

1. はじめに

本稿の目的は、保護者の学校信頼に対する保護者ネットワークの効果を明らかにすることである。今日、日本の学校組織において、保護者との信頼関係の構築は重要関心事であり、多くのエネルギーが投入されている。実践レベルでの関心を背景に、ここ数年、日本においても、学校組織を対象とする信頼の実証研究が進められてきた。信頼の決定要因については、特に、学校と保護者とのコミュニケーション過程に焦点をあてた研究が多く、また、家庭の経済的特性や家族構成特性の影響についても、多くの研究において言及されている（後述Ⅱを参照）。本稿では、従来の信頼研究のモデルにはほとんど認められない視点である保護者ネットワークを主要な決定要因として位置づけた分析モデルを設定する。保護者相互あるいは保護者と地域住民との紐帯の程度が、保護者の学校に対する関わり方に重要な影響を与えると我々は予測している。もしも、この仮説が妥当であるならば、学校組織における信頼構築戦略は、若干の変更を迫られることとなる。つまり、信頼構築戦略は、学校－保護者間の紐帯づくりに加えて、保護者相互あるいは保護者と地域との紐帯づくりを視野に入れて取り組むこととなるであろう。この場合の信頼構築戦略は、学校組織単独では遂行困難である。社会教育分野を含めた教育委員会の支援、あるいは都市計画や町づくりを含めた部局の支援が必要となるであろう。

2. 研究課題と分析モデルの設定

学校信頼の概念

信頼は学校組織の存立基盤である。今日、「信頼される学校づくり」が多くの学校でビジョンとして掲げられている。保護者との信頼構築は、各学校組織にとっての最重要課題のひとつである。それでは、なぜ「信頼」が重要なのであろうか。それは、信頼が社会システムにおける潤滑油として機能するため、監督や行動統制にかかる時間的コストを縮減できるからである。協力関係を促進する機能、秩序を維持する機能、組織や社会のパフォーマンスを高める機能等も信頼の効用として指摘されている（Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Luhman, 1973）。

また、周知の通り、信頼は SC の一構成要因として位置づけられている（たとえば、Coleman, 1988; 稲葉, 2007; Putnam, 2000 等）。SC としての信頼が縮減することによって、保護者及び教員は、多様な局面での心理的・時間的コストの増幅と秩序機能の低下を経験する。たとえば、

学校生活・学習指導面での不安という心理的コストの増幅，学校の教育活動に対する監視コストの増幅，相互不信によるトラブルの多発，非協力的な反応の増加による教育活動の停滞，学校組織活動の質や生産性の低下等である。信頼崩壊がもたらす負の効果をイメージすると，公立学校改革における信頼構築（＝SCの増幅）への焦点化は，極めて妥当な選択であるといえよう。

信頼構築効果は，心理学的アプローチによっても明らかにされている（Adams & Christenson, 2000）。すなわち，学校と保護者との間に高信頼関係が形成されている場合，保護者は学校（教員）の行動をポジティブな点に焦点をあてて解釈する傾向がある。また，長期的視点から相手の行動を捉えようとする。そして，ネガティブな行動は，重要な情報として判断されない。これとは逆に，低信頼関係となっている場合，保護者は相手の行動をネガティブなものとして捉え，また，関わりを持つことに消極的となるのである。

それでは，本稿の主題である「信頼」とは何であろうか。一般的には，「不確実な状況下において，自分が抱いている諸々の（他者あるいは社会への）期待をあてにすること（Luhman, 1973, 邦訳 p.1）」「信用可能な他者・集団・組織の言葉・行為・約束に対する一般的な期待（Hoffman, Sabo, Bliss, & Hoy, 1994, p.485）」等の定義がある。信頼概念については，この他にもいくつか定義が示されている（たとえば，Baier, 1986 ; Rotter, 1980 等）。いずれの定義も，不確実性が存在する状況下において，他者・集団の行為を認知した結果として形成される「他者・集団に対する期待感」に焦点を置くことで共通している。

しかしながら，公立学校組織（特に小・中学校）に対する保護者の信頼を「期待感」に限定し理解することには問題がある。「期待感」に焦点をあてた定義では，生活習慣等の家庭で為すべきことも含めて学校に期待する保護者も，学校を信頼している保護者となる。こうした保護者は，学校を「信頼」している保護者であるというよりも，学校に「依存」している保護者であると解釈できる。小・中学校の場合は，学校と保護者との信頼関係とは，保護者からの委託内容（期待）を学校が履行（応答）する「契約的信頼（contractual trust）」（Bryk & Schneider, 2002）では説明困難である。「契約的信頼」の概念では，民間のサービス産業と同様，保護者（顧客）は期待を提示する側であり，学校（業者）は期待に応える側として関係が規定される。

保護者と学校が相互依存関係にある公立小・中学校では，「契約的信頼」ではなく，「関係的信頼（relational trust）」（Bryk & Schneider, 2002）として捉える方が妥当である。これは，共通の目標に向けて，互いに期待感を持つとともに，協力的態度で接する関係を示す。小・中学校という場では，相手に対する期待感と共に相手に対する協力的態度が信頼の構成要素であると考えられる⁽⁴⁾。

そして，学校と保護者の信頼は，「一般的に人は信じられるものだ」とする，いわゆる「一般化信頼（general trust）」とは異なる。信頼の対象や文脈が限定される「特定化信頼（particularized trust）」である。また，学校組織の場合，特定化信頼は，担任教員個人に対する「個別的信頼（individual trust）」と，学校組織全体に対する「集合的信頼（collective trust）」に区分することができる（Forsyth, Adams, & Hoy, 2011）。学校組織は全体と部門から構成されている。「この学校は信頼できるが，担任は信頼できない」。「担任は信頼できるが，学校は信頼できない」。このように，組織を対象とする信頼研究では，全体と部門で相手からの信頼の程度が異なるという現象が生じる。しかし，個別的信頼と集合的信頼は，完全

