

地域のソーシャル・キャピタルを向上させた学校の取り組みに関する一考察 —久世中学校の事例を手掛かりに—

チャクル ムラット

1. はじめに

ソーシャル・キャピタル（社会関係資本。以下 SC と略す）概念は、政治学、経済学、社会学、経営学、開発学、公衆衛生学等の、社会科学を中心とした今日の学術領域のあらゆる分野に浸透している。この概念は特に 1990 年代以降注目されるようになってきているが、それ以前から使われてきた概念である。L.J ハニファン（1916 年）、ジェイコブス（1960 年）のコミュニティにおける個人同士のネットワークによる SC の蓄積の議論がある。1980 年代からブルデュー、コールマン、パットナムなどの SC 論が多く参照されている¹。そのなかで特にパットナムの SC 論が注目されている。その理由は、「彼がそれまでの研究とは異なり、SC をコミュニティに蓄積されるものと定義したことにある。それまでの諸研究においては、SC はあくまでも個人が蓄積し、利用する資源であると考えられていたが、Putnam はそれが、制度のパフォーマンス、経済発展、教育、安全など、幅広い社会的影響を与えるものと定義した」ことが挙げられている²。パットナムの「人々の協調行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」という SC の定義は幅広く知られている³。

SC には、「地域、民族、社会階層などが同じグループ内での結束を固めるような、内向き、閉鎖的な結束型（Bonding）と異なるグループの橋渡しするような解放的、水平的なネットワークを形成する橋渡し型（Bridging）の 2 タイプがある」とされて、コミュニティにおける伝統的な地縁・血縁関係は、結束型の SC を形成している」と指摘されており、「ボランティアや非営利の諸団体の存在こそが SC の発露であり、SC を測定するひとつの指標である」⁴とされている。内閣府はボランティア活動等の市民活動と SC に関する調査⁵を行っており、「地域の SC と住民のボランティア活動等への参加の活発さとの間にお互いに高め合うようなポジティブフィードバックの関係が」あり、「地域（都道府県）ごとに各要素の特徴が異なる傾向にある」ことが明らかにされている。

近年、学校教育をめぐる教育改革においても保護者・地域住民の学校への参画を促進し、新しい公共型学校（コミュニティ・スクール）を実現しようとする動きがある。たとえば、「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議」⁶、学校応援団としての学校支

¹ 松下慶太、2009 年、「コンピュータ・インターネット時代の教育・学習における『つながり』の意味：ソーシャル・キャピタル論の視点から」『実践女子大学人間社会学部紀要』、第 5 号、87 頁

² 桜井政成、2007 年、「ボランティア・NPO とソーシャル・キャピタル—パットナムを越えて」『立命館人間科学研究』第 14 号、41—42 頁

³ ソーシャル・キャピタル研究チーム、2008 年、『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～』株式会社日本総合研究所、2 頁

⁴ 山内直人、2010 年、「コミュニティにおけるソーシャル・キャピタルの役割」『環境情報科学』第 39 巻第 1 号、12 頁

⁵ 内閣府調査、2003 年、「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」、105 頁

⁶ 文部科学省、2011 年、「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議「子どもの豊かな学びを

援地域本部事業、放課後子どもプランなどにおいて学校を支援することを通じて地域のSCを向上させる親・住民の参画の在り方が探求されている。山内によると地域の「SCが教育投資の成果を高める」という。たとえば、「親が学校教育に感心を持ち、教育内容の充実を促し、ひいては子どもの学習意欲も高まるというルートである。こうして、SCは人的資本の蓄積にもプラスの効果を及ぼす可能性がある。つまり、学校を拠点とするコミュニティの相互信頼が高まり、学校の制度やルールが尊重遵守され、協働関係のネットワークが出来上がることで、学校の社会関係資本が強化され、地域の社会的価値の向上につながる」という(11頁)。金子⁷は、山内がいうような「学校づくりのプロセスが一サイクルがうまく回ればであるが一地域のソーシャル・キャピタルを高めることに大いに寄与する」としている。

はたして、地域のSCを活かし、SCを向上させたサイクルをうまく働かせた学校では、どういう状況のなかでどのような取り組みが行われているのか、そこにどんな課題があるのかについて、本稿で考えてみたい。そのためにまず捉えるもう一つのSCについて述べ、それに基づいて、久世中学校の事例を分析して、学校におけるSCはどのようなものか、それはどのように高められているのかについて若干の考察を行う。

