

第2章

家庭のソーシャル・キャピタルと学業成績の影響関係： 学校の組織活動を媒介要因とするモデルの検討

露口健司・倉本哲男・城戸茂

1. はじめに

本章の目的は、家庭のソーシャル・キャピタル (Family Social Capital; 以下 FSC) と学業成績を媒介する諸要因を、組織レベルデータの分析を通して解明することである。FSC の教育効果の特定は、Coleman (1988, 1990) 以降、教育分野における SC 研究の主要課題であり、多くの研究が蓄積されてきた。

Coleman (1988) が発表されて以降、SC に多くの教育分野の研究者が関心をもち、研究が進められてきた。Coleman (1988) は、子どもの教育効果を規定する要因として、従来の研究が経済的資本 (世帯収入や経済的階層) と人的資本 (親の学歴達成) を強調してきたが、社会的資本の影響力が無視されてきたと指摘している。その後、多くの先行研究が FSC の程度と子どもの学業成績の関係に焦点をあてた研究を進めている。たとえば、「親の期待と支援」や「親子の相互作用」のような FSC 要因は、子どもの学業成績に正の影響を及ぼすことが明らかにされてきた (Carbonaro, 1998; Croll, 2004; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Ream & Palardy, 2008; 志水, 2010; Sun, 1999)。これに対して、「きょうだい数」や「非伝統的家族構成」等の構造的変数は、子どもの学業成績に対して負の影響を及ぼすことが明らかにされてきた (Bassani, 2008; Dunifon & Kwaleski-Jones, 2002; Han, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2001; Sun, 1999)。

先行研究では、FSC と学業成績の間に何らかの関係性があることを実証してきた。しかし、FSC から学業成績に至るプロセスについての探究、特に、学校の組織的活動に焦点をあてた分析はほとんど行われていない。実質的な就学率が高い国家では、学業成績に対して及ぼす学校の組織的活動の影響力は無視することができない。それゆえに、本章では、FSC と子どもの学業成績の関係について、媒介変数としての学校の組織的活動に焦点をあてた分析モデルを設定し、検討を行う。

2. 理論と概念的フレーム

SC と教育成果

本章は、SC と教育成果の関係を対象とする過去の諸研究の成果を基盤としている。FSC と教育成果との影響関係を議論する上で、Coleman (1988) は FSC の測定指標として以下の 3 つに焦点をあてている。

第 1 は、親子の相互作用である。親子間での質の高いコミュニケーションや相互作用は、

子どもの学業成績を高める。Coleman (1988) 以降の研究では, Croll (2004), Ho Sui-Chu と Willms (1996) らが, 親子の相互作用の頻度が, 子どもの学業成績に対して正の影響を及ぼすことを明らかにしている。また, 子どもの家庭外での行動を親が把握しているかどうか, 親子の対話の実態を測定する指標であり, その得点が高い場合, 子どもの学業成績も高くなる (Parcel & Dufur, 2001)。さらに, テレビ視聴時間の抑制や不必要な外出の制限等も, 家庭内における対話状況を測定する重要な指標である (Ho Sui-Chu & Willms, 1996)。

第 2 に, Coleman (1988) は親の教育期待と子どもの支援に焦点をあてている。彼は, 子どもの実質的な学業成績や進学への期待が, 子どもに対する関心を高め, 教育的投資を促進することを指摘している。親の教育期待は, 子どもの日々の家庭学習の支援を促進するのである。この点について, Carbonaro (1998) は, 親の子どもに対する学位取得 (大卒) への高い期待は, 子どもの学業成績に正の効果を及ぼすことを検証している。Ream & Palardy (2008) は, コース選択や履修選択における親の支援は, 子どもの学業成績に対して正の影響を及ぼすことを報告している。さらに, 親による日常的な家庭学習のチェックは, 子どもの教育成果に対してよい影響を与えることも明らかにされている (Croll, 2004; Ho Sui-Chu & Willms, 1996)。

