

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 —

(教育学教室) 露 口 健 司

A study on the crucial determinant of school trust by the parents :
A case study of a public junior high school district in the suburbs

Kenji TSUYUGUCHI

(平成20年6月11日受理)

1. 研究課題

本研究の目的は、保護者による学校信頼の決定要因を、都市部近郊の公立中学校区の事例を通して、探索的に析出することである。

近年、公立学校改革の中心的課題として、学校と保護者・地域住民との信頼構築が、中央教育審議会や教育再生会議等において指摘されている。こうした課題認識に対して、公立学校不信や公立学校離れを問題事象とした上で信頼構築の理論と方法に言及する研究も、相当蓄積されてきた。たとえば、公立学校選択やコミュニティスクール等の制度改革によって信頼構築を試みようとする研究（たとえば、葉養，2006；黒崎，1994，2004等）、公立学校改革の事例を通して信頼構築のための実践的戦略を得ようとする研究（たとえば、佐藤と佐藤，2003；志水と徳田，1991；八尾坂他，2006等）である。本研究は、後者の系譜に位置づくものである。ただし、本研究は、供給サイドである学校側の視座ではなく、需要サイドである保護者側の視座からデザインされた研究である点に特徴を有している。「どうすれば保護者に信頼されるのか？」を問う前に、「我々（保護者）は～であるが故に学校を信頼している（していない）」とする事実を明らかにしたいと考えている。

先行研究では、信頼構築をテーマとした理論研究や事例研究は複数あるが、計量研究はわずかである。ただし、近年、保護者の意識・行動を対象とした計量研究は飛躍的に発展しているため（橋野，2003；岩永他，2004；貞広，1999，2003；末富，2005a，2005b）、信頼構築を保

護者の視座から計量的に分析するための方法論的基盤は既に整っているといえる。以下、計量分析を実施する前提作業として、信頼概念の整理及び本研究の枠組みについて論じておく。

信頼には不確実性や交換の複雑さを減少させ、協力関係を促進し、秩序を維持する機能を有しており（Hoy & Tschannen-Moran, 1999；Luhman, 1973）、それは組織や社会の成長・発展・開発にとって有用な社会的資本（social capital）でもある（たとえば、宮川と大守，2004；Putnam, 2000；佐藤，2001）。社会的資本としての信頼が崩壊することによって、保護者及び教師は、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（＝社会的資本の増幅）への焦点化は、極めて妥当な選択であるといえよう。

それでは、本研究の主題である信頼とは何か。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 *et al.*, 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) が, いずれも, 他者・集団の行為を認知した結果として形成される, 他者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, 期待と依存との区分が困難となる。公立学校組織において, 前者は望ましい価値として認知されるが, 後者はそうではない。学校と保護者の協働によって教育活動が展開される公立学校組織 (多くの構成員がそのように認知している) では, 信頼を期待の観点からのみ説明することには限界がある。保護者が学校を信頼するということは, 期待感を抱くとともに, 学校に対して協力する態度を保持している状態を指すと考えられる。本研究では, こうした一般的な信頼概念の主要な構成要素と公立学校組織の特性を踏まえ, 公立学校に対する保護者の信頼, すなわち, 学校信頼を「学校に対して抱く期待と協力についての一般的なイメージ」であると定義しておく。

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。先行研究を踏まえると, 学校信頼は, 相手との相互作用過程における行為の知覚を通して形成されるようである。たとえば, 山岸 (1998) では, 信頼形成のポイントとして, 相互作用過程における相手の「能力」「人格」「相互の人間関係」についての認知の重要性を示している。そして, Hoy & Tschannen-Moran (1999) は, 学校組織を対象としてこの点に言及している。すなわち, 職務遂行において必要な「能力の保持 (competence)」, 相手に対して正直で丁寧な対応をとる「誠実性 (honesty)」, 相手のためになることをしようとする「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する「公開性 (openness)」, 一定期間, 期待感を継続できそうだとする「期待の継続性 (reliability)」の5次元である。保護者は, 相手=学校・教職員との相互作用過程において各次元に関わるこれらの行為を知覚することで, 学校信頼のイメージを形成していくと仮定できる。

本研究は, 保護者による学校信頼の決定要因の解明を目的としているが, こうした調査研究は多くはない。学校信頼の決定要因については, 先行研究において次の要因が指摘されている。すなわち, 第1は, 教師と保護者

