



Title	家庭の学校連携が学力の階層差に与える教育効果の検討
Author(s)	西, 徳宏
Citation	大阪大学教育学年報. 2021, 26, p. 27-38
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79115
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

家庭の学校連携が学力の階層差に与える教育効果の検討

西 徳 宏

本研究の目的は、家庭の学校連携が学力の階層差に与える教育効果を検証し、先行研究に対して学問的示唆を提示することである。本稿では、家庭の学校連携が子どもにもたらす教育効果について「パートナーシップ型連携」と「保護者参加型連携」という二つの連携構造と、子どもの文化階層グループに着目して分析を行った。知見は、以下の三点に要約できる。

第一に、特に、保護者参加型連携において階層差が存在していた。第二に、学校と家庭が連携していることは、家族構成や、通塾の有無、子ども自身の社会関係とは独立して、子どもの学力達成に正の教育効果を有していた。第三に、家庭が学校と全く連携していない場合、階層高位グループの子どもの学力は、階層中位の子どもの学力と比較して有意に下がっていた。また、保護者参加型連携は、中位層の子どもの学力を高める主効果を有している。

以上の結果から、学校連携に参加することができない階層低位の保護者を学校に巻き込んでいく方策と、階層低位の子どもたちに効果的な連携のあり方について議論の蓄積が必要であることを指摘した。

1. 問題の所在

本研究の目的は、家庭の学校連携が学力の階層差に与える教育効果を検証し、先行研究に対して学問的示唆を提示することである。

本研究に取り組む背景に、学校と家庭の連携に対する社会的関心の高まりがある。中央教育審議会第一次答申では「開かれた学校」づくりが提言された（文科省 1996）。そこでは、「保護者等が一層参加しやすい環境づくり」に努めることが重要であるとされている。本提言に後押しされ、学校評議員制度（2000年）、学校運営協議会制度（2004年）、コミュニティスクール導入の努力義務化を盛り込む法改正案（2017年）と、学校と家庭の連携を重要視する教育政策が矢継ぎ早に閣議決定されてきた。保護者や地域住民が学校運営協議会制度に参加することを通じて教育の意思決定に介入する学校のあり方は共感を呼び、コミュニティスクール指定校の数は2005年には17校であったのが2016年には2806校と上昇した（金子2000）。また、地方自治体の主導によるコミュニティスクールとは異なり、学校教育に関与する多様なアクターによる教育コミュニティづくりの取り組みも広がりを見せてきた。教育コミュニティづくりは、同和教育や人権教育の蓄積が顕著であった西日本の学校で取り入れられ、保護者や地域住民の参画を基盤とした校区フェスタやまちづくり学習など実践的な展開がなされてきた（池田2001, 2003）。

上記のように学校と家庭の連携は政策的にも実践的にも、そして学問的にも重要なトピックであり続けてきたが、その教育効果の検証は十分には行われてこなかった。家庭と学校の連携の重要性が叫ばれる現在だからこそ「そもそも、家庭が学校と連携することに教育効果はあるのか」「どのような教育効果を有しているのか」という点が、実証的に明らかにされる必要がある。近年の教育効果研究では学級規模の効果（Akabayashi & Nakamura2014）、学校・学級文化の効果（川口2009, 西本2003）、授業方法や学習方略の効果（山田2004, 須藤2007, 2010）などの検証がなされてきた。上記の教育効果研究の知見は多様なものでは

あるが、主たる研究関心が、学校内や教室内で生起する内的要因に置かれている点で共通している。また舞田（2008）は地域の経済特性、耳塚（2007）は学校周辺の都市化度合いによる差異に着目して教育効果を論じたものの、そこでは、学校と家庭間の連携や、学校と行政との関係、学校と地域の各種組織との連携といった外的要因とのレリバンスに対する関心はまだ薄い。

また、「つながり」や「絆」が持つ、子どもの発達への影響を、社会関係資本（Social Capital）の理論的枠組みから実証的に分析する教育社会学分野においても、学校―家庭連携に主題を絞った研究は発展途上にある。先行研究では、子どもや保護者が持つ親族、地域、学校との総合的で豊かな社会関係資本が学力や心身の発達・健康に、ポジティブな影響を有していることが示されてきた（高田2008、志水2014、芝野2016、露口2016）。だが、こうした研究では社会関係資本という抽象化された概念を分析枠組みとして扱っているために、学校と家庭に存在するつながりがどのような構造を持っているか、またそうした連携のあり方がどのように事なる教育効果があるかといった知見は十分に示されていない。

さらに、上記の研究については、理論的潮流に基づく論争が存在し、その両義性が指摘されている。一つは、Bourdieu（1986）に代表される葛藤理論の立場に位置するもので、社会関係資本は経済資本、文化資本とは独立して、不平等な階層構造の再生産に寄与するものとする。この立場に立つ平塚（2006）は社会関係資本は階層化され、学力格差を生み出す要因となっているとしてきた。もう一つは機能主義的潮流である。その代表的論者であるColeman（1998）は、社会関係資本は貧しいものやマージナルなコミュニティにも利益を与え、社会階級の不利や文化資本の弱さを乗り越えることができるものとしている。彼の理論を継承したPutnam（2000）は社会的統合を高める公共財としての側面を強調している。この立場に立つ志水・高田（2012）は、社会関係資本の蓄積は恵まれない者たちにも開かれ、経済資本・文化資本上のハンディキャップを乗り越えられるという知見を示している。このような論争を踏まえれば、学校―家庭連携が生み出すつながりを一義的に捉えるのではなく、社会関係資本を生み出す連携構造の多義性こそ着目されるべきものと考えられる。