2. SCのもう一つの捉え方

上記のようなSCは全体的に正のものという前提には立っているが、多くの批判も浴びている。本稿ですべてについて述べられないが、特に以下の3点について述べたい。第1に、地域という概念は多様性、多重性、曖昧性が非常に高い概念である。浜田⁸は、『『地域』が具体的に『どこ』の『誰』を指すのかは、語り手の立場や議論の文脈によって大きく異なる。…国内的問題の議論なら、都道府県、市区町村、高等学校通学区、中学校通学区、小学校通学区、あるいは町内会(自治会)などの領域設定が可能である』という。SC論における地域とは何かについては、これまでの地域論と同じく曖昧である。高尾⁹は、『『地理的な』単位だけではなく、コミュニティとしては、職場、学校、家庭、宗教のように地理空間的な枠組みではとらえきれないものも考慮する必要がある』としている。SC論における地域の捉え方による「とらえきれないもの」の問題性を認識すべきであると考えられる。

第2に、上記の問題と関わって、SCの構成要素である地域社会における信頼、互酬性の規範、ネットワークのそれぞれの関係性についての問題である。稲葉¹⁰はSCの3の構成要素に対する、「ワーレンの悪いソーシャル・キャピタル論」、「アスレイナー『不平等の罍』」、「グラエフの規範論とフィールドの格差拡大論」を取り上げながら、SCのダークサイドについて述べている。筆者もSCに関する研究の成果において圧倒的に「信頼」という言葉が繰り返し使われているように感じる。本当に「信頼」は、SCの前提になる構成要素として

創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～

⁷ 金子郁容、2005年、「ローマへの道ーソーシャル・キャピタルと教育政策」『国際交通安全学会誌』Vol.30、No.1、69頁

⁸ 浜田博文、2011、「学校・地域関係の変容と再構築に向けた課題」『共生と希望の教育学』筑波大学出版会、202頁

⁹ 高尾総司、2012年、「健康」『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ー』ミネルヴァ書房、223頁

¹⁰ 稲葉陽二、2012、「ソーシャル・キャピタルのダークサイド」『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ー』ミネルヴァ書房、245-250頁

だけ捉えるべきか、信頼は結果として生まれるものではないかと疑問が生じる。宮崎¹¹は、平塚¹²のSCのメカニズムを引用し、「その際の要点は信頼にある」としている。宮崎は「信頼自体が独立に変動する要素である」（17頁）と述べ、「信頼はSCの帰結として理解し、いかなるSCがいかなる信頼の生成・発展にどのように影響を及ぼしているのかを問うのが理論的な整合性が高くなる」（18頁）と指摘している。このように信頼という概念ひとつとっても研究者の捉え方やSCのタイプによって異なることから、一概にSCにおける信頼の意味を明言することができない。

第3に、SCにおいて、人びとの関係は「資本」、つまり道具・物理的なものとしてとらえられていることである。これまでのSC研究結果をみると、SCは何か、それはどう高められるかについて具体的なことは言えず、「〇〇への良い可能性がある」という表現が繰り返し使用されている。「関係性」を道具としてとらえて、デジタルしようとする新自由主義的な考え方が弊害をもたらしやすい。SCの構成概念とされる3つの要素は、抽象度が非常に高く、「関係性」を道具として物理的なとらえ方で語ることには限界を感じる。宮崎は、「センのケイパビリティ論（ある人が価値あると考える生活を選ぶ真の自由＝潜在能力の豊かさ）」（21頁）に着目して「SCとして議論されてきた対象は資本というよりは何らかの社会的『可能性』（ケイパビリティ）」とし、「『可能性』をひとまず諸個人が有する可能性として理解」し、「可能性を能力との関連で検討」（22頁）している。また「諸個人の内的資質として理解されがちな能力が実は結合的ケイパビリティ¹³に支えられており、個人内に存在すると見える能力は、その内的な反映、つまり内化されたものであること、そしてそのように内的ケイパビリティが獲得されることを前提条件として、結合的ケイパビリティが諸個人の自由を実現する条件となることを意味している」（25-26頁）という。さらに宮崎は「ケイパビリティとしての能力は…学習という能動的な機能を内在化させた動態的構造」で、「それは発達の可能性を内在化させた能力」とし、SCは「能力とその発揮としての活動というモメントを基軸に構成されるべき」（26頁）と指摘している。

