

## 1. はじめに

校区において人々のつながりを醸成することは、今日の学校組織、そして組織を率いる学校管理職にとっての重要な使命である。人々のつながりは学校組織の存立基盤であり、教育効果・職能成長・学校改善を促進する重要な決定要因である。本書は、こうした言説の科学的根拠（evidence）を、子ども・教師<sup>(1)</sup>・保護者を取り巻くソーシャル・キャピタル（Social Capital; 以下 SC）の視点から提示することを目的としている<sup>(2)</sup>。「人々のつながり」という生活世界を、SCという学術概念で説明することによって、教育経営／教育行政分野（Educational Administration）<sup>(3)</sup>における学術的・実践的有用性の高い知見が生成されると我々は考えている。

生活世界におけるつながり言説／つながり現象を、科学的に分析しようとする場合、SC概念は大変有用である。人々のつながりが強い校区とは、SCの構成要素であるネットワーク・互酬性規範・信頼が醸成された校区であると読み替えることができる。より具体的には、SCの視点からは、人々の対話・交流による知識・情報交換（ネットワーク）が活性化しており、協働的活動による課題解決を通してのお互い様の規範（特定化互酬性規範）が形成されており、対話・交流関係の中長期化・継続化によって信頼関係（特定化信頼）が形成されている校区が、つながりが強い校区であると説明することができる。

また、校区の中にも、様々なつながりの単位がある（後掲図 0-1 参照）。たとえば、保護者と子ども、教師と子ども、教師相互、教師と保護者、保護者相互等である。これらの各次元において対話交流の機会を設定し、協働活動を通して互酬性規範を形成し、信頼関係が醸成された校区を創造していくことは、学校管理職の重要な使命であろう。学校管理職は、つながりとしての社会関係資本を拡充を目指して、様々な経営資源を投資する立場にあると言える。

教師サイドから考えると、これらのつながりを醸成するためには、教師に対して現状以上の努力が求められるため、負担感を抱くかもしれない。しかし、これらの各次元において、対話・交流がほとんど存在しないケースを考えて欲しい。また、対話・交流機会があったとしても、私利を常に主張することで、対立葛藤に満ちたケースを想像して欲しい。そのような事象の積み重ねによって、互いに不信感を抱くケースを想像して欲しい。つながり（SC）がないと、学校組織は存続できないのである。「忙しいからつながりが醸成できない」とする考え方よりも、「つながりがないから忙しいし、問題が解決できない」とする考え方の方が妥当であると考えられる。

また、教師がつながりの効果について、理解を深めておくことも重要である。校区における人々のつながりを醸成することによって、様々な効果が得られることが明らかにされ、多くの教師がそれを理解することで、つながり醸成に向かうモチベーションも高まるであろう。自己の努力が高い確率で成果に結びつくことが科学的・経験的に理解できないと、使命感の高い教師であっても努力レベルを上げることは困難であろう。つながりを醸成することによってもたらされる効果の実証及びそうした知識の共有も、つながりの醸成を促進するためには重要な作業なのである。

本書は、校区における SC の効果と醸成過程について、子ども・教師・保護者に焦点をあてて検討を行う。こうした作業に先立ち、SC 概念及び先行研究動向について簡潔に整理しておく。

## 2. SC 概念の整理

### SC の定義

SC とは、一般的には、「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴 (Putnam, 2000, pp.206-207)」を意味する。この定義を提示した Putnam (2000) は、個人的なつながりから市民共同体へと広がる社会的ネットワークを想定している<sup>(4)</sup>。一方、Coleman (1988, 1990) は、SC を、人々が集団および組織において共通の目的のために協力して働ける能力をもたらすものと捉え、人と人との間の関係構造に内在するとしている。それはネットワークを含む社会構造を備えているとされ、SC の諸形態として、恩義、期待、構造の信頼性、情報チャンネル、規範と効果的な制裁をあげている。また、OECD (2001) は、SC を「グループ内ないしグループ間の協力を促進させる、規範、価値観、理解の共有を伴ったネットワーク (p.41)」としている。そのネットワークは、グループ間ないし個人間をつなげるものとし、友人関係や家族間、公的な諸関係も含めている。世界銀行の SC 研究を牽引する Woolcock (2001) は、「協調的な行動を促進させる規範やネットワーク」としている。

これらの定義に共通するのは、SC をネットワークと規範という二つの要素から捉えられている点である。信頼については、Putnam (2000) や Coleman (1988) は SC の構成要素とするのに対し、OECD (2001) や Woolcock (2001) は信頼を SC から生み出されるものとしている。ただし、OECD (2001) は信頼について、SC の誘因でもあり結果でもあるとして、SC を説明するキー概念として扱っていることには変わりない。また、Putnam (2000) は SC について詳しく説明する中で、市民的積極参加のネットワークと互酬性の規範が組み合わさって社会的信頼と協力が促進されるとしている。信頼がネットワークと規範の産物であるとする図式は同様であると考えられる。また、これらの研究者は共通して、信頼、規範、ネットワークの関係は一方向的な因果関係ではなく、累進的に増減するような共変関係にあると捉えている。そのため、結果的には三要素の全てが SC を捉える際の重要な要素として提示されるのである。

もう一点、これらの研究者に共通するのは、SC が「公共財」として重視されている点である。Putnam (2000) によると SC は「私財」でありまた「公共財」であり得るとされている。個人的なつながりの重要性も指摘されているが、それらが地域や社会全体の公共財として蓄

積されることが志向されていると言える。Coleman (1988) は、SC の公共財的性格を指摘し、家族内 SC のみならずコミュニティの SC の効果と重要性を強調する。OECD (2001) や World Bank (2001) は、より広い観点から国全体の SC の醸成の必要性を提示する。これらには、公共財としての SC がコミュニティや社会全体に広くゆきわたると、そこで生活するあらゆる人々がその恩恵を享受できるとする考えがある。

一方で Coleman (1988) にはそれらとは異なるところがある。それは、Coleman (1988) の注意が「個人の資源としての SC」に向いているところである。SC のネットワークに着目する Lin (2001), Burt (2001), Portes (1998), Bourdieu (1986) とも、それを個人が有する資源として捉える傾向が強い。こうした研究からは、社会的に有効な、生産性の高いネットワークに関する理論的かつ精密な知見が数多く提示されている。同時に、個人の有するネットワークの範囲や密度、多様で価値あるネットワークへのアクセスの可能性、ネットワークの中での位置によって、個人のもつ SC の多寡とその質が決定され、格差の助長や社会的不平等の導因となることが指摘されている。つまり、個人が有する、あるいはアクセスできるネットワークによって当事者の受ける恩恵の量や質が異なるというものである。その場合、SC は個人が所有するものとして扱われることが多い。

SC の定義は、学問分野や個人の研究スタンスによってさらに広がり、その分類についてもさまざまな指摘がある。稲葉 (2011) は、定義の違いはあるが基本的には皆同じ方向を向いて「人々や組織の間に生まれる協調的な行動を分析する (p.27)」という課題に取り組んでいるという。本研究も、人々の協調的な行動を促進する SC (つながり) について分析するものである。

### SC の構成要素

SC には三つの構成要素がある。すなわち、ネットワーク、規範、信頼である。

**ネットワーク:** ネットワークとは、「アクターと呼ばれる行為者としての社会単位が、その意図的・非意図的な相互行為のなかで取り結ぶ社会的諸関係の集合である (金光, 2003, p. i)」。アクターには、個人、家族、結社、企業、諸レベルの団体、国家など、あらゆる種類の社会的活動の単位が含まれるとされる。ネットワークは、網状構造をもち、現実社会では非常に複雑に張り巡らされる。簡単に言えば、ネットワークは家族や地域、組織などにおける個人や組織間のつながりである。