学校と家庭という二項間に存在するつながりは、果たして格差を解消するのか、それとも拡大させるのか。以上の先行研究の課題から明らかなように、学校と家庭の連携構造と、それが子どもたちに対して有する教育効果を明示することが求められているのである。そこで先行研究の課題を乗り越えることを目的として、本稿では、学校と家庭の連携がもつ教育効果についての検証を行っていく。

2. 検討課題

本稿では具体的な検討課題を設定して、学校―家庭連携の教育効果を検証していく。検討課題は、以下の三点である。

検討課題1：家庭の学校連携に、階層差はあるのか

検討課題2：家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果はどのようなものか

検討課題3：家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果に階層差はあるか

「検討課題1：家庭の学校連携に、階層差はあるのか」は、学校―家庭連携の階層性に迫るものである。米国の有力な家族民族誌学者であるアネット・ラローは、子どもの全面的発達に向けて力をつくす「計画的な育児（concerted cultivation）」という中産階級の子育て様式と、「自然な発育に任せる（natural growth）」という労働者階級の子育て様式という社会階級に基づいた二つの育児モデルがアメリカ社会に存在していることを示した（Lareau 2003）。さらに、労働者階級の親は、学校に対して不信感をもっている一方依存的で

あるのに対して、中産階級の親は自分の子どもの利益になるよう学校に要求をつきつけるなど積極的に学校教育に介入する傾向にあり、そのことが中産階級の子どもたちにとって教育達成上のアドバンテージ（home advantage）として機能していることを指摘した（Lareau 1983）。本知見を参考にすれば、日本の学校と家庭関係のあり方についても社会階層に基づく差異が存在することが仮説として想定される。しかしながら、学校―家庭連携に関する教育政策や先行研究では、子どもや保護者の多様性は不問に付され、教育社会学的にも最重要である「階層」という変数がとりこぼされてきたと言わざるを得ない。そこで、これまで十分に捉えられてこなかった学校―家庭連携の階層性を明らかにしたい。

「検討課題2：家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果はどのようなものか」は学校―家庭間の教育効果について追究するものである。これまで、教育社会学研究においては、子どもの学力を規定する主たる要因として、家庭の経済力や文化的再生産論に基づく文化階層、家族構造、通塾の有無、子どもを取り巻く社会関係（資本）などが指摘されてきた。そのような主要因を統制した上で、学校と家庭が連携の有無が、子どもの教育達成に対する教育効果を有しているのか否か。有しているのであれば、どのような効果を有しているのかを分析する。付言すると、学力格差の是正を実現させている「効果のある学校」の事例分析から「力のある学校」モデルを抽出した志水（2009）らは、「双方向的な家庭との関わり」が、「力のある学校」を「力のある学校」たらしめる一要因であると指摘している。このように検討課題2には、定性的研究で指摘されてきた「効果のある学校」の特性が有する教育効果の検証を定量的に行うという副次的目的を有している。

「検討課題3：家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果に階層差はあるか」は、学校―家庭連携と学力の関係が、子どもの文化的階層によって異なるのではないかという仮説を検証するものである。なぜなら、特定のインプットが持つ教育効果が、子どもの社会的属性によって異なったアウトプットを示すことが先行研究において指摘されてきたためである。家庭の教育戦略と学力の関連について検討した伊佐（2016）は家庭の教育投資が学力に対して持つ効果が、子どものジェンダーによって異なることを明らかにした。また須藤（2013）は教室における授業方法や子どもの学習方略の効果が、階層グループごとに異なっており、ある階層に有効なベタゴジーが、別の階層には効果を持たない事実を発見し、子どもの社会的位置を考慮したベタゴジーの採用が重要であると指摘した。これらの知見を参考にすれば必然的に、学校―家庭連携というインプットが有する教育効果も、子どもの社会経済的背景によって異なることが仮説として想定される。そこで、検討課題3では、検討課題1における階層差に対する関心と併せて、学校―家庭連携が持つ教育効果を、子どもたちの社会階層グループごとに検討していきたい。

3. 使用データと変数

次に、本調査で使用したデータと変数について記す。本稿で分析に用いるデータは、2013年度に大阪で行われた学力調査である。対象は小学校25校の小学5年生1367名とその保護者である。本調査の対象となった小学校は、旧同和教育推進学校及びその周辺校である。そのため、今回の調査のサンプル特性はやや厳しい層に偏っている（表1）。調査内容はペーパーテストによる学力調査、及び児童を対象とした生活アンケート、そして保護者アンケート調査である。今回分析に使用した質問項目すべてに対して回答を得ることができた668サンプル（48.9%）を最終的な分析対象とした。