以上のことから、SCを「能力を発揮し、高める可能性」として理解し、捉えることができる。以下の事例において、学校はどのような取り組みによって上記に述べたようなSCを高めることができたかについて、考えてみたい。

3. 久世中学校の取り組み

(1) 学校の概要

京都市立久世中学校は、急激な人口増による乙訓中学校の過密を解消するため、昭和48年、「京都府乙訓中学校事務組合立第三乙訓中学校」として、生徒数336名、11学級で開校した。昭和57年3月、事務組合が解散し、同年4月、京都市に移管されて『京都市立久世

¹¹ 宮崎隆志、2009年、「ソーシャル・キャピタルとケイパビリティ：移行過程支援との関連で」『社会教育研究 = Study of Adult Education』、第27号、16頁

¹² 何らかの信頼に媒介された関係性やコミュニケーションの場であることを通じて、人の行為を生み出す機会・環境として作用する。平塚真樹、2006年、「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」『教育学研究』第73巻第4号、73頁

¹³ ヌスバウムは、ケイパビリティを基礎的ケイパビリティ（個人の生来の資質）、内的ケイパビリティ（個人が必要な機能を実践するための十分条件）、結合的ケイパビリティ（内的ケイパビリティが、その機能を発揮するための適切な外的条件が成熟している状態）の3つに区分している（宮崎、2009、25頁）

中学校』と改称された。この移管にともなって教職員が最初の2年間で総入れ替えになったことにより、昭和58年度には生徒指導の面でも大変厳しい試練を受けたが、その克服の教訓から、生徒との心のふれあい・地域社会との緊密な連携・教職員が一丸となった組織的な指導の重要性を認識し、現在の学校運営の基本方針となっている。

平成24年4月1日現在の在籍生徒数は、508名（普通学級16学級、育成学級2学級、合計18学級）である。地域の古き伝統と新たな開発との整合性を課題としながらも、子どもの健全育成のための地域ぐるみの活動は盛んで、保護者や地域の方々の本校教育への信頼、理解と協力には大きなものがあり、本校教育の発展を支える「力」となっている¹⁴。

（2） 久世地域の概要

久世地域は京都市の南西端に位置し、都会にありながら田園風景の残る人情味豊かな所で、昭和34年11月1日、京都府乙訓郡久世村より京都市に編入され南区となった。当時の人口は5270人、1020世帯である。本地域はその昔、平安京直前に造営され10年で廃れた短命の都、長岡京跡の北端にあたり、校舎増築時の埋蔵文化財発掘調査でも、桂川の護岸用に打ち込まれたとみられる大規模な杭列が出土した。また、弥生時代中期の大藪遺跡でも知られ、校区内を西国街道が通り、近世では桂川の渡し場としても重要な場所であった。現在では、国道171号線が校区の中央部を縦貫し、阪神方面から京都市に入る玄関口であり、私鉄やJRの駅も新設され、高層マンションなどの住宅建設や精密機器・先端産業などの工場進出も盛んで、住宅地と共に久世工業団地を形成している¹⁵。

地理的な特徴としては、①京都市内でも基盤の目といわれる中心地からは離れており、②むしろ長岡京市の文化に近い、③文化的な施設（大学、高校、図書館など）が少ない、④同和地区を含んでいるために、2小学校と1中学校が位置する久世地区全体として、地域がまとまり努力している。昔から、京都市の祇園（ぎおん）祭と深いかかわりを持つ歴史がある神社やお橋があるが、その歴史が住民には知られていない。ボランティアを行う人も少なく、上記の面での事柄とも相まって住むのに不便な地域という認識がある。

家庭・地域住民が、学校に協力的である。その風土は、京都で学制が發布されるよりも前、明治2年に住民がお金を出し合って学校を作ったという歴史に由来するという。特今久世地域は、「教育は学校」という学校依存的な親の意識の傾向が強いという。久世中学校荒木前校長は、「高齢者が増える中で、地域の諸団体をリードしている人も高齢化している。地域のため、子どものためと思い、前例踏襲により行事や事業が行われている。地域の役職の世代交代がうまくいっていない。久世地域でも、世代交代ができない中で、子どものことだからと子育て真っ最中のPTAに寄りかかっている。若い世代はしかたないと思いつつ、1年だけと思いきや我慢して協力する。そして、役職免除権を乱用し、支援を必要としている人へも容赦なく地域の役割を押しつけることが起こっている。学校のPTA活動も崩壊寸前だと感じる。ひいては地域の教育力も崩壊につながっていく。」（久世中学校訪問時に配布された資料、14頁（学校のHPからも参照可能））と述べて、世代間の問題状況を指摘している。その中で地域の行事が中学校の校庭で行われるという決まりがある。また、

