模	.00	1.00	学習環境高群	22.3%	—
【市町村レベルデータ】			人口規模 (30万以上)	7.1%	—
目標共有化 (G)	2.95	.15	人口規模 (5-30万未満)	18.1%	—
データ分析・省察 (G)	2.91	.18	人口規模 (3-5万未満)	44.2%	—
評価観 (G)	2.90	.14	人口規模 (3万未満)	30.5%	—
学校関係者評価 (G)	2.77	.17	【共変量データ】		
人口規模_30万以上ダミー	.07	.16	目標共有化	2.95	.42
人口規模_3万未満ダミー	.31	.37	データ分析・省察	2.91	.44
			評価観	2.90	.41
			学校関係者評価	2.77	.46
			校区SC	3.19	.39
			学校規模	.00	1.00

3. 調査データの分析と考察

EBSI が SC 拡充に及ぼす影響

小学校における校区 SC は、評価に焦点をあてた学校改善（EBSI）によって拡充可能なのだろうか【研究課題 1】。この研究課題を解明するため、表 8-2 に示すマルチレベルモデルによる分析を行った。説明変数を投入しない Model 0、学校レベル変数を投入した Model 1、学校レベル変数と市町村レベル変数の双方を投入した Model 2 の 3 回の分析を実施した。分析の結果、次の 2 点を指摘することができる。

第 1 は、説明変数としての EBSI 要因が、いずれも有意な正の影響を及ぼしている点である。明確なビジョンと目標を設定し、その達成を意識した実践を展開すること。実践過程で収集したデータを分析・省察し、学校内外で共有すること。評価に対する肯定的かつ積極的なイメージを形成すること。学校関係者評価が機能し、地域と連携協力した学校づくりが進めること。こうした実践が展開されている学校組織では、校区 SC の水準が高くなっている。そして、Model 2 に示されているように、市町村レベルの影響力をコントロールしてもなお、学校レベルでの有意な影響力が認められている。

第 2 は、市町村レベルの EBSI の一部が校区 SC に有意な正の影響を及ぼしている点である。目標共有化 ($B=.26, p<.05$) 及び評価観 ($B=.31, p<.01$) に有意な影響が認められている。市町村レベルで学校の目標共有化や積極的な評価観の形成に成功している場合、当該市町村に所属する学校では校区 SC が向上する傾向が示されている。

表 8-2 校区 SC を被説明変数とするマルチレベル分析

	Model 0	Model 1	Model 2
切片	3.18**	3.18**	3.18**
Level 1 : 学校レベル			
目標共有化		.13**	.13**
データ分析・省察		.10**	.10**
評価観		.08**	.10**
学校関係者評価		.15**	.15**
学校規模		-.05**	-.04**
Level 2 : 市町村レベル			
目標共有化(M)			.26*
データ分析・省察(M)			-.05
評価観(M)			.31**
学校関係者評価(M)			.20
人口規模_30 万以上			-.04
人口規模_3 万未満			.00
自治体内分散	.142	.102	.098
自治体間分散	.005	.005	.002
ICC (%)	3.4	4.8	2.0
- 2LL	794.97	536.82	490.39
AIC	798.97	540.82	494.39

Note. ** $p<.01$, * $p<.05$. 学校 ($n=868$), 市町村 ($n=83$).

しかし、ICC（級内相関係数；Intra-class Correlation Coefficient）に着目すると、市町村レベルの影響は全分散の 2.0%にとどまっており、分散のほとんどが学校間分散で説明されている。また 2.0%という数値は、Model 0 の ICC（3.4%）よりも低い数値である。これは、学校が調査対象である九州・沖縄地区のどの市町村に所在していても、校区 SC の拡充要因にそれほど大きな差は生じていないことを意味している。