本データを使用することの利点は、保護者の回答と子どもの学力を関連づけて分析することができることである。本サンプルの回答結果については、子どもを対象とした学力正答率および生活アンケート調査のデータと個人を特定した上で、保護者の回答を接合している。そのため、保護者の学校―家庭連携に対する回答と、子ど

ものの学力や生活実態との関連を分析することが可能になる。また、先述した日本の教育コミュニティ実践や「効果のある学校」理論は、同和地区や産炭地区など、社会経済的背景が厳しい地区を校区に有する学校を事例として蓄積がなされてきた歴史的背景がある（高田2008、金川の教育改革編集委員会2006）。本データを使用することで、これまで蓄積されてきた学校—家庭連携に関する教育言説と関連づけて、その教育効果の再検討を行うことができる。また、大阪という一府を分析対象とすることにより、都市化度合いや制度枠組みなどのマクロ変数を統制して、教育効果の分析を行うことができる。

分析に用いる変数について説明する。まず、教育効果の測定指標として、従属変数に「学力」を用いる。学力を測定するテストは基礎的な問題であるA問題と応用的な問題であるB問題からそれぞれ構成された国語科と算数科である。これら二つのテストの正答率を加算した変数を作成し、学力変数とした。階層指標は、4件法で尋ねた「あなたの家では、テレビのニュース番組をよくみる」「家で勉強を見てもらうことがある」「家で手作りのお菓子を作ってもらう」「小さいとき、家で絵本を読んでもらった」「家から博物館や美術館にいったことがある」の5項目について主成分分析を行うと、一つの主成分得点が得られた。それを均等三分割することで高位・中位・低位の三つの社会階層グループを作成した。本研究では、このように作成された文化階層を「階層」として用いる。

主要な変数は以上であるが、学校と家庭の連携の変数については、次節で詳細に述べる。また、統制変数として、女子ダミー、ひとり親ダミー（家族構成が二人親か否か）、通塾ダミー（塾に通っているか否か）、家族との関係、先生との関係、友人との関係を用いることにする。これら変数の採用理由・作成方法についても、後の分析で詳述する。分析に用いる変数の記述統計量は表2の通りである。

4. 学校—家庭連携の構造

本節では、各検討課題に答える前段階として、どのような学校・家庭連携が用いられているのかを量的に把握する。第1項では、学校—家庭連携の度数分布を概観し、どのような連携が多く行われているのか、また行われていないのかを見て行く。そして第2項では、因子分析によって、学校—家庭連携の構造を見出しに行く。

4.1 度数分布

学校と家庭の連携について保護者に尋ねる質問項目に対する回答の分布を表3に示す。その中でも特に、「お子さんが通われている学校の取り組みについてお尋ねします」「あなたは次のどのようなことをどの程度していますか」という学校—家庭連携に関する8つの質問項目を取り上げている。

表3より、学校との連携について肯定的な回答の合計が60%を上回っているのは「学校は期待に応えてくれている」、「学校や学級教育活動に関する情報提供は役に立っている」、「学校は保護者や地域の要望に適

表1 保護者の世帯収入と母親の学歴

	世帯収入（万円）				母学歴		
	300未満	300～600	600～900	900以上	高卒まで	専門短大	大学以上
大阪調査	23.5%	46.1%	22.9%	7.5%	49.5%	40.2%	10.3%
全国調査	15.0%	41.5%	28.5%	15.1%	44.1%	42.0%	14.0%

表2 変数の記述統計量

	有効度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
学力	1357	5.11	198.3	137.3904	34.90475
女子ダミー	1368	0	1	0.4912	0.50011
ひとり親ダミー	803	0	1	0.2105	0.40789
階層低位ダミー	1223	0	1	0.3328	0.4714
階層高位ダミー	1223	0	1	0.3344	0.47198
通塾ダミー	1230	0	1	0.3398	0.47385
家族との関係	1274	-4.0997	1.04152	0	1
先生との関係	1262	-1.98979	1.93992	0	1
友人との関係	1281	-3.65359	0.79123	0	1

切に対応してくれる」、「学校は期待に応えてくれている」、「授業参観や運動会などの学校行事への参加」である。一方で、同値が40%を下回っているのは、「学校は、家での学習の仕方を教えてくれる」、「ボランティアでの学校の支援」である。

つまり本調査において保護者は、学校と家庭の連携について、学校からの情報提供や保護者の要望への適切な応答、授業参観や運動会などの学校行事への参加などについて、比較的高い割合で肯定的な回答をしていることがわかる。その一方で、学校が家庭に対して学習方法などの助言を行ったり、反対に保護者が学校でのボランティア活動などに参加するといった連携については、十分にはしていないと保護者が回答したことが明らかとなった。

4.2 因子分析

前項では、学校と家庭の連携に関する変数の度数分布を概観したが、それぞれの連携変数は、ランダムに分布しているわけではなく、特定の構造を持って分布していることが予想される。換言すると、学校と家庭の連携について、いくつかの軸となる因子を見いだすことが可能であると考えられる。そこで、表2で一覧した変数に対して、主因子法による因子分析を行ったものが表4である

