

1. 要約

本書では、子ども・教師・保護者を取り巻くSCの教育効果と醸成過程の探究のために、15のテーマをとりあげ、実証的分析・検討を試みた。終章では、まず最初に、調査研究の成果を要約し、本書の知見を整理する。

子どもを取り巻くソーシャル・キャピタル

第1章「学校組織におけるソーシャル・キャピタルと教育効果」では、家庭状況から学習意欲及び学業成績の向上に至る過程を、多次元のSC要因によって説明するモデルを構築し、個人-学級のマルチレベルデータを活用し、解明を試みている。

分析の結果、家庭の経済的困窮は、家庭SC（家庭紐帯・生活習慣・学習習慣）の縮減、そして学級SC（授業適応感）の縮減を経由して、子どもの学習意欲の低下に結びついている実態が明らかにされた。経済的に厳しい家庭状況に置かれること自体が、学習意欲の低下を招くわけではない。経済的な厳しさが、子どもの家庭内での孤立や学級内での孤立に結びついてしまうことで、学習意欲の低下が引き起こされるのである。ただし、本調査結果には、家庭SC及び学級SCを経済的困窮と学習意欲低下との「緩衝機会」として捉え、これらのSCの醸成を図ることで、家庭の経済状況と学習意欲との負の連鎖を断ち切る可能性が示唆されている。また、家庭での生活・学習習慣の未定着（家庭SC）や保護者の学校に対する不信感（学校SC）は、子どもの対人関係づくりや授業適応感（学級SC）を阻害しやすく、学習意欲の低下に結びつきやすいという影響過程が明らかにされた。影響過程分析の結果が示すように、校区内では多様な次元のSCが作用し合う中で、子どもの教育効果が高まることが判明している。

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」では、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している。分析の結果、家庭SCと学業成績の間には有意な相関性は認められず、双方の関係は、学校レベルでの規範意識、対人関係意欲、学習意欲によって媒介されていることが明らかとなった。家庭での親子のつながりは、学校生活に対して影響を及ぼす。そして、学校内での子ども相互や子どもと教師とのつながりの程度が、学習意欲を高め、学業成績の向上に結びつくとして解釈できる。

Coleman（1988）らが指摘する社会関係資本（SC）による人的資本（学習意欲・学業成績）への影響は、小規模サンプルではあるが、国内の調査においても確認されている。ただ

し、海外の先行研究のように、人々のつながりは、学業成績に直接影響を及ぼしていない。人々のつながりは、子どもの学習意欲の向上を経由して、間接的に学業成績に影響を及ぼすのである。志水・中村・知念（2012）では、様々な変数をコントロールした上で、子ども SC が学力に及ぼす影響を検証している。ただし、「学習意欲」がコントロールされていない。「学習意欲」を説明変数に投入することで、異なった結果が得られる可能性がある。

第 3 章「学級ソーシャル・キャピタルの生成に関する要因の探索的検討」では、学校が蓄積している生活アンケート・データの再分析をもとに、学級 SC の特徴や学級 SC の生成に関わる要因について探索的に検討した。学級 SC 得点が高い学級と低い学級を比較検討した結果、学力テストにおいて有意差は認められなかったが、学習意欲に関する項目、及び学校・学級適応感に関する項目では、学級 SC 得点が高い学級において、有意に高い得点が認められた。また、学級 SC の生成過程を探索するために「リヴォイシング」に着目し、学級 SC の高い学級と低い学級を比較したところ、教師の「リヴォイシング」行動の頻度が大幅に異なっている事実が明らかにされた。教師の「リヴォイシング」習慣は、価値ある情報を学級メンバーみんなで共有すべきであること、友達の意見はとても価値あるものであることを、学級内に浸透させていると解釈できる。もちろん、「リヴォイシング」によって、学級 SC の差異のすべてを説明できるわけではないが、学級 SC を生成するひとつの手がかりとして捉えることができる。

第 4 章「小学校区におけるソーシャル・キャピタル醸成過程－「地域共生科」カリキュラムの実践事例－では、「地域共生科」という学校が開発したカリキュラムが、校区における様々な次元において人々のつながりを構築する可能性を示した。人々のつながりを再生するための学校の実践は、①人々が直接的に顔を合わせて交流する機会の設定（ネットワーク）、②お互い様の意識のもと協力して物事に取り組もうとする互酬性規範の形成（互酬性規範）、③参加者が中長期にわたって関わり合うことを予期させることで生まれる相互信頼（信頼）の 3 つの段階によって記述することができた。事例校である H 小学校では、家庭 SC、子ども間 SC、子ども－地域 SC において、統制群よりも高い得点が得られている。H 小学校の「地域共生科」カリキュラムの実践過程では、児童と地域住民との協働的学習活動を、学級の枠を超えたグループによって行い、また、学習活動内容を家庭等に対して積極的に発信している。「地域共生科」カリキュラムには、子どもを取り巻く SC の醸成効果が顕著に認められている。しかし、保護者相互のつながりについては、教育関心が高く、時間的・経済的ゆとりのある一部の保護者が享受しているにすぎないという課題が認められている。

教師を取り巻くソーシャル・キャピタル

第 5 章「学校組織内ネットワークと教師の授業力」では、勤務校において教師が、同僚教師の使命感の高さや目標・価値の共有状況を高く評価する場合に、また、同僚間での公開省察規範を実感する場合に、当該教師の授業力（授業実践力・授業デザイン力）が向上しやすいことが明らかにされている。学校組織における同僚間の社会的ネットワークは、その成熟過程において互酬性規範と信頼を兼ね備えていくであろう。そして、授業力という教職キャリアにおいて最も重要な職能成長を促進するのである。教師の授業力の伸びは、教師の個人的要因とともに、組織的要因によっても規定される（露口, 2012）。本章では、こうした先行研究の知見を、従来よりも精度の高い方法によって追認している点においても価値がある。ただし、