校区 SC が教育効果に対して及ぼす影響

校区 SC は、EBSI 要因をコントロールしてもなお、教育効果に対して正の効果を及ぼしているのであろうか【研究課題 2】。

表 8-3 学力向上傾向を被説明変数とする多項ロジスティック回帰分析

	学力向上低群			学力向上高群		
	B	Exp(B)	95%信頼区間	B	Exp(B)	95%信頼区間
切片	8.88**	—	—	-14.26**	—	—
目標共有化	-.82**	.44	.24 ~ .80	.37	1.45	.78 ~ 2.70
データ分析・省察	-.65*	.52	.29 ~ .94	.61*	1.84	1.02 ~ 3.33
評価観	.01	1.01	.99 ~ 1.03	.01	1.01	.98 ~ 1.03
学校関係者評価	-.19	.83	.48 ~ 1.42	-.13	.88	.53 ~ 1.45
校区 SC	-2.03**	.13	.07 ~ .25	2.89**	17.95	9.69 ~ 33.23
学校規模	-.01	.99	.83 ~ 1.19	.28**	1.32	1.09 ~ 1.60
人口規模 (30 万以上)	.13	1.14	.67 ~ 1.94	.16	1.17	.65 ~ 2.11
人口規模 (5-30 万未満)	-.05	.95	.56 ~ 1.60	.30	1.35	.75 ~ 2.42
人口規模 (3-5 万未満)	-.12	.88	.55 ~ 1.41	.02	1.02	.61 ~ 1.72
人口規模 (3 万未満)	—	—	—	—	—	—

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$. 参照カテゴリーは「ややあてはまる（学力向上中群）」．疑似 R^2 (Nagelkerke) は.32.

表 8-4 学習環境を被説明変数とする多項ロジスティック回帰分析

	学習環境低群			学習環境高群		
	B	Exp(B)	95%信頼区間	B	Exp(B)	95%信頼区間
切片	11.22**	—	—	-14.91**	—	—
目標共有化	-1.12*	.33	.15 ~ .73	.36	1.43	.80 ~ 2.57
データ分析・省察	.29	1.33	.62 ~ 2.87	-.03	.97	.56 ~ 1.68
評価観	-.01	.99	.96 ~ 1.02	.01	1.01	.99 ~ 1.03
学校関係者評価	-.09	.92	.44 ~ 1.89	.22	1.24	.52 ~ 1.68
校区 SC	-3.39**	.03	.01 ~ .08	3.39**	29.52	16.36 ~ 53.25
学校規模	.00	1.00	.80 ~ 1.26	-.04	.96	.80 ~ 1.16
人口規模 (30 万以上)	-.34	.71	.35 ~ 1.47	-.34	.71	.41 ~ 1.24
人口規模 (5-30 万未満)	-.19	.83	.42 ~ 1.61	.06	1.06	.61 ~ 1.85
人口規模 (3-5 万未満)	-.04	.96	.53 ~ 1.74	.25	1.29	.80 ~ 2.07
人口規模 (3 万未満)	—	—	—	—	—	—

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$. 参照カテゴリーは「ややあてはまる（学習環境中群）」．疑似 R^2 (Nagelkerke) は.43.

まず第 1 に、学力向上傾向に対する効果を検証するため表 8-3 に示す多項ロジスティック回帰分析を実施した。参照カテゴリーは学力向上中群である。こうした設定にすることで、学力低下の要因と学力向上の要因とをセットで分析することができる。分析の結果、学力低下を抑制する要因として、「目標設定と実施 ($B=-.82, p<.01$)」「データ分析と報告 ($B=-.65, p<.05$)」「校区 SC ($B=-2.03, p<.01$)」の効果が認められている。学力低下の抑止に対しては、学校改善と校区 SC 共に効果を及ぼしていると解釈できる。一方、学力向上に対しては、「データ分析と報告 ($B=.61, p<.05$)」「校区 SC ($B=2.89, p<.01$)」「学校規模 ($B=.28, p<.01$)」の効果が認められている。学力向上のためには実践から得られたデータを丁寧に分析し、それを関係者間で共有するプロセスがより重要であることがここでは示されている。

