

第4章

小学校区におけるソーシャル・キャピタルの醸成過程： 「地域共生科」カリキュラムの実践事例

露口健司

1. はじめに

本稿の目的は、事例小学校区における SC の醸成過程の記述を通して、SC 醸成のための要点を明らかにすることである。

SC の概念は、社会的現実を構成する学校関係者によって、「つながり」の言葉で表現されることが多い（志水・中村・知念，2011）。つながりは、ある日突然発生するものではなく、人々の関わり合いの中で時間をかけて醸成される。小学校区において醸成される人々のつながりは、ネットワーク・互酬性規範・信頼の3つのプロセスを経て醸成されると考えられる。

つながりの第1段階は、本人にとって有用な知識や情報を交換するネットワーク関係の形成である。小学校区においてネットワークとしてのつながりを醸成するために、学校には、人々が顔を合わせて対話する機会や場を設定することが求められる。

つながりの第2段階は、お互い様の意識のもとで協力して物事に取り組もうとする規範の形成である。ネットワークとしてのつながりにおいて重要なことは、対話の機会を通して各個人がなんらかの情報や知識を獲得し、利益を得ることである。互酬性規範としてのつながりの過程では、知識や情報の交換にとどまらず、互いのために協力して何かを成し遂げようとする規範の形成が重要となる。互酬性規範の形成を通して、知識・情報の交換もさらに促進されるであろう。学校が小学校区において互酬性規範としてのつながりを醸成するためには、参加者が協力して取り組む課題を設定することが必要となる。

つながりの第3段階は、お互いに期待し、信頼しあうことである。互酬性規範が形成されたとしても、そこに参加している人々の間に信頼感が醸成されていなければ、当該規範は義務感・負担感を伴い、協力関係の継続が困難となるおそれがある。信頼関係の構築には、継続的な協力活動の展開と、一定の関係持続期間が必要である。学校が信頼としてのつながりを醸成しようとするならば、参加者が中長期にわたって関わり合うことを予期させる必要がある。

このように、本稿では、小学校区において SC は、対話・交流による知識・情報交換、協働的活動による課題解決を通しての互酬性規範の形成、対話・交流関係の中長期化・継続化による信頼の形成といった3つの過程を経て「醸成」が進むものと仮定し、記述を行う。

ただし、一口に小学校区といっても、多様な人々がそこで地域コミュニティの一員として生活している。したがって、研究を進める上で、誰のつながりに焦点をあてるのかを明確しておく必要がある。たとえば、教育分野における先駆的研究である Coleman (1988) らは、保護者を取り巻くつながりに焦点をあてている。また、学校組織における信頼研究では、教師を

取り巻くつながりに焦点をあてた研究が進んでいる (Bryk & Schneider, 2002; Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009 等)。さらに、教育分野では当たり前のことであるが、子どもを取り巻くつながりの探究が、SC 研究の中核分野となっている (露口, 2011 参照)。このように、教育分野における SC 研究では、主として、保護者・教師・子どもを取り巻くつながりに焦点をあてた研究が進められている。本稿においても、小学校区の SC を、子ども・教師・保護者を取り巻くつながりに焦点をあてて説明する。

2. 事例校の SC 特性

事例校の概要

事例校である H 小学校は、X 市の都市部近郊地域に位置している混在型の新興住宅地である。創立は明治初期であり、地域の伝統校である。児童数は 681 名 (平成 24 年 4 月時点)、23 学級編制の大規模校である。校区には、地下鉄駅、区役所、高等学校 (2 校)、私立大学 (2 校) が所在している。比較的規模の大きな校区である。H 小学校の教育目標は、「創造的な知性と、たくましい心と体をもち、自分らしさを発揮しながら、共に生きる子どもの育成」であり、めざす学校像・めざす教職員像・期待する家庭像・期待する地域像等のビジョンが明確化されている。後述するように、平成 21-23 年度文部科学省研究開発指定校として「地域共生科」のカリキュラム開発に取り組むとともに、それとあわせて平成 21 年度に学校支援地域本部も開設している。

H 小学校の SC 特性

(1) 質問紙調査の方法

H 小学校は、特性を同じくする都市部近郊大規模校に比べ、より豊かな SC が醸成されているのであろうか。この点を確認するために、H 小学校と他の 7 小学校 (統制群) との質問紙調査による比較分析を下記の手順において実施した。

質問紙調査は、2012 (平成 24) 年 10 月に実施された。調査対象は、調査拠点校の H 小学校をはじめとする X 市内 8 小学校の児童・教員・保護者である。調査協力校である 8 小学校は、X 市教育委員会によって抽出されている。抽出基準は、①調査拠点校である H 小学校に比較的類似した学校であること (学級数・校区特性・学校支援地域本部事業の設置状況等の視点から) である。

児童対象調査は、第 3 学年から第 6 学年の全児童を対象として実施された。調査は朝の会・帰りの会、あるいは学級活動の時間を活用して実施された。有効回収率は 94.4% (3,219/3,410) であった。学校毎の有効回収率については、表 4-1 に示す通りである (以下同様)。

教員対象調査は、保護者との関係を問う質問が多いため、学級担任に限定して実施した (特別支援学級を含む)。調査票は厳封の上、担当者がとりまとめて我々の勤務大学に直送された。調査手順は、回答者である教員にも明示されている。有効回収率は 90.1% (155/172) である。

表 4-1 調査協力校の属性と有効回収率

学校名	学級数	校区特性	学校支援	児童対象調査	教員対象調査	保護者対象調査
A	14	旧市街地	H20	99.3% (287/289)	100.0% (14/14)	86.0% (289/336)
B	16	新興住宅地	H23	98.2% (271/276)	87.5% (14/16)	85.9% (256/298)
C	30	混在型	H23	89.5% (571/638)	93.3% (28/30)	87.4% (681/779)
D	14	混在型	H21	98.7% (233/236)	92.9% (13/14)	94.0% (250/266)
E	27	混在型	—	98.3% (580/590)	92.6% (25/27)	92.9% (625/673)
F	26	新興住宅地	H23	86.6% (441/509)	80.8% (21/26)	86.7% (507/585)
G	22	混在型	H24	94.9% (376/396)	90.9% (20/22)	80.8% (399/494)
H	23	混在型	H21	96.6% (460/476)	87.0% (20/23)	82.8% (453/547)

Note. 学校支援=学校支援地域本部事業の設置年度. 有効回収率% = (有効回答者数/対象者数) .

保護者対象調査は、第 1 学年から第 6 学年の全世帯（各世帯 1 通）を対象として実施された。教員調査同様の回収手順をとっている。また、その旨を保護者に対しても伝えている。有効回収率は 87.0% (3,460/3,978) である。

(2) SC の測定

1) 子どもを取り巻く SC の測定

家庭 SC: 家庭における家族間の SC を測定するために、SC の 3 要素（ネットワーク・規範・信頼）の視点から、新たに 10 項目を作成し、児童に対して回答を求めた。尺度は、“ひじょうにあてはまる (4)” ～ “全くあてはまらない (1)” の 4 件法である。家庭 SC の 10 測定項目の平均値は 3.32、標準偏差は.52、回答者数は 3,173 であった（表 4-2 参照）。尺度の構造的妥当性を検証するために、確認的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量 (Factor Loading) は.38 ～.74 の幅をとっており、基準値（本調査では最小値.30 を設定）は超えている。また、尺度の信頼性を検証するために、信頼性検定を実施した。クロンバックの α 係数は.85 であり、一般的な基準である.70 を超えている。なお、測定項目については、章末に資料として掲載している（以下同様）。

子ども間 SC: 学校を中心とする子ども間の SC を測定するために、SC の 3 要素の視点から、新たに 10 項目を作成し、児童に対して回答を求めた。尺度は、“ひじょうにあてはまる (4)” ～ “全くあてはまらない (1)” までの 4 件法である。子ども間 SC の 10 測定項目の平均値は 3.24、標準偏差は.52、回答者数は 3,173 であった。尺度の構造的妥当性を検証するために、確認的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.44 ～.74 の幅をとっており、基準値は超えている。また、尺度の信頼性を検証するために信頼性検定を実施した。 α 係数は.85 であり、一般的な基準を超えている。