ネットワークはいくつかの次元で分けられる。まず、ヒエラルキーのある垂直的ネットワークと、メンバー同士が対等な関係にある水平的ネットワークである。また、内部志向と外部志向で分ける場合もある。さらに、PTA などのフォーマルなものとボランティア団体のようなインフォーマルなものがある。

**規範:** SC 研究では、互酬性規範に焦点があてられることが多い。互酬性規範は、相互依存的な利益交換の規範として捉えることができる。閉鎖的な集団内における特定の相手との間で成り立つ互酬性規範は特定化互酬性である。一方、「お互い様」という言葉に表されるような、社会全般での互酬性規範は一般的互酬性として分類される (稲葉, 2011)。一般化された互酬性規範は、ある時点では一方的で均衡を欠くとしても、今与えられた便益は将来には返礼されるという、相互期待を伴う交換の持続的関係を指す。それは、短期的には相手の利益になるようにという愛他主

義に基づき、長期的には当事者全員の効用を高めるだろうという利己心に基づいており、利己心と連帯の調和に役立つとする (Putnam, 2000)。互酬性規範は、特定化互酬性であれば町内会や地域内活動への参加行為、一般的互酬性であれば市民活動やボランティア活動への積極的参加行為をもって認知される場合が多い。

**信頼:** 信頼とは、「相手の意図に対する期待」である。山岸 (1998) によれば、「相互作用の相手が信託された責務と責任を果たすこと、またそのためには、場合によっては自分の利益よりも他者の利益を尊重しなくてはならないという義務を果たすことに対する期待 (p.35)」となる。こうした信頼は、人々の中の、あるいは組織の中の関係を可能とする社会関係の潤滑油であり、個人の生活を豊かにしてくれる私有財としての関係資本であると同時に、社会を住みやすい場所にしてくれる公共財としての関係資本でもあるとされる (山岸, 1998, p. i)。

信頼にはいくつかの分類がある。SC の形態と呼応するのが、特定化信頼と普遍化信頼との二つに分けた Uslaner (2003) のものである。特定化信頼は、特定の人あるいは集団に対する信頼である。それは、これまでの経験や情報などにもとづいて、信頼できると判断可能な人々に対する信頼となる。これに対し、普遍化信頼は、自分と異なる人々や見知らぬ人々に対する信頼である。それは、「人は信用できるとみなす」という道徳的なルールであり、「他者の善意に対する信念」にもとづいているとされる。もう一つ、信頼に関して、「信頼」と「信頼性」の区別がある (山岸, 1998, p.48, OECD, 2001, p.41)。信頼性は信頼される側の特性であり、信頼は信頼する側の特性である。この点について、信頼研究では精緻な研究が行われているが、ここではこの区別について述べるにとどめておく。

### SC の諸形態

SC には三つの形態がある (Woolcock, 2001)。すなわち、結束型 (Bonding)、橋渡型 (bridging)、連結型 (linking) である。

**結束型 SC:** 家族や親友、隣人、自治会といった同質的な利害や背景をもつ人々の固い結びつきを指す。結束型の集団内の信頼は厚く、内部志向性をもつ。そこでの人々は、共通のアイデンティティや集団への帰属意識、互助精神が強い傾向にある。閉鎖的で垂直的なネットワークがこの型と結びつけられる。また、特定化互酬性と特定化信頼はこの型に属する (稲葉, 2011)。

**橋渡型 SC:** 異質な利害や背景をもつ人々のゆるやかな結びつきを指す。NPO やボランティアグループなどの市民活動団体が代表的な例で、遠く離れた友人や仕事仲間との関係もこのタイプに含まれる。橋渡型の集団内の信頼は広く薄く、開放的な外部志向性をもつ。そこでの人々は、異質な他者の多様な価値観を理解しようとし、他者からの確実な見返りを期待せず、利他的で向社会的な行動をする傾向をもつ。この型のネットワークは、水平的でインフォーマルなものが多く、一般的互酬性と一般的信頼が含まれる。

**連結型 SC:** 社会階層の異なる個人や集団間のつながりを指す。それは、社会的弱者と公的機関との垂直的なつながりも含める。連結型の背景には、貧困問題に示されるように、社会的な弱者が「権力のなさ」や「社会的な疎外」といった政治・社会的な問題にさらされているとする認識がある (World Bank, 2001)。これは、公的機関の支援や協力が最も必要な層がそこにアクセスできてきないという社会問題を踏まえたものである。コミュニティの範囲を

越えて、公的機関からの資源やアイデアや情報を引き出す力が連結型の鍵となる機能である。

表 0-1 は、西出（2008）を参照にこれらを整理したものである。

SC の諸形態のうち、その長短を比較されるのが結束型と橋渡型である。連結型は、底辺層の権力組織へのアクセスを容易にするという考えが根底にあり、他の二つとは性質が異なるものである。

結束型の SC の利点は、強い絆が集団内の信頼や安心を生み出すところにある。それは、組織内部での改革の実行可能性を高めたり、コミュニティ内における健康や福祉にプラスの影響を及ぼし、生活の安定を促したりする。また、Coleman（1988）が指摘した閉鎖的ネットワークによる子どもの中途退学抑制への効果は、このタイプの SC の恩恵である。企業などの組織においても、複雑な知識の移転には強い紐帯（つながり）の有効性が指摘されている（金光，2011）。

ただし、結束型の集団は内向きであり、よそ者を排除し受け入れないという排他性や帰属集団への利益誘導が強く現れたり、内部規範が個人の自由を制約したりする欠点を併せ持つとされている。稲葉（2011）は、地域におけるフィールド調査の経験から、少なくとも SC の互酬性の規範があまりに強すぎると、かえって社会の寛容度を低下させる側面があるように思われるとする。ボンディングな SC と「しがらみ」は表裏一体であり、集団の中で言いたいことが言えない、不正を見て見ぬふりをするなどのマイナス面が生まれる。また、閉鎖的な集団内では同じ情報が流れ続けたり、間違った情報にもとづいて行動したりする場合がある。テロなどの反社会的行動を引き起こす要因にもなる。これらは SC のダークサイドとして、様々な文献で指摘される通りである（たとえば Warren, 2008）。また、Horvat, Weininger, & Lareau（2003）は、上述したような Coleman（1988）の指摘する効果は中産階級に特有なものであり、不平等の理論とのつながりを指摘している。

結束型の SC の欠点を補い、さらなる社会的利益を生むのが橋渡型の特徴の一つである。橋渡型の利点は、異質な人々を対等に結びつけ、社会の平等、公正、寛容、自由といった側面にアプローチするところにある。Putnam（2000）は、市民的積極参加の水平的なネットワークの形となって現れた SC が、政治的平等や寛容を促進し民主主義的政治体や経済のパフォーマンスを高めるとする。垂直的な閉じた組織は腐敗しやすく、それがいかに緊密かつ重要であっても、社会的信頼と協力を維持するものではないとした。特に、自発的な組織に属する個人は、他人を信頼する傾向がかなり高く、幅広いコミ

表 0-1 SC の諸形態

形態	結束型 (bonding)	橋渡型 (bridging)	連結型 (linking)
内容	同質的な利害や背景をもつ人々の固い結びつき	異質な利害や背景をもつ人々のゆるやかな結びつき	社会階層の異なる個人や集団間のつながり
関係性の範囲	集団内	集団間	異なる階層の集団間
特徴	共通のアイデンティティ、結束、帰属意識	多様性、包含性、寛容性	権力、富の移行、支援
志向	内部志向	外部志向	外部志向
信頼	特定化信頼	一般的信頼	ガバナンスへの信頼
規範	特定化互酬性	一般的互酬性	資源、資金的支援
ネットワーク	閉鎖的、垂直的	開放的、水平的	垂直的
例	自治会、宗教団体	NPO、ボランティア団体	社会的弱者の支援団体の資金調達能力

