

保護者-学校間連携阻害要因認識の所在 教職員-保護者の認識のズレに着目して

仲田 康一

The difference between parents and teachers in the recognition of the barriers to family-school cooperation

Koichi NAKATA

The aim of this study is to investigate the recognition of the barriers to family-school cooperation, which is analyzed in Iwanaga *et. al.* (1992). First, I found that there are still differences between parents and teachers in recognizing the barriers through the comparison using t-test and factor analysis. Second, I found that the effect of percentage of participants on the recognition of barriers is inconsistent.

目次

- I. 課題設定
- II. 使用データ
- III. 阻害要因認識の構造の検討
 - A. 単純集計と差の有無
 - B. 因子分析
- IV. 学校参加度による検討
 - A. 「継続参加度」による検討
 - B. 「参加経験度」による分析
- V. 結論と含意

I. 課題設定

本稿の課題は、保護者と学校の連携阻害要因が、教職員や保護者にどのように認識されているかを、教職員／保護者の差異及び学校間の差異に着目して検討することである。

連携阻害要因認識は、学校と保護者との連携を阻害すると考えられる様々な要因についての認識度合いを示す概念である。直接これを扱った先行研究として岩永ら(1992)がある。彼らの研究では、「親や地域の人たちの意見や要望を学校に反映させる制度が無い」、「親は学校に協力する時間的余裕が無い」など 28 の項目に

ついて保護者・教員に評定を求め、因子分析によって構成次元を分解した上で、保護者と教員で何を問題と捉えるかの認識に「一定のズレ」(岩永ら 1992:210)があると指摘するものであった。

「開かれた学校づくり」を推進する政策的潮流もあって、我々はともすれば効果を追うことに終始し、連携阻害要因についての検討は背景に追いやられがちになるかもしれない。その中で岩永は「学校教育参加を支える主体の意識実態や、制度が有効に機能する条件に関する実証的研究はきわめて遅れている」(岩永 2002:12)と述べ、学校教育への父母・住民参加が内実を持つために、関係者にどれだけの準備性が備わっているかを現実に即して論じる必要を提起している。抑制的ながらも丁寧な実態分析を根拠として発言する岩永の態度と主張から学ぶべきところは多い。むしろ、「阻害要因認識」はあくまで「認識」であって実際の阻害要因の多寡を示すものではないが、同時期・同地域で検討したにもかかわらず、保護者と教員が「認識ギャップ」を示しているのであり、その発見において岩永ら(1992)の先駆性は疑いない。

しかしながら、乗り越えられるべき点がないではない。それは依拠するデータが地方自治体や学校への分権が進展する前のものという点にある。学校評議員等が 8 割を超える設置率を見(文部科学省 2007)、「開かれた学校づくり」の多様な実践が展開した¹現在、認識ギ

ギャップは無くなるのではないか。この問いにアプローチすることが本稿の第一の課題である。

第二の課題は、連携阻害要因認識を学校毎に検討することである。「開かれた学校づくり」は、学校区を中心とした周辺「地域」²に開く学校単位の取り組みに帰着すると思われる。そのため、連携の度合いは学校毎に異なり、連携阻害要因認識も学校毎に異なることが予想される。連携が進展している学校ほど、連携阻害要因認識が低まるのだろうか。また、保護者と教職員の「ズレ」も減少するのか。こうした学校要因について検討することが必要である。

分析上の問はシンプルである。一つは、「保護者と教員の阻害要因認識を比較したとき、その度合いに差異が無いかどうか」である。これによって教職員と保護者の認識ギャップの所在を検討する。もう一つは、外部との連携の度合いを操作的に定義した上で、「連携の度合いの高い学校ほど連携阻害要因認識が低く、『ズレ』が小さくなっているかどうか」を検討する。本稿では、連携の度合いを、学校支援活動³に参加する保護者割合の高低と定義し検討を行う。

II 使用データ

以上の問題を分析するにあたって使用するデータセットは、関東の自治体(A市)において行われた、小中学校⁴に勤務する教職員、及び地域住民・保護者を対象としたアンケートによるものである。同市は、「開かれた学校づくり」を全市的に推進し、その一環として市の「地域教育運営推進協議会」を主体として「学校教育と地域の教育力に関するアンケート」を実施した。筆者は同協議会からデータ分析の許可を得た。今回は、教職員データと、保護者データを利用する。

ここで、アンケートの概要について記しておく。実施年月は、2007年の11～12月である。教職員調査票は、各学校の副校長を介して配布され、学校ごとに地域教育運営推進協議会に引き渡された。保護者調査票は担任を通して児童に渡し、家庭での回答の後、学校に回収して同協議会に引き渡された。最終的な有効回答数は教職員207(有効回答率68.1%)、保護者3338(同83.0%)であった。