学級 SC: 学級内における SC を測定するために、SC の 3 要素の視点から、新たに 10 項目を作成し、児童に対して回答を求めた。尺度は、“ひじょうにあてはまる (4)” ～ “全くあてはまらない (1)” までの 4 件法である。学級 SC の 12 測定項目の平均値は 3.05、標準偏差は.56、回答者数は 3,173 であった。尺度の構造的妥当性を検証するために、確認的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.37 ～.70 の幅をとっており、基準値は超えている。また、尺度の信頼性を検証するために、信頼性検定を実施した。

α 係数は.87であり、一般的な基準を超えている

子ども-地域 SC: 主として子どもと地域住民間の SC を測定するために、SC の 3 要素の視点から、新たに 10 項目を作成し、児童に対して回答を求めた。尺度は、“ひじょうにあてはまる (4)” ~ “全くあてはまらない (1)” までの 4 件法である。子ども-地域 SC の 10 測定項目の平均値は 3.11、標準偏差は.59、回答者数は 3,172 であった。尺度の構造的妥当性を検証するために、確証的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.36 ~ .73 の幅をとっており、基準値は超えている。また、尺度の信頼性を検証するために、信頼性検定を実施した。 α 係数は.85であり、一般的な基準を超えている。

2) 教師を取り巻く SC の測定

学校組織 SC: 学校組織における教師相互や教師-管理職間の SC を測定するために、23 項目を設定し、教員に対して回答を求めた。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。学校組織 SC (23 項目) の合成変数の平均値は 3.07、標準偏差は.43、回答者数は 155 名である。尺度の構造的妥当性を検証するために、確証的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.43 ~ .69 の幅をとっており、基準値は超えている。また、尺度の信頼性を検証するために信頼性検定を実施した。 α 係数は.91であり、一般的な基準を超えている。

学校-地域 SC: 学校と地域社会間の SC を測定するために、11 項目を設定し、教員に対して回答を求めた。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。学校-地域 SC の測定項目 (11 項目) の平均値は 2.57、標準偏差は.49、回答者数は 155 名である。尺度の構造的妥当性を検証するために、確証的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は.53 ~ .72 の範囲にある。また、尺度の信頼性を検証するために、信頼性検定を実施した。 α 係数は.88であり、一般的な基準を超えている。

表 4-2 記述統計量

	M	SD	N	FL	α 係数
【児童対象調査】					
家庭 SC	3.32	.52	3,173	.38 ~.74	.85
子ども間 SC	3.24	.52	3,173	.44 ~.74	.85
学級 SC	3.05	.56	3,173	.37 ~.70	.87
子ども-地域 SC	3.11	.59	3,172	.36 ~.73	.85
【教員対象調査】					
学校組織 SC	3.07	.43	155	.43 ~.69	.91
学校-地域 SC	2.57	.49	155	.53 ~.72	.88
【保護者対象調査】					
保護者-学校 SC	7.40	2.44	3,497	—	—
保護者間 SC	2.82	.59	3,492	.51 ~.83	.76
保護者-地域 SC	6.70	3.14	3,497	—	—

Note. 数値は、平均値 (M)・標準偏差 (SD)・回答者数 (N)・因子負荷量 (FL) 範囲・クロンバックの α 係数を示す。

3) 保護者を取り巻く SC の測定

保護者－学校 SC: 保護者－学校間の SC の測定においては、信頼の要素に焦点をあてた「学校信頼」を代理指標として使用している。露口（2012a）では、学校を信頼する保護者の特性を「期待性」と「協力性」の積によって説明している。期待性については 8 項目、協力性については 9 項目によって測定しており、これらは一定の信頼性と妥当性が確認された尺度である（露口，2012b）。学校に対する日常的な期待感や協力的態度について、保護者に対して回答を求めた。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。期待性得点と協力性得点の積から、学校信頼の得点を算出した。学校信頼の平均値は 7.40、標準偏差は 2.44、回答者数は 3,497 名である。

保護者間 SC: 保護者間 SC を測定するために、5 項目を設定し、保護者に対して回答を求めた。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。保護者間 SC の測定項目の平均値は 2.82、標準偏差は .59、回答者数は 3,492 名である。構造的妥当性を検証するために、確認的因子分析を実施した結果、1 因子構造であることが判明した。因子負荷量は .51 ～ .83 の範囲にある。また、尺度の信頼性を検証するために、信頼性検定を実施した。クロンバック α 係数は .76 であり、一般的に目安とされる .70 を超えている。

保護者－地域 SC: 保護者－地域 SC については、「地域」を校区レベルと近所レベルの 2 つの次元で測定するとともに、それらの積を保護者－地域 SC として解釈する。校区地域レベルでの保護者と地域住民とのつながりを測定するために、4 項目を設定し、保護者に対して回答を求めた。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。次に、近隣地域レベルでの保護者と近所住民とのつながりを測定するために、5 項目を設け、保護者に対して回答を求めた。尺度は同様である。校区地域と近隣地域の積から、保護者－地域 SC の得点を算出した。保護者－地域 SC の平均値は 6.70、標準偏差は 3.14、回答者数は 3,497 であった。

(3) 事例校と統制群との SC 比較

小学校区版 SC 測定尺度のデータを用いて、H 小学校と統制群 7 校（A ～ G 小学校）との SC の各次元についての比較（ t 検定）を行ったところ、表 4-3 に示す結果が得られた。

子どもを取り巻く SC については、家庭 SC ($t = 4.06, p < .01$)、子ども間 SC ($t = 4.12, p < .01$)、子ども－地域 SC ($t = 3.28, p < .01$) に有意差が認められている。H 小学校の児童は、近隣の都市部近郊大規模校に比べて、家庭におけるつながり、子ども間のつながり、子どもと地域とのつながりが強いことが示されている。

教師を取り巻くつながりは、統制群の小学校とほぼ類似の回答傾向が示されている。学校組織 SC 及び学校－地域 SC は、平均値を若干上回っているが、有意水準には至っていない。

保護者を取り巻く SC については、予想に反して、統制群よりも低い値となっている。保護者－学校 SC ($t = -2.15, p < .05$)、保護者－地域 SC ($t = -5.10, p < .01$) において、統制群よりも有意に低い値が示されている。

以上の結果を踏まえると、H 小学校「地域共生科」の実践は、特に子どもを取り巻く SC の醸成において、効果的であると言える。

表 4-3 H 小学校と統制群との比較

	H 小学校		統制群 (N=7)		平均値の差	t 値
	M	SD	M	SD		
【児童対象調査】						
家庭 SC	3.41	.48	3.31	.52	.10	4.06**
子ども間 SC	3.33	.49	3.22	.52	.11	4.12**
学級 SC	3.08	.56	3.04	.56	.04	1.45
子ども-地域 SC	3.19	.60	3.09	.58	.10	3.28**
【教師対象調査】						
学校組織 SC	3.08	.48	3.06	.42	.02	.15
学校-地域 SC	2.75	.50	2.54	.49	.21	1.73
【保護者対象調査】						
保護者-学校 SC	7.18	2.39	7.44	2.45	.26	-2.15*
保護者間 SC	2.79	.59	2.83	.59	.04	-1.43
保護者-地域 SC	6.02	2.97	6.81	3.16	.79	-5.10**

Note. 児童対象調査 (N) = H 小学校 (460), 7 校平均 (2,712). 教師対象調査 (N) = H 小学校 (20), 7 校平均 (135).
保護者対象調査 (N) = H 小学校 (469), 7 校平均 (3,028).