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る。第2は, 生徒の出席・成績の状況である (Adams & Christenson, 2000)。この分析結果は, 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。第3は, 家庭の経済的階層である (Goddard *et al.*, 2001)。家庭の厳しい経済的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, 教師・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示唆されている。第4は, 教師間の人種的葛藤や児童生徒の人種構成である (Bryk & Schneider, 2002)。教師間で人種的葛藤が発生している学校では, 教師-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, 教師-保護者間の信頼関係が低下も認められている。人種と信頼との関係が, 明らかにされている。この点とかかわって, Tschannen-Moran (2002) 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。したがって, 人種・民族構成が多様な地域では, 信頼関係脆弱化のリスクを含んでいるものと解釈できる。

さて, わが国では, 1970年代まで, 学校に対する保護者の信頼は, 資格によって承認されたスタッフ (教師) の配置, 外的な権威によって正統化されているカリキュラムや教授法の採用等の「制度に対する期待感」によって支えられてきた⁽¹⁾。しかしながら, 1970年代の信頼の危機以降, 教育活動の過程及び結果の開示や参加的コミュニティ等の学校組織への公開性の要求が高まる中で, また, 学校 (教師) 間の組織 (個人) 的力量的差異が顕在化する中で, 信頼の対象は制度ではなく, 個別学校 (教師) の能力・人間性・業績にシフトしたといえる。こうした理論を踏まえると, 先の Adams & Christenson (2000) の調査結果は, 保護者による学校信頼が, ①保護者が教師の能力や人間性を理解するために十分なコミ

コミュニケーション（相互作用）がとれたかどうか、②保護者にとって納得のいく業績（成果）があげられているかどうかによって、強く規定されることを示すものである。これらの要因は、わが国においても学校信頼の決定要因として機能すると仮定できる。さらに、学校信頼の主体である③保護者の属性も、その決定要因として提起する必要がある。露口（2007）で言及されているように、保護者の年齢・居住年数・勤務形態・経済的状況等は、学校信頼を決定する重要な要因であると予測できる。

以上、本研究では、①相互作用要因、②学力成果要因、③属性要因の3つの観点から、学校信頼の決定要因を明らかにする。学校と保護者との信頼構築が教育政策課題となっているものの、保護者による学校信頼が、どのような要因によって決定されるのかについてはほとんど検証されていない。本研究は、教育経営／教育行政研究・実践において重要性が指摘されつつも、その研究成果がほとんど蓄積されていない信頼の計量研究であり、この点に、研究の新規性が認められる。また、本研究において解明されるであろう、学校信頼の決定要因についての知見は、学校信頼を高めるシステム開発に尽力しているスクールリーダーにとっても、有用性の高いものとなることが予測できる。

2. 方 法

（1）調査対象と手続き

調査対象は、A 県の Z 中学校区⁽²⁾ に所在する X 小学校、Y 小学校、Z 中学校の保護者（小学校は2年生以上、各世帯につき回答者1名）である。平成18年度調査の対象者は1,718名、平成19年度調査の対象者は1,709名である。Z 中学校区は、都市部近郊の新興住宅地にあり、学力水準が高く落ち着いた学校であるとの評判が高い校区である（学力水準については図1及び図2を参照）。平成19年度学級数は、X 小学校（21学級）、Y 小学校（23学級）、Z 中学校（22学級）であり、いずれも大規模校である。

平成18年度調査は、平成18（2006）年7月に実施された。1,257名からの有効回答があり、回収率は73.2%であった⁽³⁾。調査票は児童生徒を通して各保護者に配布された。複数の児童生徒が在籍する保護者に対しては、学年が上位の児童生徒について回答することを求めた。調

査票の回収は各担任が行ったが、厳封の措置をとったため、担任が回答内容を見ることは不可能な状況を設定した。調査票の作成においては、筆者が原案を校長に提案し、学校側での検討の上、一部の質問項目を加筆修正した上で実施された。平成19年度調査は、平成19（2007）年7月に、上記と同様の手続きにおいて実施された。1,241名からの有効回答があり、回収率は73.6%であった⁽⁴⁾。

分析においては、後述するように、平成18—19年度のデータを必要とするため、2年間継続して回答を得ることが出来た保護者（母親⁽⁵⁾）706名（X 小学校203名、Y 小学校192名、Z 中学校311名）を分析対象とする。