このデータセットには、「連携阻害要因認識」(以下、阻害要因認識)に関して、教職員・保護者に同一の設問

で評定を求めた変数があり、保護者データには、連携度合いの変数として使用する学校支援活動参加経験が含まれている。

あらかじめこのデータセットの短所と長所を述べておきたい。短所については、教員に関してNが207にとどまるという点である。岩永ら(1992)では小・中計311のNを確保しているが、それより小規模である。また、岩永ら(1992)では郡部・都市部・大都市部に分けたサンプリングがなされているが、本データは一市内の10校である。

長所としては、学校を通して行ったためか回答率が高いことが挙げられるほか、回答した教職員・保護者が所属する学校が把握されていることである。これによって、学校間比較が可能になる。さらに、学校間比較をするにあたって、各校における外部との連携度合いに関する変数が必要となるが、教職員による主観的評価ではなく、実際に学校支援活動に参加したことがあるかどうか保護者によって回答されていることで、より「客観的」な分析が可能となる。こうした短所と長所に留意しながら今後の分析を進めていくこととしよう。なお、分析に際してはSPSS for windows 11を用いた。

III 阻害要因認識の構造の検討

A. 単純集計と差の有無

まず、連携阻害要因の認識について、教職員・保護者それぞれの回答を概観する。質問項目の結果を単純集計で示したのがTable 1である。

それぞれ「とてもそう思う」、「ややそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の4件法で評定されている。これを順に4、3、2、1と得点化した。したがって、得点が大きいほど、当該阻害要因を強く認識しているということになる⁵。

ここでは岩永ら(1992)を参考に、保護者と教職員の比較をしてみよう。Table 1に示されるように、教職員も保護者も、ほとんどの項目において平均値は論理的中央値2.5を下回っていた。したがって、阻害要因認識は概して低い状態にあることがわかる。

ただ、教職員においては、「10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない」、「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」、「12.自分の子どものことだけしか

保護者-学校間連携阻害要因認識の所在

考えていない人が多い」といった保護者の諸問題については、論理的中央値 2.5 を上回る点に留意しておきたい。この3つのうち、項目 11 と 12 は、岩永ら(1992)において「親の利己的態度」因子に高い負荷量を示していた項目である。岩永ら(1992)でも、「親の利己的態度」は教員に強く意識されていることが明らかとなっており⁶、保護者の問題性は今でも厳しく教職員に認識

されていることが改めて指摘できる。

他方、保護者において論理的中央値を上回るのは、項目 10,11,12 に加えて、「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」が当てはまる。ここからは、学校と保護者との関係において、保護者の方がその機会不足を感じている可能性が看取される。

Table 1 阻害要因認識の単純集計(教職員・保護者)

	区分	有効度数	とても 思う (4)	やや 思う (3)	あまり 思う わない (2)	まったく 思わない (1)	平均 値	標準 偏差	差の 検定
			有効パーセント						
1.保護者や地域の人たちの意見や 要望を学校に伝える機会が少な い	T	200	1.00	14.50	72.00	12.50	2.04	0.56	*** P>T
	P	3233	9.19	43.64	43.98	3.19	2.59	0.70	
2.学校から保護者への協力依頼が 少ない	T	199	0.00	8.54	70.85	20.60	1.88	0.53	*** P>T
	P	3278	2.53	18.67	64.46	14.34	2.09	0.65	
3.子どもの教育は学校に任せるべ きである	T	199	0.50	6.03	52.76	40.70	1.66	0.61	*** P>T
	P	3278	2.34	15.88	54.32	27.46	1.93	0.72	
4.問題が起こっても学校だけで解 決しようとしている	T	197	0.51	13.71	61.42	24.37	1.90	0.63	*** P>T
	P	3226	5.33	28.74	57.07	8.87	2.31	0.70	
5.学校に協力する経済的余裕のな い人が多い	T	189	1.59	23.28	66.14	8.99	2.17	0.60	P>T
	P	3127	3.49	21.07	66.04	9.40	2.19	0.64	
6.学校はお知らせはするが、保護 者の意見を聞くことは少ない	T	189	1.01	14.07	66.83	18.09	1.98	0.60	*** P>T
	P	3239	6.11	32.60	53.66	7.63	2.37	0.71	
7.学校の先生は保護者の人たちと の接し方がうまくない	T	196	0.51	15.31	69.90	14.29	2.02	0.56	*** P>T
	P	3253	5.10	25.48	58.50	10.91	2.25	0.71	
8.保護者が学校に協力できるよ うな場面が少ない	T	200	0.00	11.00	65.50	23.50	1.88	0.58	*** P>T
	P	3241	1.88	15.80	65.32	17.00	2.03	0.64	
9.保護者や地域住民学校への口出 しは控えるべきである	T	200	1.50	17.00	59.50	22.00	1.98	0.67	* P>T
	P	3243	2.93	22.94	53.84	20.29	2.09	0.74	
10.保護者は学校に協力する時間 的余裕がない	T	198	7.07	46.46	42.42	4.04	2.57	0.69	*** P>T
	P	3264	13.05	53.25	30.70	3.00	2.76	0.71	
11.保護者は子どもの教育を学校 に任せすぎだ	T	197	7.11	47.72	41.12	4.06	2.58	0.69	*** P<T
	P	3257	6.54	35.80	50.88	6.79	2.42	0.71	
12.自分の子どものことだけしか考 えていない人が多い	T	195	18.97	56.92	23.08	1.03	2.94	0.68	P<T
	P	3260	20.80	49.82	27.48	1.90	2.90	0.74	