に離散しているのではなく、相関関係にある。信頼に欠く担任を配置し、手を打たないことで不信感は個人から学校全体へと拡散する。また、学校全体に対して不信感を抱き続けることで、学校をネガティブな思考で解釈する習慣がつくと、担任の行動についてもネガティブな思考で捉えてしまう。学校経営実践では、主として集合的信頼の構築がマネジメントの対象である。したがって、ここでは集合的信頼に焦点をあてた上で研究を進める。

本稿では、信頼を文脈依存的な概念として捉えた上で、学校という場における信頼、すなわち「学校信頼」に焦点をあてる。これは、信頼される側（学校）に焦点をあてた概念であり、信頼概念の整理区分でいうところの「関係的信頼」と「集合的信頼」の意味を含んでいる。学校信頼とは、保護者による組織としての学校に対する期待と協力についての態度であると定義しておく。

学校信頼の決定要因

それでは、保護者による学校信頼はどのようにして形成されるのか。この研究課題を対象とした先行研究では、以下の4つの視点から分析が行われている。

第1は、学校と保護者とのコミュニケーション満足度である(Adams & Christenson, 2000)。コミュニケーション満足度はコミュニケーション頻度と比較的強い正の相関を有しているため、コミュニケーションの頻度を高めることが満足度の向上に結合することが示唆されている。コミュニケーション(相互作用)過程の質も、もちろん重要である。Hoy & Tschannen-Moran (1999)では、以下の5つのコミュニケーション過程における行為の知覚を通して信頼が形成されることを指摘している。すなわち、職務遂行において必要な能力を相手が有しているか(「有能性(competence)」)。相手に対して正直で丁寧な態度を示しているかどうか(「誠実性(honesty)」)。相手のためになることをしようとしているか(「善意性(benevolence)」)。学校情報を開示し、率直かつオープンなコミュニケーションをとろうとしているか(「公開性(openness)」)。状況処理における判断や言動が一貫性をもっているか(「一貫性(reliability)」)である。露口(2008)では、Hoy & Tschannen-Moran (1999)のモデルを参考とした学校信頼の決定要因分析を実施している。分析の結果、たとえば小学校では、誠実性、有能性、そして充実性(PTA活動や学校行事場面での保護者の充実感)の3変数が学校信頼の決定要因として析出されており、学校信頼の46%を説明している。日本においても、学校信頼の向上のためには、学校と保護者との日常的な対話や相互作用が重要である点が示唆されている。

第2は、児童生徒の出席・成績の状況(Adams & Christenson, 2000)や学校への所属意識(Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009)等の児童生徒の学校・学習適応状況である。これら分析結果は、学校組織として学力水準等の一定の成果をあげることが、学校信頼につながることを示唆している。ただし、露口(2008)では、国語と算数の学力向上(1年間の変容度)は、学校信頼に結びついていないとする結果が示されている。学力向上が学校だけでなく、塾の影響を受けるため、保護者は我が子の学力向上を、学校への信頼に直接帰属しないものと解釈できる。

第3は、家庭の経済的特性(Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001)や家族構成特性(露口, 2009)である。家庭の厳しい経済状況は生徒の低学力水準と結びつきやすい。そのため、経済的階層が相対的に低位の地域では、教員・保護者・生徒が低学力の責任の所在

について非難しあう傾向が認められる。その結果、相互の信頼関係を損ない、学力水準をさらに低下させる負のスパイラルに陥る点が、Goddard *et al.* (2001) では示唆されている。また、露口 (2009) では、一人親家庭や母親就労といった家族構成特性が、学校に関わる時間的余裕を抑制し、保護者間や地域内での孤立につながりやすいことを明らかにしている。ここでは、子どもが学校・学習に適応している場合は依存傾向の関与態度となり、適応していない場合は回避傾向の態度をとりやすいことが指摘されている。

第4は、教員間の人種的葛藤や児童生徒の人種構成である (Bryk & Schneider, 2002)。教員間で人種的葛藤が発生している学校では、教員-保護者間の信頼関係が低下する傾向が認められている。また、アフリカ系の構成比率が高い学校では、教員-保護者間の信頼関係が低下している実態も明らかにされている。人種と信頼との関係が、明らかにされているのである。この点とかわかって、Tschannen-Moran (2004) は、成員が類似の価値規範を共有していると個人が認知する場合、その個人は成員を信頼する傾向にあることを指摘している。これらの研究では、人種・民族構成の多様性が、信頼関係を脆弱化させるという厳しい現実が明らかにされている。

保護者ネットワーク

従来の学校信頼研究では、学校と保護者との相互関係、あるいは双方の属性に焦点が当てられてきた。しかし、保護者による学校への信頼的態度は、学校-保護者間の閉じた関係によってすべてが決まるわけではない。学校-保護者間の関係に加えて、保護者相互の関係 (保護者間ネットワーク) や保護者と地域社会との関係 (地域ネットワーク) 等の様々な単位でのつながり (紐帯) によって影響を受けることが予測される。