（2）測定項目

学校信頼：露口（2007）のスクールコミットメント尺度17項目（期待性5項目と協力性12項目）を使用した。そして、期待性得点と協力性得点を算出し双方の積を求めた。また、学年による影響が認められるため⁽⁶⁾、各個別ケースから学校信頼の学年平均値を減じるセンタリングの処理を行った。センタリング処理後の記述統計については、平成18年度調査が平均値（ $M=.13$ ）、標準偏差（ $SD=2.15$ ）であり、平成19年度調査が平均値（ $M=.03$ ）、標準偏差（ $SD=2.20$ ）であった⁽⁷⁾。なお、平成18年度の学校信頼度は、コントロール変数として利用する。

相互作用要因：学校との相互作用の指標としては、Adams & Christenson（2000）、Bryk & Schneider（2002）、Goddard *et al.*（2001）、Tschannen-Moran（2002）による教師認知用の尺度を参考として、保護者認知の観点から新たに28項目を作成し、保護者に回答を求めた。尺度は4件法（“まったくあてはまらない”～“ひじょうにあてはまる”）を設定した。因子分析（主因子法、プロマックス回転）の結果、次の4因子が抽出された（表1参照）。第Ⅰ因子は、主として学校側の誠実さや公正さ、または配慮に関わる行動を示す項目群から構成されており、これを「誠実性」と呼ぶ。第Ⅱ因子は、学力向上、規範意識形成、いじめ対策等、組織としての能力を示す項目群から構成されており、これを「有能性」と呼ぶ。第Ⅲ因子は、PTA 活動や学校行事場面での保護者の充実感を示す項目群から構成されており、

表1 学校－保護者相互作用尺度の因子分析結果

項 目	因 子				共通性	
	I	II	III	IV		
• 学校は、私の意向をくみ取ってくれる。	.965				.720	
• 学校は、私の考えを大切にしてくれる。	.882				.680	
• 学校は、親しみやすく話しやすい。	.849				.665	
• 学校は、私の都合や事情に配慮してくれる。	.825				.611	
• 学校は、よき親として、私を見てくれる。	.815				.601	
• 学校は、子どものよさをよく理解してくれている。	.737				.616	
• 学校は、問題や悩み事を相談しやすい。	.730				.640	
• 学校は、「子どものため」を考えて、いつも行動している。	.508				.585	
• 学校は、知りたい情報を提供してくれる。	.475				.544	
• 学校は、誠実に対応してくれる。	.372				.450	
• 学校は、私の子どもの規範意識の形成に貢献している。		.983			.662	
• 学校は、私の子どもの学力を高めている。		.865			.564	
• 学校は、子どもの学習意欲を高めている。		.691			.598	
• 学校は、いじめ問題の予防や対処に熱心である。		.473			.434	
• 学校は、子どもの自尊心を高めている。		.446			.574	
• 学校は、道徳や社会的責任の理解を促進している。		.434			.527	
• 学校は、子どもをきちんとしつけてくれる。		.422			.483	
• 学校は、子どもの安全管理や健康管理に熱心である。		.404			.462	
• 学校の先生は、よく協力しあっている。		.364			.471	
• 学校の先生は、みんなで力をあわせて、子どもの指導にあたっていると感じる。		.351			.447	
• PTAの役員は、充実感をもって活動している。			.956		.779	
• PTA活動は充実感がある。			.804		.608	
• 保護者ボランティアの方々は、充実感をもって活動している。			.743		.582	
• 学校行事や授業参観に出席すると充実感がある。			.317		.247	
• 学校は、学校にとってのマイナス情報についても、説明してくれる。				.914	.710	
• 学校は、各教師のこれまでの経験や、研修活動の様子を話してくれる。				.781	.623	
• 学校は、各教師の指導方針について、しっかり説明してくれる。				.770	.640	
• 学校は、子どもの学校での様子を頻りに連絡してくれる。				.324	.380	
		<i>Mean</i>	<i>SD</i>	因子間相関係数		α 係数
	I	2.87	.51	1.000		.931
	II	2.92	.43	.793	1.000	.906
	III	2.73	.54	.511	.526	1.000
	IV	2.45	.59	.686	.620	.448
						1.000
						.817