ユニティに参加する傾向があるとされている。そうした市民的積極参加のネットワークは、より広い範囲の社会的諸セグメントを包絡する可能性が高く、一般化された互酬性とともな社会的信頼と協力を促進するという。

Uslaner (2003) は、市民参加がすなわち人々の協力や経済成長を促進するのではなく、信頼がよりよい政府、より寛容な心、より高い経済成長率を生み出すとしている。ただ、重要なのは普遍化信頼（一般化信頼）であるとする。なぜなら、人はそれによって異質な人とながり、少数者に寛容に、弱者に平等な権利を与えるからである。こうした論を踏まえ、宮川 (2004) は、特定化信頼も小規模な問題解決に役立つが、普遍化信頼の方が公共的問題の解決のために協力的な市民社会をつくり出す働きをするとする。

その他の研究でも連結型では異質な人々がつながるため、組織の中でイノベーションが生まれやすく継続しやすいとされている（金光，2011）。また、多様なバックグラウンドをもつメンバーが集まると、それぞれが他の異質なネットワークにも属するため新しい情報を得たり流布しやすくなる。このような連結型の特徴は、公共財としての性質をもつ。そのため、SC のダークサイドの克服の一助をなすものと考えられる。ただ、誰でもグループに参加できるということは、退出も容易な場合が多く、互酬性の規範が通用せず、メンバー間の協調性を欠くことが多いのが欠点となる（稲葉，2011）。

### 3. 研究課題

本研究では、国家や州政府ではなく、Hanifan (1916) や Coleman (1988) と同様、校区地域の SC に焦点をあてる。校区といっても、そこには様々なつながりの単位がある。小・中学校区を対象とする本研究では、図 0-2 に示す 9 次元のつながりに焦点をあてている。これらの 9 次元は、「子ども」「教師」「保護者」を取り巻く SC に大別することができる。すなわち、子どもを取り巻く SC として、家庭 SC、子ども間 SC（教師を含まない）、学級 SC（教師を含む）、子ども－地域 SC がある。教師を取り巻く SC としては、学校組織 SC、学校－地域 SC がある。保護者を取り巻く SC としては、学校－保護者 SC、保護者間 SC、保護者－地域 SC がある。なお、各 SC 次元の概念や測定の詳細については、第 4 章において記述している。学校組織（学校管理職）が校区につながりを醸成しようとする場合には、校区において、どの次元のつながりが強く、どの次元が弱いのかを丁寧に押さえていく必要があるといえる。

本研究では、図 0-2 のモデルに依拠しつつ、第 I 部において「子どもを取り巻く SC」、第 II 部において「教師を取り巻く SC」、第 III 部において「保護者を取り巻く SC」にそれぞれ焦点をあて、以下の研究課題に取り組む。

**【第 I 部】** 子どもを取り巻く SC の焦点は、SC の教育効果とその醸成過程の探究である。子どもを取り巻く各 SC 次元は、子どもの学力や学習意欲等にどのような影響を及ぼしているのだろうか。この点については、露口 (2011) で紹介したように、数多くの研究が蓄積されているが、そのほとんどが海外での研究である。日本国内においても、SC による教育効果、すなわち、「つながりづくり（社会関係資本）が人づくり（人的資本）」に影響を及ぼすとする仮説は支持されるのであろうか。また、子どもを取り巻く SC は、どのようなプロセスで、どのような方法によって醸成されているのであろうか。醸成過程に対して、学校・教師はどのよう

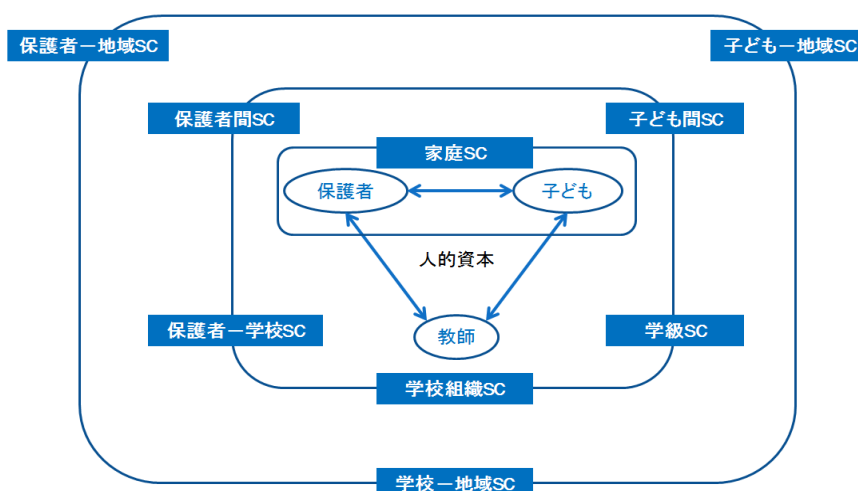
に關与することができるのだろうか。

【第Ⅱ部】教師を取り巻くSCの焦点は、SCの職能成長効果とその醸成過程の探究である。教師を取り巻く各SC次元は、教師らの職能成長にどのような影響を及ぼしているのだろうか。また、学校内外における教師を取り巻くどのようなSCが職能成長に対して効果を有しているのだろうか。そして、教師を取り巻くSCは、どのようにして醸成されるのだろうか。一方、SCには、ポジティブな側面ばかりでなく、ネガティブな側面がある（稲葉，2011）と言われてい

る。第Ⅱ部では、教師を取り巻くSCのうち、ネガティブな側面についても言及していきたい。

【第Ⅲ部】保護者を取り巻くSCの焦点は、SCの学校改善効果とその醸成過程の探究である。保護者を取り巻くSCを学校改善と関連づけて検討するのは、学校組織に対する示唆の提供を本研究のねらいとして掲げているためである。保護者間でつながりのある校区では学校改善が容易であり、保護者がバラバラな校区では学校改善が困難であるとする相関性は、多くの実践者が経験的に理解しているところである。保護者を取り巻く各SC次元は、学校改善に対してどのような影響を及ぼしているのだろうか。また、保護者を取り巻くSCは、どのようにして醸成されるのだろうか。こうした研究課題は、学校組織の範疇を超え、都市計画や社会教育分野のものかもしれない。しかし、学校組織が貢献できる領域は少なくはないはずである。

図 0-1 校区におけるSC次元



#### 4. 子どもを取り巻くSCの効果と醸成過程の探究

##### SCの教育効果

学校組織が校区内の多次元においてSC（つながり）を醸成しなければならないのは、それが様々な効果を持つためである。「つながりづくり（社会関係資本）」によって「人づくり（人的資本）」を為すという言説は、多くの教育関係者によって支持されている。図 0-2 では、人

的資本の蓄積を SC 醸成の成果として位置づけている。SC が人的資本に対して及ぼす教育効果の探究は、この分野の開拓者の一人である Coleman (1988) 以降、多くの研究者・実践者が挑戦し続けている。SC による教育効果については、多くの先行研究において実証されている (第 1 章参照)。ただし、研究の大半は海外のものであることに留意しておきたい。日本国内において、「つながりづくり」が「人づくり」に貢献するという言説は魅力的なキャッチフレーズであるが、十分な科学的根拠に裏付けられた言説とはなっていない。

SC の教育効果については、日本においても、2000 年頃から検討が進められている。日本における SC の教育効果の検証作業は、Putnam (2000) の方法論から強い影響を受けている。ネットワーク・互酬性規範・信頼の視点から SC 指標を構築し、様々な要因との相関関係を、都道府県レベルの集合データを用いて明らかにする方法で、国内の SC - 教育効果研究はスタートした。

たとえば、山内と伊吹 (2005) では、内閣府・日本総合研究所が開発した SC 統合指標 (付き合い・信頼・社会参加) と不登校発生率 (文部科学省 2001 年度調査) の間の負の相関関係を、都道府県レベルデータによって明らかにしている。また、日本総合研究所 (2008) では、結束型 SC と不登校児童割合との間の負の相関関係を見出している。これらと類似の方法によって、稲葉 (2007) は、SC 統合指標と「高校中途退学率」「校内暴力発生率」「いじめ発生率」との負の相関関係を明らかにしている。これらの調査研究は、SC の教育効果を検証した大変貴重な研究である。ただし、次に示すいくつかの課題が含まれている。