※ 区分の T・P は、それぞれ教職員(teachers)、保護者(parents)を示す。平均値・標準偏差は、「とても思う」から「まったく思わない」までにそれぞれ 4,3,2,1 点を与えたときの平均値・標準偏差である。差の検定における不等号は、教職員と保護者の平均値の不等号の向きを示す。

***:p<.00, **:p<.01, *:p<.05

次に、t 検定によって平均値の差を検討したところ、有意差が大部分の項目で見られた。Table 1 の不等号から分かるように、阻害要因認識の多くは保護者においてより強く感じられていることが分かる。ただ、「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」、「12.自分

の子どものことだけしか考えていない人が多い」については教職員のほうが強く認識している。先に、教職員において保護者の問題性が、強く認識されていると述べたが、その度合いは保護者自身による評価よりも強いことが分かる。

B. 因子分析

つづいて、阻害要因認識の構成次元を、データの分解によって明らかにする。岩永ら(1992)に倣って、教職員・保護者それぞれについて因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った⁷。

まず教職員については、4回の反復で回転が収束した。固有値の減衰状況(3.63→1.83→1.37→0.86→0.73)から、3因子(固有値1以上を基準)を抽出した。因子負荷量と因子間相関・寄与率・共通性はTable 2の通りである。

第1因子は、「8.保護者が学校に協力できるような場面が少ない」、「6.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない」といった尺度が高い負荷を示しており、「学校の閉鎖性」と仮に命名できる。

第2因子は、「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」、「12.学校に協力する時間的・経済的余裕がない」といった尺度が高い負荷を示しており、「保護

者側の諸問題」と命名した。第3因子は、「3.子どもの教育は学校に任せるべきである」、「9.保護者・地域住民は学校教育への口出しは控えるべきである」が高い負荷を示しており、「専門的閉鎖性」と命名した。

第3因子は、「3.子どもの教育は学校に任せるべきである」、「9.保護者・地域住民は学校教育への口出しは控えるべきである」が高い負荷を示しており、「専門的閉鎖性」と命名した。

なお、岩永ら(1992)とは因子構造が大きく異なるが、これは質問項目の変化によって質問項目間のみとまりが変化したことによる。因子分析において、使用した観測変数に依存して解が変わることを考えれば、時代を経た変化を見るためには同一の尺度であることが望ましかった。しかし、教職員と保護者の阻害要因認識を比較するという本稿の目的においては教職員3因子を暫定的な解として以降の検討を進めて差し支えないと考える。

Table 2 阻害要因認識の構造(教職員)

	F1	F2	F3	共通性
F1 学校の閉鎖性				
8.保護者が学校に協力できるような場面が少ない	0.704	0.384	0.325	0.52
6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない	0.698	0.281	0.309	0.50
7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない	0.667	0.336	0.341	0.47
2.学校から保護者への協力依頼が少ない	0.662	0.151	-0.003	0.48
1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない	0.590	0.080	-0.069	0.41
4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている	0.490	0.247	0.463	0.35
F2 保護者側の諸問題				
11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ	0.176	0.678	0.079	0.50
12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い	0.192	0.556	0.210	0.36
10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない	0.413	0.551	0.306	0.31
5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い	0.235	0.504	0.419	0.31
F3 専門的閉鎖性				
3.子どもの教育は学校に任せるべきである	0.152	0.095	0.696	0.52
9.保護者・地域住民は学校教育への口出しは控えるべきである	0.029	0.388	0.567	0.39
因子寄与率	3.07	1.25	0.83	
因子寄与率	25.58	10.38	6.89	
因子間相関	1			
	0.36	1		
	0.29	0.39	1	

保護者-学校間連携阻害要因認識の所在

次に保護者についても因子分析を行ったところ、6回の反復で回転は収束した。固有値の減衰状況(3.63→1.48→1.20→1.03→0.81→0.71)から、4

因子を抽出した。因子負荷量と因子間相関・寄与率・共通性はTable 3の通りである。

Table 3 阻害要因認識の構造(保護者)