組織レベル変数のコントロールが不十分である点等に、限界と課題を有している。

第 6 章「学校経営における『相談』：校長のネットワークと学校経営活動」では、校長の「相談」活動が一部の学校経営活動との間に対応関係を示しており、活発な「相談」が学校経営の充実（もしくは自己評価の向上）と関連している実態が示された。長年の教職経験を管理職の職務遂行力量の基盤とする、従来型の「教師の教師」型の管理職像では、多様な現代の経営課題を克服することは困難である。現代の学校では学校組織外部に社会的ネットワークを形成し、そのネットワークに流通する知識と情報を活用することのできる校長、すなわち「相談できる校長」が求められる。調査対象都道府県において、1 校目の在任期間中、校長の相談活動は活発である。学校経営に関する必要業務の遂行において、先輩校長のアドバイスの必要なのであろう。相談活動が分散するのは、2 校目以降の学校勤務（キャリア 4 年目以降）においてであることが明らかとなった。2 校目において、校長相互の社会的ネットワークを活用し学校改善を推し進める校長と、そうではない校長への分散化が始まる。その原因については十分明らかにできていないが、本章において明らかにされた校長の行動実態は、今後の校長人事に対して重要な示唆を与えている。

第 7 章「教職キャリアにおけるソーシャル・キャピタル：過去の教員人事異動による社会的ネットワーク形成とその影響力」では、18 名の教職員に対するインタビュー調査を通して、教職キャリアの形成に対する社会的ネットワークの影響について検討を行った。本章では、教育委員会勤務や組合専従等、学校組織以外の教職キャリア時期における社会的ネットワークを対象とした点に特色がある。教職員が学校外勤務において形成する社会的ネットワークは、評価する者の立場によってポジティブにもネガティブにも捉えることが可能であるとする指摘（SC のダークサイドの視点）は、社会的ネットワークを「正」と捉える習慣が強い教育分野においては大変示唆的である。この他、指導力不足傾向の教員が、組合という社会的ネットワークへの所属を強調しつつ、自らの要望を強調し、周囲との葛藤を生んでいくという、社会的ネットワークの濫用現象の記述等、興味深い分析が為されている。また、教育行政キャリアで形成された社会的ネットワークに参加する教員が管理職ルートを進み、組合キャリアで形成された社会的ネットワークに参加する教員が閑職ルートを進み、その後、人事異動によって同じ学校に勤務する場合に、「教育行政 VS 組合」の構図で対立葛藤が顕在化するという、社会的ネットワーク間の対立構図についても指摘されている。

第 8 章「学校改善と教育効果の媒介要因としてのソーシャル・キャピタル」では、評価に焦点をあてた学校改善活動が、校区レベルの総合的な SC を高める可能性が示された。「学校評価」という教育政策が、校区レベルにおける人々のつながりを醸成するのである。ただし、本章の分析では、SC 指標が、学校評価担当者による主観的評価であること、また、逆の関係（校区 SC が学校評価活動を促進している）を排除できていないという課題が残されている。

また、本章では、校区 SC が学力向上や落ち着いた学習環境の形成に貢献している実態が明らかにされている。この点については、SC の教育効果を検証した数多くの先行研究において指摘されているところである。ただし、SC の教育効果を検証する研究がほとんど報告されていない日本では、貴重な調査研究である。ただし、学力向上や落ち着いた学習環境といった成果指標が、これもまた学校評価担当者の主観的評価であるという点に、本章の限界と課題が認められる。

第 9 章「小中一貫教育導入によるネットワーク変容とその効果」では、小中一貫教育の導入が教育効果を高める過程について、教員が参加する「ネットワーク」と「教員の意識・態度変容」の視点から解明を試みた。小中一貫教育の導入時に、学校組織外における橋渡型ネットワークと学校組織内における結束型ネットワークの双方に参加している教員は、同政策に対する高い効果期待を抱き、指導方法等の改善への意欲的な取組を開始している。一方、学校組織内外のネットワークに参加していない、いわば孤立傾向にある教員は、小中一貫教育の効果に対して期待を示さず、指導方法等の改善傾向も認められていないのである。ただし、ネットワークと政策効果期待の関係は、相関関係であるため、政策効果期待の高い教員が、より積極的にネットワークに参加しているという逆の関係を排除するに至っていない。

第 10 章「学校防災とソーシャル・キャピタル」では、学校防災における SC を「資本」と「負債」の両面から捉え、SC を「資本として機能した（あってよかった）」「資本の欠如で不利益を被る（なくて困った）」「負債として機能した（あって困った）」という 3 つの側面から整理している。

校区における人々のつながりは、円滑な危機管理の遂行につながり、それが児童生徒の生命と安全を守るという効果につながっている。逆に、校区における人々のつながりが脆弱な場合は、危機管理体制に問題が発生しやすく、場合によっては、児童生徒の生命と安全を毀損する可能性をもつ。しかし、学校防災場面での学校を中心とする人々のつながりは、学校への避難集中、教員の本来業務の停滞、学習活動の停滞等、教育効果を抑制する側面を有していることも指摘されている。