因子分析の結果、固有値が1以上の因子が二つ抽出された。第一因子については、学校の情報提供や子どもの学習方法への助言、相談や要望の伝えやすさなど、子どもの教育に関わるパートナーシップ的な連携を表していると考えられる。第二因子については、授業参観や運動会への参加、そしてボランティアでの学校支援など、保護者が学校で行われる行事や活動に参加する連携のあり方を表していると考えられる。よって、それぞれの因子の名称を「パートナーシップ型連携（以下、PS型連携）」、「保護者参加型連携（以下、PP型連携）」と名づける。なお、PS型連携とPP型連携について二つの因子同士の相関係数は統計的に有意な結果を示さなかった。このことは、子どもの養育について教員と良好な関係を築いていると感じていることと、学校で行われる行事や催しに保護者が参加していることは統計的に関連がないことを示している。

5. 分析結果

本節は、第2節で示した三つの検討課題に対応する分析をそれぞれ行う。そうすることで、これまで満足には明らかにされていない学校—家庭連携と学力や社会階層の関係が明らかになると言える。

表3 学校・家庭連携の度数分布（有効パーセント）

	そう思う	どちらかといえば そう思う	どちらかといえば そう思わない	そう思わない
学校は期待に応えてくれている	9.0%	64.6%	22.5%	3.9%
	あてはまる	どちらかといえば あてはまる	どちらかといえば あてはまらない	あてはまらない
学校や学級の教育活動に関する 情報提供は役に立っている	36.1%	46.6%	14.3%	3.0%
学校は、学力調査の結果などを 使って、学校の学力の状況について 説明してくれる	12.6%	37.2%	35.1%	15.1%
学校は、家での学習の仕方を 教えてくれる	5.1%	28.6%	50.3%	16.0%
学校は、保護者や地域の要望に適切に 対応してくれる	12.5%	55.9%	26.9%	4.8%
子どもの教育について、学校の先生に 相談したり、要望を伝えやすい	21.6%	46.6%	24.6%	7.2%
	よくする	時々する	あまりしない	まったくしない
授業参観や運動会などの 学校行事への参加	78.8%	18.2%	2.8%	0.2%
ボランティアでの学校の支援	5.7%	29.3%	41.8%	23.1%

表4 学校・家庭連携の構造

	第1因子 パートナーシップ型	第2因子 保護者参加型
学校は期待に応えてくれている	0.728	-0.013
学校や学級の教育活動に関する 情報提供は役に立っている	0.635	-0.007
学校は、学力調査の結果などを 使って、学校の学力の状況について 説明してくれる	0.648	-0.135
学校は、家での学習の仕方を 教えてくれる	0.728	-0.068
学校は、保護者や地域の要望に適切に 対応してくれる	0.772	-0.131
子どもの教育について、学校の先生に 相談したり、要望を伝えやすい	0.748	-0.070
授業参観や運動会などの 学校行事への参加	0.182	0.780
ボランティアでの学校の支援	0.215	0.757
固有値	3.118	1.226

因子抽出法：主因子法

5.1 検討課題1：家庭の学校連携に、階層差はあるのか

まず、家庭の学校連携に階層差は存在するかについて明らかにしていく。表5が、国語と算数の正答率を合計した学力と子どもを中心とした社

表5 文化階層別の平均値比較

		学力	家族との関係	先生との関係	友人との関係	パートナーシップ型	保護者参加型
文化階層	高位	140.3721	0.485	0.333	0.225	-0.067	0.235
	中位	139.7335	-0.015	0.006	0.081	0.097	-0.014
	低位	134.1183	-0.461	-0.349	-0.277	-0.016	-0.245
イータ係数		0.136	0.394	0.286	0.219	0.07	0.19
分散のF検定		p=0.000	p=0.000	p=0.000	p=0.000	p=0.0339	p=0.000
有効度数		1200	1212	1262	1281	689	689

会関係、及び第2節において抽出された学校—家庭連携の階層差を示したものである。まず学力に着目すると、F検定は有意（ $p=0.000$ ）で文化階層グループごとに学力平均値に差があることがわかる。文化階層高位が最も高く、中位、低位の順に続く。高位の生徒と低位の差はおよそ6ポイントあり、家庭での文化階層が高ければ高いほど学力が高くなるという結果が得られた。また、子どもを取りまく社会関係について見てみると、分散のF検定は家族との関係、先生との関係、友人との関係のいずれにおいても、文化階層のグループ間の差が統計的に有意な結果を示している。平均値に着目すると、学力と同様の傾向にあり、社会階層が高い集団に属する児童ほど、家族との関係、先生との関係、友人との関係においても、平均値が上昇すること、すなわち人間関係においてより肯定的な回答をする傾向にあることがわかる。また関連の強さを表すイータ係数に着目すると、家族との関係性が学力により強く影響している。