¹⁴ 久世中学校のHPから引用

¹⁵ 久世中学校のHPから引用

子どもをはじめ、保護者・地域住民（その学校に子どもがいない人々も）が学校に愛着を持っており、行事・イベント（卒業式、運動会など）があるときに、祭りの感覚で参加するという。そのような中、保護者同士と保護者・地域住民の関係は薄いという感じがある。PTAの総会に参加する人々は50人を超えないという事実があるが、他の形での学校に参加する保護者もいるであろう（本授業での発表資料、学校訪問時の資料と訪問時にとったメモより）。

保護者・地域住民が抱えるこのような問題状況を改善するために、荒木前校長は、「生きる力を育成することは学校・教員にとっての責務であるが、学力は学校における教育効果によってのみ形成されるものではない。学力形成には、家庭の①経済的要因、②文化的要因、③社会関係的要因が大きく影響を及ぼすものである。家庭の経済状況を学校が変えることは不可能に近いが、文化的側面と社会関係的側面については、学校が支援するチャンスは多分にある」（久世中学校訪問時の配布資料、4頁）と述べており、学校によるSCの向上の意義を指摘している。

（3）子どもの実態と課題

久世中学校には、2つの小学校（久世西小学校と大藪小学校）から入学してくるようになるが、進学率は90%で、残りの10%のうち、5%は有名私立学校、残りの5%は他の学校を希望して進学する。久世校区（久世中学校、大藪小学校、久世西小学校）の課題は、十数年続いた中学校の荒れであった。通学服はブレザーにスラックス姿であるが、卒業式などの大きな行事になると、大きな刺繍を飾ったブレザーやスラックスを身に着けてきた。そして、その通学服は卒業と同時に後輩に引き継がれ、代々繰り返し着用された。毎日のように喫煙もみられ、参観者が教室に入ってくると、大きな声で「誰のお父さんや？」と目をキョロキョロさせていた（資料、12頁）。その他に子どもたちの特徴として幼く人なつつこい（学校が好き）、行事に熱心に取り組むことができる、学力の2極化、不登校に加え、別室登校、問題行動などがあげられる。生徒に欠けているものは自尊感情であり、自己有用感を実感させることが必要とされている。

（4）取り組みの内容

荒木前校長は、「久世地域の小中一貫教育は、単に学校効果を高めることだけに終始するのではなく、地域の教育力や家庭の教育力の向上をも視野に入れた、多角的・包括的なものになっている」という（資料4頁）。学校は、以下の第4期において取り組みをしてきた。

そこで特に家庭教育力向上の取り組みに力が費やされた。具体的には①あいさつ（地域・家庭で）、②読み聞かせや読書の勧め（家庭で、地域の図書館活用）、③小中合同による家庭教育学級（子育て、読書、キャリア教育の講演）、④久世スタンダード保護者版作成（小中3校の校長・PTA本部役員が集まり、「久世スタンダード」（家庭版）の策定、小中合同PTA本部役員による規範意識の醸成に取り組んでいる。）、⑤小中合同PTA事業（「家庭学習のてびき」や「保護者参加行事一覧」を作成・配布、小中3校PTA共同の「家庭教育学級（昨年度から、家庭教育学級を小中3校合同で行っている。小中3校がそれぞれ1回ずつ主催し、年3回の小中3校合同家庭教育学級を行った。昨年度は、ケータイ、進路、子育てなどをテーマに、ワークショップ形式も取り入れ、保護者相互の交流を深め

た)」の企画、教養教室、社会見学、PTA 久世小中3校バレーボール交換会（小中3校の代表による親善バレーボール大会。年2回、両小学校のPTAの「運動部」が主催し、全学年の親子が集う）などがあげられる（資料6－7頁）。