第 1 は、分析単位の問題である。SC 研究では、都道府県・市町村・校区・投票区・農業集落等の様々な集団単位がデータ分析単位が設定されている。SC は個人に帰属するという立場をとれば個人も分析単位に含まれるであろう。重要な点は、分析単位の設定によって、結果が異なるという点である (埴淵・市田・平井・近藤, 2008)。どの分析単位を用いるのかについては、慎重な検討が必要である。Putnam (2000) は、州政府の制度パフォーマンスをみるために、州レベルの集合データを用いている。日本において、都道府県単位での分析を実施する場合は、研究目的が、都道府県 (教育委員会) レベルの制度・政策パフォーマンスの検証に置かれることとなる。したがって、校区レベルの集合データを使用する場合は、校区単位でのパフォーマンス検証が研究目的となる。

第 2 は、教育効果の指標とされている「いじめ発生率」や「不登校発生率」の信憑性問題である。いじめ発生率については、平成 18 年度以降の定義の変更により、都道府県レベルデータの様相もかなり異なっている。「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者」から、「心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じている者」という個人認知に重きを置く定義となった。都道府県間では、発生率というよりも、報告に対する熱意の違いが明瞭に示されている。また、「不登校発生率」についても、山本 (2008) は、その信憑性の問題を指摘している。たとえば、千葉県や愛媛県では、他県において「不登校」としてコンセンサスの得られている生徒までを「病気」に分類するという極めて甘い基準を採用する等、基準の都道府県間差を指摘している。

第 3 は、相関関係が年度限定的な点である。露口 (2011) では、日本総合研究所 (2008) の SC 指標と平成 21 年度教育統計との相関を簡単に紹介しているが、当該年度の統計データでは、SC 指標と中学校学力テスト・高校中退率との相関は認められているが、それ以外の有意な相関は認められていない。また、様々な統制要因を設定する重回帰式を設定すると、



これらの相関は消失してしまうのである。

一方、教育分野では、個人レベルデータを用いて SC の規定要因や SC と学力との関係を検証した志水・中村・知念（2012）が報告されている。分析には平成 20 年度の全国学力・学習状況調査に参加した小学校 100 校（児童数 21 名以上）の 6 年生児童及びその保護者 5,847 名のデータが用いられている。分析の結果、興味深い知見がいくつか提示されている。第 1 は、子どもの SC は、親の文化資本及び SC によってかなり規定されているが、経済資本による規定力は弱いという点である<sup>69</sup>。第 2 は、子どもが享受する家庭 SC・学校 SC・地域 SC が、学力に対して影響を及ぼしている点である。この重回帰モデルでは、性別・家庭学習時間・期待教育年数・学校外教育支出・経済資本・文化資本といった複数の変数がコントロールされている。第 3 は、低階層の児童において、SC の学力に対する影響がもっとも強いとする点である。

志水他（2012）は、子どもが享受する SC の規定要因や SC と学力の関係を明らかにした先駆的な研究である。ただし、SC の利益が個人に帰属するという立場をとるため、集団レベル変数の影響分析を実施できるデータセットであるにもかかわらず個人レベルデータの分析に終始しており、結果として、学校の制度パフォーマンスの改善に対する示唆が乏しいものとなっている。学校レベルの集合データを使用することで、個人レベルデータのみを用いた分析とは異なる結果が得られる可能性がある。また、志水他（2012）では、統制変数と SC 変数の説明量が別々に記述されていないため、学力に対する SC 変数固有の説明量が分からない。統制変数を含めた学力の説明量は 25.4%程度であるが、これらのほとんどが統制変数によって説明されている可能性も考えられる。

また、三菱総合研究所（2011）は、子ども間 SC や学級 SC 等が就学時の教育効果を高めるとどまらず、成人後（30-40 歳代）の地域住民としての人々とのつながりを強く規定する可能性を示唆している。この調査は、長期のパネル調査ではなく、30-40 歳代の成人を対象とする回想法による調査である。現在、結束型 SC を享受している成人は、統計的に有意な確率で、小中学校時代に友人や教員と適切な関係を築いていたとする事実が明らかにされている。校区の豊かな SC の中で育った子どもは、将来、その能力を活かし、地域における SC 構築の担い手になる可能性が示唆されている。「既存の社会関係資本の恩恵→人的資本（教育効果）→社会関係資本の醸成の担い手（波及効果）」の構図を、本調査から読み取ることができる。

### 調査実施の困難さ

このように、日本において SC の教育効果を特定しようとする研究は、分析方法を含めて徐々に発展しつつある。しかしながら、学校・校区を分析単位とする研究は少ない。都道府県レベル（マクロ）や個人レベル（ミクロ）を単位とするデータ分析は進みつつあるが、地域社会や校区等の「メゾ」レベルを分析単位とする研究はあまり進展していないのが実情である。こうした背景は、次の 2 点において説明できる。

第 1 は、調査の困難さにある。校区・学校を単位とする調査研究は極めて困難であり、さらに教育効果として学力スコアを収集することはさらに困難である。唯一の突破口は、教育委員会等の行政との共同調査の実施である。志水他（2012）は、教育分野ではじめての大規模サンプルによる SC の学校レベル調査であるが、文部科学省や国立教育政策研究所との連携協力によって実施されている。海外の先行研究では、研究者と教育委員会との連携協力に

よって収集した相当数の学校を対象としたマルチレベルデータを用いたものが多い（露口, 2011）。さらに、特定の1時点のみを切り取ったワンショット・サーベイではなく、複数年の調査継続によるパネルデータを活用する傾向が認められる。分析モデルの構築においては、初期条件のコントロールが求められるのである。パネルデータを構築することで、時間差が取り込めるため、因果関係の推定も可能となる。マルチレベルのパネルデータを使用した教育委員会等との共同調査の実施は、本研究では達成できていない。しかし、こうした精度の高い調査を実施するための予備的調査として、本研究では、複数の調査を実施している。十分な準備期間を経て、今後の本格的な調査研究に臨みたい。

第2は、測定尺度が開発されていない点である。現在、マクロレベルの調査では、Putnam（2000）において開発された指標をモデルとして、応用的な測定尺度が開発されている（稲葉, 2007; 日本総合研究所, 2008; 山内と伊吹, 2005等）。その測定尺度を活用して質問紙調査やウェブ調査を実施するのであるが、調査対象者は住民としての「成人」である。したがって、Putnam（2000）の指標を参考に開発した測定ツールでは、保護者対象が限界であり、特に子どもや教師を取り巻くSCを測定することは不可能である。したがって、新たに測定尺度を開発しなければならない。教育分野の研究者は、Coleman（1988）以降、子ども・教師・保護者等を取り巻くSCの測定において、様々な測定尺度を開発してきた（露口, 2011）。しかし、測定尺度は研究の蓄積とともに多様化するばかりであり、統一的な指標や測定尺度というものは見あたらない。また、国内では、志水他（2012）において、子ども・教師・保護者を取り巻くSCの測定が試みられている程度である。

SCの教育効果の検証調査を校区・学校単位で実施しようとする場合には、教育委員会等との連携協力を図り、測定尺度を新たに構築し、マルチレベルのパネルデータを構築することが望ましい。我々が置かれる調査環境は、調査実施を思いとどまらせるようなイベントに満ち溢れている。本研究では、これらの要件を十分に満たしてはいないが、できる限り配慮する形で調査を展開している。