次に、学校と家庭の連携因子について着目する。まずPS型連携の分散のF検定を見ると、 $p>0.100$ であり、統計的に有意な結果は得られなかった。このことは、児童の文化階層と学校家庭間のPS型連携には、グループ間の差がないことを表している。つまり、文化階層が高位の児童の保護者であっても下位の子どもの保護者であっても、学校とのパートナーシップについての意識には差がないことを示している。

次にPP型連携について見ると、分散のF検定は有意（ $p=0.000$ ）で、文化階層グループごとにPP型連携に差があることがわかる。平均値を見ると、文化階層高位で0.235、中位で-0.014、低位で-0.245である。このことから、文化階層が高い子どもの保護者ほど、学校行事への参加やボランティアによる学校支援といったPP型連携に参加する傾向にあることがわかる。関連の強さを示すイータ係数は0.19と、家族や友人、先生との関係ほど大きくはないが、それでも学力との関係以上の値を示している。以上より、学校と家庭のPP型連携には階層差が存在することが確認された。

5.2 検討課題2：家庭の学校連携が子ども達の学力に与える教育効果はどのようなものか

次に、学校—家庭連携と、学力の関係を分析していく。ただし、単純に子どもの学力と学校・家庭の連携を表す二つの因子との相関分析をおこなうことは不適切である。なぜなら、相関係数の分析だけでは学力に影響していると考えられるその他の変数を統制することはできないため、疑似相関が生じる可能性が高いからである。そこで、学力を従属変数として、学校と家庭の連携因子であるPS型連携・PP型連携を独立変数に投入する重回帰分析を行う。なお、ここではすべての階層を総体とした子ども全体への学校と家庭の連携の教育効果を分析を目的とするため、前項で分析した階層変数の投入は控える。

学力を規定する要因として働いていると考えられる統制変数として、女子ダミー、家族構成としてのひとり親ダミー、通塾ダミー、家族との関係、先生との関係、友人との関係の合計6変数を投入した。性別変数を投入するのは、先述の通り、子どものジェンダー差が学力の関係において重要な変数であることが示唆されているからである。そこで、女子ダミーを作成（女子＝1、男子＝0）し、指標とした。家族構成変数を投入する理由は、父親と母親どちらかの不在が子どもの教育達成や地位達成負の効果をもっていることが実

証的に指摘されているからである(余田2012)。そこで、ひとり親ダミー変数を作成(ひとり親or両親ともに不在=1、ふたり親=0)し、指標とした。通塾ダミーを投入するのは、子どもが通塾をしているか否かが、その家庭の経済力と教育期待を反映していると

表6 学校・家庭連携が学力に与える影響

	モデル1			モデル2		
	非標準化係数	標準化係数	有意確率	非標準化係数	標準化係数	有意確率
女子ダミー	-0.441	-0.007		-0.474	-0.007	
ひとり親ダミー	-9.644	-0.115	**	-9.441	-0.113	**
通塾ダミー	12.807	0.186	***	12.929	0.188	***
家族との関係	4.206	0.127	**	4.259	0.128	**
先生との関係	-1.455	-0.044		-1.412	-0.043	
友人との関係	-0.053	-0.002		-0.079	-0.002	
パートナーシップ型	-0.775	-0.023		-0.758	-0.023	
保護者参加型	3.578	0.105	**	4.075	0.12	**
保護者参加×パートナーシップ(定数)				1.849	0.066	†
	140.132		***	140.132		***
決定係数	0.088			0.092		
自由度調整済み決定係数	0.076			0.079		
回帰のF検定	p=0.000			p=0.000		
有効度数	668			668		

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 † p<0.1)

考えられるためである。文部科学省の「子どもの学習費調査」(平成22年度)によれば、高収入の子どもほど通塾をしていることが多いという結果が示されている。また本田(2008)によって、高学歴の母親ほど、子どもの学習(通塾を含む)を重視する傾向が認識されている。そこで、ダミー変数を作成し(通塾=1、非通塾=0)指標とした。

家族との関係、先生との関係や、友人との関係といった子どもを取り巻く社会関係を統制変数として投入するのは、先述したように子どもが有する「つながり」、つまり社会関係資本が家庭の経済力や文化階層とは独立して学力に影響を与えていることが実証されているためである。子ども自身が有する社会関係の教育効果を統制することにより、学校と家庭の連携が有する教育効果についてより信頼性の高い分析を行うことができる。そこで、子どもに対して尋ねた「家族との関係」、「先生との関係」、「友人との関係」それぞれの質問項目の回答から抽出した三つの因子を用いる。

また、PS型連携とPP型連携については、それぞれ独立関係にはあるものの、実際の学校現場においてはどちらも併用して行われていることが予想される。そこで二つの因子の交互作用効果の検証を目的として、PS型連携とPP型連携を掛け合わせた交互作用項を作成し独立変数に投入した。以上の変数を投入した重回帰分析の結果をまとめたものが表6である。

まず、モデル1の有効度数は668であり、決定係数は0.088で、調整済み決定係数は0.076、回帰のF検定は1%水準で有意となった。各変数に着目すると、統計的に有意な値を示したのは、ひとり親ダミー、通塾ダミー、家族との関係、PP型連携の四つである。