表1 学校の取り組み

期間	取り組み
第1期：平成8年度	生徒間トラブル、校内喫煙、エスケープ、対教師暴力などで14年間学校が荒れていた
第2期：平成14年度	久世中学校より校区小学校へ小小連携強化（合同宿泊行事）依頼（生徒間トラブルの減少効果をもたらした）
第3期：平成19年度	ピア・サポート事業の実施（生徒と教職員の人間関係づくり）、（21年度）校区保育園・小学校・中学校・児童館と連携
第4期：平成23年度	小中一貫した「学習規律・生活規律」及び家庭教育力向上に向けて小中 PTA 合同で取り組む「家庭規律」を「久世スタンダード」としてまとめた

※久世中学校校門時に配布された資料から引用（29頁）

また、地域コミュニティとのつながりを作ることが教育の専門家である学校として、「小中一貫教育とそれを核とした地域連携は、地域の人と人との間の『つながり』（ネットワーク）を拡大し、強化することをねらいとしている（資料4頁）。具体的には、ふれあいトーク（対象：大人、老人）[相互理解]、チャレンジ職場体験（対象：大人）[自己肯定感][感謝]、修学旅行（スキーの場合）（対象：大人）[自己肯定感][感謝]、ふれあい広場（対象：園児）[自己有用感][被感謝]、ピータイム（対象：小学生）[自己有用感][被感謝]、地域へのSBK活動（対象：地域）[自己有用感][被感謝]、体育祭（対象：同世代）[自己肯定感][相互理解]、文化祭（対象：同世代）[自己肯定感][相互理解]、合唱祭（対象：同世代）[自己肯定感][相互理解]（資料15頁）等があげられる。

（5） 取り組みの成果と今後の課題

上記のような取り組みの結果、子どもの目に見える変化が認識されるようになる。たとえば「平成22年度になると、中学校の教職員は口々に『昨年度までとは違い、学校が本当に静かになった』と教師を感じるようになった。また『通学服姿は消え、地域や保護者の苦情も激減した』、『以前は毎日のように見られた喫煙も見られなくなった』、『休日参観においても、以前は参観者が教室に入ってくると、大きな声で「誰のお父さんや？」と目をキョロキョロさせていたが、現在はチラッと視線をやることはあっても、授業に集中している」といった問題行動の質も明らかに変容したという。さらに、「規範感覚の醸成という点で…『我慢する』、『注意を聞く』や『約束を守る』など」といった規範感情が醸成されている（資料12頁）。

授業実践の面でも生徒の学力に顕著な変化がみられるようになる。活用型学習を目指して授業と宿題をリンクさせ、集団を育てるという意識で行われてきた何人か教員の授業実践によって、理科の学力テストの結果は市中70校中3位にまで上昇した。

また保護者・地域住民の変化も認識されるようになる。荒木氏はそれについて以下のよう
に述べている。

学校が荒れていた頃には、地域からの苦情は絶えなかった。喫煙、自転車の二人乗り、
深夜徘徊、けんか、たまり場での迷惑等々について、地域の人々、自治会長、交通対策
協議会委員、少年補導委員、保護司、地域の会合等で取りざたされていた。ところが、
ピア・サポートの取り組みで小学校と連携し始めた平成20年度からは、「最近中学生が
あいさつできるようになってきた。道を歩いている、自然に道を譲ってくれるように
もなった。横柄な態度がなくなっている（資料12頁）。

このように、地域の人々の反応から規範感覚が明らかに変化したことが示されており、
「校区内の小中連携における学校間の協力と地域や家庭の協力をつないで進められた異年
齢交流」によって、保護者・地域住民と生徒の規範感覚を醸成したことがうかがえるし、
学校が規範意識の蓄積に成功したといえよう。また、それまで同和問題の影響が大きかっ
たため、この問題を解決するため、「久世は一つ」という意識はあったが、昨年度から、「久
世の教育は一つ」という言葉に変わった。学校の中の教育でも連携していくことの必要性
が浸透してきている。

今後の課題としては、①課題の共有化（小中の教職員間で小中一貫に関する課題とビジ
ョンを共有する）、②組織の整理と統合（各校の校務分掌の在り方ある程度までは統一し
ていく必要がある。また、久世地域の中にある連携のための会議や組織の整理・統合）、③
連携行事の優先化（各校の行事が連携行事に先立って組まれるために、調整が難航するた
め、主な連携行事は各校の行事が組まれる前に決定する必要がある）が挙げられている。