第 2 に、秩序ある学習環境に対する効果を検証するため、表 8-4 に示す多項ロジスティック回帰分析を実施した（参照カテゴリーは学習環境中群）。学習環境の荒れを抑止する要因として、「目標設定と実施 ($B=-1.12, p<.05$)」「校区 SC ($B=-3.39, p<.01$)」の効果が認められている。また、秩序ある学習環境の促進要因としては、「校区 SC ($B=3.39, p<.01$)」が認められている。秩序ある学習環境の創造に対しては、抑止と促進のいずれの場合においても、学校改善要因よりも校区 SC の方が、強い影響力を有することが示されている。

以上の分析結果より、EBSI 要因の影響力がコントロールされた状況においても、校区 SC の醸成は教育効果を高める要因として機能し、校区 SC が醸成されていない場合は教育効果を低下させる要因として機能することが明らかにされた。

4. 総括的考察

評価に焦点をあてた学校改善は SC 醸成に正の影響を及ぼしていた。正の影響力は、「目標共有化」「データ分析・省察」「評価観」「学校関係者評価」のすべての変数において認められた。評価に焦点をあてた学校改善（特に評価活動）から SC 醸成に至る過程は、次のように解釈できる。

学校組織における評価活動では、新たな情報の共有化が必要となる。魅力的で挑戦したいと思うような目標の共有、データ分析と省察を通しての課題の共有、職能成長を志向した積極的な評価観の共有、学校関係者評価を通しての外部との学校情報の共有等である。これらの情報は組織内に随時発信され、また、組織外部にも発信される。関係者間に流通する情報は、それが重要で関心の高いものである場合、人と人との対話を促進する。学校組織で生成される情報は、人と人とのコミュニケーション・ネットワークを活性化させる触媒としての機能を果たしていると解釈できる。

評価活動に伴う情報を受信する側は、当該情報を成果シグナルと課題シグナルに区分して解釈する。一般的な学校組織では、多くの成果シグナルを、評価情報の中に発見するであろう。組織内外での達成感の共有は、関係者間の有能性（competence）の認知につながるであろう。また、成果が複数年継続している場合は期待の継続性（reliability）の認知につながるであろう。一方、評価活動を通して析出した課題を、それが学校組織にとってもマイナス情報であっても、組織内外で共有することで公開性（openness）の認知を高めるであろう。さらに、当該課題を子どもや保護者等のために必ず改善することを宣言することで、関係者は善意性（benevolence）や誠実性（honesty）の認知を高めるであろう。評価情報の解釈とそれ

に対する反応の過程の中で、相手に対する信頼は決定される (Tschannen-Moran, 1999)。

さて、本稿では、校区 SC は、小規模校において生成されやすいとする傾向が示されている。確かに、小規模校であることが、子ども・教職員・保護者・地域住民間のつながりや信頼・協力関係に有利に働きそうである。しかし一方で、市町村の人口規模は、校区 SC に対してほとんど影響を及ぼしていなかった。市町村の人口規模の大小は、校区 SC の生成にほとんど影響を及ぼしていないのである。

「評価に焦点をあてた学校改善」についても、同様のことが指摘できる。学校組織レベルでの学校改善は、校区 SC の構築に重要な影響を及ぼす。しかし、市町村レベルでの集約的な学校改善傾向は、校区 SC に対してほとんど影響を及ぼしていない。表 8-2 の Model 2 をみると、級内相関係数 (ICC) の値は極めて小さく、分散のほとんどが自治体内分散であることが示されている。校区 SC の醸成は、市町村レベルではなく、学校組織レベルの要因によって説明される。校区 SC は、校区内に生活する人々の手で生成されることが示唆されている。