第 3 に, Coleman (1988) は, 家族構成に焦点をあてており, 両親が揃っている伝統的な家庭の方が, 子どもに対する時間とエネルギーを注ぐ傾向にあることを指摘している。また, 家庭内におけるきょうだい数は, 家庭の教育資本を希釈化させるとして, これを肯定的には捉えていない。たとえば, きょうだい数が増えれば増えるほど, 一人あたりの子どもが享受する教育資本量は減少する。さらに, Coleman (1988) は, 母親の就労は, 母子の関係により影響を与えないと主張している。Coleman (1988) 以降の研究では, 一貫して, 親子の血縁関係やきょうだい数等の家族構成要因が, 子どもの学業成績に影響を及ぼしているとする結果を示している (Bassani, 2008; Downey, 1995; Dunifon & Kowaleski-Jones, 2002; Han *et al.*, 2001; Pong, 1998; Ream & Palardy, 2008; Smith, Beaulieu & Seraphine, 1995; Sun, 1998)。

FSC は, これらの指標によって測定されてきた。しかしながら, 本章では, 家族構成は, FSC の構成要因から除外し, これを FSC の規定要因として捉える。SC とは, ネットワーク・規範・信頼といった主として人々のつながりを説明する概念である (Putnam, 2000)。近年では, 家族構成を FSC には含めず, それを FSC の規定要因として設定する研究もいくつか報告されている (Ravanera & Rajulton, 2010; Turney & Kao, 2009)。

媒介要因としての学校の組織的活動

FSC と学業成績の関係解明をねらいとする研究では, 学校の教育意図のもとで実践される組織的・計画的な子どもの諸活動がブラックボックスとして扱われているようである。しかし, 家庭間の教育機能の格差を緩和するために, 学校側が学力向上のための様々なプロジェクトを実践している今日, 学業成績の決定要因として学校の組織的活動を無視することは困難である。実際に多くの学校において, 学力向上プロジェクトは, 校長のビジョンのもとでの教職員の協働体制による組織的事業として展開されている。学力向上のための組織的活動戦略は, 主として, 次の3つのテーマによって構成されている。

第 1 は, 教師の授業改善による子どもの学習意欲と学習習慣の促進である (King & Newman, 2001; Louis & Marks, 1998; Vogt & Rogalla, 2010)。質の高い授業実践は, 子ども

の学習への興味関心を刺激し、学習に向かう態度を改善し、そして、よりよい学習習慣の定着を支援する。授業改善によってもたらされる子どもの学習への関与は、子どもの学業成績の向上につながると考えられる。

第2は、学校における規範の改善である (Gottfredson & DiPietro, 2011; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003)。学校レベルでの規範形成 (規律の改善) は、子ども間の暴力行為を抑制する効果をもつ (Gottfredson & DiPietro, 2011)。Gottfredson と DiPietro (2011) は、学校規範の形成が、子どもと教師が安心して学ぶことのできる学校生活環境の創造に貢献することを明らかにしている。学校規範の改善は、子どもが学習に対して集中できる環境を生成し、ひいてはそれらが学業成績の向上につながると考えられる。

第3は、対人関係づくりに対する積極的態度の促進である。先行研究では、対人関係づくりへの積極的態度を習得している子どもは、高い学業成績を修めていることが明らかにされている (Anderson, 2008; Huang, 2009; Morgan & Sorensen, 1999; Pribesh & Downey, 1999; 志水, 2010)。そのような特徴をもった子どもは、友達のことを思いやり、友達と学習活動に取り組むことを楽しむ。日本の学校では、全教育課程を通して、対人関係づくりに向かう態度の形成が強調されている。多くの子どもが対人関係づくりに積極的な学級は、質の高い集団となり、高い学習意欲と学業成績をもたらすと考えられる。

これらの3つのテーマは、FSCの影響を受けるであろう。子どもが学校での学習に意欲的に取り組むかどうか、学校の規律を守るかどうか、様々な集団活動に積極的に取り組むかどうかは、子どもが享受するFSCと無関係ではないであろう。FSCの水準が低い場合、これらの3要因も低水準となるであろう。逆に、FSCの水準が高い場合は、これらの3要因も高水準となるであろう。