3. SC 醸成の可能性を持つ「地域共生科」カリキュラム

事例調査の方法

前節では、H 小学校と統制群 7 校との比較において、H 小学校の SC の特徴を明確化した。統制群 7 校は、いずれも都市部・都市部近郊の大規模校であり、ほとんどの学校において学校支援地域本部事業を採用し、学校と地域の関係づくりを基盤においた学校経営を展開している。市教育委員会によって抽出された学校であるため、どの学校においても校長を中心とした学校経営が展開され、落ち着いた学校となっている。H 小学校と統制群との最大の違いは「地域共生科」の創設にあると考えられ、「地域共生科」の実践が、H 小学校において子どもと教師を取り巻く SC の醸成要因であると仮定することができる。

そこで、本稿では次に、「地域共生科」による SC 醸成過程を、主にドキュメント分析とインタビュー調査の質的調査法を通して明らかにする。

H 小学校は、平成 21～平成 23 年度の文部科学省指定研究開発校であったため、同校の実践を説明した様々な資料・報告書が作成されている。本稿では、3 年間の研究成果をまとめた最終報告資料を参照し、「地域共生科」の特徴や SC との関連性について記述する。

また、H 小学校では、資料収集に努めるとともに、平成 24 年度に 3 回、インタビュー調査を実施している。まず、平成 24 年 7 月 18 日に、職員に対して調査の主旨を説明するとともに、教頭と研究主任に対する 60 分程度の個別インタビューを実施している。同年 7 月 19 日には、小学校の保護者 4 名を対象とするフォーカス・インタビューを 60 分程度実施した後、地域住民 4 名を対象とするフォーカス・インタビューを同じく 60 分程度実施している。調査者は筆者ら 2 名であり、いずれも H 小学校の視聴覚室で行われた。保護者及び地域住民の選出においては、小学校に対する参加頻度が高く、なおかつ、学校の実情をよく理解した人を基準と

して、学校側が選んでいる。同年 12 月 26 日には、上記質問紙調査の結果を、調査者である我々が職員に対して 60 分程度報告した後、30 分程度の協議を実施している。学校側の参加者は、校長・教頭・教務主任・研究主任・教員代表（4 名）である。報告協議会は H 小学校の校長室において行われ、学校の職員以外にも、研究協力者 2 名（前任校長及び他校の校長）が参加している。インタビューにおける対話は、被調査者の許諾を得た上で ICレコーダーに記録し、分析に用いるためのスクリプトを作成した。

「地域共生科」の概要

(1) 「地域共生科」のねらい

H 小学校では、子どもを取り巻く SC の醸成に成功している。こうした現象は、当該小学校独自の実践である「地域共生科」によって説明することができる。H 小学校では、平成 21 年度～ 23 年度の 3 年間、文部科学省指定研究開発校として「地域共生科」の創設に取り組んできた。平成 24 年度は、3 年間で開発したカリキュラムを、通常の授業時数に縮小し、実践を継続している。

「地域共生科」の目標は、次の通りである。すなわち、「地域社会の具体的な事象や課題に対する学習と地域社会づくりの体験活動を通して、地域社会に対する愛情を深め、地域社会の課題に対して主体的に取り組み、さまざまな価値観や考え方をもち人々と共生するために必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせるとともに、他者の考えや社会的価値観と照らし合わせながら、自ら考え判断する能力や、社会貢献活動のための基礎的な能力を育成する（H 小学校, 2011, p.17）。」である。

また、「地域共生科」では、育成したい力として、社会貢献力、思考力、知識・技能の 3 点を掲げている。「地域共生科」において、社会貢献力とは、「地域社会を構成する人々や事象に関心を持ち、その一員として地域社会の課題に主体的に取り組み貢献する能力」を意味する。思考力とは、「地域社会の課題を他者の考えや社会的価値観と照らし合わせて自ら考え、話し合い、判断する能力」を意味する。知識・技能とは、「地域社会に貢献し、共生するための基礎的・基本的な知識・技能」を意味する。また、これらの 3 つの力について、低・中・高学年毎に、到達目標が設定されている（H 小学校, 2011, p.17）。

(2) 「地域共生科」とキー・コンピテンシーの関係

「地域共生科」は、キー・コンピテンシー（key competency）の育成を具体化したプログラムであると解釈できる。キー・コンピテンシーとは、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、人生の成功や社会の発展にとって有益、さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの」であると定義されている（中央教育審議会、2005）。また、キー・コンピテンシーの具体的な内容として、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（カテゴリー 1）、②多様な集団における人間関係形成能力（カテゴリー 2）、③自立的に行動する能力（カテゴリー 3）の 3 つのカテゴリーを提示している。

「地域共生科」では、カテゴリー 1 と「知識・技能」、カテゴリー 2 と「思考力」、カテゴリー 3 と「社会貢献力」を、それぞれ対応させたカリキュラムとして捉えることができる。

これらの 3 カテゴリーのうち、PISA 調査において測定できるのは、主としてカテゴリー 1 で

ある（表 4-4）。カテゴリ 2 及び 3 については、学力検査とセットで実施される児童用質問紙によって、その達成状況の把握に努めている。こうした調査の構造は、全国学力・学習状況調査においても同様である。「地域共生科」におけるねらいの達成状況について、「知識・技能」を主として学力検査において、「思考力」「社会貢献力」については、児童対象の質問紙調査によって検証されている（H 小学校, 2011）。

表 4-4 キー・コンピテンシーと PISA 調査との対応

キー・コンピテンシーの具体的内容	PISA 調査との対応
<p>カテゴリ1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ●言語、シンボル、テキストを活用する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。 ●知識や情報を活用する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。 ・他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基盤。 ●テクノロジーを活用する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのためには、E-mail の送信など単なるインターネットの活用スキル以上のものが必要。 	<p>⇒ 読解力・数学的リテラシー</p> <p>⇒ 科学的リテラシー</p> <p>⇒ デジタル読解力</p>
<p>カテゴリ2. 多様な集団における人間関係形成能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ●他人と円滑に人間関係を構築する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。 ●協調する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個々人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。 ●利害の対立を御し、解決する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。 	
<p>カテゴリ3. 自立的に行動する能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ●大局的に行動する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。 ●人生設計や個人の計画を作り実行する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。 ●権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力 <ul style="list-style-type: none"> ・成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。 ・自分自身の権利などを表明するためのみの力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。 	<p>⇒ 問題解決能力</p>

Note. 中央教育審議会（2005）を参考に作成。

表 4-5 「地域共生科」の学年別テーマ

学年	テーマ	概要
第1学年 (50時間)	まつりだわっしょい!! in H —子どもの力で地域を元気に—	地域の人々とともに, "まつり"をつくります。地域の人々を明るく元気にするには, どうしたらよいか考え, 自分立ちで作ったおみこしを担いで地域に飛び出します。
第2学年 (50時間)	見せるぞ! おにいさん・おねえさん パワー—つくろうえがおの町—	幼稚園や保育園(所)に行き, 小さい子どものかかわり方を学びます。園児を楽しませる遊びを考え, 園児や園のために自分たちでできることに挑戦します。
第3学年 (70時間)	おじいちゃん おばあちゃん わたしたち—いっしょに笑おう いっ しょに学ぼう—	地域のお年寄りと交流したり, アンケート調査を行ったりして, お年寄りを理解します。お年寄りと共に学び合い, 高め合えるような講座をつくります。
第4学年 (70時間)	すぎだっちゃん! H—見つけよう伝え よう 私たちのふるさと—	地域の昔の暮らしを調べたり, 歴史の跡を辿ったりして, ふるさとのよさを理解します。創作劇などの表現活動とおして地域の人々にふるさとの魅力を伝えます。
第5学年 (70時間)	よりよい未来を思い描こう! —つく ろう! 素敵な自分 素敵な地域—	地域を支える人々の生き方や願いにふれ, 理解したことを, コミュニティ FM 局の番組から発信します。そして, よりよい地域社会づくりのために自分たちができることを考え, 実行します。
第6学年 (70時間)	私たちで作ろう 住みよい H —" つながろう みんなの街"プロジェ クト—	地域社会の課題を調べ, 関係機関などと連携しながら, 地域社会の活性化に貢献します。活動を通して地域社会における共生の意義を理解します。
特別支援学級 (70時間)	私たちの町—地域の人となかよく なろう—	地域で活動する人々とのふれ合い, 地域とのつながりを深める活動に取り組みます。

(3) 「地域共生科」のカリキュラムと評価

次に, 「地域共生科」のねらいを達成するためのカリキュラムについて確認する。平成 23 年度の授業時数は, 第 1・2 学年が 50 時間であり, 生活科から 50 時間を移行することで対応している。第 3～6 学年は 70 時間であり, 総合的な学習の時間から 70 時間をそのまま移行している。各学年のテーマは, 表 4-5 に示す通りである。