	F1	F2	F3	F4	共通性
F1 学校の閉鎖性					
6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない	0.812	0.338	0.362	0.245	0.665
7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない	0.685	0.297	0.343	0.243	0.471
1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない	0.615	0.281	0.388	0.078	0.413
4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている	0.606	0.326	0.342	0.316	0.381
F2 保護者側の諸問題					
12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い	0.393	0.703	0.152	0.243	0.502
11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ	0.204	0.569	0.197	0.140	0.348
5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い	0.353	0.345	0.115	0.345	0.205
10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない	0.265	0.381	-0.049	0.338	0.229
F3 協力場面の欠如					
2.学校から保護者への協力依頼が少ない	0.429	0.220	0.791	0.134	0.630
8.保護者が学校に協力できるような場面が少ない	0.582	0.282	0.644	0.320	0.527
F4 对学校の遠慮					
3.子どもの教育は学校に任せるべきである	0.205	0.084	0.086	0.585	0.364
9.保護者・地域住民は学校教育への口出しは控えるべきである	0.102	0.250	0.092	0.554	0.334
因子寄与率	3.11	0.85	0.60	0.52	
因子間相関	1				
	0.47	1			
	0.49	0.21	1		
	0.37	0.37	0.15	1	

第1因子は、「6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない」、「7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない」、「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」、「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」の尺度が高い負荷を示しており、「学校の閉鎖性」と命名した。これは、教職員における第一因子と近似していると思われる。

第2因子は、「12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い」、「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」の尺度が高い負荷を示しており、「保護者側の諸問題」と命名した。これも、教職員における

第二因子と近似していると思われる。

第3因子は、「2.学校から保護者への協力依頼が少ない」、「8.保護者が学校に協力できるような場面が少ない」の尺度が高い負荷を示しており、「協力場面の欠如」と命名した。

第4因子は、「3.子どもの教育は学校に任せるべきである」、「9.保護者・地域住民は学校教育への口出しは控えるべきである」の尺度が高い負荷を示しており、「对学校の遠慮」と命名した。

以上からは、阻害要因認識の構造は、保護者と教職員とで異なりを見せていることが分かる。特に、保護者において「学校の閉鎖性」と「協力場面の欠如」と

して捉えられていたものが、教職員においては「学校側の諸問題」として未分化に認識されていた。前節の検討もあわせれば、岩永ら(1992)の調査は1991年であったが、15年以上が経過し、「開かれた学校づくり」が進展したと思われる現在にあっても、保護者と教職員の認識における「一定のズレ」は、現在でも確認されることが改めて示された。

IV. 学校参加度による検討

次に、連携の度合いの学校差による阻害要因認識の分析に移る。連携の度合いの指標としては、「学校参加度」を用いる。「学校参加度」とは、学校支援活動に参加している保護者の割合の多寡を示すものである。

前述のように、今回の分析データセットには、保護者が実際に学校支援活動に参加したことがあるかどうか問われている。具体的な設問は、「学校支援活動に参加したことがありますか」であり、回答は「ない」、「初めて参加する」、「参加したことがある」、「継続的に参加している」の4つである。

この回答項目に即して、「学校参加度」を次の二つに分けて考えた。一つは「継続参加度」である。すなわち「継続的に参加している」と回答した保護者に1を、それ以外の回答をした保護者に0を与え、各学校の平均点を算出したものを「継続参加度」とした。

もう一つは「参加経験度」である。これは「ない」に0を与え、それ以外に1を与えて各学校の平均点を算出したものである。

以下の分析では、「継続参加度」及び「参加経験度」の多寡によって、操作的に高低群に2分割した。その際、学校段階の別をコントロールするために、小学校7校に分析を限定し、上位3校を高群、残りを低群とした。学校ごとの継続参加度・参加経験度をまとめたものがTable 4である。若干高低群の構成に入れ替わりがあることが分かる。学校参加度が高い学校ほど阻害要因認識が低く、また、教職員と保護者の認識における「ズレ」は小さいのだろうか。この点を以下検討する。

Table 4 各学校の継続参加度・参加経験度

学校	継続参加度		参加経験度	
	N	平均値	N	平均値
01		0.37		0.71
02		0.27		0.69
03		0.19		0.71
04		0.21		0.67
05		0.22		0.60
06		0.24		0.64
07		0.20		0.65
	N	平均値	N	平均値
高群	770	0.290	678	0.701
低群	1159	0.202	1251	0.628

A. 「継続参加度」による検討

まず、教職員/保護者区分、学校参加度高低の2要因による分散分析を行った。

分析結果を示したTable 5によると、継続参加度高低で主効果が観察されたのは12項目中4項目で、「12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い」を除いて、教職員/保護者区分の主効果とともに観察された。有意性が確認された項目は、「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」、「10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない」、「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」である。これについて、阻害要因認識の平均値をプロットしたFig. 1(1)~(4)を見ると、阻害要因認識の値は、継続参加度が高いほうが低いことが分かる。

また教職員/保護者区分の主効果とともに交互作用が観察されたのは2項目で、「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」と「7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない」である。これもFig. 1(5)・(6)に図示したが、継続参加度が高い学校では、教職員と保護者の認識ギャップは小さいが、同時に教職員の阻害要因認識が高いことも観察された。