保護者を取り巻くソーシャル・キャピタル

第 11 章「保護やネットワークと学校信頼」では、保護者の学校信頼に対する保護者ネットワークの効果を明らかにしている。保護者の学校信頼を決定するネットワーク要因として、①子どもの友達関係を介した閉鎖的なネットワークへの参加（世代間閉鎖性）、②子どもの教育のことで相談し合うような有益な保護者ネットワークへの参加、③子どもの友達・学級・学年関係という閉鎖的関係を越えた、地域の様々な人々で構成される地域ネットワークへの参加が析出されている。「信頼される学校づくり」のためには、保護者相互をつなぎ、保護者と地域をつなぐことが重要であるという戦略的視点が、この調査結果から示唆されている。また、保護者の学校信頼は、日常的な相互作用によって形成される学校に対する肯定的評価によっても規定されていた。一方、校区の経済的特性や家族構成特性は、保護者による学校信頼にほとんど影響を及ぼさないことも明らかにされている。

第 12 章「学校組織における信頼の生成過程」では、保護者が学校を信頼するに至る過程を、情報の経路（ルート）と焦点（フォーカス）の視点から明らかにしている。本章において得られた知見は主に次の 3 点である。第 1 に、学校を信頼する「適応」の保護者とは、子どもの口から語られる学校適応に関わるポジティブな学校・学級情報を、日常的に耳にすることによって生まれる。そして、口頭による情報をベースとして、学級通信、教師との直接対話、学級参観等で得た情報を総合化し、信頼を確立していく。第 2 は、誰に情報が届き、誰に届いていないのかを確認することの必要性である。多くの学校は、情報発信に意欲的であるが、受信状況の確認にまで配慮する学校はそれほど多くはない。第 3 は、信頼構築の攻めと守りの実践である。信頼構築には、ゼロからプラスへ高める局面と、マイナスをゼロに回復する局

面がある。前者（攻め）のケースとしては、子どもの学校適応、教師による児童理解、組織的な指導力の向上、組織的な安全対策、開かれた学校づくり、学校行事・PTA 行事の活性化等が効果的である。後者（守り）のケースとしては、指導の意図やビジョンの明確化、いじめ対策の充実、組織的な指導力の向上、相談窓口の明確化等が効果的である。信頼構築戦略の策定・実践においては、学校を信頼している保護者をさらに維持・向上するための視点と、不信感を抱いている保護者から信頼を勝ち取る視点の双方をもっておくべきことが示唆された。

第 13 章「保護者を取り巻くネットワーク再構築と学校改善」では、SC 醸成の第 1 段階である「対話交流」を、学校を拠点として実現するための実践的方法を提示している。事例校では、信頼の指標を学級懇談会の参会率に設定し、より多くの世帯が学校に来ることを学校の成果として表現している。ほとんどの世帯の保護者が学校に集まり、学級懇談会等の行事を通して交流を図ることで、新たなネットワークが次々と生まれている。保護者を学校に呼び集めるための方法については、本文中において詳細に述べられている。学校が手を打てば保護者が学校に集まることが、本事例より示唆される。先述の第 12 章では、学校に足を運ばず対話交流に消極的な保護者が、学校に対して批判的であることを解明している。この結果が妥当であるとすれば、本事例における保護者を学校に集める実践は、SC 醸成において大変効果的なものであるといえる。

第 14 章「地域のソーシャル・キャピタル醸成と学校教育の役割」では、断続的に実施された 10 年を超える期間のフィールド調査を通して、学区において SC が醸成される過程を、ある中学校区における人々の相互作用に注目しながら記述している。SC 醸成過程についての知見は次の 3 点にまとめられている。第 1 に、学区において SC を醸成する場合には、既存の結束性の強い地縁団体が原動力となりやすいこと、また、学区にある地縁団体を含む各集団間に橋渡型 SC の機能をもたせることが、SC の長期的維持と発展のために重要である。第 2 に、これらの集団間における橋渡型 SC を醸成するためには、学校がこれらのネットワークづくりの要となること。第 3 に、学校組織が、子どもの社会活動への参加意欲と主体性を育む教育活動を通じて、現在及び将来の SC 醸成の一翼を担うことである。学校と地域が連携して SC を醸成するための教育活動を始めるのは非常に重要であろう。そうすることで、子どもの精神的発達や安定、及び学業面での成長に教師が多角的にアプローチできるようになる。これは、SC の成果として示されている内容でもある。これらを踏まえると、学校組織の役割とは、地域と連携しながら SC の構築を担う子どもを育む教育活動を実施するところにあると考えられる。

第 15 章「学校と地域との信頼構築のための学校経営実践」では、ある中学校区における SC 醸成過程についての記述を行った。B 中学校では、学校と各地区・団体の代表者らによる対話交流の機会はすでにできていた。しかし、学校においてネットワーク（対話交流機会）が形成されただけでは、新たな変化は生じない。B 中学校では、構築されているネットワークを機能させるために、4 つの戦略を採用していた。すなわち、①学校側が先に動くことで、お互い様の関係を築く戦略（互酬性規範の形成）。②目標や価値規範の発信。B 中学校では、事あるごとに地域に出かけ、学校の方向性や大事にしたいこと、そして子どもや職員の努力の様子について、語るように心がけてきた。また、学校の様子を、より多くの地域住民に知ってもらうために、学校通信を校区内に幅広く配布（配付）した。学校通信には、子ども・職員だけでなく、保護者・地域住民らの他者には

見えにくい頑張りや努力をも掲載し、校区内の人々に発信している。③協力規範の形成。学校と地域住民との連携協力を促進するためには、双方の協働体験が重要であり、そのためのテーマが必要である。B 中学校では、特に、環境支援と安全支援をテーマとして、学校と地域との協働体験の機会を設け、協力規範の形成を試みている。④信頼関係の醸成。これまで述べた互酬性規範・価値規範・協力規範の形成と浸透は、学校と地域との信頼関係と結びつくものである。B 中学校では、信頼構築において特徴的な実践を展開している。それは、日常の授業・学習場面を、保護者や地域住民に積極的に見せている点である。「普通は見ることができないもの」を、積極的にオープンにすることで、地域住民は「この学校は不都合を隠さない学校」とする意識を持つであろう。こうして生まれた信頼は、学校と地域との関係を、より盤石なものとしている。