## 5. 教師を取り巻くSCの効果と醸成過程の探究

### 教師の職能成長の代理指標としての授業力向上

本研究では、教師の職能成長の指標として、授業力向上を設定している。教師の職能成長の代理指標としては、問題解決力・組織コミットメント・自己効力感・組織市民行動等がある（露口, 2008）。研究者が主体となって行う調査研究であれば、あるいは、調査パートナーである学校や教育委員会が、こうした代理指標を使用したいというのであれば、使用は可能である。しかし、本研究では、これらの学術調査において使用頻度が高い指標ではなく、「授業力 (teaching abilities)」(King & Newman, 2001 ; Louis & Marks, 1998 ; Vogt & Rogalla, 2010) という実践レベルの調査において使用頻度が高い指標を使用する。教師の授業力とは、授業に関するコンピテンシー、すなわち、高業績者に共通の行動様式である。授業の質が高く、児童生徒の学力向上を常時達成している教師の授業行動様式を遂行（～を実践している）・可能（～ができる）・到達（～を達成している）等の視点からまとめたものである。授業力は、調査パートナーである教育委員会にとっても大変理解しやすく、様々な場面で活用できる指標

である。

授業力の測定は、第5章及び第9章の調査対象県において実施している。先行して実施した第5章の調査対象県では、授業力を「授業を通して、子どもたちに確かな学力を定着・向上させる力」と定義し、児童生徒理解力・教材解釈力・授業構成力・授業実践力の4つの構成要素において捉えている。児童生徒理解力とは、学習意欲やレディネス等、児童生徒の状況を把握する能力を示す。教材解釈力とは、教材や資料の分析を的確に行い、ねらいに合った教材や資料を選択・開発したり活用したりする能力を示す。授業構成力とは、単元や各時間のねらいを明確にし、その達成にふさわしい展開や学習形態の工夫を行う能力を示す。そして、授業実践力とは、板書を構造化したり、発問、指示を適切に行ったりする能力、児童生徒の学習状況等に応じて臨機応変に対応できる能力、学習習慣や学習態度を育成する能力、学習環境を整備する能力を示す。

### 授業力向上とSC

授業力向上に対する教師相互のつながり(SC)の影響力は、既に多くの研究において指摘されている。たとえば、授業研究(lesson study)である(秋田, 2006等)。授業研究では、授業開発、授業観察、授業後の研究協議等、各過程における同僚相互の学習・省察のための対話・交流が重視される。学校組織内において教師相互が対話・交流する機会(構造的ネットワーク)を拡張するという意味において、授業研究はSCあるいはネットワークの代理指標として捉えることができる。授業研究による授業力向上や授業改善効果については、既に複数の研究によって明らかにされているところである(木原, 2004; Lewis, 2008; 的場, 2008; Puchner & Taylor, 2004; Stigler & Hiebert, 1999等)。

一方、専門的な学習共同体(Professional Learning Community; PLC)も、教師の授業力や児童生徒の学力を高める説明変数として、近年注目されている。PLCとは、教師間の相互作用の頻度が高く、教師の行為が共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念である(Bryk, Camburn, & Louis, 1999, p.753)。PLCの構成次元として、たとえば、Louis, Marks & Kruse(1996)は、規範と価値の共有、生徒の学習への焦点化、協働、実践の公開、省察的対話の5次元を因子分析によって析出している。PLCが醸成されている学校では、同僚間で教育的使命や授業-学習に関するビジョンを共有し、児童生徒の学力及び学習活動への焦点化を図り、同僚相互の授業公開と省察的対話を継続することで児童生徒実態・文脈・改善方法等についての知識を共に構築し、共有化しているのである。このように組織内の価値・規範に焦点をあてるPLC概念は、認知的SCとしての「互酬性規範」及び「信頼」と類似性が高い。PLCの成果指標は児童生徒の学力に置かれることが多く(Lee & Smith, 1996; Louis & Marks, 1998等)、教師の職務態度や職能成長を成果指標とする研究は少ない。なお、PLCによる授業力向上の効果については、露口(2013)において明らかにされている。

この他、教育経営分野では、「教師相互の信頼」が児童生徒に対して及ぼす影響力に関心が集まっている。学校間の学力分散の説明要因として、リーディングと算数共に、教師間の信頼関係が有意であること(Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001)や、教師相互の信頼関係が、家庭・地域の社会的・経済的階層要因をコントロールしてもなお、児童の学力に対して正の影響を及ぼすことが明らかにされている(Godddard, Salloum, & Berebitsky, 2009)。

教師相互の信頼と児童生徒の学力向上の間には、これらの調査研究では設定されていないが、教師個々の職能成長という媒介要因が存在するであろう。教師相互の信頼関係が醸成されており、対立葛藤が抑制されている学校組織では、職能成長・授業改善に取り組む余裕が生じ、それが児童生徒の学力向上につながっていると解釈できる。

### 校長のリーダーシップと SC

教師に求められる中核的職能が授業力であるとすれば、校長（学校管理職）に求められるのはリーダーシップ能力であろう。変革型校長の一特性として、学校組織の変革過程において、自らのキャリア・ネットワーク（教職経験の中で蓄積した人脈）とコミュニティ・ネットワーク（校区住民との間につくりあげた人脈）を活用し、外部から資源を動員することで問題を解決するという性向が指摘されている（露口，2007）。校長のリーダーシップは、組織内部においてのみ行使されるものではなく、たとえば、コミュニティスクールの実践を通して、組織内外部を含めた人々のつながりの醸成に向けられることもある（大林，2011）。校長のリーダーシップは、学校組織内における教師相互のつながりをはじめとして、校区内における様々な次元のつながりを醸成する可能性をもつと考えられる。また、問題解決の場面においては、既存のつながり、あるいは校長が構築したつながりを積極的に活用するであろう。このように考えると、校長のリーダーシップと SC は、因果性をもった一方向的な関係というよりも、共変動関係として捉えることが妥当であると考えられる。

校長のリーダーシップに対しては、校長と教育委員会のつながり、あるいは校長会における校長相互のつながりにも注目すべきである。露口（2008）では、校長のリーダーシップ効力感の規定要因として、校長会による支援関係の効果を検証している。なお、教育長の支援関係は、統計的に有意な関係にない（露口，2008）ことを参照すると、校長相互の支援関係が、学校組織における校長のリーダーシップの促進を後押ししている現実を伺うことができる。

### 教師を取り巻く SC の醸成過程

校区には、教師（教師集団としての学校）を取り巻く SC を醸成するための様々な事業・制度が既に展開されている。たとえば、コミュニティ・スクール事業、学校支援地域本部事業、学校評議員制度、学校評価制度（学校関係者評価）、小中一貫教育事業、生徒指導・青少年健全育成関連事業、学校防災関連事業、社会体育関連事業、PTA 関連事業等である。これらの事業・制度を通して醸成されるつながりは、教師が勤務する校区内でのつながりであるため、これをコミュニティ・ネットワークと表現することができる。SC を説明概念として、これらの各事業・制度を分析対象とした研究（たとえば、金子，2008 等）は豊富に蓄積されているのである。しかし、これらの事業・制度を、SC の視点、あるいは、教師を取り巻くネットワーク（コミュニティ・ネットワーク）の視点から分析した研究は少ないため、これらの事業の導入によって、教師を取り巻く SC がどのように変容するのかについては、未だ解明されているとは言えない。

また、教師には、コミュニティ・ネットワークとともに、教職経験を通して形成してきたキャリア・ネットワークがある。教師のキャリア・ネットワーク形成は、人事異動によってかなり強く規定される（川上，2013；波多江・川上・高木，2013）。教師の異動先は多様であり、同校種の学校に異動することが大半であるが、異校種の学校（たとえば、小学校教師が中学校に

勤務), 国立大学法人附属学校, 教育委員会勤務, 社会教育施設, 海外日本人学校, 組合専従等がある。こうした人事異動が, 教師のキャリア・ネットワーク形成にどのような影響を及ぼしているのであろうか。