これを「充実性」と呼ぶ。第IV因子は、学校側による詳細な情報提供・開示に関する項目群から構成されており、これを「公開性」と呼ぶ⁽⁸⁾。これらの記述統計については表1に示されている。

学力成果要因：平成18年4月及び平成19年4月に実施された国語と算数・数学のCRT学力テストスコア（全国平均を100とした場合の本人の得点の位置）を使用する。国語の4観点（話す・聞く能力、書く能力、読む能

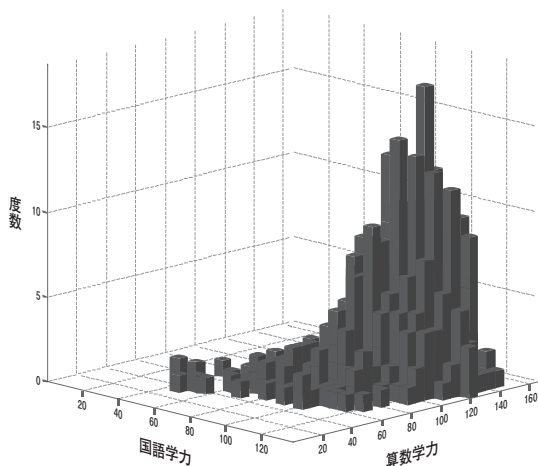


図1 小学校学力水準

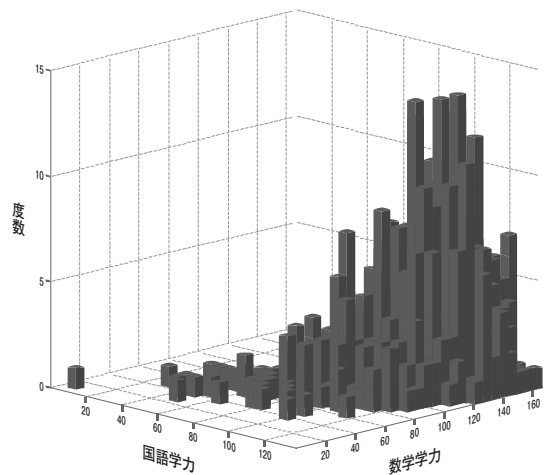


図2 中学校学力水準

力、言語についての知識・理解・技能)、算数・数学の3観点(数学的な考え方、数量や図形についての表現・処理、数量や図形についての知識・理解)の平均値を利用した。学力スコアについては、国語と算数・数学について、それぞれ現状の到達度と1年間の変容度(平成19年度スコア/平成18年度スコア)を示す変数を設定した。すなわち、①国語到達度、②算数数学到達度、③国語変容度、④算数・数学変容度である。

属性要因：保護者属性の指標としては、就労形態(パート・正社員=1, 専業主婦=0)、本人帰宅時間(午後8時以降=1, 午後8時以前=0)、居住年数(5年未満=1, その他=0)、通塾(通わせている=1, 通わせていない=0)、経済的ゆとり(“ゆとりがある”~“とても苦しい状況にある”までの5件法)を使用した。

3. 保護者による学校信頼の決定要因の探索的分析

保護者による学校信頼の決定要因を明らかにするため、平成19年度の学校信頼得点を被説明変数、平成18年度の学校信頼得点、保護者属性要因(就労形態・本人帰宅時間・居住年数・通塾・経済的ゆとり)、相互作用要因(誠実性・有能性・充実性・公開性)、学力成果要因(国語到達度・算数数学到達度・国語変容度・算数変容度)を説明変数とする階層的重回帰分析を、小学校と中学校の