(1) 保護者間ネットワーク

保護者間ネットワークの教育効果については、Coleman (1988) 以降、多くの研究成果が報告されている。Coleman (1988) が注目したのは、保護者が子どもの友達の保護者を互いに認知し合っている「世代間閉鎖性 (intergenerational closure)」という状態である。宗教的コミュニティによって世代間閉鎖性が高められているカトリック系学校では、他の形態の学校よりも中退率が低いことを指摘している。この他にも、Teachman, Paasch, & Carver (1997) は世代間閉鎖性と高校中退の関係を、また、Carbonaro (1998) は世代間閉鎖性の強い学校における退学抑制効果を、それぞれ明らかにしている。一方、Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie (1987) は、保護者間ネットワークにおいて流通する情報の質に着目した研究を展開している。すなわち、保護者間ネットワーク内では、子どもの教育についての有意義な情報が流通しており、学校の指導方針や教員・友達に関する決定的な情報を得ることができる点を指摘している。また、保護者間ネットワークによる学力向上への効果についても、既に検証されている (Desimon, 1999)。

このように、保護者間ネットワークは、それに参加する者間で有用な知識・情報を共有し、互酬性規範と相互信頼を形成することで、子どもの中退率の抑制や学力向上に対して効果を及ぼしている。しかし、保護者間ネットワークは、特にミドルクラスで生じやすい現象であることが一方で指摘されている (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003)。保護者間ネットワークの教育効果は高 SES (socio-economic status) の家庭において認められる傾向が強く、低 SES の家庭では出現が相対的に困難であるという。もちろん、低 SES の家庭においても、保護者

間ネットワークが形成されることもある。しかし、低 SES の家庭を中心とするネットワークにおいては、子どもの教育に対する関心が高くない傾向があり、宿題の管理等についての有用な情報や問題解決の支援となるような情報が得られにくいことも指摘されている (Delgado-Gaitan, 1992)。

これらの先行研究には、保護者間ネットワークと学校信頼の関係を解明する上で、保護者相互が知り合いであるかどうかの視点とともに、保護者間において流通する情報の質にも着目すべきことが示唆されている。

(2) 地域ネットワーク

また、Coleman (1998) らは、地域ネットワーク、すなわち、保護者の地域社会との結びつきが、教育効果（中退率抑制）に影響を及ぼすことを強調している。地域ネットワークの代理指標は転居 (Aston & McLanahan, 1994; Hofferth *et al.*, 1998; Swanson & Schneider, 1999) や転校 (Furstenberg & Hughes, 1995; Smith, Beaulieu, & Israel, 1992; Swanson & Schneider, 1999; Tucker, Marx, & Long, 1998) の回数である。これらの研究では、住民移動が少ない地域では、社会的紐帯も強化されやすいという仮定に立脚している。ただし、転居や転校による負の効果は、すべての家庭において同様に出現するのではなく、家族構成による影響を受けることがこれまでに判明している。すなわち、両親がそろっている家庭では、転校が問題行動につながるリスクは小さいが、それ以外の家庭（一人親、再婚家庭等）では、転校は問題行動を誘発しやすい (Tucker *et al.*, 1998)。また、転校の回数は、再婚家庭、母親離婚家庭、父子家庭において多くなることを鑑みると (Teachman *et al.*, 1997)、転校は、「階層と地域ネットワーク」あるいは「階層と教育効果」の調整要因として理解することができる。

一方、Putnam (2000) の研究では、地域ネットワークに相当する指標として、地域組織への所属数や参加頻度、地域や学校の公的会合への出席率、ボランティア参加回数等が設定されている。地域組織への所属や地域活動への参加という視点から、地域ネットワークを捉えている。保護者を含めた住民による地域・市民活動への参加が活性化している地域では、子ども達の地域・市民活動参加も促進され、市民性が涵養される効果が認められている (Kahne & Sporte, 2008)。また、保護者による地域組織への加入、地域組織での活動、宗教ボランティアへの参加が子どもの学業成績に正の影響を及ぼすことも明らかにされている (Croll, 2004)。

以上の先行研究に認められるように、地域ネットワークと教育効果の関係については複数の研究において言及されている。ただし、地域ネットワークと学校信頼の関係については未だ言及・解明されていない。地域ネットワークと学校信頼の関係を解明する上で、家庭の転居・転校の状況、地域の諸行事に対する参加状況に着目することの必要性が先行研究に示唆されている。

分析モデルの構築

保護者による学校信頼の決定要因を分析対象とする場合の焦点は、学校と保護者とのコミュニケーション関係であった (Adams & Christenson, 2000 ; Hoy & Tschannen-Moran, 1999 露口, 2008 等)。双方のコミュニケーションを通して形成される相手に対する肯定的評価が、信頼の重要な決定要因であることが、これらの先行研究に示されている。

保護者ネットワークについては、これが学力向上や退学抑制等の教育効果に対する正の影

響を有していることは明らかにされているものの、「学校信頼」に及ぼす影響についてはそれほど言及されていない。日本において、保護者による学校信頼の獲得は、学力向上等の教育効果に匹敵する重要な学校経営の成果指標である。学校信頼を成果指標として設定し、学校信頼の決定要因を探究することで、「信頼される学校づくり」のプロセスと方法についての示唆を提供することが可能であると我々は考えている。

学校組織における保護者ネットワークの態様については、先行研究を踏まえると、次のような指標を設定することができる。

すなわち、第1は、ネットワークの世代間閉鎖性である。友人関係にある子ども同士には、保護者同士の相互認知関係が成立しやすい。すると、保護者間で「子どもの友達の保護者を知っている」という世代間閉鎖性の状態が形成される。保護者相互が知り合いであることが、保護者の学校への関わり方に影響を及ぼすのではないだろうか。

第2は、ネットワークにおける情報の質である。保護者相互は、閉鎖的ネットワークの中で、頻繁に顔を合わせ、様々な情報を交換し、互いに対する期待を形成する。そして、互いの行動に対する規範が形成され、質の高いネットワークが形成される。ネットワークの質を判断することは困難である。しかし、保護者の場合であれば、「子どもの教育」に関する事柄を相談し合うかどうかは、ネットワークの質の重要な判断基準になるであろう。