有意となったそれぞれの値を見て行くと、第一に、ひとり親ダミーの非標準化係数は-9.644で5%水準で有意である。このことは、ひとり親家庭の子どもであることは、二人親家庭の子どもと比較して、学力正答率が9.644ポイント低下する傾向にあることを示している。第二に、通塾ダミーの非標準化係数は12.807で1%水準で有意である。このことは、通塾をしている子どもであることは、通塾をしていない子どもと比較して、学力が12.807ポイント高くなる傾向にあることを示している。第三に、家族との関係の非標準化係数は4.206で、1%水準で有意である。このことは、家族との関係について、良好であると肯定的に答える値が1増えると、学力が4.206ポイント上昇する傾向を示している。第四に、PP型の非標準化係数は3.578であり、5%水準で有意である。このことは、保護者が学校行事やボランティアに参加すると答える値が1増えると、子どもが3.578ポイント上昇する傾向にあることを示している。それぞれの係数を標準化した標準化回帰係数の絶対値を比較すると通塾ダミー、家族との関係、ひとり親ダミー、そしてPP型連携の順番で、学力に有意な効果をもたらしていることがわかる。経済力とそれに伴う教育期待、家族との関係性の良好さ、

そして家族構成と比べて値は小さいものの、保護者が学校行事やボランティアに積極的に参加することが、子どもの学力にポジティブな教育効果を有している。

次に、PP型連携とPS型連携の交互作用項を投入したモデル2を分析する。PP型とPS型の交互作用項の非標準化係数は1.849で正の値を示し、その有意確率は10%水準で有意な結果を示している。このことは、PS型連携を行うことは、PP型連携の学力に対する効果を高めるということを示している。

5.3 検討課題3：家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果に階層差はあるか

これまでの分析は、学校―家庭連携が子どもの学力に与える教育効果が、すべての文化階層の子どもで同一であると仮定したモデルであった。しかし、あるベタゴジーの持つ教育効果が階層差によって異なるというこれまでの教育効果研究の知見を踏まえれば、学校―家庭連携の持つ教育効果がすべての子どもに対して同一であるという前提は疑念と共に捉えられる必要がある。つまり学校と家庭の連携が、子ども達の学力形成に与える教育効果の階層差を検討する必要があるのである。そこで、学校―家庭連携が学力に与える教育効果を階層変数、そして階層変数と学校―家庭連携の交互作用項を含めて分析を行ったのが分析モデル3である（表7）。有効度数は668であり、決定係数は0.122で、調整済み決定係数は0.102、回帰のF検定は1%水準で有意となった。ここでは、階層変数と学校―家庭連携に関する変数に着目し、学力に対する教育効果について一つずつ分析をしていく。

第一に、階層高位ダミーの非標準化回帰係数は-6.129で1%水準で有意な値を示している。このことはPS型とPP型の連携を全くしていない（=0）子ども同士を比較した際には、階層高位の子どもであることは、階層中位の子どもと比較して学力偏差値が-6.129低いということを表している。第二に、階層低位ダミーの非標準化係数は統計的には有意ではなかった。このことは階層低位ダミーは学力に対して主効果がないこと、つまり家庭がほとんど学校と連携していない子ども同士を比較した際には、低位の子どもと中位の子どもの間に統計的に有意な学力差がないことを示している。第三に、PS型連携の非標準化係数は統計的に有意ではなかった。このことは階層高位、階層低位が0の時、PS型連携が持つ学力に対する主効果がないこと、つまり階層中位の子どもにとつ

表7 学校・家庭連携が学力に与える影響
(階層との交互作用項)

	モデル3		
	非標準化係数	標準化係数	有意確率
女子ダミー	0.000	0.000	
ひとり親ダミー	-10.177	-0.122	***
階層高位ダミー	-6.129	-0.090	†
階層中位ダミー (ref.)			
階層低位ダミー	-3.894	-0.054	
通塾ダミー	12.155	0.180	***
家族との関係	5.390	0.166	***
先生との関係	-0.396	-0.012	
友人との関係	-1.391	-0.040	
パートナーシップ型	1.719	0.054	
保護者参加型	4.030	0.122	†
高位×パートナーシップ	-0.551	-0.010	
低位×パートナーシップ	-7.683	-0.130	*
高位×保護者参加型	4.767	0.082	
低位×保護者参加型	-4.353	-0.075	
(定数)	143.620		***
決定係数		0.122	
自由度調整済み決定係数		0.102	
回帰のF検定		p=0.000	
有効度数		668	

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 † p<0.1)

て、PS型連携が教育効果を有していないことを示している。第四に、PP型連携の非標準化係数は4.030、10%水準で統計的に有意である。これは階層高位、階層低位が0の時、PP型連携が学力に対して与える主効果が4.030であることを表す。ようするに、階層中位の子どもたちにとって、PP型連携が1増えると、学力が4.030高くなるということを示している。第五に、交互作用項について分析すると「階層低位ダミー×PS型」が5%水準で有意な結果を示しており、非標準化係数が7.683で負の値を示している。つまり、PS型連携が1増加することの効果が、7.683負の方向に動くということを示す。つまり、PS型の連携を1増加させることは、子どもの学力を押し下げていく効果を有していることを示している。その他の交互作用項については、有意な結果は得られなかった。つまり、先ほど分析したPP型連携の主効果は、階層グループ間で