2回実施した(表2参照)。

分析の結果、次の4点を指摘することができる。

すなわち、第1は、学校信頼の構築において相互作用要因の効果が極めて顕著な点である。小学校では、誠実性($\beta = .311, p < .01$), 有能性($\beta = .135, p .05$), 充実性($\beta = .359, p < .01$)において統計的に有意な効果が認められており、公開性を含めた4変数の説明量は46.0%にのぼる。中学校では、誠実性($\beta = .263, p < .01$), 充実性($\beta = .261, p < .01$)において統計的に有意な効果が認められており、有能性と公開性を含めた4変数の説明量は27.4%となっている。およそ小・中学校においては、保護者が、教師とのコミュニケーション過程において、誠実さ・丁寧さ・公正さ・配慮等を実感しているかどうか。学校レベルでの学力向上や規範意識形成等の学校の努力をきちんと認知しているかどうか(特に小学校)。充実した学校行事とPTA活動が提供されていると認知しているかどうかによって、学校信頼が決定される。情報の公開については、学校信頼との間に正の相関(小学校: $r = .465, p < .01$, 中学校 $r = .421, p < .01$)が認められるが、今回の重回帰モデルでは固有の影響力が認められていない。保護者に対する情報開示においては、ただ単に公開すればよいというものではなく、保護者に対して情報を誠実に伝えようとする態度が含まれることによって学校信頼に結びつくものと解釈できる。

第2は、保護者属性による効果が認められていない点である。有意水準を満たす説明変数は皆無であり、説明量も小学校2.4%, 中学校0.5%と非常に小さい。相関関係に言及すれば、小学校において経済的ゆとりが学校信頼と正の相関($r = .140, p < .01$)を有している。これは、経済的にゆとりのある保護者の方が、学校を信頼する傾向にあることを示している⁹⁾。しかし、経済的ゆとりは、重回帰モデルに投入した場合に、固有の影響力を発揮するほどの変数ではない。就労形態・階層・年齢等、保護者の属性は多様である。しかし、学校によるコミュニケーションとそれらの多様性への配慮によって、保護者の属性面での多様性は、ある程度コントロールできるものと解釈できる。

第3は、学力成果による効果が認められていない点である。有意水準を満たす説明変数は皆無であり、説明量

表2 保護者による学校信頼の決定要因

説明変数	小学校		中学校	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1 統制要因		.027**		.275**
平成18年度の学校信頼	.083*		.272**	
Step 2 保護者属性要因		.024		.005
就労形態	-.039		.025	
帰宅時間	.074		-.012	
居住年数	-.007		-.001	
通塾	.028		.039	
経済的ゆとり	.008		-.028	
Step 3 相互作用要因		.460**		.274**
誠実性	.311**		.263**	
有能性	.135*		.136	
充実性	.359**		.261**	
公開性	.027		.030	
Step 4 学力水準要因		.002		.004
国語到達度	-.031		-.014	
算数到達度	.005		-.007	
国語変容度	-.026		-.056	
算数変容度	-.008		-.009	
total R²		.513**		.558**

note: ** $p < .01$, * $p < .05$.

も小学校0.2%，中学校0.4%と極めて小さい。保護者は、自らの子どもの学力到達度やその学力変容の程度等の結果としての学力をみて、学校への信頼を決定するのではないようである。重要なのは学校・教師の努力の過程（有能性）の評価であり、学力到達度・変容度は有能性を判断するための一情報にすぎないと解釈できる。

第4は、学校信頼の変動性についてである。前年度の学校信頼の効果は、小学校（ $\beta = .083, p < .05$ ）及び中学校（ $\beta = .272, p < .01$ ）であり、説明量は小学校が2.7%であるのに対し、中学校は27.5%であった。これは、中学校では学校信頼がそれほど変動しないのに対して、小学校では大幅に変動することを示す。教科担任制の中学校では教師による保護者への影響力が拡散するため、大幅に学校信頼が高まったり低下したりする機会が少ないのであろう。一方、学級担任制をとる小学校では、原因帰属先が学級担任に集中するため、学校信頼の水準が毎年のように大幅に変動するものと解釈できる。

4. まとめ

本研究の目的は、保護者による学校信頼の決定要因を、都市部近郊の公立中学校区の事例分析を通して、検討することであった。小・中学校ごとに重回帰モデルを設定し、学校信頼の決定要因分析を実施したところ、保護者は学校・教師の誠実な対応や学校行事・PTA活動の際の充実感によって、信頼／不信を決定している現状が明らかにされた。これらの効果は、保護者の属性や学力成果をはるかに凌いでおり、公立学校の信頼構築における重要な突破口であると言える。

さて、学校信頼の決定要因としての誠実性の効果は、およそ誰もが予想することである。実践レベルでも、保護者とのコミュニケーションや相互作用の在り方を再考する動き各地で認められている。本研究の価値は、誠実性に加えて、充実性の効果を明らかにした点である。小学校の場合、標準偏回帰係数がもっとも大きいのは、充実性なのである。我が子の成長を感じることでできない学校行事、昨年と同様で工夫改善されていない学校行事、保護者への配慮を欠いた学校行事。学校行事の重要性を今一度認識し、その改善に努めることが、公立小学校はもちろん中学校においても重要であるといえる。また、PTA活動の改善も、信頼される学校づくりにお