2. 結論と実践的示唆

教育経営／教育行政研究の専門書である本書では、各調査研究の実施において、教育委員会及び学校（特に学校管理職及びミドルリーダー）への示唆を意図している。校区における SC 醸成は教育委員会や学校管理職の使命であり、SC 醸成を意図したマネジメントが求められるであろう。最後に、本書の結論を述べるとともに、教育委員会や学校管理職にとって有用な知見と実践的示唆について提示したい。

ソーシャル・キャピタルと教育効果

SC には教育効果が認められるのか。この研究課題は、「人と人とのつながりが子どもの成長に影響を及ぼすのか」という実践的テーマとして、また、「社会関係資本⁽⁴⁾は人的資本に影響を及ぼすのか」という学術テーマとして、特に Coleman (1988) 以降、探究が進められてきた。人的資本とは、投資によって蓄積された知識・技能等を意味する（荒井, 1995）。教育分野では、人的資本の代理指標としてテストスコア、GPA、大学進学、退学等が設定されることが多い（露口, 2011）。

本書では、第 I 部（第 1 章～第 3 章）において、SC と学業成績（学力テスト）の関係について、小学校を対象とする調査を実施した。3 つの調査研究の共通点は、SC は学業成績（学力テスト）の結果には直接影響を及ぼさないという点である。第 1 章及び第 2 章では、「学習意欲」が SC の直接的な影響を受け、SC と学力テストの関係を媒介することが明らかにされた。第 3 章においても、学級内で SC が醸成されている学級とそうでない学級を比較したところ、学力テストの結果には差が認められなかったが、学習意欲については統計的に有意な差異が認められた。学校内での人と人とのつながりは、知識・技能等に焦点をあてた人的資本よりも、学習意欲に焦点をあてた学習資本（荻谷, 2008）に対して影響を及ぼしている可能性が示唆されている⁽⁵⁾。

調査データを参照する限り、学習意欲は、家庭での家族とのつながりによって決定されるというよりもむしろ、教師との関係や児童相互の関係の中で、高まりをみせるものであった。学級内での教師と児童、そして児童相互のつながり（社会関係資本）が、学習意欲（学習資本）を高め、学力（人的資本）を高めている。つまり、学校組織では、つながり醸成から学力向上に至る過程を、社会関係資本・学習資本・人的資本の間の単線的関係で説明するこ

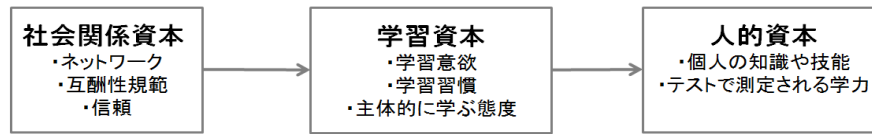


図 16-1 社会関係資本・学習資本・人的資本の単線的影響モデル

とができる（図 16-1 参照）。

第 1 章から第 3 章の調査研究では、人的資本を社会においてストック可能な個人の知識・技能であると仮定し、学業成績＝学力テストを代理指標として測定した。教育分野における SC 研究の多くは、人的資本の測定において学業成績＝学力テストを代理指標として調査を実施していた。図 16-1 は、学業成績＝学力テスト結果の向上を最終的なゴールとする理論モデルであり、特に子どもを対象とする場合に、あてはまりがよい。

しかし、第 4 章で言及したように、キー・コンピテンシーの形成を人的資本の代理指標とすると、社会関係資本から人的資本に向かう単線的なパスモデルでは、現実の説明が困難となる。先述したように、キー・コンピテンシーとは、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 つのカテゴリーから構成される概念である。キー・コンピテンシーの要素の中で、注目すべきはカテゴリー 2 である。これは社会関係資本によって規定されるだけでなく、社会関係資本を醸成する上で必要不可欠な能力であると言える。人的資本の指標を置き換えると、社会関係資本と人的資本との関係は、前者から後者への単線的な影響関係ではなく、相互作用関係にあるとする説明の方が妥当となる（図 16-2）。第 4 章の「地域共生科」は、キー・コンピテンシーの育成（人間関係形成能力の育成）と社会関係資本醸成（子どもを取り巻く人々との豊かな関係づくり）との相互作用を中核理論とするカリキュラムであったと解釈できる。

人的資本の代理指標をキー・コンピテンシーに置き換えることで、学習資本と人的資本の関係も変容する。学習資本を形成している個人は、キー・コンピテンシーが向上する確率は

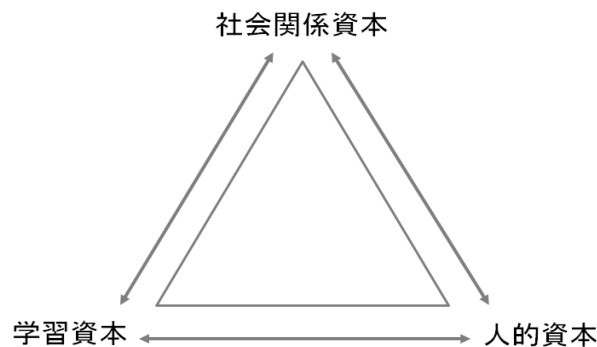


図 16-2 社会関係資本・学習資本・人的資本の相互作用モデル

高いであろう。「自ら学ぶ力」は、活用能力、人間関係形成能力、自立的に行動する能力を高めていく上で、欠くことのできない要素であろう。また、キー・コンピテンシーの高まりが、学習資本の形成に貢献するという影響関係も無視することはできない。たとえば、知識や技能を修得し活用する能力、テクノロジー活用する能力をもった子どもは、自主的に新たな学びに挑戦するであろう。対人関係形成能力の高い子どもは、テキストだけでなく、他者との相互作用から学ぶことに意欲的となるであろう。学習資本と人的資本の影響関係も、双方向の関係として捉えた方が現実的である。