第3は、地域行事への参加によるネットワークの橋渡し現象である。地域行事への参加は、当該保護者と近隣住民とのつきあいの契機となるであろう。また、保護者の場合は、この点に加えて、保護者相互の関係を越えた新たなネットワーク形成の機会となる。同一学年・学級間でのつながりにとどまらず、学年間を、また、学校種間を越えたつながりが形成される。保護者相互で重層的な紐帯を形態している保護者は、学校（教育）に対しても積極的に関わっているのではないだろうか。

保護者ネットワークに参加し、頻繁に顔をあわせ、情報の交換・共有と協力的活動を継続することで、お互いの行動に対する規範と信頼が生まれる。この場合の規範とは、子ども・学校・地域のために行動するという愛他的規範であり、互いに支援し協力し合うことに価値を置く協力的規範であろう。このような肯定的な規範を備えた保護者集団は、学校に対しても参加的・協力的態度を示すであろう。ネットワークに参加している多くの保護者が学校行事やPTA活動に関与し、学校の実態や教員の努力の様子を理解する。こうして、保護者による学校への期待感が高まると考えられる。

ただし、協力的態度は、学校に対する期待感と一致するものではない。保護者が学校に協力的な態度で関与したとしても、学校側の実践に大きな問題がある場合（例えば、教員の指導を理由とする学級の荒れ等）は、期待感にはつながらない。Horvat *et al.* (2003) は、教員の不適切な指導に対してミドルクラスの保護者は集団による批判行動を選択しやすいことを指摘しているが、この行動様式は日本にも適用できよう。保護者間のネットワークは、協力的態度の促進には高い確率で貢献するであろうが、期待感に対してはそれほど寄与しないことが予測される。

本稿では、学校信頼を期待と協力の視点から操作し、これらに対する保護者ネットワークの効果を検証する。分析モデルの構築においては、特に次の2点に配慮する。

第1は、統制変数の設定である。学校規模等の学校属性変数はもちろん、校区における保護者の経済状況や家族構成状況、学校と保護者との相互作用を通して形成される学校に対

する肯定的評価等をコントロールする。

第 2 は、集団レベルの変数をモデルに組み込むことである。保護者ネットワークには、それを SC として捉えると、集団レベルの変数としてこれを扱い、校区における蓄積・醸成の程度を測定する方法がある。また、個人による保護者ネットワークへのアクセス状況を測定する場合は、個人レベル変数として扱うこととなる。学校信頼は、保護者ネットワークの集団レベル変数によって規定されるのか、それとも個人レベル変数によって規定されるのであろうか。

3. 調査デザインとデータ

調査デザイン

調査対象は X 県 A 市に所在する全 18 校（小学校 10 校；中学校 8 校）である。調査は、平成 20 年度から平成 22 年度にかけて実施された。毎年度 2 月に実施する保護者調査と A 市教育委員会から提供される資料が主たる調査データである。

保護者調査（質問紙調査）は、我々が作成した質問紙を学校単位で配布・回収・集計する手順で実施された。平成 20 年度の保護者調査は、18 校 3,242 名を対象として実施され 2,253 名からの有効回答が得られた（有効回収率 69.5%）。平成 21 年度は、17 校 3,046 名（1 校廃校）のうち 2,336 名の有効回答を得られた（有効回収率 76.7%）。平成 22 年度は、3,184 名のうち 2,427 名の有効回答を得られた（有効回収率 76.2%）。

調査データは、各学校単位で分析され、1 ヶ月後には学校管理職にフィードバックされている。A 市教育委員会では、学校管理職や教務主任が集まる研修会において、保護者調査の分析結果に基づく研修を平成 19 年度より実施している。我々は、実践に参与し、限定された区域内で活用できるデータを生成し、実践の改善に貢献しようとしている。こうした活動の中で深みのある調査データを収集し、数値で現実を記述する方法は、計量的モノグラフ（吉川, 2003; 尾嶋, 2001; 露口, 2010 等）として位置づけることができる。

調査データ

学校信頼: 露口（2007）のスクールコミットメント尺度 18 項目のうち、「調査票の自由記述欄には何か書くように努めている」を除く 17 項目を使用した。学校に対する期待感に関する 8 項目、協力に関する 9 項目から構成されている。表 11-1 に示す質問への回答を保護者に対して求めた。尺度は“全くあてはまらない (1)”から“ひじょうにあてはまる (4)”の 4 件法である。なお、学校信頼の得点は、その定義に鑑み、期待得点と協力度点の積を採用している。

保護者ネットワーク: 世代間閉鎖性、保護者間の相談ネットワーク、地域ネットワークの 3 つの視点から、それぞれ 1 項目を設定し、保護者に対して回答を求めた。すなわち、「子どもの友達の親（保護者）は、ほとんど知っている」「子どもの教育について保護者同士で相談することがある」「地域行事に、積極的に参加している」である。尺度は“全くあてはまらない (1)”から“ひじょうにあてはまる (4)”の 4 件法である。分析においては、“ひじょうにあてはまる (4)”と“ややあてはまる (3)”の肯定的な回答を「1」、 “あまりあてはまらない (2)”と“全くあてはまらない (1)”の否定的回答を「0」とするダミー変数を使用している。