校区レベルでの「評価に焦点をあてた学校改善」の効果的実践は校区 SC を生成する。この関係は、逆に捉えると、実践者にとっては、極めて刺激的な情報となる。すなわち、校区レベルでの「評価に焦点をあてた学校改善」活動がうまくいっていない学校組織では、校区 SC、すなわち、人々のつながりや信頼・協力関係が縮減するのである。人々がバラバラだから学校改善活動がうまくいかないという因果思考が、従来の研究成果によって示されてきた。しかし、学校組織には、学校改善がうまくいっていないから人々がバラバラであるとする因果思考も重要であると言える。

また、本稿では、校区 SC の教育効果についても、その促進要因と抑制要因について検証を試みた。校区 SC は、学力低下と学習環境低下の強力な抑制要因であり、学力向上と学習環境向上の強力な促進要因であった。校区 SC の教育効果は、学校改善要因や組織・地域属性をコントロールしてもなお認められていた。本稿の分析結果から、評価に焦点をあてた学校改善が、校区 SC の醸成を媒介し、教育効果を高めているとする影響関係を指摘することができる。学力向上や落ち着いた学習環境形成のためには、親と子、子ども相互、子どもと教師、教師相互、教師と保護者、保護者相互、学校と地域等の校区をとりまく様々な組み合わせの「つながり(紐帯)」が重要であり、評価に焦点をあてた学校改善はこれらのつながりを形成する効果を有しているのである。

〔註〕

- (1) マルチレベル分析の実施においては、サンプルとなる集団数や個人数についての議論がある。一般的に、マルチレベル分析におけるサンプルは、どのレベルにおいても十分な分析サンプルが確保できていることが望ましいとされる。しかし、「150 の集団を集めれば 1 集団内のサンプル数は 5 でも十分」等の具体的な基準を示す論文もある (村澤, 2006)。また、「必要な集団サンプルは 44 以上、個人サンプルは 5 名以上」といった基準を設定する研究もある (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001)。そこで、本稿では、1 集団のサンプル数の基準に着目し、1 市町村あたり 5 校以上の回答がある 83 市町村 868 校を分析対象とした。
- (2) マルチレベル分析の実施において、学校レベルデータ (目標共有化, データ分析・省察, 評価観, 学校関係者評価) については、市町村レベルの得点を減じるセンタリングの処理を行った後に分析を実施している。

[参考文献]

- Adams, K.S. & Christenson, S.L. (2000). "Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades" *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477-497.
- Adams, C.M. & Forsyth, R.B. (2009). "The nature and function of trust in schools" *Journal of School Leadership*, 19, 126-152.
- Adams, C.M., Forsyth, P.B., & Mitchell, R.M. (2009). "The formation of parent-school trust : A multilevel analysis" *Educational Administration Quarterly*, 45 (1) , 4-33.
- Anderson, J.B. (2008). "Social capital and student learning : Empirical results from Latin American primary schools" *Economics of Education Review*, 27, 439-449.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K.S. (1999). "Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences" *Educational Administration Quarterly*, 35 (Sup.), 751-781.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools : A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, NY.
- Carbonaro, W.J. (1998). "A little help from my friend's parents : Intergenerational closure and educational outcomes" *Sociology of Education*, 71 (4) , 295-313
- Coleman, J.S. (1988). "Social capital in the creation of human capital" *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Croll, P. (2004). "Families, social capital and educational outcomes" *British Journal of Educational Studies*, 52 (4) , 390-416.
- Desimon, L. (1999). "Linking parent involvement with student achievement : Do race and income matter?" *The Journal of Educational Research*, 93 (1) , 11-29.
- Domina, T. (2005). "Leveling the home advantage : Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school" *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis" *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Furstenberg, F.F. & Hughes, M.E. (1995). "Social capital and successful development among at-risk youth" *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.
- Goddard, R.D. (2003). "Relational networks, social trust, and norms : A social capital perspective on students' chances of academic success" *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (1) , 59-74.
- Goddard, R.D., Salloum, S.J., & Berebitsky, D. (2009). "Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement : Evidence from Michigan's public elementary schools" *Educational Administration Quarterly*, 45 (2) , 292-311.
- Gutman, L.M. & Midgley, C. (2000). "The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition" *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (2) , 223-248.
- Hallinger, P. (1992). "The evolving role of American principals : From managerial to instructional to transformational leaders" *Journal of Educational Administration*, 30 (3) , 35-48.

- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). "Assessing the instructional management behavior of principals" *The Elementary School Journal*, 86 (2) , 217-247.
- Halverson, R., Grigg, 2007, Prichett, R. & Thomas, C. (2007). "The new instructional leadership : Creating data-driven instructional system in school" *Journal of School Leadership*, 17, 159-194.
- 埴淵知哉・市田行信・平井寛・近藤克則 (2008) .「ソーシャル・キャピタルと地域－地域レベルソーシャルキャピタル－の実証研究をめぐる諸問題」稲葉陽二『ソーシャル・キャピタルの潜在力』日本評論社,55-79.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J.D. (1996). "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement" *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Hofferth, S. L., Boisjoly, J. & Duncan, G.J. (1998). "Parents' Extrafamilial Resources and Children's School Attainment" *Sociology of Education*, 71 (3) , 246-268
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1987). "Parent involvement : Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics" *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). "Fave faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools" *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Huang, L. (2009). "Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools" , *Learning and individual difference*, 19, 320-325.
- 稲葉陽二 (2007). 『ソーシャル・キャピタル－「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課題－』生産性出版.
- Kahne, J.E. & Sporte, S.E. (2008). "developing citizens : The impact of civic learning opportunities on student's commitment to civic participation" *American Educational Research Journal*, 45 (3) , 738-766.
- Kowalski, T. J., Lasley, T. & Mahoney, J.W. (2007). *Data-Driven Decisions and School Leadership : Best Practices for School Improvement.*, Allyn & Bacon.
- 倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究－サービス・ラーニング (service learning) の視点から－』ふくろう出版.
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1996). "Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students" *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). "The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school" *Educational Administration Quarterly*, Vol.35, pp.679-706.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). "Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools" *American Journal of Education*, 106 (4) , 532-575.
- Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1996). "Teachers' professional community in restructuring schools" *American Educational Research Journal*, 33 (4) , 757-798.
- Luo, M. (2008). "Structural equation modeling for high school principals' data-Driven decision making : An analysis of information use environments" *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 603-634.

- Morgan, S.L. & Sorensen, A.B. (1999). "Parental networks, social closure, and mathematics learning : A test of coleman's social capital explanation of school effects" *American Sociological Review*, 64, 661-681.
- 村澤昌崇 (2005). 「高等教育研究における計量分析手法の応用 (その 1) - マルチレベル分析 -」 『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』 37, 309-327.
- 日本総合研究所 (2008). 『日本のソーシャル・キャピタルと政策-日本総研 2007 年全国アンケート調査結果報告書-』 (<http://www.osipp.osaka-u.ac.jp/npocenter/scarchive/sc/file/report01.pdf>)
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A. & Frank, K. (2009). "Analyzing teacher' professional interactions in a school as social capital : A social network approach" *Teachers College Record*, 111 (1) , 124-163.
- Parcel, T.L. & Dufur, M.J. (2001). "Capital at home and at school : Effects on child social adjustment" *Journal of Marriage and Family*, 63, 32-47.
- Pong, S. (1998). "The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement" *Sociology of Education*, 71., 24-43.
- Pribesh, S. & Dawney, D.B. (1999). "Why are residential and school moves associated with poor school performance" *Demography*, 36, 521--534.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work : Civic tradition in modern Italy.*, Princeton University Press. (河田潤一訳 (2001) . 『哲学する民主主義-伝統と改革の市民的構造-』 NTT 出版) .
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone : the collapse and revival of American community.* (柴内康文訳 (2006) . 『孤独なボウリング-米国コミュニティの崩壊と再生-』 柏書房) .
- Ream, R.K. & Palardy, G.J. (2008). "Reexamining social class differences in the availability and the educational utility of parental social capital" *American Educational Research Journal*, 45 (2), 238-273.
- Sandefur, G.D., Meier, A.M. & Campbell, M.E. (2006). "Family resources, social capital, and college attendance" *Social Science Research*, 35, 525-553.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007). "Teacher teams and distributed leadership : A study of group discourse and collaboration" *Educational Administration Quarterly*, 43 (1) , 67-100.
- Silins, H.C. (1994). "The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes" *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3) , 272-298.
- Smith, M.H., Beaulieu, L.J. & Israel, G.D. (1992). "Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south" *Journal of Research in Rural Education*, 8 (1) , 75-87.
- Swanson, C.B. & Schneider, B. (1999). "Students on the move : Residential and educational mobility in America's schools" *Sociology of Education*, 72, 54-67.
- Teachman, J.D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). "Social capital and the generation of human capital" *Social Forces*, 75 (4) , 1343-1359.
- 露口健司 (2008a). 「保護者による学校信頼の決定要因-都市部近郊の公立中学校区を事例として-」 『愛媛大学教育学部紀要』 55, 19-26.
- 露口健司 (2008b). 『学校組織のリーダーシップ』 大学教育出版.
- Tucker, C.J., Marx, J. & Long, L. (1998). "'Moving on' : Residential mobility and children's school lives" *Sociology of Education*, 71, 111-129.