さらに、教職員/保護者区分の主効果は、多くの項目で観察されたことから、教職員と保護者の間の認識ギャップは存在し続けていることもわかる。

ここからは、継続参加度が高い学校ほど阻害要因認識が低い、教職員と保護者の認識における「ズレ」は必ずしも小さいとは限らないといえる。

保護者-学校間連携阻害要因認識の所在

Table 5 教職員／保護者区分と継続参加度高低による2要因分散分析

	教職員／保護者区分	継続参加高低	交互作用
1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない	64.67 ***	3.28 +	
2.学校から保護者への協力依頼が少ない	8.70 **		
3.子どもの教育は学校に任せるべきである	16.72 ***		
4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている	23.18 ***		9.63 **
5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い			
6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない	25.70 ***		
7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない	3.14 +		3.74 +
8.保護者が学校に協力できるような場が少ない	4.04 *		
9.保護者や地域住民学校への口出しは控えるべきである	4.02 *		
10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない	18.10 ***	4.92 **	
11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ	5.03 *	3.18 +	
12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い		11.19 ***	

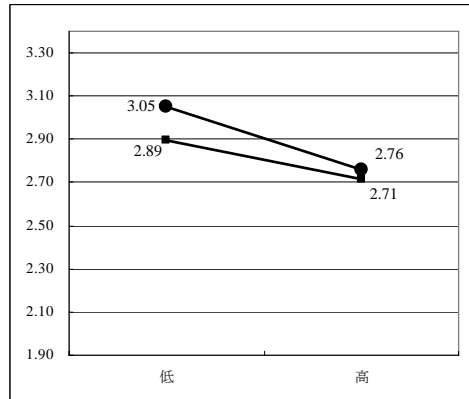
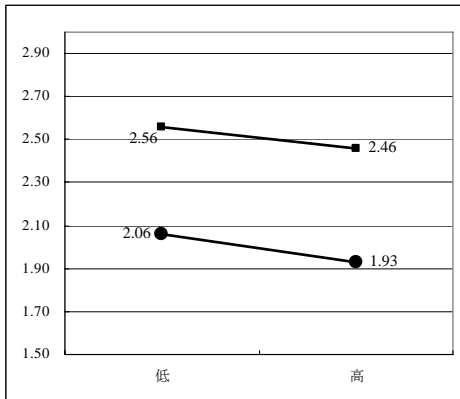
Table 6 教職員／保護者区分と参加経験度高低による2要因分散分析

	教職員／保護者区分	参加経験高低	交互作用
1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない	65.50 ***		
2.学校から保護者への協力依頼が少ない	8.49 ***	5.68 **	
3.子どもの教育は学校に任せるべきである	16.37 ***		
4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている	22.23 ***		4.11 *
5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い	2.77 +	4.29 *	
6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない	25.06 ***	2.85 *	
7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない			
8.保護者が学校に協力できるような場が少ない	3.71 +		
9.保護者や地域住民学校への口出しは控えるべきである	3.24 +		
10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない	17.97 ***		
11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ	4.88 *		
12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い		5.48 **	

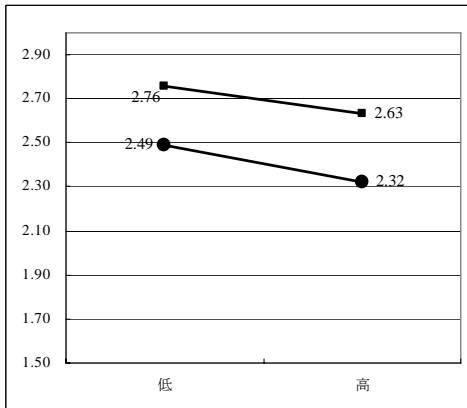
値はF値。有意な箇所のみ記してある。***:p<.001、**:

Fig.1 教職員/保護者区分と継続参加度高低による2要因分散分析

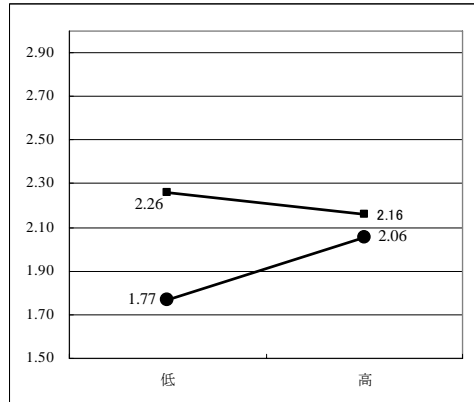
- (1) 「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」 (4) 「12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い」