最後に、社会関係資本と学習資本の影響関係である。キー・コンピテンシーの育成の文脈に立てば、子どもの学習活動は、テキスト及び教師との相互作用にとどまらず、子どもや大人との相互作用が含まれる。他者と関わることで学ぼうとする意欲が高い子どもは、豊かな社会関係資本を醸成し、また、それらアクセスする可能性が高い。一方、先行研究及び本書が明らかにしているように、学校内外で豊かな対人間関係の中で過ごす子どもは、学習意欲が高い傾向がある。社会関係資本と学習資本も、相互作用関係にあると捉えるべきであろう。

教師相互のつながりと授業力

教師の授業力とは、専門的な知識・技能に裏付けられた高業績者に共通の行動様式（コンピテンシー）である。したがって、教師の授業力の向上とは、職能成長を象徴する概念であり、学校組織における人的資本の蓄積に相当する。人的資本としての授業力を向上させるために必要な視点として、近年、注目されているのが省察思考・行動である。教師は、授業構想過程での予見的省察、授業実践過程での即時的省察、評価過程での事後的省察を繰り返すことで、授業力を獲得する（露口, 2012）。省察とは、自らの実践を振り返り、実践から学習する思考と行動を意味する教師の学習資本の中核要素であると言える。教師の学習意欲、学習習慣、主体的に学ぶ態度等が、省察の質を決定するのである。児童生徒だけでなく、教師の場合においても、学習資本（省察思考・行動）が、人的資本（授業力）を高めるという関係が認められる。

教師の省察は、個別に行うこともあるが、協働的授業開発、協働的实践、授業公開、授業研究等、同僚との相互作用を通して行われることが多い。教師の省察思考・行動は、同僚とのつながりを通して遂行されるのである。つまり、学校組織内での社会関係資本が学習資本の蓄積に貢献していると考えられる。第 5 章では、同僚間のつながりを授業改善についての使命感や価値の共有、授業研究の習慣化を意味する公開省察規範の 2 つの視点で測定し、授業力向上との相関性を検証した。学校組織における社会関係資本（同僚間のつながり）と人的資本（授業力）の関係の一端が示されている。第 5 章では、教師個人の省察思考・行動＝学習は変数として設定してはいない。しかし、社会関係資本（同僚間のつながり）・学習資本（省察思考・行動）・人的資本（授業力）についても、相互作用関係にあると解釈できる。

学校組織外ネットワークの効果

第 6 章及び第 7 章では、学校組織内のつながりだけでなく、学校組織外の影響も教師の職能成長の効果の有ることが明らかにされている。

第 6 章では、校長の外部ネットワークを対象とした調査研究を実施した。校長職は組織内

に1名であるため、学校組織内の同僚から学ぶという、教師特有の学習方法が活用できない。学校経営に関する新たな知識と技能は、学校組織外での学習が中心となる。調査の結果、同僚校長との相談関係を構築し、相談行動を積極的に実践している校長は、組織体制の整備、教職員の育成、現代的課題への対応、教育政策の推進において、意欲的に取り組む傾向が認められた。校長の場合は、同僚校長とのネットワークを構築し、様々な情報に触れることで学校経営に対する意欲と情熱が喚起され、勤務校において学校経営についての省察を繰り返す、経営力を高めていると推察される。

第7章では、教師のキャリア・ネットワークを対象とする調査研究を実施した。教師のキャリア・ネットワークとして、特に教育委員会勤務といわゆる組合専従に焦点をあてて分析を行った。いずれのネットワークも、それに所属する教師にとってみれば、個人的に有用であり便益性が高い。調査研究の中で明確に言及されていないが、これらのネットワークへの参加経験は、人的資本（授業力）の蓄積にも一定程度貢献していると思われる。しかし、それぞれのネットワークの中で習得する知識・技能は、価値観や方針が異なるものが少なくない。ネットワークに所属している限りにおいては、教師は様々な便益を得る。ただし、価値観が異なるネットワークに所属する者同士が、ひとつの職場に勤務した場合に、対立葛藤を発生させ、学校組織のSCを毀損するおそれが発生するのである。「社会的ネットワークのジレンマ」とも言える状況が、学校組織では発生している。

また、当該調査研究では、社会的ネットワークの悪用についても言及されている。指導力不足傾向の教師が、組合という社会的ネットワークへの所属を主張することで、学校組織のSCを毀損する事例である。学校組織（及びその周辺）には、様々な単位の社会的ネットワークがある。ネットワークに所属する個人は、そこで様々な便益を得る。人的資本としての授業力の向上につながることもある。しかし、それら個人の便益は、学校組織のSC醸成を優先するものではない。序章でも言及したように、教師相互の信頼関係（SCの一断面）は、様々な変数をコントロールしてもなお、児童の学力向上を説明する。学校組織におけるSCの毀損は、児童生徒の不利益に直結するのである。