有意な差を有していない。

以上のモデル3の分析より明らかとなったのは、PP型連携は、子どもの文化階層に関係なく、子どもの学力に正の効果を有していた。そしてPS型連携の多寡が、低位層の子どもの学力を押し下げるという結果を示していた。以上の結果より、学校と家庭の連携が子ども達の学力に与える効果に階層差が存在していたと言える。

6.まとめと考察

本研究では、家庭の学校連携が子どもの学力達成にもたらす教育効果について、「パートナーシップ型連携」と「保護者参加型連携」という二つの連携構造と、子どもの文化階層グループに着目して分析を行ってきた。そこから得られた知見を、本稿の検討課題に答える形で示したい。

検討課題1の「家庭の学校連携に、階層差はあるのか」に対しては、特にPP型連携において階層差が存在していたと言える。文化階層がより高い子どもの保護者であるほど、学校行事やボランティアとして学校支援に参加する傾向が存在していた。それは同時に文化階層が低い保護者では、授業参観や学校行事、そしてボランティア参加は行われていないことを示している。その一方でPS型連携については、階層グループによって保護者が学校からの情報発信を受け取っていると感じる度合いに差がなかった。検討課題2の「家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果はどのようなものか」に対する答えは、次のように示すことができる。学校と家庭が連携していることは、家族構成や、通塾の有無、子ども自身の社会関係とは独立して、子どもの学力形成に正の教育効果を有していた。特にそれは、PP型連携で顕著であった。学校によるPS型連携では主効果は有していないものの、PP型連携を高める交互作用効果を有していた。検討課題3の「家庭の学校連携が、子ども達の学力に与える教育効果に階層差はあるか」については、家庭が学校と全く連携していない場合、階層高位グループの子どもの学力は階層中位の子どもの学力と比較して有意に下がっていた。また、PP型連携は、中位層の子どもの学力を高める主効果を有している。さらにPS型連携は、主効果は有していないものの、階層低位の子どもの学力を押し下げる効果を有していた。学校と家庭の連携構造の差異によって、子ども達の学力達成の階層差に異なる教育効果が存在していた。

学校―家庭連携が子どもの学力形成に有する階層別の教育効果の分析結果をまとめると、①PP型連携は文化階層がより高い家庭で行われている、②保護者がまったく学校と連携しない場合、階層高位グループは学力が低くなる、③PP型連携は階層中位の子どもの学力に対して正の教育効果を有している、④PS型連携は階層低位の子どもの学力に対して学力を押し下げる効果を有する、ということが示された。これらの知見からは、文化階層がより高いグループの家庭は、子どもの学校教育への介入に対しても関心が高く、またその関心を行動に移すことができるだけの経済的余裕を有しており、学校教育についても積極的に介入していること①が伺える。このことはラローが示した知見と重なる。ただ、保護者が全く学校と関わらないという状態を想定した場合には、階層高位グループの学力が中位グループの学力より低くなっていることから、家庭の学校連携はより階層高位の子どもにとって、学力獲得に向けた重要なイシューとなることが読み取れる②。また、家庭の学校教育への参加の度合いそのものについては、階層差が存在しているものの、保護者が学校行事やボランティアを積極的に行うことは特に階層中位の子どもの学力形成にポジティブに影響していることから③、学校教育に保護者が関心を持つことで、学校活動について自ら肯定的な価値づけを行い、勉強に取り組むことができるようになるのは、特に階層中位の子どもの子どもであると言える。最後に、PS型連携が階層低位の子どもの学力に対してネガティブに影響している④という結果については、保護者

が学校と信頼関係を築くことが階層低位の子どもの学力形成に負の影響を有すると短絡的に解釈することはできない。なぜなら、交互作用項の因果は双方向に想定することができ、階層低位であることが、PS型連携の効果を押し下げているという読み取りも可能だからである。階層低位の子どもの家庭が学校との信頼関係を築くことが、必ずしも学力の改善に結びついていない現状を表していると読み取ることが妥当であろう。

最後に、本稿が有する学問的示唆を示す。先述のように、これまでの教育学分野において蓄積されてきた教育コミュニティ研究、コミュニティスクール研究などでは、学校運営協議会や地域のフェスタなどの会議や行事などを通して、いかに保護者を学校に「参加」させるかという点を軸に議論が進められてきた。しかし、学校に「参加」することができるのは、より階層が高いグループの保護者である。こうした実態を踏まえず、保護者を一面的な存在と捉えることは、学校の教育活動にインボルブメントされる家庭の子どもたちと、そうでない家庭に育つ子どもたちに存在する学力格差を広げるのである。こうした事態を防ぐためには、学校に参加することができない、階層低位の保護者を学校に巻き込んでいく方策と、階層低位の子どもたちの教育達成に効果的な学校―家庭連携のあり方について、社会階層の視点を盛り込んだより丁寧な社会的議論の蓄積が求められる。今回の分析からは、学校―家庭連携を無批判的に称揚することは、社会の不平等な階層構造を再生産に寄与してしまうという「意図せざる帰結」を招きかねない事実があらためて示された。学校教育と外部組織との連携に対する関心が高まりつつ今日であるからこそ、学校―家庭連携に限らず、地域組織や行政組織といった学校教育を取り巻く様々なアクターとの関連構造を射程に捉えたよりマクロな視座による教育効果研究の蓄積が待望されているといえよう。