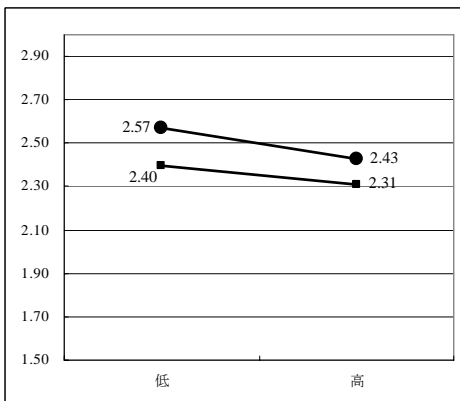
- (2) 「10.保護者は学校に協力する時間的余裕がない」



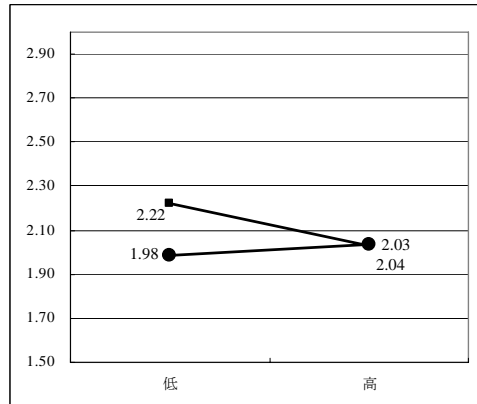
- (5) 「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」



- (3) 「11.保護者は子どもの教育を学校に任せすぎだ」



- (6) 「7.学校の先生は保護者の人たちとの接し方がうまくない」

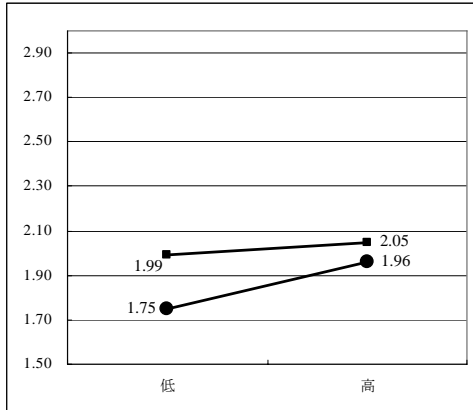


いずれも●は保護者、■は教職員による得点を示している。

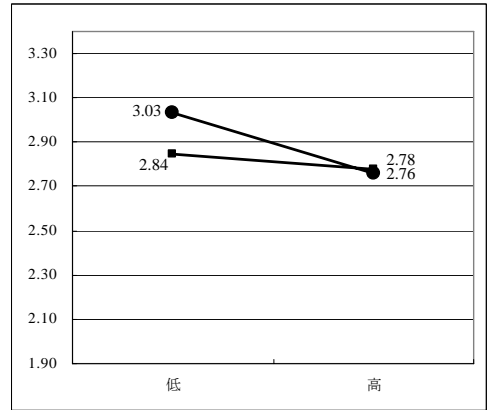
保護者-学校間連携阻害要因認識の所在

Fig. 2 教職員／保護者区分と参加経験度高低による2要因分散分析

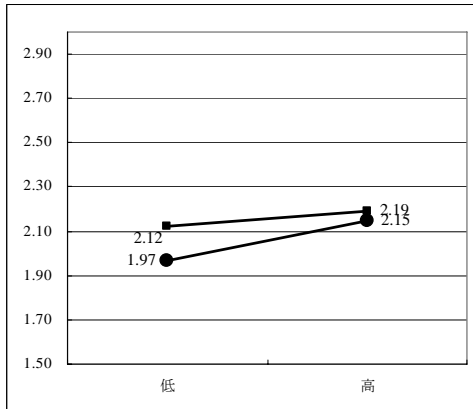
(1) 「2.学校から保護者への協力依頼が少ない」



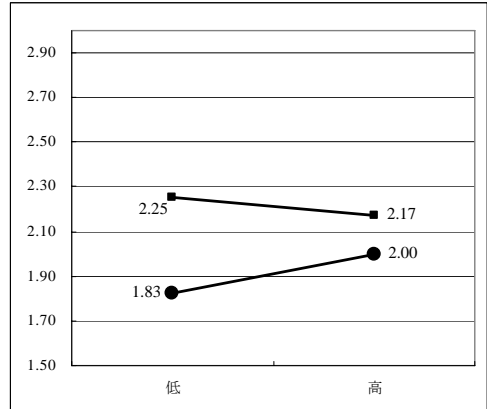
(4) 「12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い」



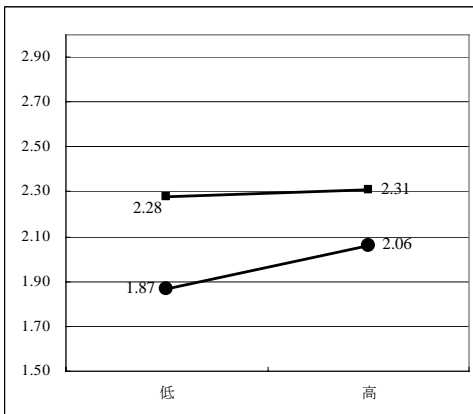
(2) 「5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い」