教育政策がソーシャル・キャピタルに及ぼす効果

校区においてSCを醸成する教育政策・事業として、近年、コミュニティ・スクール事業や学校支援地域本部事業等が注目されている。これらの政策は、SC醸成という点では、従来から実践されている学校評議員制度、PTA活動、子ども会等の機能を補完が期待できる。本書では、校区におけるSCを醸成する教育政策・事業として、学校（関係者）評価制度、小中一貫教育事業をとりあげた。これらの教育政策・事業も、校区におけるSCを醸成する上で、重要な役割を果たすことが期待できる。

学校（関係者）評価制度については、これを「評価に焦点をあてた学校改善」として捉え直すことの必要性を指摘し、目標共有化、データ分析・省察、ポジティブな評価観の共有、効果的な学校関係者評価の実践という構成要素に区分した。分析の結果、これらの4要素のいずれもが、校区におけるSCの醸成に寄与していた。校区内において達成したいと思える魅力的な目標を関係者が共有すること。データ分析と省察によって、今の実態や変化の様子を「誰もが見える」ようにすること。職能成長を志向した評価観が特に学校組織内で教職員に共有されていること。学校関係者評価の実施を通して、保護者や地域住民等と学校情報を共

有すること。こうした経営努力が、学校を取り巻く人々のつながりを醸成するのである。

小中一貫教育事業の導入は、中学校区内における教職員の対話交流機会を増加させる。中学校区単位で設置される様々な委員会・部会に参加し、協働的活動を行うことで、互酬性規範が形成され、信頼関係も高まる。ただし、学校組織を超えた委員会・部会に所属しない、あるいは参加が消極的な教員は、事業導入とともに拡充される橋渡型ネットワークの恩恵を受けることはない。新たなネットワークに参加する者は、小中一貫教育事業の効果に期待し、指導方法等の改善にも意欲的に取り組む。一方、ネットワークに参加できない教員には、こうした変化は生じない。新たな教育・事業の導入は、教員の能力格差をさらに拡張する側面を有しているのである。

学校（関係者）評価制度や小中一貫教育事業の導入により、校区内の SC は醸成される。本書では、こうした影響関係の一端を描くことができた。しかし、これらの教育政策は導入すればそれが社会関係資本の醸成につながるわけではない。効果的なリーダーシップ能力を備えた校長及びリーダー層教員の存在が必要である。つまり、教育政策と SC の関係は、学校組織における職員の集合的な学習資本及び人的資本の程度によって調整される可能性を有していると考えられる。

このことは、コミュニティ・スクール事業や、学校支援地域本部事業においてもあてはまる。いずれの事業も、導入しただけで SC が醸成されるわけではない。学校組織内の職員の集合的な学習資本と人的資本の程度、そして、校区において地域コーディネーター等として機能できる人的資本が蓄積されているかどうかによって決定されるであろう。

危機管理のためのネットワーク

学校防災と SC の関係を検討した第 10 章では、校区における人々のつながりが、学校防災の機能を高め、子ども達の安全（命）を守ることを記述している。学校職員と保護者・地域住民の対話交流活動を通して、「知り合い」「お互い様」の関係をつくることで、効果的な避難・支援活動が期待できる。混沌とした中での児童の引き渡し場面では、学校職員と家族との面識が、効率的な手続きのための重要な要因となる。また、避難の拠点地となる学校では、校区における人々の面識が、避難場所における協力体制の促進、心理的安定（特に児童生徒）をもたらす。

近年の学校改革の流れの中で、学校のスリム化が主張され、行事の精選が進められた。学校・家庭・地域の連携協力を要する行事もかなり削減された。しかし、行事を減らすということは、SC への投資を縮減することを意味し、校区 SC の毀損につながる。学校のスリム化が唱われた 1980～90 年代、日本では SC の思考、すなわち、人々のつながりに投資するという発想が浸透していなかった。当時、家庭・地域との連携活動は多忙化の原因として捉えられ、価値ある投資対象としての認知が低かったのではないだろうか。

教師の多忙化を抑制しつつ、SC への投資を拡充する手段として、岡山県では、「地域連携推進主任」を各校に配置している。学校・家庭・地域の連携協力体制づくりの責任者を明確化しているのである。多くの学校組織では、対外関係の中核には、教頭が置かれる。しかし、在校年数が短い教頭では、家庭・地域との継続的な関係を醸成することが困難である。教諭職であれば、6 年程度は在校するため、より丁寧に家庭・地域との連携協力体制を築くことができるのである。地域連携推進主任が加配ポストとして学校に配置されることで、SC 醸成

と教師の多忙化のジレンマは、解消の方向に進むのではないだろうか。

保護者をつなぐことの価値

SC 研究の礎である Coleman (1988) では、保護者相互のつながりを SC の指標としている。保護者相互のつながりは、SC 研究におけるメインピックなのである。にもかかわらず、日本では、保護者相互のつながりを対象とする研究は、管見の限り、皆無である（第 11 章の先行研究レビュー参照）。第 11 章では、学校を信頼する保護者の特徴として、保護者相互及び地域とのつながりを有している点が指摘されている。保護者が豊かなつながりを有していることが、学校に対する関わり方に重要な影響を及ぼしているのである。逆に言えば、保護者の孤立傾向が進んだ校区では、学校信頼の向上は困難となる。

学校を信頼する保護者は、学校に足を運び、様々な行事に関わり、参観し、担任教師と対話している。「来て」「見て」「話す」という行動様式をもっている。一方、学校に対して不信感を抱いている保護者は、これらとは逆に、「来ない」「見ない」「話さない」という行動様式をもって、学校と接している。学校理解のための主な情報源は、子どもの様子（子どもとの対話）であるため、学校・学級の実態を踏まえての総合的な判断ができない。保護者が学校に行ったとして、知り合いがいなければつまらないであろう。保護者相互のつながりをつくり、学校に来てもらい、子ども達の活動の様子を見てもらい、学級担任と対話する機会を積極的に設けることが、信頼構築の一助となる。