〈参考文献・サイト〉

- Akabayashi, H. & Nakamura, R., 2014, "Can Small Class Policy Close the Gap?", The Japanese Economic Review, Vol.65, Issue3 pp.253-281.
- Bourdieu, P. 1986, "The Forms of Capital", Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, J.G. Richardson, Greenwood, pp.241-258.
- Coleman, J.S., 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital", American Journal of Sociology, vol. 94, pp.95-120.
- 藤田英典 2005『義務教育を問い直す』ちくま新書
- 平塚真樹 2006「移行システム分解過程における能力巻の転換と社会関係資本」『教育学研究』第73巻4号, 391-402頁.
- 本田由紀 2008『家庭教育の隘路』勁草書房
- 池田寛 2001『教育コミュニティハンドブック』解放出版社
- 池田寛 2005『人権教育の未来』部落解放・人権研究所
- 伊佐夏実 2016「家族の教育戦略と子どもの学力」『マインド・ザ・ギャップ！―現代日本の学力格差とその克服』大阪大学出版会, 28-54頁.
- 「金川の教育改革」編集委員会 2006『就学前からの学力保障』解放出版社
- 金子郁容・渋谷恭子・鈴木寛 2000『コミュニティ・スクール構想』岩波書店
- 川口俊明 2009「マルチレベルモデルを用いた『学校の効果』の分析」『教育社会学研究』第84集, 165-184頁.
- Konu, A. I., & Lintonen, T. P., & Autio, V. J., 2002, "Evaluation of well-being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being" School Effectiveness and School Improvement, 13, pp.187-200.
- Lareau, A., 1989, Home Advantage, Falmer Press.
- Lareau, A., 2003, Unequal Childhoods, University of California Press.
- 舞田敏彦 2008「地域の社会経済特性による子どもの学力の推計」『教育社会学研究』第82集, 165-184頁.
- 耳塚寛明 2007「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野カツ子編『学力とトランジションへの危機』金子書房3-24頁.
- 文部科学省 1996『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』
- 文部科学省生涯学習政策局 2012『平成22年度「子どもの学習日調査」統計表一覧』
- 西本裕輝 2003「学級文化と学力」原田彰編『学力問題へのアプローチ』多賀出版85-110頁.

- Putnam, R. D., 2001, *Bowling Alone*, Journal of Democracy.
- 佐藤学2009「学力問題の構図と基礎学力の概念」東京大学学校教育高等教育センター編『基礎学力を問う—21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会1-32頁.
- 芝野淳一 2016「社会関係資本と学力の関係」『マインド・ザ・ギャップ！—現代日本の学力格差とその克服』大阪大学出版会55-77頁.
- 志水宏吉編 2009『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会
- 志水宏吉 2014『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房
- 志水宏吉・高田一宏編 2012『学力の比較社会学 国内編』明石書店
- 志水宏吉・高田一宏編 2016『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会
- 須藤康介 2007「授業方法が学力と学力の階層差に与える影響」『教育社会学研究』第81集, 25-44頁.
- 須藤康介2010「学習方略がPISA型学力に与える影響」『教育社会学研究』第86集, 139-158頁.
- 須藤康介 2013『学校のエデュケーション効果と階層』東洋館出版社
- 高田一宏 2005『教育コミュニティの創造』明治図書
- 高田一宏 2008「同和地区における低学力問題」『教育学研究』第75巻第2号, 36-46頁
- 露口健司編 2016『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房
- 山田哲也 2004「教室の授業場面と学業達成」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店, 99-126頁.
- 余田翔平 2012「子ども期の家族構造と教育達成格差」『家族社会学研究』24 (1), 60-71頁.

The Effect of Parental Collaboration with Schools on the Academic Achievement of Children from Varying Social Backgrounds

NISHI Norihiro

The aim of this study is to clarify the educational effect of a collaboration between parents and schools with respect to social background. In this study, I analyzed the educational effect that such collaboration exerts on the child, focusing on two collaborative structures: “partnership-type collaboration,” in which the parents receive information from the school, and “parental-participation-type collaboration,” in which the parents actively participate in school events. The results of the analysis are as follows:

First, there was a difference in parental-participation-type cooperation based on social background. Second, collaboration between the school and the family had a positive educational effect on a child’s academic ability, independent of family composition and the child’s own social relations, particularly in the case of parental-participation-type collaboration. Third, the academic ability of children from families of higher social status that do not cooperate with the school is lower than that of children whose parents do cooperate.

Finally, partnership-type collaboration can negatively affect the academic ability of children from lower-class families, suggesting that even when a family from a lower social class has a relationship of trust with the school, this does not necessarily lead to an improvement in academic ability.