学校に対する肯定的評価: 学校に対する肯定的評価を、落ち着いた学校、教員の高い指導

力、学校改善の定着の3つの視点から設定し、保護者に対して回答を求めた。すなわち、「子どもの学校は、落ち着いたよい学校だと思う」「子どもの学校の先生は、指導力が高いと思う」「子どもの学校は、着実に改善が進んでいる」である。尺度は“全くあてはまらない(1)”から“ひじょうにあてはまる(4)”の4件法である。分析においては、3項目の平均値(個人レベル変数については学校レベル得点によるセンタリング処理)を使用した。

校区特性: 統制要因として、校区特性を示す7変数を設定した。平成20年度のA市教育委員会資料より、各学校単位における共働き家庭率、一人親家庭率、生活保護家庭率、通塾率を算出し、変数として設定した。また、平成22年度における学力検査(CRT)の結果についても、学校単位での国語と算数・数学の対全国比平均を変数として設定した⁽²⁾。さらに、学級数、学校段階(小学校=1; 中学校=0のダミー変数)、個人レベル変数を学校レベルで集約化(平均化)した得点を、校区の特性を示す変数として、統制要因に設定した。

4. 分析結果

本稿では、3つの被説明変数(期待性・協力性・学校信頼)と15の説明変数を使用している。これら18変数の記述統計量及び相関マトリクスについては章末に掲載している。

表11-1は、スクールコミットメント尺度(17項目)の因子分析結果(SPSS Base System ver. 19.0)である。3年間同一母集団でサンプルを採取し続けたが、毎年度、同一の因子構造が析出されている。第I因子は、学習活動・学校行事・PTA活動等に対する参加的・協力的態度の程度を示す「協力性」因子である。第II因子は、学校・教員に対する期待感・親密さ・愛着等について態度を示す「期待性」因子である。2010年度調査の α 係数は期待性(.90)及び協力性(.89)であり、求められる基準を超えている。信頼性・妥当性の要求水準を満たした尺度であると言える。

表11-2は、マルチレベル分析(SPSS Advanced model ver. 19.0)の結果である。まずは非標準偏回帰係数(B)の値について確認する。

期待性に対する効果: 保護者による学校への期待感は、個人レベルでの学校に対する肯定的評価($B = .60, p < .01$)と相談ネットワークへの参加($B = .11, p < .01$)によって規定されていた。学校に対する期待感は、保護者個人が学校・教員との相互作用の中で、指導力や改善努力についての肯定的イメージを形成する中で向上することが確認された。また、保護者相互の相談ネットワークへの参加が、有意な影響を及ぼしていた。子どもの教育のことについて相談し合う保護者ネットワークは、教育に対する関心が比較的高い集団によって構成される。先述したように、相談ネットワークに参加している多くの保護者が学校行事やPTA活動に関与している。学校・教員との相互作用経験を通して、学校の実態や教員の努力の様子を理解し、学校への期待感を高めているものと解釈できる。

期待性に対しては、集団レベル変数の影響が認められていない。保護者による学校への期待というものは、校区の経済的状況や家族構成特性等によってほとんど規定されていない。保護者による学校への期待感は、校区の経済的状況や家族構成特性等によって直接規定されるものではなく、保護者相互の関係をつなぐこと、また、学校の努力と成果を学校-保護者の相互作用の中で保護者に知覚してもらうことによって高まるのである。

協力性に対する効果: 保護者の学校に対する協力的態度については、個人レベル変数としての学校の肯定的評価 ($B = .28, p < .01$), 世代間閉鎖性 ($B = .13, p < .01$), 相談ネットワーク ($B = .23, p < .01$), 地域行事参加 ($B = .38, p < .01$) が有意な影響を及ぼしていた。日常的な相互作用を通して形成される学校への肯定的評価は、協力的態度に対しても有意な影響を及ぼしていた。学校側の努力と成果を知覚する保護者には、「学校がこれだけ頑張っているなら我々も何かしなければいけない」という意識が醸成されるものと解釈できる。保護者ネットワーク（世代間閉鎖性・相談ネットワーク・地域行事参加）に参加している保護者、すなわち、保護者間で紐帯を形成している保護者は、学校に対する協力的態度も高くなる。保護者ネットワークに参加し、頻繁に顔をあわせ、情報の交換・共有と協力的活動を継続することで、お互いの行動に対する規範と信頼が生まれる。この場合の規範とは、子ども・学校・地域のために行動するという愛他的規範であり、互いに支援し協力し合うことに価値を置く協力的規範であろう。このような肯定的な規範を備えた保護者集団は、学校に対しても参加的・協力的態度を示すことが確認されている。

一方、集団レベル変数では、地域行事参加 ($B = .80, p < .05$) が協力性に対して正の影響を及ぼしていた⁽³⁾。多くの保護者が地域行事に参加するような校区では、保護者の学校への協力的態度も高くなることが示されている。