「地域共生科」では, 学年ごとに一つの単元を 5 つの学習サイクルで構成している。そのサイクルとは, ①地域を知る, ②地域を調べる, ③地域を考える, ④地域に発信する, ⑤地域で行動する, である。H 小学校では, これらの 5 つのサイクルと, 先述した 3 観点(「社会貢献力」「思考力」「知識・技能」)を組み合わせ, 評価基準表を開発している。

(4) 学校支援地域本部の創設

「地域共生科」のカリキュラムでは, 地域社会と学校の「学びの循環」が重要なポイントとして位置づけられている。これは, 学校が一方的に地域の協力を仰ぐだけでなく, 子どもが学校で学んだことを地域社会に還元することを視野に入れた発想である。学校が地域の様々な機関や人々の協力などの地域の教育力を積極的に活用するとともに, 子どもたちの学習活動が地域貢献や地域社会の活性化につながるように意図されている。

地域社会と学校の学びを循環化させるための手立てとして, H 小学校では, 研究指定開始年度の平成 21 年度より, 学校支援地域本部を開設している。学校支援地域本部は, 地域コーディネーターを中心に, 従来からあるボランティア組織をまとめ, 学校の教育活動を的確に支援している。

「地域共生科」の教育効果

「地域共生科」の教育効果を測定するために, H 小学校(2011)では, 平成 21 年 7 月,

平成 21 年 12 月，平成 22 年 5 月，平成 22 年 12 ～平成 23 年 2 月の計 4 回，児童対象調査を実施している。回答者は，特別支援学級に所属する児童を除く全児童である。

質問紙調査は，「地域共生科」のねらいである「社会貢献力」「思考力」の到達度を測定する設問群から構成されている。分析結果をみると，確かに第 1 回から第 4 回に向けて，改善傾向が認められている。以下，各質問項目において，最高値である「4」を選択した児童の比率に着目し，第 1 回と第 4 回の増加率（第 4 回／第 1 回×100）を見てみる（表 4-6）。

(1) 社会貢献力

表 4-6 の 8 項目は，「地域共生科」における顕著な成果としてピックアップされた要因である。H 小学校における SC の特徴のひとつは，子ども－地域 SC の高さであった。このことは，H 小学校の報告書にも現れている。平成 21 年度から平成 22 年度にかけての上昇率のトップは，「地域の人からお世話になっていると思いますか」であった。子どもたちが，地域の人々への感謝の気持ちとともに，信頼感を抱き始めていることが，この結果から解釈できる。

また，表 4-6 とは別に，「地域に関して誇りに思うことや自慢できること」についての自由記述調査においても，児童の地域観の変容が見て取れる（表 4-7 参照）。「地域共生科」実施前の平成 21 年 7 月の時点では，児童の記述にもっとも多く出現したのは，「豊かな住環境」である。つまり，「住みやすさ」ということが，地域のよさのトップであった。しかし，第 4 回（平成 22 年 12 月）になると，回答傾向が大きく変容している。もっとも多く出現した概念は，「良好な人間関係」であり，第 1 回目からの変容率は 266.7%となっている。「地域共生科」での体験活動を展開した結果，子どもたちは，自分を含めた地域の人々のつながりの強さを実感したと解釈できる。「大人同士が協力し，助け合っている地域」「大人同士のつながりによって構成されている地域」を実感した児童は，このことを「地域の誇りや自慢」として記述している。

表 4-6 報告書にみる H 小学校「地域共生科」の教育効果

項 目	上昇率 (%)
・地域の人々からお世話になっていると思いますか	155
・自分の考えに理由をつけて話すことがありますか	131
・自分のまわりの人たちは，いろいろな意見や考えをもっていると思いますか	123
・意見が違う人とも協力して活動しますか	116
・自分の考えとは違う意見も最後まで聴きますか	114
・一人で考えるより友達と話し合くと，よりよい考えがうかぶと思いますか	110
・学校の授業で学習したことは普段の生活や大人になったときに役に立つと思いますか	108
・今，住んでいる地域が好きですか	100

表 4-7 自由記述調査の結果（主要概念のみ）

	第 1 回 (H21.7)	第 2 回 (H21.12)	第 3 回 (H22.5)	第 4 回 (H22.12)	変容率 (第 4 回／第 1 回×100)
豊かな住環境	38	43	28	36	94.7%
良好な人間関係	33	53	53	88	266.7%
豊かな自然環境	21	29	71	40	190.5%
交通至便	8	12	1	7	87.5%
祭り	7	8	9	9	128.6%

(2) 対人関係場面での思考力

「地域共生科」のカリキュラムは、対人関係場面での「思考力」の育成にも効果を発揮している。たとえば、「自分の考えに理由をつけて話すことがありますか」「自分のまわりの人たちは、いろいろな意見や考えをもっていると思いますか」「意見が違う人とも協力して活動しますか」「自分の考えとは違う意見も最後まで聴きますか」といった項目の得点が、1年間で向上している（表 4-6）。

「地域共生科」では、様々な世代や価値観をもった大人との対話の機会が用意されている。講師として話を聞く場合、インタビュー調査の対象者として質問する場合等は、相手を教師と同様に扱うことで、児童はこれまでの教師との相互作用経験をベースとして一定の成功の見通しを立てることができる。しかし、H 小学校の「地域共生科」では、新たなコミュニケーション・モードを必要とする多様な大人との対話の機会を設定している。特に注目すべきは、児童の学習を支援する「パートナー」としての大人（保護者・地域住民）の存在である。パートナーとは、「児童と共に一つの目標に向かって話し合い、共に創り上げていく大人（H 小学校, 2011, pp.25-26）」のことである。パートナーは、話し合いの中で児童の考えが一般的な常識から外れることのないように導く役割が期待されている。例えば、町の中にポスターを貼りたいという案が出た場合、許可が必要なことを助言したり、その考えが相手にとってどうか、相手から見た考えを促したりすることが求められる。また、「地域共生科」の学習では、学級をバラして学習グループを編成するため、対人関係づくりや集団内での意見の交流等の体験を重ねることにもつながる。

(3) 学力検査にみる知識・技能

「地域共生科」では、「思考力」や「社会貢献力」の基盤となる「知識・技能」についても、上昇傾向が示されている。表 4-8 は、同一集団を対象とする3年間の学力検査結果の推移を示している。なお、学力検査は、毎年度4月に実施されている。

周知の通り、全国学力・学習状況調査は、PISA 調査をモデルに開発されている。X 市が使用している学力検査（小学校は第3学年以上）は、全国学力・学習状況調査をモデルに作成されている。したがって、X 市が実施している学力検査は、PISA 調査と理念や方向性は一致していると言える。

平成23年度の第6学年は、平成21年度（第4学年時）、平成22年度（第5学年時）よりも、国語・算数の両教科において、向上傾向が認められる。特に、算数の改善傾向が顕著である。平成23年度の第5学年は、国語については、平成22年度（第4学年時）からの向上傾向が顕著であり、算数については、平成21年度（第3学年時）及び平成22年度（第4学年時）からの向上傾向が示されている。また、第6学年及び第5学年ともに、算数の応用力（基礎的知識を活用して課題を解決するために必要な力）の改善が目立っている。

H 小学校では、学年進行とともに、学力向上の傾向が示されている。ただし、こうした現象の背景には、通塾効果があることを意識する必要がある。都市部近郊住宅地では、学年進行とともに、通塾率が高まり、それが学力を押し上げることもある。したがって、「地域共生科」による学力向上効果を検証するのであれば、通塾効果をコントロールした分析が必要となる。

表 4-8 学力検査の結果

	H21	H22	H23
国語（総合）			
H23 第6学年	2.1	2.7	3.4
H23 第5学年	5.8	3.6	5.3
国語（応用力）			
H23 第6学年	—	2.7	2.7
H23 第5学年	—	4.4	5.1
算数（総合）			
H23 第6学年	-2.8	-0.2	2.8
H23 第5学年	0.9	0.8	2.2
算数（応用力）			
H23 第6学年	—	-0.2	1.8
H23 第5学年	—	0.7	3.6