分析単位

FSCと学業成績の関係に焦点をあてた実証研究では、子ども個人の学業成績が成果指標として設定される傾向がある。たしかに、FSCによる子ども個人の学業成績への影響力を明らかにすることには実践的・学術的な価値がある。しかしながら、そうした設計の研究において生成される結果は、学校経営や学校改善に対する示唆が乏しい。なぜなら、子どもの学校での諸活動の視点が欠落しているからである。子どもが享受するFSCは、学校での学習活動に、そしてひいては学業成績に重要な影響を及ぼす。FSCを対象とする多くの研究では、FSCの直接的効果 (学業成績やドロップアウト率) の検証を意図する分析モデルに焦点をあててきたが、学校の諸活動は射程に含まれていないことは少ない。

SC研究において、分析単位の設定は、極めて重要な議題である。分析単位 (個人・学級・学校・学区・自治体・州・国家) の選択によっては、分析結果が大きく異なるのである (埴淵・市田・平井・近藤, 2008)。SCは、様々な形態や次元があり、様々な分析単位で測定される。たとえば、Brudieu (1985) や Lin (2001) は、SCは個人に帰属する資本であるとしている。一方、Coleman (1988) は、家族やコミュニティ等の集団に帰属するものと捉えている。さらに、Putnam (2000) では、自治体や国家のような大規模集団に帰属するものと捉えている。本章では、学校 (校区) を分析単位として設定することで、FSC、学校の組織的活動、学業成績の関係の解明を試みる。これらの関係の解明を指向した研究では、個人レベルの分析単位が設定されることが多く、組織レベルの分析単位を設定する研究はわずかである

(Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009)。学校レベル分析を実施することで、個人レベル分析と同様の結果が得られるかどうかについては、未だ明らかではない。我々は、FSC 水準が高い校区では、学校組織レベルでの組織的学習活動や学業成績の改善が認められると仮定している。

3. 方法

調査対象

調査対象は、2009 年度に A 県が独自に実施した学力・学習状況調査の対象校である。調査対象には県内 6 市町の小中学校が参加した。分析対象である小学校については、県内 335 校のうち 111 校が参加している。各校の 5 年生 3,582 名が調査対象者であり、2 回の学力検査（7 月・12 月）と 1 回の質問紙調査（12 月）が実施された。学力検査の科目は国語と算数であり、全国学力・学習状況調査をモデルとして開発されている。

測定項目

本研究では、以下の測定項目を設定している。

算数テストスコア： 学力・学習状況調査における算数のテストスコアを学業成績の指標として設定した。各学校における受験者の平均点を学校レベルのテストスコアとして算出した。

FSC： 子どもの生活・学習習慣に焦点をあてて、6 項目を新たに作成した。尺度は“いつもしている (4)” から“まったくしていない (1)” の 4 件法である。6 項目は、以下の通りである。すなわち、“朝食を毎日食べていますか” “学校に持って行くものを、前日かその日の朝に確かめていますか” “家の人と学校での出来事について話をしていますか” “家で自分で計画を立てて勉強をしていますか” “家で学校の宿題をしていますか” “家の手伝いをしていますか” である。各学校における回答者の平均点を学校レベルのテストスコアとして算出している。学校レベル変数の α は .73 である。確証的因子分析の結果、1 因子構造であることが判明している。6 項目の因子負荷量は .30 ~ .74 の範囲である。

学習へのコミットメント： 子どもによる学習へのコミットメントを測定するために、算数の学習意欲や算数の授業に向かう態度について、新たに 4 項目を設定した。尺度は、“ひじょうにあてはまる (4)” から“全くあてはまらない (1)” までの 4 件法である。4 項目は、次の通りである。すなわち、“算数の授業の内容はよく分かりますか” “算数の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考えていますか” “算数の勉強は好きですか” “算数の勉強は大切だと思いますか” である。学校レベル変数の α は .87 である。確証的因子分析の結果、1 因子構造であることが判明している。4 項目の因子負荷量は .67 ~ .85 の範囲である。