表 11-1 スクールコミットメント尺度の因子分析結果

項 目	2008		2009		2010	
	I	II	I	II	I	II
(12) PTA 活動にはできるだけ参加したい。	.878	-.089	.860	-.063	.871	-.069
(3) PTA 活動に、積極的に協力している。	.820	-.125	.829	-.149	.817	-.139
(9) もっといろいろな行事活動で、保護者に協力を依頼して欲しい。	.759	.000	.756	.004	.762	.020
(8) PTA の役員や委員をやってみたい。	.726	-.041	.769	-.051	.752	-.039
(2) 学校の行事等には、積極的に参加している。	.694	.027	.704	.007	.713	-.022
(16) 学校から依頼があれば、ボランティアとして協力したい。	.634	.183	.609	.193	.631	.170
(10) 自分の特技が役立つのであれば授業にも協力したい。	.590	.067	.601	.062	.572	.107
(11) 運動会や文化祭など、学校行事にはできるだけ参加したい。	.583	.097	.585	.131	.574	.104
(17) 学校からの通信等には、じっくりと目を通して見る。	.302	.131	.311	.161	.281	.226
(15) 学校の先生は、悩みや心配事を理解してくれている。	-.115	.879	-.105	.876	-.105	.877
(14) 悩みや心配事を、学校先生と共有できている。	-.023	.837	-.014	.831	-.041	.846
(5) 学校の先生は保護者の意見に耳を傾けている。	-.045	.784	-.056	.779	-.018	.755
(13) 悩みや心配事があるときは、学校の先生に相談している。	.033	.737	.033	.722	.012	.757
(1) 学校の先生に親しみを感じる。	.026	.710	.011	.706	.017	.697
(6) 子どもの学力向上に関して、学校に期待している。	.047	.645	.051	.659	.044	.644
(7) 子どもの心の教育や体力健康づくりについて、学校に期待している。	.070	.623	.050	.635	.050	.625
(4) 子どもが通っている学校に愛着を感じる。	.252	.464	.238	.474	.260	.451

Note. 因子間相関係数; 2008 = .464, 2009 = .462, 2010 = .467. N; 2008 = 2,253, 2009 = 2,336, 2010 = 2,427.

表 11-2 マルチレベル分析結果

	期待性 (B)			協力性 (B)			学校信頼 (B)		
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 0	Model 1	Model 2	Model 0	Model 1	Model 2
切片	2.94	3.16*	3.12*	2.56**	3.40**	3.37**	7.70**	10.99*	10.74*
Level 1 : 学校レベル									
共働き家庭率		-.11	-.08		-.08	-.02		-.38	-.07
一人親家庭率		.38	.45		.62	.73		2.64	3.32
生活保護家庭率		-.24	-.36		1.38	1.27		3.59	2.57
通塾率		-.24	-.24		.39	.40		.45	.51
学力検査		-.02	-.02		.00	.00		-.05	-.05
学級数		.04	.04		.01	.01		.12	.12
学校段階		-.04	-.04		.19**	.18*		.47	.47
学校の肯定的評価		.50	.50		-.20	-.18		.71	.79
世代間閉鎖性		.81	.77		.11	-.03		2.24	1.72
相談ネットワーク		-.28	-.37		.04	-.26		-.51	-1.34
地域行事参加		.29	.26		1.17**	.80*		4.23	3.09
Level 2 : 個人レベル									
学校の肯定的評価			.60**			.28**			2.21**
世代間閉鎖性 (ダミー)			.01			.13**			.44**
相談ネットワーク (ダミー)			.11**			.23**			.98**
地域行事参加 (ダミー)			.02			.38**			1.18**
学校内分散	.31**	.31**	.18**	.34**	.34**	.22**	7.28**	7.28**	4.02**
学校間分散	.02*	.01	.01	.01*	.00	.00	.32*	.03	.05
ICC	.06	.03	.05	.03	.00	.00	.04	.00	.01
-2LL	4101.39	4091.57	2705.80	4278.43	4271.83	3213.54	11670.63	11626.80	10212.61
AIC	4105.39	4095.57	2709.80	4282.43	4275.83	3217.54	11674.63	11630.80	10216.61

Note. 学校レベル (N = 17), 個人レベル (N = 2,427). * $p < .05$; ** $p < .01$.

学校信頼に対する効果: 期待性と協力性の積として求められる学校信頼に対しては、個人レベル変数である学校の肯定的評価 ($B = 2.21$, $p < .01$), 世代間閉鎖性 ($B = .44$, $p < .01$), 相談ネットワーク ($B = .98$, $p < .01$), 地域行事参加 ($B = 1.18$, $p < .01$) が有意な影響を及ぼしていた。まず第 1 に、学校信頼は、日常的な学校・教員との相互作用によって形成される肯定的評価によって規定される。これは、Adams & Christenson (2000), Hoy & Tschannen-Moran (1999), 露口 (2008) らの先行研究を追認する結果となっている。第 2 に、学校信頼は、保護者のネットワークへの参加状況によって規定されている。校区におけるネットワークの規模や質といった集合的要因ではなく、個人がそのネットワークに参加しているかどうかという個人的要因が、学校信頼を規定していた。保護者同士のつながりの中にいる。このことが、学校信頼と密接にかかわっている。この結果は、逆に言えば、保護者同士のつながりから乖離している孤立傾向の保護者は、学校を信頼しにくい傾向にあることを示している。

集合レベル変数の効果: 被説明変数に対して統計的に有意な影響を及ぼしている説明変数は、非標準偏回帰係数 (B) をみると、極めて限定的である。また、ICC の値も大変小さく、期待性 (5%), 協力性 (0%), 学校信頼 (1%) にとどまっている。学校信頼 (期待性・協力性) は、学校の状況よりも個人の在り方によって説明される要因であることが示されている。

一般的に、校区における経済的状況が厳しかったり、子どもに手をかけにくい家族構成の家庭が多い場合、保護者との信頼づくりは大変であるようにイメージできる。しかし、本稿では、集合変数としての経済的理由や家族構成特性の困難さが、保護者個々の学校信頼の態

度にほとんど影響を及ぼしていないことが示されている。校区におけるこうした困難さが存在したとしても、保護者が学校側の努力と成果を知覚することで、また、保護者相互につながりが形成されることで、克服可能であることが示唆されている。

5. 総括的考察

本稿の目的は、保護者の学校信頼における保護者ネットワークの効果を明らかにすることであった。様々な集団レベル変数及び保護者個人による学校への肯定的な評価をコントロールしたモデルを設定し、分析を実施したところ、下記の3点の知見が得られた。