## 6. 保護者を取り巻く SC の効果と醸成過程の探究

### 保護者ネットワークと学校信頼

保護者を取り巻く SC は, Coleman (1988) 以降, 教育分野における SC 研究の中核テーマとなっている。Coleman (1988) は, SC を家庭内と家庭外に区分し, それらの教育効果(中退率)について検討している。家庭外 SC の検討においては, 宗教系私立学校における保護者の閉鎖的ネットワークに注目し, 保護者相互のつながり(子どもの友達の親を知っている=世代間閉鎖性)が子どもの教育効果に関連している実態を指摘している。その後, 複数の研究者による実証研究(Carbonaro, 1998; Desimon, 1999; Furstenberg & Hughes, 1995; Parcel & Dufur, 2001; Pong, 1998; Teachman, Paasch & Carver, 1997 等)の蓄積を通して, 保護者相互のつながりが教育効果を高める上で重要な要因であることが確認されている。

保護者相互のつながりが直接的に児童生徒の教育効果を高めるという説明モデルは, 我が国では設定が困難である。児童生徒の教育効果は, 学校において展開される諸活動によって, 強く規定されると考えられるからである。日本の場合は, 保護者相互のつながりは, 保護者と学校とのつながりを媒介して, 子どもの教育効果につながるとする説明モデルが適当であると考えられる(露口, 2012)。

保護者と学校とのつながり(特に信頼関係)の決定要因については, 数多くの調査研究が報告されている。先行研究では, 学校・教師と保護者とのコミュニケーション満足度(Adams & Christenson, 2000), 我が子の出席・成績の状況(Adams & Christenson, 2000), 家庭の経済的階層(Goddrad, Tschannen-Moran & Hoy, 2001), 教員間の人種的葛藤や児童生徒の人種構成(Bryk & Schneider, 2002)等の影響が認められている。の日本における調査研究(露口, 2012)では, 保護者による学校信頼において, 我が子の成績や保護者の属性要因はほとんど影響を及ぼしておらず, 学校・教師とのコミュニケーション等の相互作用が高い説明力を有していることが明らかにされている。

これらの研究成果を踏まえると, 保護者が学校を信頼するかどうかは, 保護者が得る情報の質と量によって決定されると予測できる。それでは, 保護者はどのようなルートで学校に関する情報を得ているのであろうか。また, 保護者が収集する情報について, どのような情報を重要視しているのであろうか。こうした実践的に関心が高い課題に対して, 応答できる研究は, 管見の限り皆無である。保護者の個人的・集団的態度や行動を調査対象とする科学的実証研究は, 近年わずかであるが増加傾向にあり, 今後の蓄積が期待される分野である(たとえば, 橋野, 2003; 岩永・芝山・橋本・岩城, 2004; 末富, 2005; 露口, 2012 等)。

保護者相互のつながりを醸成し, また, 学校と保護者のつながりを醸成することの意義と価値については, これまでに論じてきた通りである。それでは, 保護者を取り巻くつながりを醸成する具体的方法については, 研究が進んでいるのであろうか。残念ながら, この点についての学術研究は, 欧米では数多く報告されているのであるが, 日本ではほとんど進展してい

ない。稲葉・藤原（2013）において紹介されているように、日本社会において最も SC を実感できていないのは 30 代女性である。この世代は子育て世代であり、子どもが小中学校という家庭も多いであろう。この世代を学校・地域に結びつける機能が失われることで、本人あるいは学校・地域に様々なネガティブな影響が出現すると予測される。

### 保護者を取り巻く SC の醸成

SC の視点に立てば、校区における人々のつながりを醸成すること自体に価値があり、その資本としてのつながりを必要に応じて活用するという波及効果が期待される。それでは、学校はどのようにして保護者や地域住民との間につながりを醸成し、また、そのつながりを学校改善に活用しているのだろうか。保護者を取り巻く SC 醸成のために学校に出来ることは何なのだろうか。以下、3つの視点から検討したい。

第 1 は、学校・PTA 行事の活用である。学校には年間を通して様々な行事が計画されている。それらの中で、教師と保護者のつながりに加えて、保護者相互のつながりの醸成においても効果を有するのが、「学級懇談会（名称は学校によって多様）」であろう。学級懇談会では、学級担任の指導方針や情報提供の説明を行うとともに、協議題を立てて保護者相互の話し合いを持つこともある。伝統的な地域紐帯が弱体化した地域では、保護者（高い確率で母親が参加）相互の人間関係をつくる貴重な機会として機能することもある。また、Coleman（1998）らが主張する世代間閉鎖性（子どもの友達の親を知っている状態）も、学級懇談会において名簿・名札等を用意し、互いが認知し合う機会を設定することで、促進されるであろう。学級懇談会には、教師と保護者、そして保護者相互のつながり醸成において期待される面がある一方、その参会率の乏しさや形骸化の実態について、多くの学校関係者が言及している。

第 2 は、地域組織の活用である。保護者の大半は、学校組織においては PTA に加入するとともに、子ども会（育成会他、名称は多様）という地域組織にも加入している。子ども会は自治区の一組織として設置されるため、当該区の役員等の地域住民とのつながりが醸成される可能性がある。また、学級懇談会において醸成されるネットワークは、基本的に、子どもが同じ学級に所属する保護者相互に限定される。一方、子ども会活動では、別の学級や学年の保護者との間にネットワークが形成される可能性がある。しかし、近年では、学級懇談会同様、PTA 活動及び子ども会活動についても、多くの学校関係者が形骸化について言及している。PTA 役員については、引き受ける者がいないため、「くじ引き」で役員を決めている学校もある。「ハズレ（アタリ?）」を引いた者がリーダーとして運営する組織において成果が上がるわけがない。負担が大きいためと行って解体の方向に向かうのではなく、SC の視点から意義を捉え直し、改善の方向を探っていくことが重要であると考えられる。

第 3 は、テーマ・コミュニティの設定である。コミュニティスクール事業や学校支援地域本部事業を導入している学校では、学習支援、環境支援、安全支援等のテーマごとに、保護者・地域住民のボランティアチームが編制されている。たとえば、安全支援チームでは、登下校の見守りやあいさつ運動をテーマとする活動に参加し、その中で、参加している保護者・地域住民・教師間のつながりを醸成することができる。PTA や子ども会と異なり、自らの自主性・主体性が尊重されるため、学校支援活動に意欲的な保護者・地域住民にとっては魅力的な活動である。この点について、三菱総合研究所（2011）は興味深い調査結果を報告して

いる。個人が享受する結束型 SC と橋渡型・連結型 SC に対して、学校支援地域本部事業の都道府県内実施比率（集団レベル変数）は、ほとんど影響を及ぼしていない。しかし、地域内における学校支援活動実施程度（個人レベル）は、個人が享受する結束型 SC と橋渡型・連結型 SC に対して有意な影響を及ぼしているのである。保護者や地域住民がテーマ・コミュニティに参加することによって、新たなつながりが醸成されるとする知見が示唆されている。

## 7. 本書の構成

先述の研究課題を解明するために、本書では、以下のⅢ部構成で、15本の研究論文を掲載している。

第Ⅰ部では、子どもを取り巻く SC に焦点をあて、SC の教育効果とその醸成過程について探究する。具体的には、次の4章から構成されている。

第1章では、家庭環境から学業成績及び学習意欲の向上に至る過程を、SC 要因の視点からマルチレベルデータを活用し、解明を試みる。家庭環境は子どもの学業成績や学習意欲の重要な決定要因であるが、双方の影響関係は、直接的な影響関係ではなく、多様な SC 要因によって媒介されていると考えられる。