対人関係づくりへのコミットメント： 子どもの対人関係づくりに向かうコミットメントを測定するために、他者理解・他者貢献や他者と関わることへの態度の視点から、4 項目を新たに設定した。尺度は、“ひじょうにあてはまる” から“全くあてはまらない” までの 4 件法である。4 項目は次の通りである。すなわち、“人の気持ちが分かる人間になりたいと思いますか” “人の役に立つ人間になりたいと思いますか” “ふだんの授業では、自分の考えを発表する機会があたえられていると思いますか” “ふだんの授業では、学級の友達との間で話し合う活動を

よく行っていると思いますか”である。学校レベル変数の α は.84である。確証的因子分析の結果、1因子構造であることが判明している。4項目の因子負荷量は.69～.87の範囲である。

学校規範へのコミットメント：生徒の学校規範へのコミットメントを測定するために、学校・学級の規律に対する遵守態度の視点から、新たに4項目を設定した。尺度は、“ひじょうにあてはまる”から“全くあてはまらない”までの4件法である。4項目は次の通りである。すなわち、“学校のきまりを守っていますか”“いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか”“友達との約束を守っていますか”“授業では、ノートをていねいに書いていますか”である。学校レベル変数の α は.75である。確証的因子分析の結果、1因子構造であることが判明している。4項目の因子負荷量は.62～.70の範囲である。

学校規模：5年生の回答者数を学校規模の代理指標として設定している。

地域の経済状況：学校所在自治体における住民一人あたりの年間所得額を地域の経済状況の代理指標として設定した。

分析戦略

データ分析において次のような戦略を採用している。

分析手続き：FSCと学業成績の関係における学校の組織的活動の媒介効果を解明するために、本章では、次の2つの分析モデルを設定する。第1は、直接効果モデルである。FSCが学業成績に対して直接的に影響を及ぼすと仮定した分析モデルである。なお、この分析モデルでは、モデルの精度を高めるために、以前の学業成績、学校規模、地域の経済状況を統制変数として設定している。第2は、学校の組織的活動の媒介効果に着目した間接効果モデルである。間接効果モデルでは、学校の組織的活動を、FSCと学業成績の媒介要因として仮定する。また、間接効果モデルにおいても、直接効果モデルと同様の統制変数を設定している。これら2つのモデルを比較することで、FSCと学業成績の関係における学校の組織活動の効果特性を明らかにする。

分析方法：変数間の間接効果进行分析する場合、一般的に、パス解析や共分散構造分析が使用される。本章では、潜在変数を設定していないため、パス解析の方法を採用する。分析に使用したソフトウェアは、AMOS ver. 18.0である。

分析対象データ：Putnam (2000)の研究では、州政府のパフォーマンスに焦点があてられていたため、州単位での集合データを分析単位として設定している。一方、学校組織の効果に焦点をあてる本章では、学校レベルの集合単位データを活用する。調査対象校は111校であった。しかし、分析対象としては、次の2つの要件を満たす96校を抽出している。要件とは、すなわち、(1)調査に児童4名以上が参加している学校、(2)7月・12月の両方の学力検査に参加している学校である。結果の解釈を容易にするため、分析で使用している変数はいずれも標準化の操作を行っている。

4. 分析結果

記述統計

表 2-1 には、各変数の平均・標準偏差・範囲が示されている。また、表 2-2 には、変数間

の相関係数が示されている。各変数の信頼性と妥当性については、先述の通りである。

直接効果モデル

第1に、FSCと学業成績の直接効果を検証する分析モデル（パスモデル）を設定し、検定を行った（図2-1参照）。このモデルでは、半年前のテストスコア、学校規模、地域の経済状況をコントロールしてもなお、FSCによるテストスコアへの直接効果が認められるかどうかを検定する。パスモデルは、データに適合しており（ $\chi^2 = .330, DF = 2, \chi^2/DF = .165, p = .848, GFI = .999, AGFI = .990, RMR = .017$ ）、2009年12月のテストスコアの58%を説明できている。しかし、図2-1のモデルでは、FSCによる学業成績への直接的効果は認められていない（ $\beta = .06, p = n. s.$ ）。