第1は、統制変数についてであるが、学校信頼に対しては、日常的に相互作用によって形成される学校に対する肯定的評価の影響が強力であった。学校側の努力と成果についての情報を保護者に対して提供しないことには、学校信頼の向上は困難である。学校側の努力と成果が見えない場合、保護者は学校に対する期待感を低下させ、協力的態度を縮減してしまう。本稿では、落ち着いた学習環境、教員の高い指導力、着実な学校改善の3点を指標として保護者による学校評価を捉えている。これらの指標に関わる情報は、いずれも保護者にとっての高需要情報であろう。少なくとも、これらに関する情報を学校通信、学年・学級通信、HP、PTA行事、各種懇談会、家庭訪問等の機会において保護者に提供し、理解を得ることの重要性が示唆される。

第2は、保護者相互のつながりが、学校信頼に影響を及ぼしている点である。保護者が、子どもの友達関係を介した閉鎖的なネットワークに参加していること（世代間閉鎖性）。子どもの教育のことで相談し合うような有益な保護者ネットワークに参加していること。子どもの友達・学級・学年関係という閉鎖的關係を超えて、地域の様々な人々で構成される地域ネットワークに参加することの効果が認められている。「信頼される学校づくり」のためには、保護者相互をつなぎ、保護者と地域をつなぐことが重要であるという戦略的視点が、この調査結果から示唆されている。

保護者相互をつなぐという視点は、「信頼される学校づくり」をビジョンとする学校であっても、示されることはほとんどない。そうした中で、清田と露口（2011）では、学級懇談会の中で保護者相互のつながりを、また、登下校時の見守り隊の活動を通して保護者相互並びに保護者と地域とのつながりを形成する実践的方法を提示している。しかし、保護者相互のつながりの重要性に気づき、改善戦略を進めている学校はそれほど多くはないであろう。個人情報保護への過剰反応によってまともな連絡網が作成されず、学級の保護者の連絡先が分からない。学級懇談会やPTA行事が徒労感に溢れ形骸化しているため保護者が集まらない。学校行事の厳選化・簡素化の結果、保護者が学校に関わる機会が減少している。こうした実態の改善が、実は、学校信頼と結びついていることを強調しておきたい。

保護者相互をつなぐという視点が欠落することで、保護者の「孤立化」が進んでしまう。保護者間ネットワークに参加している保護者は学校を信頼する傾向にある反面、ネットワークから孤立している保護者は学校を信頼しない。学校組織は、保護者がネットワークに参加しないことへのリスクに目を向ける必要がある。保護者の孤立化の要因として、転居・転校、仕事や時間の都合、経済的理由等の様々な属性要因が指摘されている（Turney & Kao, 2008）。しかし、現代の保護者の孤立は、こうした属性要因を理由とするのではなく、小・中学校時

代の学校経験に由来するという研究結果が報告されている(三菱総合研究所, 2011)。つまり、小・中学校時代に友達や教員と豊かな人間関係が築けずに成長した者が、大人になっても人間関係をうまく構築できず、様々なネットワークの恩恵に授けられないでいる実態が明らかにされている。学校教育・学校経験の失敗が、保護者の孤立化を生み、現代の学校を苦しめている姿が、この調査研究によって描かれているのである。

第3は、経済的特性や家族構成特性による影響力の乏しさである。校区の生活保護受給率や一人親家庭率等の要因は、期待性・協力性・学校信頼とは、相関関係も認められていない(資料 11-1)。校区の経済的特性や家族構成特性が厳しいからといって、保護者による学校への関わり方も厳しくなるわけではない。本調査対象地域に限定される知見ではあるが、校区の経済的特性や家族構成特性は、保護者による学校信頼の直接的な原因ではないのである。

しかし、校区の生活保護受給率や一人親家庭率は、世代間閉鎖性・相談ネットワーク・学校行事参加との間に負の相関関係を示している(資料 11-1)。つまり、これらの校区特性は、保護者間ネットワーク及び地域ネットワークを阻害する作用を有している。そして、保護者間ネットワークと地域ネットワークは、学校信頼に対して直接影響を及ぼしていた。つまり、経済的・家族構成的特性と学校信頼の関係は、保護者間ネットワーク及び地域ネットワークによって媒介されている可能性が強い。経済的に厳しい校区であっても、また、一人親家庭が多い校区であっても、保護者相互及び保護者と地域住民とのつながりが形成されていれば、学校信頼は維持・向上できるのである。

〔註〕

(1) 関係の信頼の要件である相互期待・協力とは、次のような状況を示す。たとえば、保護者が学校(教員)に対して子どもの基礎学力等を高める指導を期待する。学校(教員)は保護者の期待に応えるために専門的に適切な方法で学習指導のための努力水準をあげるとともに、保護者には基本的な生活習慣の形成等を期待する。保護者は学校(教員)によって明示された期待に応えるために家庭教育の努力水準を高めるとともに、学校に対して協力的態度で関わり学校の教育活動を支援する。このような関係的信頼の成立状況は、学校・保護者の双方にとって魅力的なものである。

また、Bryk & Schneider (2002) は、契約的信頼と関係的信頼の他にも、伝統的な地域社会において成立していた「本質的信頼(organic trust)」の概念を示している。これは、学校(教員)の社会的地位が高く、保護者による教員の専門性への畏敬の念が強い状況下において成立する。専門家である教員に一方的に任せ、保護者は口出ししないことが信頼の姿であるという思考である。言うまでもなく、本質的信頼の考え方は、コミュニティの現代化とともに、急速に衰えている。