保護者相互をつなぐとともに、「来て」「見て」「話す」を具現化するひとつの方法として、学級懇談会の活性化を提案した（第 13 章）。学級懇談会の準備には相当の労力の投資が必要である。しかし、保護者相互のつながり、そして教師と保護者とのつながりを醸成することで、子どもの教育に対して協力的に取り組もうとする、学級を単位とするテーマ・コミュニティが形成される。テーマに即した活動を通して互酬性規範・互惠性関係が生まれ、信頼関係が醸成される。相手の意を汲み取った、葛藤を抑制・最小化した効率的な協力的な活動が関係者間で遂行され、教育活動の支援の質が高まる。

学級懇談会の活性化のためには、教師による学習が必要不可欠である。しかし、自分が懇談会を実施している時間帯は、同僚も実施しているため、懇談会を参観し、同僚の実践から学ぶという方法が活用困難である。こうした課題を克服するためには、低学年と高学年で懇談会の時間帯をスライドさせる方法がある。こうすることで、ぎょうだいのいる保護者は、複数の懇談会に参加することができるという効果ある。

学校・教師あるいは保護者相互のつながりを有する保護者は、そのネットワークの中で子どもの教育や生活の質の向上に関する様々な知識・技能を獲得するであろう。また、子どもの教育に対する意欲や関心も高まることが期待できる。学校・教師と保護者、あるいは保護者相互のつながりは、保護者自身の特に家庭教育を核とする学習意欲及びそのための知識・技能を高めるのであろう。そして、子どもの教育に対する関心・意欲（学習資本）と知識・技能（人的資本）の蓄積が学校改善の原動力となる（図 16-2 参照）。このように考えると、学校・教師と保護者、あるいは保護者相互のつながりが脆弱な保護者は、子どもの教育について学習する機会が脆弱となる。つまり、親として必要な学習資本と人的資本の蓄積が困難となるのである。

学校・教師と保護者、あるいは保護者相互のつながりを通して、学習資本と人的資本の醸

成に成功した保護者は、今後とも学校に関与し、協働的活動にさらに意欲的に取り組むであろう。「つながりを通して学ぶ」経験を蓄積した保護者は、次のステージでは「学ぶことを通してつながる」という行為を促進させるであろう。

学校と地域をつなぐことの価値

SC 醸成の第一歩は、「人が集まること」であろう。社会関係資本の重要性をもっとも早い時期に言葉にした Hanifan (1916) は、人々のつながりをつくるためには、人が集まる場をつくることが重要であると主張し、コミュニティー・センターの設置を訴えた。本書は、学校組織を中心とする SC 醸成についての研究であるため、人々が集まるためのインフラは学校施設と仮定している。学校組織を核として社会関係資本を醸成するためには、人が集まるための「テーマ（課題）」が必要となる。学校に人を集めるためには、次の 2 段階のステップが重要である。

まずは、学校職員とともに問題解決のためのプランを創出し、運営の中心を担う地域住民・保護者（マネジメントチーム）を集める作業である。学校評議員、学校関係者評価委員、学校運営協議会委員等、マネジメントチームを編制するための制度は整備されつつある。マネジメントチームに参加するメンバーには、学校に対する理解度が高く、貢献意欲が強い者が選出されやすい。チーム内において、テーマ（課題）を共有することは比較的容易である。マネジメントチームに参加する保護者・地域住民の出現を待つのではなく、地域の社会教育・生涯学習の活動の中で育成することが求められよう。

マネジメントチームが編制されただけでは、SC は醸成されない。次に重要となるのが、校区内の保護者や地域住民が集まる機会を設定し、その場に人を集めることである。第 14 章及び第 15 章では、「夏祭り」「挨拶運動」「フラワーサークル」「安全支援」等の事例を紹介した。これらの行事は、学校と保護者・地域住民の連携協力によって人々を集めた好事例と言える。これらの行事・活動に、すべての保護者・地域住民が参加しているわけではないが、多くの関係者は「充実感」や「有用感」の充足を期待して、行事・活動への参加を他の事項よりも優先して、活動に参加しているであろう。これらの行事・活動が継続的に実践されているということは、保護者・地域住民は、「充実感」「有用感」を味わっているであろう。

このように、学校のマネジメントチームに参加する保護者・地域住民、マネジメントチームの呼びかけに応じて学校に参加し、人々と交流を深める保護者・地域住民は、学校という場において、問題解決力や人間関係形成力等の「キー・コンピテンシー」を活用し、「学習」を行っていることに着目したい。また、フラワーサークルのような、明らかな「学習」活動を通して、つながりを醸成している実態にも着目したい。第 13 章の事例においても、保護者の学校参加率を高めるために、保護者を対象とするミニ講演会を設定していた。「つながりを通して学ぶ」「学ぶことを通してつながる」という行為は、保護者だけでなく地域住民においてもあてはまる。学校組織では、「学習」が SC 醸成の基盤なのである。