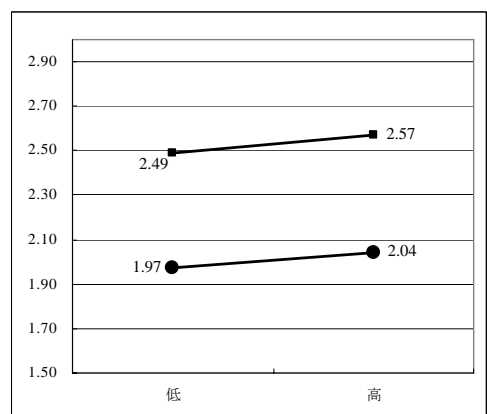
(5) 「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」



(3) 「6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない」



(6) 「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」



いずれも●は保護者、■は教職員による得点を示している。

B. 「参加経験度」による分析

続いて、教職員／保護者区分、参加経験高低の2要因で分散分析を行った。

結果を示したTable 6によると、継続参加高低で主効果が観察されたのは12項目中4項目で、項目12を除いて教職員／保護者区分の主効果とともに観察された。

「2.学校から保護者への協力依頼が少ない」、「5.学校に協力する経済的余裕のない人が多い」、「6.学校はお知らせはするが、保護者の意見を聞くことは少ない」についてプロットしたFig. 2(1)～(3)を見ると、いずれも阻害要因認識の平均値は、参加経験度の高群において高い点に注意が必要である。継続参加度による分析と対照的な結果が出ているのである。たとえば、Fig. 2(1)にあるように、学校支援活動への参加が多いにもかかわらず「協力依頼が少ない」との回答が高いことは興味深い。

また、教職員／保護者区分の主効果は残存し、認識ギャップは存在し続けていることもわかる。しかし、一例として「1.保護者や地域の人たちの意見や要望を学校に伝える機会が少ない」についてFig. 2(6)に図示したが、ここでも継続参加度による分析とは対照的に、高群において値が高まる傾向が見て取れる。

参加経験高低の主効果のみ観察された「12.自分の子どものことだけしか考えていない人が多い」については、Fig. 2(4)にあるように、高群の方で値が低い。これは継続参加度の分析と同様であった。

また教職員／保護者区分の主効果とともに交互作用が観察されたのは1項目で、「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」が該当する。これを図示したFig. 2(5)によっても、必ずしも高群で平均値が低いわけではないことが見て取れる。

ここからは、参加経験度が高い学校ほど阻害要因認識が低くなく、教職員と保護者の認識における「ズレ」も必ずしも小さいとは限らないといえる。

前節の検討も併せると、連携の度合いが高くても、必ずしも一様に阻害要因認識が低いとは限らない。むしろ、数校の入れ替わりの結果による違いではあるが⁸、少なくとも「学校参加度の説明力は一貫していない」程度のことは言えるであろう。

参加経験高低の主効果のみ観察された「12.自分の子

どものことだけしか考えていない人が多い」については、Fig. 11にあるように、高群の方が値が低い。これは継続参加度の分析と同様であった。

また教職員／保護者区分の主効果とともに交互作用が観察されたのは1項目で、「4.問題が起こっても学校だけで解決しようとしている」が該当する。これを図示したFig. 2(4)によっても、必ずしも高群で値が低まるわけではないことが見て取れる。

ここからは、参加経験度が高い学校ほど阻害要因認識が低くなく、教職員と保護者の認識における「ズレ」も必ずしも小さいとは限らないといえる。

前節の検討も併せて、連携の度合いが高まることが一様に阻害要因認識を低めるものではなく、特に学校参加度が阻害要因認識を高める可能性があることは注目されるべきであると指摘される。

V. 結論と含意

以上の分析からは、以下の諸点が見出された。

- (1) 教職員と保護者における阻害要因の認識ギャップは確認された。
 - (1)-1 阻害要因認識は、教職員と保護者とで認識の度合いが異なり、全体的には保護者の方が強く意識している(Table 1)。
 - (1)-2 また、阻害要因認識の構成次元についても、教職員と保護者で異なりを見せており、教職員によって「学校側の諸問題」とされている問題が、保護者においては「学校の閉鎖性」と「協力場面の欠如」に分化して認識されている(Table 2・3)。
- (2) 連携の度合いが高まることは、一様に阻害要因認識を減少させるとは限らず、学校参加度の説明力は一貫していない。
 - (2)-1 継続参加度の高群では、阻害要因認識が保護者・教職員ともに低い傾向にある(Fig. 1(1)～(4))。
 - (2)-2 しかし、学校参加度の高群では、逆に阻害要因認識が保護者・教職員ともに高い場合がある(Fig. 2(1)～(3))。
- (3) また、教職員／保護者の区分の主効果は存在

保護者-学校間連携阻害要因認識の所在

し、認識の「ズレ」は必ずしもなくなるとは限らない (Table 6・7)