（6） 取り組みの成功の要因

このような取り組みを支え、成功に導いたのはなにか。その要因のひとつは組織性であ
る。「地域の人と人との『つながり』（ネットワーク）を拡大し、強化すること」に、「心
理的安定をもたらす」「自己をエンパワーする」「多くの人々から様々な刺激や情報を得る
こと」「学習意欲を向上させ」という意図が込められている（資料4頁）。そのために小中
連携を進める中で、①久世教育機関協働協議会（小中学校、保育園、図書館で課題共有）
の設立、②共同機構久世学校運営協議会の設立（小中学校一体のコミュニティ・スクール）、
③小中合同学校支援推進委員会の設置（地域・保護者によるボランティア組織）、④小中
担当者会議（教務、生徒指導、学習指導、児童・生徒会等の担当者会議）、⑤小中 PTA との
一体化（小中合同のPTA規約に基づくPTA組織）、⑥家庭教育部の創設（校内に新たに家
庭教育部をつくり、他の各部とのリンク）が立ち上がった。これらは、たとえば「本校の
課題の中心である家庭教育力を向上させる部として立ち上げ」て「この部には当然のこと
ながら、生徒指導部長、学習指導部長、教務主任、庶務主任なども参画させた」ことで校
内におけるネットワークを整い、また共同機構久世学校運営協議会の設立によって「小中
3校が連携をとりつつ、地域と協働しながら学校経営を進めていく上での土台」が整った。
このような様々な組織を編成し整うことによって校内ネットワークの他校のネットワーク
と地域のネットワークをリンクさせたことで、相互間の交流を促進され、取り組みの成功

の可能性を高めた。これはまさに SC の生成と構築のための土台にもなっているといえる。

もうひとつの要因は、前校長荒木馨一氏の存在である。荒木氏は、35 才で久世中学校に赴任され 9 年間勤務した。同和地区を含む他校で管理職をした。5 校の統廃合を経験している。教育委員会での 3 年間の勤務後、久世中学校に校長として赴任され、2 年間勤務した。

「つながり」という荒木氏の方針がある。具体的には、①「攻める」(生徒、教職員、保護者、地域に対して。そのためにプランが必要)、②「絵を描く」(プラン。起死回生の手がかり)、③「関連させる力」(ニュースと自校の問題を関連させて考える。分掌を超えて努力が必要)である。保護者には家庭での学習規律を徹底させたことである。これまで学校任せや子どもの学習に意識を向いていない保護者に、家庭での学習と学校での学習のリンクを意識させ、学校支援推進委員会を立ちあげ、ボランティアによる保護者の学校への参加を意識させた。そうすることで、保護者の学校への協力と信頼の意識が芽生えた。そこであえて家庭教育部長を校務分掌組織の中心に置き、家庭教育部と各部が必ず関わるようにした。ただし、それを可能にしたのは「T 教諭」の存在と、学校と家庭・地域のつながりであるピア・サポートを熱心に取り組む点に共感したこと、また教育実践について宿題と授業がリンクするようになったことである。

また、SC の醸成を可能にしたのは、地域をどれだけ理解し、把握しているかである。荒木氏は、久世地区の課題を把握していた。そのためまず自治体レベルにおける有識者に対する学校の説明を行い、学校と地位の課題の共有に取り組んだ。以前は、このようなことはされていなかったという。そうすることによって、そのような人々が、学校への「協力」を意識するようになり、信頼が芽生えた(学校が頑張っているという認識の広がり)。そして、本校の校区には同和地区があり、地域内の結束力が強いが、外部から来た人への警戒心が高い。そのため久世中学校区に勤務する教員は他の学校の教員よりも長く勤務するようになっている。荒木氏も本校に長く勤務して、地区の状況を理解しており、生徒や保護者・地域住民との信頼関係を作っていた。以前から PTA 会長や地域の知り合いなどが多くて、やりやすかったという。このように荒木氏の橋渡しの働きによって、2 年間という短期間でこれまでの取り組みに拍車がかかり、生徒、教員、保護者、地域住民に変化を引き起こす可能性を高める関係性が蓄積されたといえる。