3. 今後の課題と展望

最後に、今後の課題と展望について述べておく。

第1は、リサーチ・デザインについてである。SCの効果を主張するためには、因果関係の推定が必要となる。ワンショット・サーベイではなく、複数回、同一集団を対象としたパネルデータの生成が求められる。第2章の調査データのみが、因果推定が可能なデータセットとなっている。しかし、このデータセットは、成果指標が組織レベル変数であり、個人の成果をみることはできない。また、全体的に、社会的・経済的階層変数のコントロールが不十分である。家庭や校区の経済状況、家庭の社会的・社会的階層の影響力を、批判に耐えうる方法で統制できているとは言えない。ただし、この点については、調査の実現性との葛藤の結果である点を強調しておきたい。学校組織を対象とする調査では、調査協力者である学校側や教育委員会が、社会的・経済的階層変数の設定を強く望まない限り、それらを質問紙に組み込んだり、データセットに加えることは困難である。たとえば、社会的・経済的階層変数を所得によって測定しようと考え、質問紙に所得を尋ねる項目を入れたとしよう。こうした調査票を学校・教育委員会側に提案した時点で、ほぼ確実に「待った」がかかる。社会的・経済的な事項を測定することによって、学校が混乱するような批判が出現するかもしれない。また、社会的・経済的階層変数は、学校・教育委員会としては、それらの影響を受けたとしても、影響を及ぼすことが不可能である（学校の努力で家庭の経済的・階層的水準を変容させることはできない）。社会関係資本の調査が成立するのは、つながりづくりが、学校・教育委員会の関心事であり、また、学校・教育委員会の努力によって変化させることができると直感できるからである。ただし、国際的な研究交流の場では、社会的・経済的階層変数を無視したモデルは、受容され難い。今後は、回答者である学校関係者が抵抗感を示すことなく、社会的・経済的階層を測定するツールを考案する必要がある。こうした調査方法上の工夫改善により、社会関係資本、学習資本、人的資本の関係性ととどまらず、経済資本や文化資本を視野に入れた分析を実施したい。

第2は、SCの醸成を対象とする教育政策の計量的分析の実施である。特に、教育政策の導入によるSC醸成効果の検証を推進する必要がある。本書では、学校（関係者）評価制度、小中一貫教育事業を事例として、その効果を検証している。しかし、SCを醸成する可能をもつ政策は、コミュニティ・スクール事業や学校支援地域本部事業等、多様である。これらの教育政策がどのような過程を経て校区のSC醸成につながっていくのかを解明する必要がある。SCを被説明変数とすることで、教育政策の「意図せざる効果」を明らかにすることが可能となる。

第3は、市町村レベルの分析である。教育分野におけるSC研究は、都道府県（州）単位や学区・学校単位のものが多い。しかし、市町村を分析単位として設定した研究は目にすることがない。SC醸成のための政策デザインは、学校教育（義務教育）及び社会教育の統括単位である市町村教育委員会レベルで設計することに意義がある。市町村を分析単位とした、SC研究の推進が期待される。

第4は、SCのダークサイドへの言及である。本書では、第7章を除き、SC醸成のポジティブな側面について主張してきた。しかし、第7章で指摘されているように、SCには、様々なダークサイドがある。子どもを取り巻く関係においては、SNSによるデジタルネットワークの負の側面。教師相互では、所属団体、研究グループ、学閥等による負の側面。保護者相互では、家庭の社会的・経済的階層によって規定される母親グループ、学校に対して批判的なグループ等による負の側面が、学校関係者より指摘される。つながりは拡充すればよいと

いうものではない。また、ネットワークの中にいる本人にとっては利益があったとしても、その周辺の人々にはマイナスの影響を与え、より広い所属単位において、みんなが損益を被ることもある（たとえば、行政－組合の対立問題）。保護者からの批判に日々さらされている学校組織では、保護者相互のつながりに抵抗感だけでなく、恐怖感を抱く教員もいる。

また、「ネットワーク過剰」も、SC ダークサイドの一側面であろう。つながりをつくることは良いが、その範囲と交流頻度を高めることで、関係者の負担感・疲労感の上昇等の負の側面が出現するおそれもある。つながりは、少ないと負の効果が出現するが、多すぎても負の側面が出現する。今後は、こうしたダークサイドにも配慮した調査研究の推進が求められる。

第5は、SCによる格差是正効果の検討である。志水他（2012）は、SC醸成による子どもの学力格差是正の可能性を指摘している。ただし、分散を扱っていないためこのことが実証されているとは言えない。SCの格差是正効果は、子どもに限らず、本書で論じたように、教師や保護者等の成人にも適用できるであろう。学校組織において教師は、授業研究等の実践を通して、授業力の底上げを通して授業力格差を縮小している。保護者は、子どもを介したインフォーマルなネットワーク、PTA活動、地域活動、サークル、学校行事（学級懇談会）等の機会を活用してつながりを醸成し、その中で、子どもの教育に関する有益な情報を得ている。いずれのケースもつながりが醸成されていなければ、個人の努力に委ねられることとなり、格差の縮小は期待しにくい。

第6は、SC醸成に対する「投資」や「コスト」を視野に入れた調査研究の推進である。校区においてSCを人為的に醸成しようとする場合、何らかの投資（金銭・労力等）が必要である。経済学分野の研究者との共同研究を通して、こうした課題についても取り組んでいきたい。

〔註〕

- (1) 以下の記述では、学習資本と人的資本と対応させて記述する場合は社会関係資本の表記を用いる。社会関係資本については、ソーシャル・キャピタルという表記が定着しているが、学習資本と人的資本については定着していない。
- (2) 学習資本とは、学習意欲・学習習慣・主体的に学ぶ態度等の「自ら学ぶ力」であるとされる（荻谷, 2008）。

〔参考文献〕

- 荒井一博 (1995). 『教育の経済学－大学進学行動の分析－』有斐閣.
- 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: Harvard University Press. (久慈利武 (2004). 『社会理論の基礎〈上〉』青木書店).
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science.*, 67, 130-138.
- 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.
- 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.

- 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ー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.