(1)については、認識の相違の残存として、その解消を図っていくことが改めて課題であることが指摘されるが、(3)に示されるように学校参加度を上げることが必ずしもそのギャップを縮めるものであるかは判然としないというディレンマの存在が看取される。近年では、「開かれた学校づくり」の広まりに対応して、種々の実態報告が見られるが⁹、こうした課題を射程に入れた微視的な研究の一層の進展が必要とされることである。

しかしより重要なことは、(2)、すなわち阻害要因認識が、必ずしも実際の保護者の参加度に対応していないという点である。(2)-1・(2)-2にあるように、継続参加度の高群で阻害要因認識が低いのにに対し、参加経験度の高群では阻害要因認識が高いという意味でマイナスの影響を与えているように見えるからである。

近年学校支援は政策上拡大される方向にあるが、それが進展していると考えられる学校参加度の高い学校でも、阻害要因認識が下がっていないことは何を意味しているのだろうか。ここでありうべき解釈を、理論的含意として示す。

一つは、参加経験度と阻害要因認識は関係があるが、ただ参加経験度が高い学校では、更なる連携の深化を求めて「阻害要因」が以前より意識されるようになるため数値として顕在化し、継続参加が増えるに至って認識が弱まる、という積極的解釈である。

二つ目の解釈は、参加経験度と阻害要因認識は関係がないというものである。これはさらに二つの解釈に分節化される。一つは、当該学校で連携阻害要因が低まらなくても、単発の学校支援の数自体は増やせるというものである。

もう一つは、学校を取り巻く関係者の意識改革が困難であることを示すという解釈である。教職員に限ってみても、Fig 1(5)・(6)にあるように学校参加度が高い学校で参加度阻害要因認識が高い傾向を見せるなどの点に注目すれば、かつて黒崎が学校参加を「専門家の活動の質を変えていくメカニズムを生み出すもの」(黒崎 1994:173)と述べたにもかかわらず、実態において「教員の意識がそう簡単には変容しない」(岩永 2002:92)との指摘と符合し、その意識改革が困難であることが間接的に示されたとも解されるのである。

むろん、いずれの解釈が適切かを今回のデータで判断するのは拙速であり、参加の内実を精緻化する必要性の提起にとどめておきたい。今後は他地域を含んだ、より大きなサンプルでの調査・分析が待たれているものであり、上記解釈に対しては改めて検討が必要となるほか、学校参加の内実に関するより詳細な項目の開発や、各校の独自性を踏まえた質的な検討を併せて行っていく必要があることは言うまでもないだろう。これらについては今後の課題としたい。

文献

- 岩永定ら(1992) 「親の学校教育参加に関する調査研究」 『鳴門教育大学研究紀要』 7 pp.199-215
- 岩永定(2000) 「父母・住民の経営参加と学校の自律性」 日本教育経営学会[編](2000) 『自律的学校経営と教育経営』 pp.199-214
- 岩永定(2002) 「「開かれた学校づくり」の諸施策に対する教員の意識に関する研究」 『日本教育経営学会紀要』 44 pp.82-94
- 黒崎勲(1994) 『学校選択と学校参加』 東京大学出版会
- コミュニティ・スクール研究会(2008) 『コミュニティ・スクールの実態と成果に関する調査研究報告書』(研究代表者 佐藤晴雄)
- 水本徳明(2002) 「教育経営における地域概念の検討」 『日本教育経営学会紀要』 44 pp.2-11
- 文部科学省(2007) 「学校評議員制度等及び学校運営協議会設置状況調査結果の概要(平成 18 年 8 月 1 日現在 調査結果)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07032712/001.htm (2009/02/07 取得)
- 文部科学省(2008) 『コミュニティ・スクール事例集』

謝辞

データの使用を許可して下さった A 市「地域教育運営推進協議会」に厚く御礼申し上げる。

註

¹ たとえば、文部科学省(2008)。

² 「地域」概念については、「地域」という言葉自体が実体を指し示す概念ではないとする水本の指摘(水本2002)を踏まえ、ここではあえて限定しない。

³ ここでいう「学校支援活動」とは、環境整備や安全管理、学習支援などを指す。

⁴ 内訳は、小学校7校、中学校3校である。

⁵ 岩永ら(1992)では、5件法で、値が小さいほど強く認識しているという設定であるが、値が大きくなるほど強く認識しているという意味で理解しやすいと考え、逆転させている。

⁶ 論理的中央値3に対して2.55である(岩永ら1992:211)。註5の繰り返しになるが、この場合、値が小さいほど当該要因が強く認識されている。

⁷ 岩永ら(1992)では主成分分析とあるが、回転(バリマックス法による)をしていることから因子分析と解するのが適切である。意識の変数なのでプロマックス回転を行ったが、バリマックス回転と因子構造はほぼ同じである。

⁸ たとえば、学校03は、参加経験度が0.71、継続参加度が0.19と大きく異なり、それゆえ高群と低群が入れ替わっている。こうした学校が

⁹ コミュニティ・スクール研究会(2008)など。