(2) 平成23年1月実施。小学校は1・3・5学年、中学校は1・2学年を対象。

(3) 表 11-2 には、小学校の方が、中学校よりも協力性が高いとする結果も示されている(学校段階; $B = .18, p < .05$)。

〔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, P.B., & Mitchell, R.M. (2009). The formation of parent-school trust: A multi-

- level analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45 (1), 4-33.
- Aston, N.M., & McLanahan, S.S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31 (4), 575-584.
- Baier, A. (1986). "Trust and antitrust." *Ethics*, 96, 231-260.
- 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.
- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 390-416.
- Forsyth, P.B., Adams, C.M., & Hoy, W.K. (2011). *Collective trust: Why school can't improve without it*. Teachers College Press: NY.
- 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., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Desimon, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 11-29.
- Delgado-Gaitan, C. (1992). Schil matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29, 495-513.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W.K. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 4, 484-501.
- 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 (3), 417-435.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 319-351.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- 稲葉陽二 (2007). 『ソーシャル・キャピタルー「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課題ー』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.
- 吉川徹 (2003). 「計量的モノグラフと数理ー計量社会学の距離ー」『社会学評論』53 (4), 485-489.
- 清田雄二・露口健司 (2011). 「保護者ネットワークを活用した学校改善ー小学校区での実践事例分析ー」日本教育行政学会第46回大会発表資料 (九州大学; 2011.10.8)
- Luhman, N. (1973). *Vertrauen, ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexitat*, 2. (大庭健・正村俊之訳 (1990). 『信頼ー社会的な複雑性の縮減メカニズムー』勁草書房).
- 三菱総合研究所 (2011). 『平成 22 年度 教育改革の推進のための総合的調査研究』教育投資が社会関係資本に与える影響に関する調査研究・報告書。

- 尾嶋忠章 (2001). 『現代高校生の計量社会学』 ミネルヴァ書房.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone : The collapse and revival of American community* (柴内康文 訳 (2006). 『孤独なボウリングー米国コミュニティの崩壊と再生ー』 柏書房).
- Rotter, J.B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1-7.
- 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. (1996). Social capital and the generation of human capital *Social Forces*, 75 (4), 1343-1359.
- 露口健司 (2007). 「公立学校における保護者セグメントの解析ー都市部近郊の小学校を事例としてー」 『日本教育経営学会紀要』 49, 67-82.
- 露口健司 (2008). 「保護者による学校信頼の決定要因ー都市部近郊の公立中学校区を事例としてー」 『愛媛大学教育学部紀要』 55, 19-26.
- 露口健司 (2009). 「公立小学校における保護者セグメントの決定要因ー学校との相互作用, 家庭効力感, 地域効力感の視点からー」 『日本教育行政学会年報』 35, 165-181.
- 露口健司 (2010). 「保護者の学校信頼を決めるものは何か?ー計量的モノグラフー」 藤原文雄・露口健司・武井敦史 『学校組織調査法ーデザイン・方法・技法ー』 学事出版, 117-128.
- 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.

資料 11-1 記述統計量及び相関マトリクス

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
〔個人レベル変数〕																			
1. 期待性	2.96	.58																	
2. 協力性	2.55	.59	.45**																
3. 学校信頼	7.72	2.75	.82**	.88**															
4. 学校の肯定的評価	.00	.59	.64**	.37**	.56**														
5. 世代間閉鎖性	.55	.50	.17**	.34**	.30**	.17**													
6. 相談ネットワーク	.52	.50	.22**	.41**	.37**	.17**	.44**												
7. 地域行事参加	.51	.50	.17**	.48**	.39**	.19**	.29**	.35**											
〔学校レベル変数〕																			
8. 共働き家庭率	.57	.08	-.06**	-.06**	-.07**	-.03	-.06**	-.05*	-.05*										
9. 一人親家庭率	.24	.06	-.03	-.02	-.03	-.12**	-.06**	-.05*	-.11**	-.10**									
10. 生活保護家庭率	.06	.03	-.02	-.01	-.02	-.03	-.02	.02	-.07**	-.04*	.79**								
11. 通塾率	.29	.14	-.10**	-.02	-.07**	-.07**	.07**	.05*	.04	-.27**	-.55**	-.37**							
12. 学力検査	92.58	6.49	.17**	.07**	.13**	.32**	.03	.02	.09**	.02	-.43**	-.39**	-.18						
13. 学級数	9.29	3.84	.16**	-.01	.08**	.18**	-.12**	.04	-.04	.05*	-.12**	-.32**	-.38**	.58**					
14. 学校段階	.53	.51	.17**	.06**	.13**	.27**	.07**	.03	-.01	.13**	-.03	-.03	-.65**	.64**	.72**				
15. 学校の肯定的評価	2.84	.25	.20**	.08**	.16**	.39**	.02	.02	.09**	-.08**	-.32**	-.07**	-.18**	.83**	.45**	.69**			
16. 世代間閉鎖性	.69	.55	.00	.09**	.06**	.03	.20**	.09**	.14**	-.31**	-.21**	.00	.30**	.05*	-.61**	.37**	.07**		
17. 相談ネットワーク	.62	.52	.04	.10**	.08**	.05**	.15**	.11**	.14**	-.54**	-.36**	-.19**	.47**	.12**	-.30**	.30**	.13**	.79**	
18. 地域行事参加	.65	.51	.09**	.14**	.14**	.16**	.15**	.07**	.19**	-.30**	-.44**	-.31**	.20**	.40**	-.19**	-.03	.41**	.76**	.76**

Note. 学校レベル (N = 17), 個人レベル (N = 2,427). * $p < .05$; ** $p < .01$. α 係数: 期待性=.90, 協力性=.89, 学校の肯定的評価=.86.