第2章では、日本においても個人レベルデータでは相関性が検証されている家庭 SC と学業成績の関係を、学校レベルデータを用いて検討する。日本では、志水他（2012）が、個人レベルデータを用いて家庭 SC と学業成績（学力テスト）の相関性を明らかにしている。しかし、双方の関係は、学校単位で分析しても同様の結果が得られるのであろうか。また、家庭 SC と学業成績は、子どもが通学していることを考慮すると、それは直接的な影響関係というよりも、様々な学校の組織活動によって媒介される間接的影響関係として捉えることが適当であろう。第2章では、家庭 SC と学業成績の直接影響モデル、双方の関係に学校の組織的活動を組み込んだ媒介影響モデルの2モデルを構築し、比較検討を行う。

第3章では、学級 SC について、それら特徴や生成のための実践についての検討を行う。学級 SC の実態は、学級毎にかなり多様であると予測できる。まずは、学級間における学級間 SC の実態の相違を、事例校での調査データをもとに記述する。また、学級における子ども間のつながりが相対的に強い学級と弱い学級を抽出し、学力・学習意欲・学習習慣・生活習慣等の相違を明らかにする。さらに、双方の日常的な授業スタイルの違いについても、授業観察を通して明らかにし、学級 SC の醸成を促進する授業スタイル輪郭を描く。

第4章では、学校が開発するカリキュラムが、校区の多様な次元において人々のつながりを構築する可能性を明らかにする。学校主導の実践により、校区における人々のつながりの醸成が可能であることを、「地域共生科」カリキュラムの開発と運用過程の記述を通して、明らかにする。事例校で開発された「地域共生科」カリキュラムは、サービラーニング<sup>6)</sup>の特質を備えている。地域での奉仕体験を学習の基盤とするサービラーニングは、SC 醸成のための政策例としてあげられており（Halpern, 2005）、その期待は高いと言える。「地域共生科」とサービラーニングの類似性を踏まえると、「地域共生科」カリキュラムは、SC 醸成の可能性を持っていると予測できる。

第Ⅱ部では、教師を取り巻く SC に焦点をあて、SC の職能成長効果とその醸成過程につい

て探究する。

第 5 章では、学校組織内における同僚間のネットワーク（同僚間での対話交流活動や価値・規範の共有状況）と、教師個々の職能成長（授業力の向上）との影響関係について明らかにする。学校組織内における教師相互のつながりが、教師個々の授業力の向上に寄与するであろうことは、先述したように、授業研究（Lesson Study）をはじめとして複数の先行研究において指摘されている<sup>7)</sup>。ただし、組織内ネットワークと授業力向上との影響関係は、計量的分析がわずかであり（露口, 2012, 2013 等）、この分野での研究の蓄積が期待される。

第 6 章では、学校組織外に張り巡らされている校長の外部ネットワークを、相談活動に焦点をあてて測定し、その学校経営（組織体制の整備・教職員の育成・現代的課題への対応・教育政策の推進の各分野）に対する効果について検討する。なお、校長の外部ネットワークとは、校区住民との間に醸成するコミュニティ・ネットワークではなく、校長自身の教職経験を通して形成されるキャリア・ネットワークである。

第 7 章では、教師を取り巻くキャリア・ネットワークの醸成方法として、「人事異動」に焦点をあてた検討を行う。教師は、学校組織内外において、教職経験を通して形成してきた様々なネットワークを保有している。これらのネットワークの醸成過程については、大変重要なテーマであるにもかかわらず、研究の蓄積が乏しい。また、本章では、教師を取り巻くネットワークの負の側面（ダークサイド）についても言及する。

第 8 章では、学校評価の活性化による、校区レベル SC の醸成効果を明らかにする。改善につながる学校評価の実践とは、目標設定と共有化、データ分析と省察、ポジティブな評価観の形成、保護者・地域による評価への参加等である。これらの実践を展開する校区では、地理的・地域的特性を統制してもなお、校区レベル SC が醸成されるかどうかを検討する。なお、本章では、校区レベル SC 醸成による教育効果（学力向上傾向・秩序的な学習環境）の検討も視野に入れている。

第 9 章では、教師を取り巻くネットワークの醸成を促進する制度として小中一貫教育に着目する。具体的には、小中一貫教育の導入による教師のネットワーク変化と、それによってもたらされる効果（授業力向上）について検討を行う。小中一貫教育の導入によって、それに参加する中学校区教師は、ネットワークの変容を経験する。制度導入を契機に発生するネットワーク変容が、どのようにして教師の授業力向上につながるのか、そのプロセスを解明する。

第 10 章では、学校防災と SC の関係について、双方向の効果を記述する。つまり、学校防災の活性化が校区 SC を促進することの効果と、校区 SC が学校防災の活性化を促進する効果の両側面に焦点をあてた分析を行う。また、本章では、SC の効果的側面のみならず、SC の負の側面についても言及する。SC の醸成は必要であるが、SC が強固であるが故にもたらされる負の効果も、社会生活上、多数存在すると考えられる。

第Ⅲ部では、保護者を取り巻く SC に焦点をあて、SC の学校改善効果とその醸成過程について記述する。

第 11 章では、保護者相互のつながりが、保護者と学校とのつながり（学校信頼）に影響を及ぼしている可能性を検討する。Coleman (1988) では、保護者相互のつながりによる中退率の抑制効果を指摘しているが、この関係は、保護者と学校との信頼関係によって媒介される可能性が想定できる。

第 12 章では、保護者による学校信頼の過程を、「情報」の視点から分析する。保護者が



学校を信頼していく過程において、保護者は、何に焦点を置き、どのようなルートで情報を収集しているのかを解明する。

第13章では、保護者を取り巻くネットワークの再構築による学校改善の過程を、5年にわたる実践事例の検討を通して、明らかにする。実践事例としては、保護者相互のつながりと共に教師と保護者のつながりを醸成することができる学級懇談会に焦点をあてる。ほぼ全世帯が参加する学級懇談会の実践を通して、保護者相互及び保護者－教師のつながりを醸成し、それらを学校改善に結びつける過程を記述する。

第14章では、中学校区におけるSCの醸成過程について、10年以上のかけて蓄積した参与観察データの分析を通して明らかにする。SCの醸成は、大変長い年月を要する。この点を考慮すると、本章は、本格的なSC研究であると言える。

第15章では、中学校区におけるSCの醸成過程について、3年間の事例研究の検討を通して明からする。コミュニティ・スクールの形態をとらなくても地域に根ざした学校づくりは可能であり、また、地域との信頼関係も醸成可能であることを、本事例研究を通して明らかにする。

#### 〔追記〕

本書は、平成22-24年度科学研究費基盤研究(C)「小学校区におけるソーシャル・キャピタルの構築に関する研究」(研究代表・露口健司)における3年間の調査研究成果をまとめたものである。

調査にご協力頂きました教育委員会及び各学校の先生方に、心より感謝申し上げます。

#### 〔註〕

- (1) 本研究における「教師」の語句は、子どもの指導に直接的・間接的に関わる学校職員全般を意味している。
- (2) 学術概念としての「SC」が、生活世界における「つながり」概念と同義的であるとする思考は、志水・中村・知念(2012)から多大なる示唆を得ている。
- (3) 社会教育・生涯学習分野では、松田(2012)においてSCを対象とした理論研究及び事例研究の成果がまとめられている。
- (4) 国内では、平塚(2006)、金子(2008)、高野(2004)等が、Putnam(2000)の文献を参照した理論研究を展開している。
- (5) 社会学では、これらの他、学力獲得過程における「学習資本」(荻谷, 2008; 松岡, 2013)、すなわち学習意欲・学習習慣・主体的学習態度等の学習能力の重要性を指摘している。
- (6) サービスラーニングとは、生徒たちが主体的に参加する奉仕体験を統合化し、そこでの学習を発展させていく教育方法である。なお、奉仕体験は、地域の必要性に応じたものであり、学校と地域との連携協力のもと進められる。サービスラーニングの定義については、倉本(2008)に詳細が記述されている。
- (7) Halpern(2005)も、日本において教師間のSCが高い理由を、授業研究(research lessons)にあると指摘している。