間接効果モデル

先述したように、本章では、FSCと学業成績の関係は、学校組織要因によって媒介されていると考えている。そこで、FSCと学業成績をつなぐ媒介要因として、学習へのコミットメント、対人関係づくりへのコミットメント、学校規範へのコミットメントの3変数を設定した（図2-2参照）。媒介要因の変数間関係の設定において、相関マトリクスを参考とした。これら3変数は並列的關係ではない。学業成績と有意な正の相関を有しているのは、学習へのコミットメントのみである（ $r = .30, p < .01$ ）。相関分析の結果を踏まえると、対人関係づくりへのコミットメントと学校規範へのコミットメントは、学習へのコミットメントを媒介して、学業成績に影響を及ぼすことが予測できる。

図2-2のパスモデルは、まずまずの適合度を示しており（ $\chi^2 = 38.42, DF = 16, \chi^2/DF = 2.40, p = .001, GFI = .916, AGFI = .811, RMR = .066$ ）、2009年12月の算数テストスコアの59%が説明されている。直接効果モデルよりも適合度は低下しているが、これは変数の増加やモデルの複雑化に起因するものと解釈できる。各適合度指標をみても、過度に低い指標は認められてはいない。

表2-1 記述統計

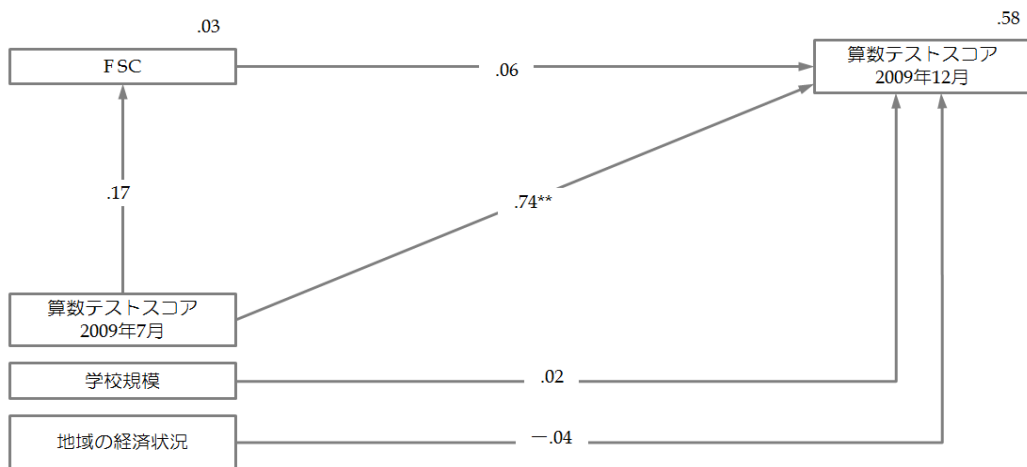
	M	SD	Range (標準化後)		
算数テストスコア 2009年7月	64.94	6.97	46.40	—	85.00 (-2.75 - 2.96)
算数テストスコア 2009年12月	69.76	6.17	52.80	—	88.00 (-2.66 - 2.88)
FSC	3.51	.15	3.04	—	3.85 (-3.13 - 2.27)
学習へのコミットメント	3.33	.23	2.31	—	3.88 (-4.38 - 2.33)
対人関係づくりへのコミットメント	3.51	.20	2.47	—	3.94 (-5.15 - 2.09)
学校規範へのコミットメント	3.50	.16	2.89	—	3.92 (-3.73 - 2.54)
学校規模	38.28	30.97	4.00	—	126.00 (-1.11 - 2.83)
地域の経済状況	2,317.00	417.61	1,845.00	—	2,747.00 (-1.13 - 1.03)

Note. N = 96.