Note. 数値は「校内平均正答率」－「市内平均正答率」

4. 「地域共生科」による SC 醸成プロセス

「地域共生科」による子どもを取り巻く SC の醸成

(1) 子ども－地域 SC の醸成

キー・コンピテンシーの育成を図る「地域共生科」のカリキュラムでは、その実践過程における地域住民（保護者を含む）との交流活動機会が、他校よりも豊富である。

H 小学校において、多くの児童は、地域住民との間に新たなネットワークを創造している。児童にとっては、「見たことがある人」「よく知っている人」「いっしょに〇〇した人」「いっしょに〇〇すべき人」「いつも〇〇してくれる人」「〇〇してあげたい人たち」等、地域住民個々について、認知のレベルは多様であろう。

地域住民を、ゲストティーチャー等の方法で、単発的に招聘することで、児童と地域住民は、「知り合い」の関係になれるであろう。しかし、このレベルでは、SC が醸成できたとは言えない。児童は、「見たことがある人」「知っている人」という関係性を、日常の生活場面で資本として活用できない。

そこで、必要となるのが、児童と地域住民が一緒に行動することである。この活動が入ることによって、児童は地域住民の顔と名前を覚え、相互作用を通して、相互理解が進展する。「いっしょに〇〇した人」「いっしょに〇〇すべき人」とする認知は、同じ目標をめざして協働することで生じる。「パートナー」の取り組みは児童と地域住民との互酬性に基づく協力規範の向上に寄与している。

しかし、お互いに協力しなければならないという規範を子どもたちが所有していたとしても、地域住民に対して不信感を抱いていたのでは、SC が醸成できたとは言えない。学習とは別の場面において、地域住民とのつながりを活用しようとは思わないであろう。児童が地域住民に対して抱く信頼感が、SC の最終的な決め手となる。「いつも〇〇してくれる人」「〇〇してあげたい人」等の期待や感謝の念を地域住民に対して抱くことで、児童は、学習とは別の場面においても、地域住民とのつながりを意識し、活用しようとするであろう。

児童は、地域住民を、個人として捉えることもあれば、集団として捉えることもある。たとえば、「見たことがある人たち」「よく知っている人たち」「いっしょに〇〇した人たち」「いっしょに〇〇すべき人たち」「いつも〇〇してくれる人たち」「〇〇してあげたい人たち」という認知レベルである。SC の醸成においては、児童が地域住民を個人として認知することよりも、集団として認知することが、より重要であろう。たとえば、数名の地域住民と、通年を通して深く関わり、個人レベルの SC が醸成されたとしても、「地域のために貢献しよう」とする意欲は高まりにくい。「A さんのために貢献しよう」という意識にとどまるであろう。かなり多くの地域住民と交流し信頼関係を築き、集団レベルの SC が醸成されることで、児童の地域（社会）貢献意欲は高まると考えられる。

また、地域住民相互のつながりを、児童が実感する経験も重要である。H 小学校の「地域共生科」を通して、児童は校区の誇りとして、良好な人間関係を意識するようになった。地域住民らが仲良く対話する様子を多くの児童が目に見ているのであろう。大変仲が良く、支え合っている大人たち。自分をその仲間の一人として実感することで、児童を取り巻く SC は醸成されていくと考えられる。

子ども－地域 SC の醸成については、学校のカリキュラムではなく、育成会（子ども会）等従来からある地域のつながりによる効果も考えられる。この点について、前任校長は、H 小学校における育成会への参加率の低さを指摘している。

「赴任してきた当初、育成会（子ども会）への参加率は本当に低かったと私は感じました。その頃というのはやはり苦情も結構ありました。…実際、参加率が市内で一番低いと、関係調査で指摘を受けたこともあります。（前任校長）」

H 小学校は都市部近郊住宅地であり、人口移動も激しい。旧来からある地縁組織が主導して、子ども－地域 SC の醸成をリードしているとは考えにくい。

(2) 子ども間 SC の醸成

「地域共生科」では、他学級の児童との学習活動が中心となるため、児童は新たな対人関係を経験する。学級の枠を超えた学習グループの編成は、「見たことのある子」から「いっしょに〇〇した子」へと、子ども間関係を変容させる。協働的な学習活動を何度も重ねていくことで、相互の信頼関係を深めている。

グループ活動では、パートナーの介入があるため、子どもだけのグループ活動に比べて、議論が生産的である。子どもたちは、自分の意見をしっかりと周囲に伝えるとともに、他者の意見を認めないと、うまく協力行動がとれないことを学習する。友だちの気持ちの理解についても同様である。グループ活動において、自分の意見が採用され、リーダーシップを発揮できた場合、児童は集団内での自己有用感や友達からの期待感・信頼感を実感するであろう。また、友達の優れた意見や行動に対しては、それを承認し、相手に対して期待感と信頼感を示すであろう。児童だけで編成したグループ活動では、不確実性が高く、こうした望ましい活動にならないことがある。しかし、「地域共生科」におけるグループ活動は、パートナーによる支援によって、不確実性を取り除き、望ましいグループ活動が展開されている。子どもたちのつながりの強化にかかわったパートナーは、この点について、次の様に発言している。

「最初は初対面ということで、グループ活動がうまく進まないことがありました。しかし、それがグループの中で円滑になると、他の人たちと関わる時にも円滑に、回数を重ねるごとに円滑になっていくのです。

(保護者 A)」

H 小学校では、子ども間 SC については、統制群との有意差が認められているが、学級 SC については認められていない。教師を含めた学級内のつながりではなく、学級の枠を超えた子ども相互のつながりが、「地域共生科」の活動を通して醸成されていると解釈できる。

(3) 家庭 SC の醸成

家庭における家族と子どものつながりは、学校カリキュラム・授業の説明変数として設定されることが一般的である。それを学校カリキュラム・授業の被説明変数として設定することは稀である。家庭に関するデータをほとんど所有していないため、H 小学校において、家庭 SC が有意に高い理由を説明することは困難である。地理的条件（都市部近郊住宅地、沿線、大学近辺等）を勘案すると、経済的に豊かな層の保護者が、他校区に比べて多いと推測できる。子どもが認知する家庭 SC が、こうした経済的ゆとりによってもたらされる部分は無いとは言えない。

しかし、「地域共生科」のカリキュラムが、家庭 SC の上昇に対して及ぼす影響も、皆無ではないであろう。たとえば、年間 70 時間（週あたり平均 2 時間程度）の実践は、それが子どもたちにとって新たな経験であれば、高い確率で、家庭内での対話の契機となるはずである。「地域共生科」の様子は、ホームページでも随時公開されており、また、学校・学年・学級通信でも、頻繁に報告されている。また体験活動のボランティア募集案内を、保護者は頻繁に目にするため、「地域共生科」は、必然的に親子の重要関心事となっている。「地域共生科」の導入は、子ども-地域 SC や子ども間 SC ほどではないにしても、家庭内での親子の関係に、刺激を与えていると解釈できる。

また、「地域共生科」によって獲得されたキー・コンピテンシーが、家庭生活において顕在化しているとも考えられる。キー・コンピテンシーの一部である他者との協調性や貢献意欲は、家庭内における対人関係づくりにおいても、効果を有すると考えられる。

「地域共生科」による教師を取り巻く SC の醸成

(1) 学校-地域 SC の醸成

1) 日常の対話機会と相互理解の促進

教師と地域住民は、学校での日常的な相互作用を中心に、双方のつながりを深めている。教師と地域住民とのつながりの水準は、両者が対面したときの行動で理解することができる。あまり知らない地域住民に対しては、会釈で対応する。見知った人になると挨拶をする。協力経験ができると挨拶プラス立ち話をする。そしてもっとも深まった状態では長話をする。この点については、A 教諭が象徴的な発言をしている。

「(本校に) 来たばかりのときには、歩いていても、だれなのか全然わからなかったの、つまらなかったのですね。挨拶してもわかってもらえないし。それが年々そういう、ちょっと会っただけで、こんにちはとか、この頃は暑いですねとかという会話が顔をみてできるようになったことが私はよかったかなと・・・。