て必要不可欠である。徒勞感しか感じないやりがいのないPTA、1年間の役割をただ義務的に遂行するだけのPTA、役員のなり手がいないPTA。こうしたPTA活動の現状は、保護者による学校不信に直結している。

保護者は、学校組織の有能性や学力成果等、どちらかと言えば教育活動の「結果」にかかわる要因よりも、誠実さ等の「過程」「努力」にかかわる要因によって、学校信頼を決定していると考えられる。学校組織として努力することはもちろん、その努力の様子をそれとなり保護者に理解してもらうような機会を、学校組織においてより多く設定していく必要がある。こうした戦略の必要性は、小学校と中学校の別を問わない。

さて、先に、保護者とのコミュニケーションや相互作用が重要であることを述べた。保護者とのコミュニケーションについては、すべての教師が十分にとれているわけではない。この点について、Hoover-Dempsey, *et al.* (1992) は、保護者に対してオープンなのは、自己効力感の高い教師であることを明らかにしている。つまり、自分の指導実践に対して自信をもっている教師ほど、保護者とのコミュニケーションに意欲的であり、指導がうまくいっていない教師は、コミュニケーションに消極的なのである。保護者に対する誠実な対応は、質の高い学級経営や授業実践が基盤となっているのである。

ところで、本研究は、都市部近郊に位置する落ち着いた大規模校（ベッドタウンの優良校）を対象とした研究である点に留意しなければならない。本研究と同様の枠組みで、人口密度が小さい学校、小・中規模校、学力的に厳しい学校、保護者の経済状況が困難な学校等を対象とした研究を推進する必要がある。

【註】

- (1) こうした現象は、学校組織における「信頼の論理」によって説明されている。「信頼の論理」の詳細については、曾余田（1991）を参照。
- (2) Z中学校区は、学力向上に関する研究指定を受けている。筆者は、平成17年度より実態調査チームの外部講師として関与している。3校の学校管理職や教務・研究主任等とのインフォーマルな面談や公式インタビュー等を通して、学校の実態把握に努めている。

- (3) 学校ごとの回収率は次の通りである。X小学校66.6% (343/515名), Y小学校80.7% (415/514名), Z中学校72.4% (499/689)。
- (4) 学校ごとの回収率は次の通りである。X小学校78.1% (422/540名), Y小学校70.8% (346/489名), Z中学校69.6% (473/680名)。
- (5) 分析モデルに母親の就労形態が含まれるためである。なお、母親が回答者である比率は93.4%である。
- (6) センタリング処理を行う以前の学校信頼得点は、第3学年(8.72), 第4学年(9.09), 第5学年(8.57), 第6学年(8.34), 第7学年(7.90), 第8学年(7.57), 第9学年(7.37)であり、学年進行とともに得点が低下している。学年を独立変数, 学校信頼得点を従属変数とする分散分析の結果は, $F(6/994) = 11.72, p < .01$ である。
- (7) α 係数については, 平成18年調査の期待性5項目(.709), 協力性12項目(.840)。平成19年調査の期待性5項目(.738), 協力性12項目(.858)であり, いずれも基準値を上回っている。
- (8) 本研究で析出された4次元は, Tschannen-Moran (2002) の5次元と親和的である。本研究の「有能性」とは, 「期待の継続性 (reliability)」「能力の保持 (competence)」を統合した概念となっている。したがって, 「有能性」とは, 学校組織の能力に対して一定期間期待が継続できる状態を示す概念であるといえる。また, 「誠実性」は, 「誠実性 (honesty)」「善意性 (benevolence)」を統合した概念である。相手に対して正直で丁寧な対応をとること (誠実性) と, 相手のためになることをしようとすること (善意性) は, 概念区分しなければならないほど, 意味が異なるものではないようである。さらに, 「公開性」は, Tschannen-Moran (2002) の「公開性 (openness)」とほぼ同義である。そして, 本研究では, 「充実性」の要因が新たに発見されている。学校行事については, 学習参観・学習発表会・運動会等の機会に品質やできばえに喜びを感じる程度を, PTA 活動においてはそれらの活動をやりがいあるものとして喜びを感じる程度を示す概念である。
- (9) 正確には, ややゆとりのある世帯がもっとも学校を信頼している。各回答者グループの学校信頼得点