表2-2 相関マトリクス

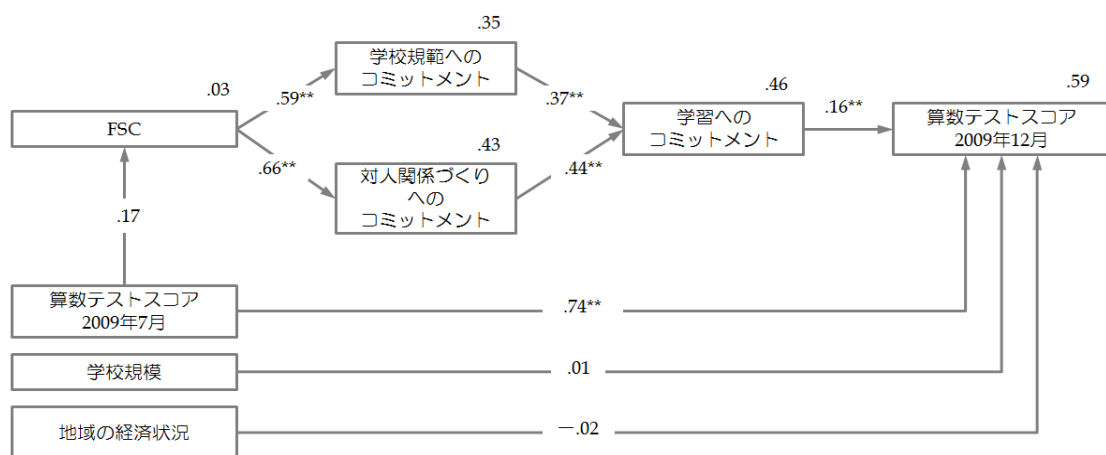
	1	2	3	4	5	6	7
1. 算数テストスコア 2009年7月							
2. 算数テストスコア 2009年12月	.76**						
3. FSC	.17	.19					
4. 学習へのコミットメント	.17	.30**	.50**				
5. 対人関係づくりへのコミットメント	.19	.19	.66**	.66**			
6. 学校規範へのコミットメント	.10	.13	.59**	.64**	.68**		
7. 学校規模	-.03	-.01	.05	.05	-.09	.01	
8. 地域の経済状況	-.10	-.10	.02	-.07	.05	.01	.37**

Note. $N = 96$. ** $p < .01$.



$\chi^2 = .330$, $DF = 2$, $\chi^2/DF = .165$, $p = .848$, $GFI = .999$, $AGFI = .990$, $RMR = .017$

図2-1 直接効果モデル



$\chi^2 = 38.42$, $DF = 16$, $\chi^2/DF = 2.40$, $p = .001$, $GFI = .916$, $AGFI = .811$, $RMR = .066$

図 2-2 間接効果モデル

図 2-2 に従えば、FSC の学業成績に対するインパクトは、次のように説明することができる。すなわち、FSC と学業成績が高い学校組織では、児童がクラスメイトとの対人関係づくりに対する高いモチベーションを持ち、教師は児童がお互いにかかわり合う豊かな機会を提供している ($R^2 = .43$)。また、多くの児童は高い規範意識を持ち、学校のルールを守ろうとする ($R^2 = .35$)。したがって、落ち着いた学校で、関わり合いを大切にした環境が構成され、児童の学習意欲は促進される ($R^2 = .46$)。最後に、児童の学習に対するコミットメントの強化が、学業成績の向上を促進するのである。

5. 総括的考察

本章の目的は、FSC と学業成績を媒介する要因を、学校レベルデータの分析を通して特定することであった。個人レベルデータの分析では、FSC は、学業成績に対して統計的に有意な影響を及ぼしていることが確認されている（たとえば、Carbonaro, 1998; Croll, 2004; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Parcel & Dufur, 2001; Ream & Palardy; Shimizu, 2010）。しかしながら、組織レベルデータを用いた本章の分析では、FSC は学業成績に対して直接的な影響を及ぼしていないことが判明した。図 2-3 は、FSC と学業成績の散布図（組織レベルデータ）であるが、相関係数は有意ではない ($r = .19, p = n. s.$)。このことは、各家庭の状況による学業成績への影響力が、実は、学校の組織的活動によって相殺されていると解釈できる。学校の組織的活動は、FSC が学業成績に直接結びつくという望ましくない関連化を、うまく抑制していると解釈できる。