最終的には、ロング話（笑）。（A 教諭）」

「地域共生科」の学習過程に入っているパートナーとの関係づくりにおいても、パートナーのことがよく理解できていないと、関係づくりはうまくいかない。ある教師は、「地域共生科」を創設した1年目、授業終了後にパートナーに対して、「コメントを書いてください」との指示を出していた。しかし、パートナーの方は、何を書いて良いのか分からず、かなり困惑したという。しかし、2年目以降は、「コメントを書いてください」ではなく、「子どもたちを褒めてやってください」という指示に変わったという。指示が変わったおかげで、そのパートナーはかなり楽になった。

「その場合、1年目だと、コメントを書いてください、どんな様子でしたかみたいな感じで、こっちも何を書いているのか、正直に書いていいものなのかどうなのかわからず、もう書けないような状態だったんですけど、2年目、3年目になるにしたがって、褒めてあげてくださいという言葉聞くようになって…
（保護者 B）」

2) 互酬性・互惠性の維持

学校と地域住民の関係は、地域住民側の離脱が容易である。拘束性が強く離脱が困難な家庭内・学級内・学校内での子どもや教師を取り巻くつながりとは醸成のポイントが異なる。いつも学校が支援してもらっただけの片務的關係では、つながりは持続しない。地域住民や保護者の願いを達成し、互酬性・互惠性関係を築かないと、つながりの醸成は困難となる。

たとえば、「地域共生科」に深く関わっている地域リーダーたちは、子どもたちに郷土愛を持たせたい、子どもたちが将来帰りたいと思える地域をつくりたい、登下校の安全と防犯体制を確立したい、地域住民と子どもたちとの間に顔見知りの関係をつくりたい等の地域理念の実現を願っている。また、地域行事には管理職だけでなく教師にも参加して欲しいとの希望を持っている。さらに、震災によって活動の場を失った高齢者の活動サークルは、学校施設を利用しての活動継続を願っている。

一方、パートナーとして関わっている保護者の場合は、保護者相互の友だちづくりの機会、教師とのかかわりを深めること、自己有用感を味わうこと等を願いとして抱いている。H 小学校区では、校区内で生まれ育った母親は極めて少ない。都市部近郊新興住宅地ということもあり、ほとんどの母親が他の地域から異動して来ている。したがって、保護者相互のつながりを築く機会として、「地域共生科」に関わるボランティアに期待を寄せる母親も多い。もちろん、子どもたちとのかかわりも重視しており、自分が様々な場面で子どもたちのために貢献しているという有用感を味わえることも、学校へのかかわりを継続する上で重視している。

3) 儀式的行事の機会における信頼関係の確認

「地域共生科」のカリキュラムにおいて、地域の諸機関や地域住民（ボランティアとしての保護者を含む）との連携協力は必要不可欠である。H 小学校では、「地域共生科」の実践を通して、教師と地域住民との間に、新たなつながりが形成されている。地域住民とのつながりの醸成は、前任校長による下記の発言に象徴されている。

「例えば、入学式とか、卒業式なんかで来賓を呼びますよね。それで自分が教頭だったときなんか、卒

業式を短くするのに来賓紹介をやめてもらえないですかとか、いろいろ先生たちに言われるのですが、今はそんなこと言いませんけどね、先生たちもみんな知っていますから。だから地域の人たちを先生たち自身がみんな分かる。子どもたちも分かるし、先生たちも分かるというのがあると思います。(前任校長)」

子どもたちにとっては、活動を共にする地域の人々の行事参加は大変うれしいことである。教師にとっても、「肩書きで呼ばれるよく知らない人」ではなく、「よく知っている人」「協力関係にある人」「御世話になっている人」の行事参加は、喜ばしいことである。儀式的行事は、学校・地域・保護者が力をあわせて、子どもを育てていることを実感させる場として機能している。また、H 小学校において儀式的行事は、三者間の信頼関係を確認する場としても、機能していると解釈できる。

(2) 学校組織 SC の醸成

「地域共生科」のカリキュラムは、学年組織が中心となって実施される。したがって、他の学校組織に比べて、H 小学校における学年内教師間のつながりは、相対的に強いと解釈できる。総合的な学習の時間が導入された当初にも、学年内教師の協働体制の強化は期待されていた(中留, 2001)。小学校では「学級のカベ」が、中学校では「教科のカベ」が、総合的な学習の時間の導入によって崩され、教師間の協働性が高まるとする期待である。定量的データの収集はできていないが、「学年のまとまりのよさ」は、H 小学校の複数の教師が指摘するところである。

しかし、学年内におけるつながりの強化が指摘される一方で、学年間のつながりについては、ほとんど言及されていない。学年間のつながりの脆弱さを、ある教師は、次の様に語っている。

「必死でやってきた3年、今年4年目。学年のまとまりはいいけれども、学年の外側の学年には目を向けられない状態で、自分たちの枠の中でもう手一杯で、学校全体として何をやっているかとか、そういう仕組み的にどうなのとかというのが、関心が低いのではないかなと。(A 教諭)」

学年組織間の情報交流や協働機会は確かに課題があるようである。しかし、H 小学校では、多くの教師が、「地域共生科」の理念を共有し、実践的研究に取り組んでいる。その理由として、次の2点を指摘することができる。

第1は、「地域共生科」を開発することについての使命感の共有である。「地域共生科」とは、東日本大震災を契機として強烈に意識されはじめた「人與人」「世代間」のつながりを再生することに貢献するカリキュラムであり、それを開発することが教師としての使命であるとする理念が、H 小学校では浸透している。

第2は、総合的な学習の時間の再生への挑戦である。周知の通り、総合的な学習の時間は、様々な課題を内包しており、多くの学校組織において大幅な改善が求められている。目標や内容、方法、評価の観点を明確にし、学力に汎用性を持たせ、教科としての体裁にこだわって創設された「地域共生科」は、今後の総合的な学習の在り方への提案を含んでいる。

平成21年度当初、H 小学校では数年前にも社会科研究の全国大会を開催したばかりであり、職員の疲弊感も強かったという。ある教師は、全国大会を振り返り、「散々な思い」と表現している。しかし、「地域共生科」は、上記の使命感の効果もあり、ネガティブな反応で溢

れることはなかったという。

しかし、すべての教師が、「地域共生科」に支持的態度を示しているわけではない。批判的態度を示す教師には、およそ2つのタイプがある。

ひとつは、地域との交流機会が豊富な「地域共生科」は、土日の活動が多く、そのことに抵抗感を示すタイプである。地域との交流が深まる過程では、教師が地域行事に参加する機会も増加する。そうした追加的な業務に同意できないと、「地域共生科」への積極的態度はとりにくい。

もうひとつは、学力向上との関連である。表4-4において示したように、「地域共生科」は、キー・コンピテンシーのカテゴリー2及びカテゴリー3を指向したカリキュラムである。主としてテストで測定される「定着と活用」に相当するカテゴリー1は、射程に含めているものの、そこにかける時間は制約されている。テストで測定できる「定着と活用（カテゴリー1）」に焦点をあてるべきとする教師は、「地域共生科」への積極的態度を示しにくい。

「地域共生科」による保護者を取り巻くSCの醸成

(1) SCにアクセスしている保護者

表4-3において示したように、H小学校では、子どもや教師を取り巻くSCが醸成されているのに対し、保護者を取り巻くSCについては、やや脆弱さを示している。しかし、一部の保護者にとっては、「地域共生科」の活動への関与が、本人を取り巻く豊かなつながりづくりに寄与している。

「地域共生科」の授業に関わる保護者は、パートナーとして関与している。パートナーの大半は母親である。異動の多い新興住宅地であるため、地元出身の母親はほとんどいない。この点について、稲葉と藤原（2013）では、年代・性別ごとのSC得点を調査しているが、子育て期にある30代女性のSCがもっとも脆弱である実態を明らかにしている。地域の地縁組織が脆弱化した今日、学校は、特に母親にとって数少ない「つながり」づくりの場として期待されている。

「私は今、中一の次男がこちらに転校してきましたのが小学校3年生のときで、今から4年前にこちらに転校してきました、とにかく子どもはすぐ友達是可以できるのですが、親はなかなか友達をつくるのが（笑）、友達がいなくても生きていけるのではないかというふうにおっしゃるのですが、やはりいろんなところに転勤して歩いて、私自身も転勤族でしたので、やはりわずらわしいのも人ですが、やはり最後に助けてくれるのは人だというのを感じていましたので、とにかく自分の友達をつくりたいと。（元保護者C）」