Turney, K. & Kao, G. (2009). "Barriers to school improvement : Are immigrant parents disadvantaged?" *The Journal of Educational Research*, 102 (4) , 257-271.

White, A.M. & Gager, C.T. (2007). "Idle hands and empty pockets : Youth involvement in extracurricular activities, social capital, and economic status" *Youth & Society*, 39 (1) , 75-111.

山内直人・伊吹英子 (2005). 『日本のソーシャル・キャピタル』大阪大学大学院国際公共政策研究科.
(http://www.osipp.osaka-u.ac.jp/npo_center/nihonnosc.pdf)

測定項目一覧

変数	測定項目
校区 SC	学校と地域が協力して子どもを育てようとしている。保護者は学校に対して協力的である。保護者は学校を信頼している。教員は保護者を信頼している。教員は生徒を信頼している。本校の児童生徒は、教員からの支援を期待している。児童生徒同士は、互いに信頼しあっている。保護者は、子どもの生活習慣の形成に意欲的である。
目標共有化	目標・項目の重点化が図られている。魅力的で挑戦したいと思うような目標・項目が設定されている。「何が」「どこまで」できたのか理解できる明確な目標・項目が設定されている。職員が目標・項目を理解し、受容している。職員が目標の達成を意識して、活動している。
データ分析・省察	目標達成のための支援やフィードバックが提供されている。児童生徒、保護者、職員等からの多角的なデータを収集している。データを分析し、改善のための有効な情報を得ている。分析結果を職員や保護者等に対して分かりやすく説明している。
評価観	評価の意義とは能力をのばすことや成長することである。失敗は、してはならないものではなく役立つものである。管理職は、教職員の判定者ではなく、支援提供者である。評価は、学校・教員の以前の姿と比較すべきものである。自己評価は、厳しく行うべきものである。評価においては、能力や成長を把握するための正確な情報が求められる。評価は、職能成長や学校改善のために必要不可欠である。
学校関係者評価	職員は、学校関係者評価の趣旨を理解している。保護者は、学校関係者評価の趣旨を理解している。学校関係者評価の会議では、情報をうまく整理し、分かりやすく説明している。学校関係者評価の会議では、自己評価や教育課題についての的確な指摘がなされている。学校関係者評価の会議では、学校改善につながる指摘がなされている。学校関係者評価は、学校と地域との連携・協力に貢献している。学校関係者評価をはじめたことで、学校と保護者・地域との関係に肯定的な変化が見られた。