それでは、FSC と学業成績とを媒介する組織的要因とは何か。本章の分析結果を踏まえると、この関係は、次のように説明できる。

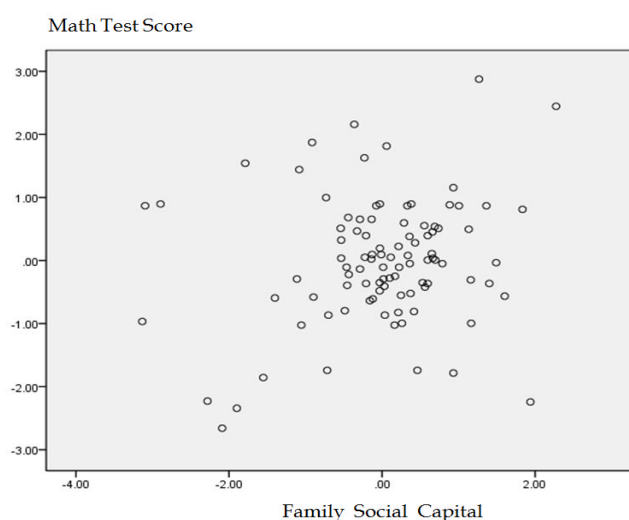


図 2-3 FSC と算数学力テスト 2009 年 12 月の散布図

まず、FSC は、級友とよい対人関係を築こうとする態度に正の影響を及ぼす。つまり、家庭生活における親子の紐帯が、学校生活における級友との紐帯づくりへの意欲を規定するのである。そして、学校生活における生徒間の紐帯や、学習活動内における生徒間の相互作用頻度が、学習意欲の改善に重要な影響を及ぼしていたのである。

また、FSC は、学校規範の遵守や規律の維持に対して正の影響を及ぼしていた。高水準のFSC を保持する家庭が多い校区では、学校規範や遵守意識が形成されやすい。この点について、Gottfredson & Dipietro (2011) は、規律を重視する学校規範のある学校では、いじめや暴力行為の発生が抑制され、学習に対して落ち着いて取り組むことができることを明らかにしている。FSC と学業成績と学業成績の関係は、このようなプロセスで描くことができる。本研究の結果、対人関係や生徒間の紐帯（教師との紐帯を含む）の改善は、学業成績の向上において極めて重要な意味を持つことが判明した。

〔註〕

- (1) 文部科学省 (2011) 「生徒指導上の諸問題の現状について」を参照。
- (2) すべての確証的因子分析では、主因子法とプロマックス回転を使用している。

〔参考文献〕

- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27, 439-449.
- Bassani, C. (2008). Social capital and disparities in Canadian youth's mathematics achievement. *Canadian Journal of Education*, 31 (3), 727-760.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education*, New York: Greenwood, 241-258.
- 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.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 390-416.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 747-761.
- Dunifon, R. & Kowaleski-Jones, L. (2002). Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development. *Child Development*, 73(4), 1249-1264.
- Huang, L. (2009). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Difference*, 19, 320-325.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- Gottfredson, D. & DiPietro, S. M. (2011). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84 (1), 69-89.
- Han, W., Waldfogel, J. & Brook-Gunn, J. (2001). The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (2), 336-354.
- 埴淵知哉・市田行信・平井寛・近藤克則 (2008)。「ソーシャル・キャピタルと地域ー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ー」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.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Huang, L. (2009). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and individual difference*, 19, 320-325.
- 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.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- Morgan, S. L. & Sorensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64, 661-681.
- 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.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41 (3), 749-776.
- Pong, S. (1998). The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. *Sociology of Education*, 71, 24-43.
- Pribesh, S. & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school motives associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521-534.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Ream, R. K. & Palardy, G. J. (2008). Reexamining social class differences in the availability and the educational utility of parental social capital. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 238-273.
- Revanera, Z. R. & Rajulton, F. (2010). Measuring social capital and its differentials by family structures. *Social Indicator Research*, 95, 63-89.
- 志水宏吉・中村瑛仁・知念渉 (2012). 「学力と社会関係資本ー『つながり格差』についてー」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.
- 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.
- Sun, Y. (1998). The academic success of East-Asian-American studies - An investment model. *Social Science Research*, 27, 432-456.
- Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research*, 28, 403-426.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school improvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.
- 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.