#### 〔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.

- 秋田喜代美 (2006). 「教師の力量形成－協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究－」  
基礎学力研究開発センター 『日本の教育と基礎学力－危機の構図と改革への展望－』 明石書  
店, 191-208.
- 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, New York.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. in John G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and  
research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, 241-258.
- Burt, R. S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. in Nan Lin, Karen Cook,  
& Ronald Burt (Eds.). *Social Capital: Theory and Research*, Aldine de Gruyter, 31-56.
- 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. (野沢慎司 (2006). 『リーディングス ネットワーク論－家族・コミュニティ・社会関係資本  
－』 勁草書房, 205-241).
- Coleman, J.S.(1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (久慈  
利武 (2004). 『社会理論の基礎 〈上〉』 青木書店).
- Desimon, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income  
matter? *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 11-29.
- 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., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships  
between poverty, racial composition, and academic achievement. *Educational Administration  
Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- 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.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*, Polity Press; UK.
- 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課題－」 稲葉陽二 『ソーシャル・キャピタルの潜在力』 日本評  
論社, 555-72.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political  
and Social Science*, 67, 130-138.
- 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』 29,  
106-117.
- 波多江俊介・川上泰彦・高木亮 (2013). 「教員の異動に伴うメンタルヘルスに関する調査研究－自由  
記述データの分析を通して－」 『九州教育経営学会研究紀要』 19, 67-74.

- 平塚眞樹 (2006). 「移行システム分解過程における能力観の転換と社会関係資本－『質の高い教育』の  
 平等な保障をどう構想するか?－」『教育学研究』73 (4), 391-401.
- 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 Education Research Journal*, 40(2),  
 319-351. (稲垣恭子(2012). 「社会的紐帯から社会関係資本へ－学校と保護者ネットワークの関係に  
 おける階層差」 荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫 『グローバル化・社会変動と教育－文化と不平  
 等の教育社会学』東京大学出版会).
- 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.
- 稲葉陽二 (2011). 『ソーシャル・キャピタル入門－孤立から絆へ』中公新書.
- 稲葉陽二・藤原佳典 (2012). 『ソーシャル・キャピタルで解く社会的孤立: 重層的予防策とソーシャル  
 ビジネスへの展望』ミネルヴァ書房.
- 岩永定・芝山明義・岩城孝次 (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, 82-94.
- 金子郁容 (2008). 『日本で一番いい学校－地域連携のイノベーション－』岩波書店.
- 金光淳 (2003). 『社会ネットワーク分析の基礎－社会的関係資本論にむけて』勁草書房.
- 金光淳 (2011). 『第4章 経営・ネットワーク論』稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野  
 聡・吉野諒三 『ソーシャル・キャピタルのフロンティア－その到達点と可能性』ミネルヴァ書房,  
 81-108.
- 荻谷剛彦 (2008). 『学力と階層－教育の綻びをどう修正するか－』朝日新聞出版.
- 川上泰彦 (2013). 『公立学校の教員人事システム』学術叢書.
- 木原俊行 (2004). 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- King, M.B. & Newman, F.M. (2001). Building school capacity through professional development :  
 Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15 (2) ,  
 86-93.
- 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.
- Lewis, C. (2008). 「授業研究－アメリカ合衆国における発展と挑戦－」秋田喜代美・キャサリン・  
 ルイス 『授業の研究 教師の学習－レッスンスタディへのいざない－』明石書店, 12-23.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*, Cambridge University Press. (筒井  
 淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子 (2008). 『ソーシャル・キャピタル－社会構  
 造と行為の理論』ミネルヴァ書房).
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring  
 schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). Dose professional community affect the classroom? Teachers'  
 work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4) ,  
 532-575.

- 的場正美 (2008). 「レッスンスタディを持続させ、豊かにする授業分析の役割—コミュニティの中で大学と学校との連携によるレッスンスタディー」 秋田喜代美・キャサリン・ルイス 『授業の研究教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』 明石書店, 169-185.
- 松田武雄 (2012). 『社会教育・生涯学習の再編とソーシャル・キャピタル』 大学教育出版.
- 松岡亮二 (2013). 「学習能力と高校階層構造—教育不平等の社会学的分析—」 佐藤嘉倫・木村敏明 『不平等生成メカニズムの解明—格差・階層・公正—』 ミネルヴァ書房.
- 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』.
- 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.
- 西出優子(2008). 「ソーシャル・キャピタルと教育の相乗効果」 島根・山口グローバルセミナー 2008 ([http://archive.unu.edu/gs/files/2008/sy/SY08\\_Nishide\\_text\\_jp.pdf](http://archive.unu.edu/gs/files/2008/sy/SY08_Nishide_text_jp.pdf)) 2012.9.24
- 宮川公男 (2004). 「ソーシャル・キャピタル論—歴史的背景, 理論および政策的含意」 宮川公男・大守隆 『ソーシャル・キャピタル』 東洋経済新報社, 3-54.
- OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris: OECD.
- 大林正史 (2011). 「学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程—地域運営学校の小学校を事例として—」 『日本教育行政学会年報』 37, 66-82.
- 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.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based Math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922-934.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*. (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).
- 志水宏吉・中村瑛仁・知念渉 (2012). 「学力と社会関係資本—『つながり格差』について—」 志水宏吉・高田一宏 『学力政策の比較社会学・国内編』 明石書店, 52-89.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap : Best ideas from the world's teachers for improving education in classroom*, The Free Press. (湊三郎 (2002). 『日本の算数・数学教育に学べ—米国が注目する jugyo kenkyuu』 教育出版) .
- 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』 77, 5-24.
- 高野良一 (2004). 「ソーシャル・キャピタルと教育システム—ロバート・パットナムの所説を中心に—」 『法政大学キャリアデザイン学部紀要』 44, 75-104.
- Teachman, J.D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). “Social capital and the generation of human capital” *Social Force*, 75(4), 1343-1359.
- 露口健司 (2007). 「校長のリーダーシップ戦略」 八尾坂修・増田健太郎・伊藤文一 『信頼を創造す

- る公立学校の挑戦－壱岐丘の風がどのように吹いたか－』ぎょうせい, 104-113.
- 露口健司 (2008). 『学校組織のリーダーシップ』 大学教育出版.
- 露口健司 (2011). 「教育」 稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三『ソーシャル・キャピタルのフロンティア－その到達点と可能性』 ミネルヴァ書房, 173-195.
- 露口健司 (2012). 『学校組織の信頼』 大学教育出版.
- 露口健司 (2013). 「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」『日本教育経営学会紀要』 55, 66-81.
- Uslaner, E.M. (2003). Trust in the knowledge society. prepared for the Conference on Social Capital, Cabinet of the Government of Japan, March 24-25, Tokyo. (西出優子 (2004). 「知識社会における信頼」 宮川公男・大守隆『ソーシャル・キャピタル』 東洋経済新報社, 123-154).
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2010). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 25 (8) , 1051-1060.
- Warren, E.M. (2008). The nature and logic of bad social capital. In Castiglione, D., Van Deth, J.W. & Wolleb, G (Eds.). *The Handbook of Social Capital*, Oxford University Press.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. in J.F. Helliwall (Ed.). *The contribution of human and social capital to sustained growth and well-being: International symposium report*, Human Resourced Development Canada and OECD.
- World Bank (2001). *World development report 2000/2001: Attacking poverty*. (西川潤監訳・五十嵐友子 翻訳 (2002). 『世界開発報告 貧困との闘い 2000/2001』).
- 山岸俊男(1998). 『信頼の構造』 東京大学出版会.
- 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/npocenter/nihonnosc.pdf>) 2012.9.16
- 山本宏樹 (2008). 「不登校公式統計をめぐる問題－五数要約法による都道府県較差の検証と代替案の吟味－」『教育社会学研究』 83, 129-148.