元保護者Cは、中核的なパートナーとして学校支援地域本部に参加し、「地域共生科」を支えている。玄関から入ってすぐに設置されている学校支援地域本部に居場所をもち、多くのパートナー仲間ができ、教職員との交流機会も増えている。学校支援地域本部には、保護者ではない地域住民も多数出入りするため、地域住民とのつながりも、本部という場において形成されている。

本部を介して生成される保護者相互のつながりについて、元保護者Cは、下記のように自分の経験を振り返っている。

「最初に入ったのが子ども目当てというより、大人の友達がほしいとって入っていますので、ここでいろいろしてきたお友達から、やはり若いお友達もほしいので、そうすると、ここですと保護者の方で20代の方もいらっしゃると思いますので、やはり子どもたちからも元気をもらいますが、若いお母さんたちからもファッションの話の聞いたり、また逆にちょっと教育の相談とかをしていただくと、ちょっと人生の先輩としてお話できたりもするので、人のつながりをちょっと断ち切ることができなくて（笑）。（元保護者C）」

また、教職員とのつながりの状況についても、別の保護者は、次の様に発言している。

「…やはりなんか子どもの相談も気軽にできるようになりましたし、やはり先生が転勤して、また新しい先生がいらっしゃいますけど、それでもやはり学校に来ていると何度か挨拶しているうちに、学校以外のこともお話できたり、本当に先生とも楽しく会話できることがもう…。（保護者D）」

「地域共生科」実施以降の保護者と地域住民とのつながりの醸成についても、ある保護者は、次のように発言している。

「2点ほどありますけど、まず保護者との関わりとなるとやはり保護者と地域の人たちの挨拶がここ4、5年多くなったという感じがします。まず挨拶が、車で通勤のときに手を振るだとか、いっぱいいます。挨拶が増えたということ。あともうひとつは、町内の行事に保護者が参加する人数が年々増えている。うちの町内は2回あるのですよね、天満宮祭と夏祭、今回8月にやるのですが、子ども会、町内会というのと一体で、子ども中心が多いのですが…。（保護者D）」

SCからの離脱と継続

H小学校の学校支援地域本部は、中学校区ではなく、小学校区に設置されている。したがって、H小学校の保護者は、子どもの卒業とともに、これまで享受してきたネットワークからの離脱の危機を経験する。H小学校の学校支援地域本部においても、ネットワークから離脱する保護者もいれば、「保護者」から「地域住民」に立場をかえ、小学校にかかわり続ける保護者もいる。H小学校の学校支援地域本部に、地域住民として残っている元保護者Cは、その理由について、次の様に述べている。

「本部があって、いつでも来て、冷たい麦茶があり、温かいお湯がありというので、ちょっと寄ってお茶を飲んでというようなところがありますので、なんとなく行けば誰かがいるかなと。もともと全然知らなかった、子どもの学年が違うのにこうやって知り合って話ができるというのは、ちょっとこう、うちの子は卒業したからさようならというのは、私はもったいなくてできなかった。…そういう関わりもありますし、やはり先生とのつながり、なんか手伝ってあげようかなというのもありますし、やはりちょっとうちの子どもたちはもう落ち着いてしまっているの、なんかこう、生き甲斐みたいな（笑）、やはりこう、小さい子と、なんか自分も元気をもらっているのではないかと。行きたいなという気持ちで今も。（元保護者C）」

元保護者Cが実感しているのは、「地域共生科」と学校支援地域本部事業の実施過程において形成されたネットワーク自体の価値と、ネットワークの中で行われる諸活動によって得られる自己有用感であろう。

(3) SCにアクセスできない保護者

H 小学校には、今回インタビューに協力頂いたような、大変協力的な保護者（及び元保護者）及び地域住民が数多くいる。しかし、すべての保護者が、協力的というわけではない。

表 4-3 に示したように、H 小学校には、学校・教師との関係、保護者相互の関係、地域との関係がうまく築けていない保護者も多数存在する。その比率は、残念なことであるが、市内の近隣他校と比べても高い水準にある。

学校を拠点とするつながり形成の機会に参加しない（できない）保護者には、いくつかの特徴がある。

第 1 は、学校の方針に理解を示さない保護者である。先述したように、H 小学校の「地域共生科」は、キー・コンピテンシーのカテゴリー 2 及びカテゴリー 3 を指向した、成果が見えにくい実践である。当該学習活動に継続的に関与すると、児童の学習効果が直感的に理解できるのであるが、関与しない場合は、効果が見えにくい。テストで測定する「定着と活用」に重きを置く保護者からすると、「地域共生科」の実践は支持しがたいものである。また、テストで測定できるカテゴリー 1 に重きを置いた学力観を持つ保護者（転入者に多い）は、地域への志向性が乏しい。またすぐに異動するのだから、この校区をよりよくしようという意識は持っていない。もちろん、最初は批判的な態度を示していた保護者のうち、教師や管理職層との対話を通して、「地域共生科」の理解を深め、支持的態度に変容したケースも認められている。

第 2 は、経済的・時間的ゆとりに制約のある保護者である。パートナーとして活躍している保護者の大半は、ある程度の経済的・時間的にゆとりのある保護者であろう。経済的・時間的ゆとりをもった保護者らは、転居というネットワークのリスクを経験したとしても、学校を拠点として新たなつながりを形成することができる。しかし、経済的・時間的ゆとりのない保護者は、パートナー等としての参加が制約され、それを契機としたつながりづくりの可能性は低いといえる。日常的に学校・教師あるいは保護者相互でのつながりを経験しにくい保護者にとっては、年間数回開催される学級懇談会が、保護者相互のつながりをつくる重要な契機となる。しかし、H 小学校では、学級懇談会の形骸化を指摘する声があがっている。

「昔は本当に、8 年ぐらい前ですかね。懇談会のときに役員さんが中心になって懇談会をするときもありました。6 年生なんか必ずということだったのに、やるときもあるし、やらないときも、役員さん任せみたいな、お母さんたちも本当に少ないので続かなかった。（元保護者 C）」

第 3 は、学級担任との対話関係が脆弱な保護者である。露口（2012a）では、保護者による協力的態度は、保護者の家庭状況や属性よりも、教師とのコミュニケーションの量と質によって決定されることが実証されている。学級担任との間に良好な関係が形成されていれば、保護者は学校・学級に関わり参加する確率が高くなる。多くの保護者が学校に参加（学級懇談会やボランティア等）することで、保護者相互のつながりも生まれるのである。H 小学校では、保護者を取り巻く SC が相対的に脆弱であるが、つながりづくりの契機は、学級担任との対話であり、この点の促進が求められる。

5. 結語

本稿の目的は、事例小学校区における SC の醸成過程の記述を通して、SC 醸成のための要点を明らかにすることであった。

事例校として選択した H 小学校は、子どもを取り巻く SC が、類似条件を備えた近隣他校よりも有意に高く、また、教師を取り巻く SC が相対的に高いことが、新たに開発した SC 尺度による測定の結果、検証されている。H 小学校において子どもを取り巻く SC が有意に高いこと理由は、当該校が平成 21 年度より実施している「地域共生科」の実践によって説明することができる。

H 小学校における「地域共生科」は、子どもを取り巻く SC の醸成において効果を有していた。特に、子ども-地域 SC の醸成においては、子どもと地域住民たち（保護者パートナーを含む）との繰り返しのある協働活動をカリキュラムに組み込むことで、信頼の水準にまで到達することに成功していた。また、当該協働活動は、学級の枠を超えた子どものグループ編成によって進められるため、子ども間の SC の醸成についても、効果が認められていた。なお、「地域共生科」カリキュラムでは、学級単位での活動がほとんど予定されていないため、学級 SC の上昇については認められなかった。さらに、「地域共生科」は、その話題性や注目度の高さ、情報発信頻度の高さにより、家庭を巻き込むことに成功していた。家庭における家族間のつながりの醸成に対しても刺激を提供していた。