(センタリング後)を見ると, “とても苦しい状況にある (-.35)” “やや苦しい状況にある (-.70)” “どちらともいえない (.08)” “ややゆとりがある (.41)” “ゆとりがある (.14)” となっている。

【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), pp.477-497.
- Baier, A (1986) “Trust and antitrust.” *Ethics*, 96, pp.231-260.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002) *Trust in schools : A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, NY.
- 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), pp.3-17.
- 橋野晶寛 (2003) 「公立学校改革における選択と参加の行動分析」『日本教育行政学会年報』第29号, pp.106-117.
- 葉養正明 (2006) 『よみがえれ公立学校 地域の核としての新しい学校づくり』紫峰図書.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W.K. (1994) “Building a culture of trust” *Journal of School Leadership*, 4, pp.484-501.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1992) “Parent efficacy, teacher efficacy, and parent involvement : Explorations in parent-school relations” *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999) “Five faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools.” *Journal of School Leadership*, 9, pp.184-208.
- 岩永 定・芝山明義・橋本洋治・岩城孝次 (2004) 「保護者の学校教育に対する意識と学校関与意欲の関係—小・中学校の保護者調査を通して—」『日本教育経営

- 学会研究紀要』第46号, pp.52-64.
- 黒崎 勲 (1994)『学校選択と学校参加アメリカ教育改革の実験に学ぶ』東京大学出版会.
- 黒崎 勲 (2004)『新しいタイプの公立学校—コミュニティ・スクール立案過程と選択による学校改革』同時代社.
- Luhman, N. (1973) *Vertrauen, ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexitat*, 2. (邦訳:大庭健・正村俊之 (1990)『信頼—社会的な複雑性の縮減メカニズム—』勁草書房).
- 宮川公男・大守 隆 (2004)『ソーシャル・キャピタル』東洋経済新報社.
- Putnam, R.D. (2000) *Bowling alone : The collapse and revival of American community*. (邦訳:柴内康文 (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).
- Rotter, J.B. (1980) "Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility." *American Psychologist*, 35, pp.1-7.
- 貞広斎子 (1999)「定量的選好モデルを用いた親の学校選択行動分析」『日本教育行政学会年報』第25号, pp.103-116.
- 貞広斎子 (2003)「教育改革のアカウントビリティ意識—学校情報需要・供給調査分析—」篠原清昭『ポストモダンの教育改革と国家』教育開発研究所, pp.285-297.
- 佐藤 寛 (2001)『援助と社会関係資本—ソーシャルキャピタル論の可能性—』アジア経済研究所.
- 佐藤雅彰・佐藤 学 (2003)『公立中学校の挑戦授業を変える学校が変わる』ぎょうせい.
- Scribner, J.P. (1999) "Teacher efficacy and teacher professional learning : Implications for school leaders" *Journal of School Leadership*, 9, 209-234.
- 志水宏吉・徳田耕造 (1991).『よみがえれ公立中学尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィ—』有信堂高文社.
- 曾余田浩史 (1991)「アメリカ教育経営学における『理論論争』の再検討—学校の信頼の喪失と関連して—」『日本教育経営学会紀要』第33号, pp.99-114.
- 末富芳 (2005a)「クラブ財化する公立学校とメンバーシップ問題—分権的教育改革における受動的メンバーの位置付け—」『日本教育行政学会年報』第31号, pp.133-150.
- 末富芳 (2005b)「教育費スポンサーとしての保護者モデル再考—高校生・大学生保護者質問紙の分析から—」『教育社会学研究』第77集, pp.5-24.
- Tschannen-Moran, M. (2002) *Trust matters : Leadership for successful schools*, Jossey-Bass inc.
- 露口健司 (2007)「公立学校における保護者セグメントの解析—都市部近郊の小学校を事例として—」『日本教育経営学会紀要』第49号, pp.67-82.
- 山岸俊男 (1998)『信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム—』東京大学出版会.
- 八尾坂修・増田健太郎・伊藤文一 (2006)『信頼を創造する公立学校の挑戦』ぎょうせい.