4. おわりに

これまでの教育に関する研究では、パットナムの SC がそのままを取り上げられ、おもに学校と地域の関係の中で、SC は何か、どんな要因によって蓄積されているのかという議論がされてきた。たとえば、学校による「外部へと開かれた仕組みを作っていく」『『橋渡し型』のソーシャル・キャピタルの蓄積』¹⁶の必要性に関する指摘もあれば、「学校が社会関係資本を向上させる環境づくりに取り組むことによって、学校に関与する保護者を増加させることにつながる可能性がある」¹⁷という指摘もある。また、SC には「①『役割と規則、ネットワークその他の人間関係、手続きと先例』を発現形態とする『制度的ソーシャル・

¹⁶ 松下慶太、同上文獻、101 頁

¹⁷ 城内君枝、藤田武志、2011 年、「階層と社会関係資本が保護者の学校参加に及ぼす影響：S 小学校の事例調査を通して」『学校教育研究』第 26 号、89 頁

キャピタル』と、②『規範、価値、態度、信念』という個人の心理的な変化プロセスや態度に直接影響を与えるレベルの『認知的ソーシャル・キャピタル』があり、「①は比較的
形成しやすいが、それを機能させる規範などの②の形成は容易ではなく、時間がかかる」
という性格を持ち、「①と②の相乗的な関係になるためには①が機能するとともに、②の形
成への働きかけが必要」¹⁸だという指摘もある。さらに、「実践とソーシャル・キャピタル
の好循環を支えているのはネットワークのつなぎめにあるキーパーソンたちの積極的で柔軟な
コーディネーション過程である」¹⁹という指摘もある。

これらの指摘のすべてを上記の久世中学校の事例で確認できる。制度的なSCの視点から
みれば、久世教育機関協働協議会、共同機構久世学校運営協議会などの組織によって好循環
とSCを向上させる環境がつけられているといえる。また、認知的SCの視点からみれば、
キーパーソンである荒木氏らのこれまでにされてこなかった、他校、自治会の有識者、
PTA・保護者への働きかけがあり、制度と認知的SCの橋渡しの役割を担って、家庭教育な
ど様々な取り組みをとおして学校と家庭・地域をつないでいた。赴任からただ2年間とい
う短期間で10年間の取り組みを機能させ、実現させたことは特筆すべき点である。

しかし、具体的にSCは何かということについてはっきりとした答えは出ない。SCにつ
いて語っていないこれまでの学校と地域の関係・協働に関する諸研究においてもSCに関す
る研究での議論や指摘に疑似の議論や指摘がされてきた。「社会関係」を「物理的」「道具・
物」としてとらえるSCだけでは、規範などの心理的で、時間と場所によって変わりやすく、
曖昧性が非常に高い「社会関係」を具体的に語ることはできない。SCを「能力を発揮し、
高める可能性」としてとらえるのであれば具体的に語る事が可能になる。久世中学校の
事例だけから推測すると、大まかないえ方ではあるが、保護者や地域住民の行動能力とコ
ミュニケーション能力、学習能力に何らかの刺激を与えて、喚起したことで、学校教育、
家庭教育への参加・参画の可能性が高められたといえよう。その中身を具体的に追究する
必要がある。ただし、学校におけるSCを語る際に、参加する人々は地域のほんの一部に限
らず、学校に関わりをもたない人々も多くいる。それで学校が高める能力は(SC)は一部
の人々に限られており、能力としての可能性の向上は限定的であることを忘れてはいけな
い。

参考文献

- 藤田英典、2008、『日本における信頼感の構造と公的セクターと公教育の課題』国際基督教大学教育研究所
ベネッセコーポレーション、2011年「社会関係資本（神奈川県公立中学校の生徒と保護者に関する調査
報告書）」『研究所報』第60号、112-150頁
- 松田武雄、2012、『社会教育・生涯教育の再編とソーシャル・キャピタル』大学教育出版
- 高野良一、2004、「ソーシャル・キャピタルと教育システムーロバート・パットナムの所説を中心にー」、
Hosei University Repository、74-104頁

¹⁸ 畠中宏、2011年、「学校支援ボランティア・コーディネーターの役割に関する一考察：ソーシャル・キャ
ピタルの蓄積に着目して」『学校教育研究』第26号、162-163頁

¹⁹ 濱元伸彦、2002年、「学校と地域の協働に関する一考察：ソーシャル・キャピタル論による事例分析」
『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第54号、97頁