「地域共生科」では、子どもと地域住民（パートナーを含む）の協働活動、あるいは子ども相互の協働活動を通して、信頼関係を築くことに成功していた。こうした SC 醸成は、カリキュラム編成上、明確には意図していない予期せざる効果である。「地域共生科」の意図する結果とは、協働活動を通して、社会貢献力や対人関係場面での思考力を育成することである。社会貢献力や対人関係場面での思考力を習得した児童は、地域住民をはじめとする他者とのコミュニケーション場面においても、円滑に信頼関係を築くことができるであろう。また、地域の大人との信頼関係がある中で学習を進めることで、子どもたちは社会貢献力や思考力をさらに伸ばすことができるであろう。Coleman (1988) 以降、教育分野の SC 研究では、社会関係資本による人的資本への影響についての検討が進められてきた。しかし、人的資本（個人が獲得したキー・コンピテンシー）が社会関係資本の醸成において重要な影響を及ぼすという逆の影響関係についても考慮すべきことが、本事例分析によって示唆されている。

「地域共生科」カリキュラムは、教師を取り巻く SC の醸成についても、プラスの効果を有していた。学校への関与も離脱も自由である地域住民とのつながりの醸成においては、学校（教師）と地域住民との日常的な交流、互酬性・互惠性関係の形成、信頼関係を確認し共有するための場（儀式的行事）の設定等が重要であった。ただし、「地域共生科」に対して批判的態度を示す教師が言及するように、つながり醸成のためには相当のコストがかかることを忘れてはならない。地域からの継続的な支援協力を得るためには、学校側からの地域行事等への支援協力を欠くことはできない。片務的な支援協力関係は、長続きはしないであろう。SC 醸成の背景には、人々の献身的な動きがあり、それが校区における人々のつながりを築き上げているのである。

〔参考文献〕

- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools : A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, NY.
- 中央教育審議会 (2005)「初等中等教育分科会教育課程部会第 27 回配布資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm#top) 2013.2.7
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- 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.
- 稲葉陽二・藤原佳典 (2013).『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.
- 中留武昭 (2001).『総合的な学習の時間－カリキュラムマネジメントの創造－』日本教育総合研究所.
- X 市立 H 小学校 (2011).『三年次最終報告書「社会の中で、よりよく生きる力」を育むことをめざして－地域共生科の創設－』
- 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 全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』明石書店, 52-89.
- 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, 173-196.
- 露口健司 (2012a).『学校組織の信頼』大学教育出版.
- 露口健司 (2012b).「保護者ネットワークと学校信頼」『愛媛大学教育学部紀要』59, 59-70.

資料 4-1 測定項目一覧

SC 次元	測定項目
家庭 SC	家族の人は、話をよく聞いてくれる。家族の人といっしょに遊んだり、運動をしたりする。家では、お手伝いをがんばっている。家族の人に、あいさつをしている。家族の人は、勉強のことについて相談にのってくれる。家族の人のために、役に立ちたいと思う。私の家族は、おたがいに協力し、助けあっている。家族の人は、自分がこまっていたら助けしてくれる。家族の人は、自分のことを大切に思っている。家族の人から期待されており、とてもうれしい。
子ども間 SC	毎日、友だちといっしょに遊んでいる。友だちとの会話はとても楽しい。友だちは、勉強のことについて、相談にのってくれる。自分は、友だちや周りの人のために役立っていると思う。友だちが失敗しても、せめたりしない。いつも友だちと協力し合って行動している。友だちから頼りにされている。友だちの気持ちがよく分かる。友だちを信用している。友だちといっしょにいと安心できる。
学級 SC	担任の先生は、話をよく聞いてくれる。担任の先生といっしょに休み時間に遊ぶことがある。学級での係の仕事をがんばっている。学級では、自分からすすんであいさつをしている。授業中は、いつも学習に集中している。担任の先生は、勉強のことについて相談にのってくれる。学級のために役立ちたいと思う。今の学級をよりよい学級にしたいと思う。学級みんなは、おたがいに協力し助けあっている。学級では、自分がこまっていたら周りが助けしてくれる。担任の先生は、自分のことを大切に思っている。担任の先生から期待されており、とてもうれしい。
子ども－地域 SC	地域の人と、学校の中でいっしょに活動することがある。今住んでいる地域の行事に参加している。登下校のとき、近所の人にあいさつをしている。地域のスポーツ団体や文化団体でがんばっている。友だちの家族には、いろいろとお世話になっている。地域の人と、地域や学校でいっしょに活動したい。

と思う。地域のお年寄りの人からお世話になっていると思う。今住んでいる地域をよりよい地域にしたいと思う。今住んでいる地域に貢献できるような大人になりたい。地域の人には信用できる人だと思う。今住んでいる地域が好きである。今住んでいる地域にずっと住みたいと思う。

学校組織 SC

同僚の多くは、本校において達成すべき使命を共有している。何事に対しても協力して取り組もうとする態度がある。児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している。安心して働くことのできる、働きやすい職場である。授業改善の必要性を、多くの教員が理解している。職員が努力し実現したくなるようなビジョン（グランドデザイン）が示されている。自分が担当している児童生徒の学力成果の状況を、他の教員も知っている。自分の授業を同僚に公開することが習慣化している。同僚の授業を参観し、意見交換することが習慣化している。自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある。特別に配慮する必要のある生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合う。校長は、職員の話に耳を傾けている。新しい授業技法や実践についての知識を同僚同士で交換しあうことがある。校外での研修等で獲得した知識を、同僚同士で交換し合うことがある。本校の教職員は、同僚に対して誠意をもって接している。校長は、児童生徒、保護者、職員に対して日々貢献している。同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある。教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている。多くの教職員が、他の教師を自発的に支援している。多くの教職員が学校改善に対する責任を意識している。多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している。校長が教職員を支援している。同僚と学校の重点目標に関する会話を交わすことがある。

学校-地域 SC

地域住民に授業支援等で、授業に協力してもらうことがある。地域住民と積極的に対話するように心がけている。小学校区の地域行事には積極的に参加している。学校に来ている地域住民の顔と名前が分かる。地域住民からの相談を受けることが多い。自分は地域住民の願いの実現のために貢献していると思う。学校に来ている地域住民と、挨拶の他に会話を交わしている。学級担任をしていて地域住民に助けられたと思うことがある。学校と地域は支え合う関係にあると実感している。地域住民は、ここぞという時に頼れる存在である。地域からの信頼を積み上げるために、積極的に手をうっている。

保護者-学校 SC

【期待性】学校の先生に親しみを感じる。子どもが通っている学校に愛着を感じる。学校の先生は保護者の意見に耳を傾けている。子どもの学力向上に関して、学校に期待している。子どもの心の教育や体力健康づくりについて、学校に期待している。悩みや心配事があるときは、学校の先生に相談している。悩みや心配事を、学校先生と共有できている。学校の先生は、悩みや心配事を理解してくれている。**【協力性】**学校の行事等には、積極的に参加している。PTA 活動に、積極的に協力している。PTA の役員や委員をやってみたい。もっといろいろな行事活動で、保護者に協力を依頼して欲しい。自分の特技が役立つのであれば授業にも協力したい。運動会や文化祭など、学校行事にはできるだけ参加したい。PTA 活動にはできるだけ参加したい。学校から依頼があれば、ボランティアとして協力したい。学校からの通信等には、じっくりと目を通してしている。

保護者間 SC

子どもの教育について保護者同士で相談することがある。保護者相互で、積極的に対話するように心がけている。PTA 活動では、保護者同士と一緒に活動することで、充実感を味わうことがある。子どもの友達の親（保護者）は、ほとんど知っている。保護者同士が協力することで学校はさらによくなると思う。

保護者-地域 SC

【校区地域】子どもの教育について、地域の人に相談することがある。地域行事に、積極的に参加している。地域行事では、地域の人と一緒に活動することで、充実感を味わうことがある。保護者と地域の人が協力することで、学校はさらによくなると思う。**【近隣地域】**近所の方は、ほとんど知っている。近所の人と対話する機会がある。近所の人に、助けられたと思うことがある。近所の人とは、助け合い支え合う関係にあると実感している。近所の方は、ここぞという時に頼れる存在である。