

公立学校における地域連携の現状と課題に関する研究

～生涯学習社会における学校と地域の連携・協働で「社会に開かれた教育課程」を実現する～

生涯学習企画課生涯学習推進班

研究の概要

「次世代の学校・地域」創生に向けて、教員制度の一体改革、学校の組織運営改革とともに、学校と地域の連携・協働に向けた改革が進められている。学校と地域の連携・協働は、新たな学習指導要領の中核をなす「社会に開かれた教育課程」を実現する学びの基盤整備に相当する。

本研究では、人のつながりや信頼を表す社会関係資本（Social Capital）に注目し、学校と地域が連携・協働する意義や効果を明らかにすることを目的とした。社会関係資本に関する先行研究、定量調査の分析、定性調査の実施・分析から、主に次の3点の示唆を得た。

1点目は、子どもの社会関係資本の醸成が可能となることである。社会関係資本は、個人の知識の習得や自己肯定感を支える、いわば子ども自身の「学力のセーフティネット」として機能することである。

2点目は、地域づくりに資することである。多様な主体による協議の場を設けることで、地域にネットワークを形成し、中長期的な人づくり、地域づくりの鍵となる。

3点目は、生涯学習社会の実現への好循環を生み出すことである。学びの過程で、子どもに市民意識や主体的学習者としての生涯学習観が形成されることにより、やがて大人になった時、次世代の地域社会全体に還元されることになる。

学校と地域の連携・協働という学びの基盤整備のもとに「社会に開かれた教育課程」が展開されることにより、生涯学習社会での学校教育の役割がより一層明確化される。本研究は、その具体化に向けた提案である。

キーワード：地域連携、学校と地域、連携・協働、社会関係資本、「社会に開かれた教育課程」、
「次世代の学校・地域」、生涯学習

目 次

I	研究の背景	1
II	研究の仮説	2
III	研究の方法	2
IV	研究の内容	3
1	公立学校を取り巻く状況	3
(1)	地方の現状	3
(2)	「新しい公共」と学校教育	5
(3)	学校教育とともにある家庭教育、社会教育	5
2	国と県の施策	7
(1)	学校と地域の連携・協働を推進する	7
(2)	静岡県における学校と地域の連携	10
(3)	県内における地域連携の概況	11
3	地域連携を検討する	14
(1)	地域連携は多忙化につながる？	14
(2)	分業と協働	15
(3)	市民が成長する「協議の場」	17
(4)	「社会に開かれた教育課程」を実現するカリキュラム・マネジメント	17
4	社会関係資本を考える	19
(1)	社会関係資本とは何か	19
(2)	全ての子どもに開かれた資本	20
(3)	組織運営に寄与する社会関係資本	21
(4)	社会関係資本の教育効果	22
5	全国学力・学習状況調査から「つながり」を考える	23
(1)	分析対象	24
(2)	家庭と地域における子どものつながりを概観する	24
(3)	つながりと「学力」に関連する尺度	26
ア	子どもの社会関係資本と「学力」に関連する尺度の生成	26
イ	学校組織のつながりに関する尺度の生成	28
(4)	つながり尺度間の関連	29

6	学校で「つながり」を育む	30
(1)	子どものつながりと「学力」の関係	30
(2)	学校のつながり：「組織ＳＣ」	31
ア	「組織内ＳＣ」は何をもたらすか	32
イ	「組織間ＳＣ」は何をもたらすか	32
(3)	学校にできること	34
7	事例にみる学校と地域の姿	35
(1)	既存のつながりを生かす	36
事例 1	学校評議員会を生かす	36
事例 2	健全育成会を生かす	37
(2)	新たなつながりを育む	37
ア	キーパーソンを軸につながる	38
事例 3	問われるコーディネート力	39
事例 4	既存の関係から新しい関係へ	40
事例 5	広域をつなぐ	41
イ	組織化してつながりを広げる	41
事例 6	世代交代の可能な組織	42
事例 7	ニーズに適った組織をつくる	43
事例 8	教職員の理解を育む組織をつくる	44
(3)	未来につなぐ提案	46
ア	地域による場の提供（市町の試み）	47
事例 9	地域とともに子どもも学ぶ	47
事例 10	高校生を市民に育てる	48
イ	学校による場の創出（学校発の探究）	50
事例 11	地域社会に向き合う学び＜特別支援学校＞	50
事例 12	地域社会に向き合う学び＜小学校＞	51
事例 13	地域社会に向き合う学び＜高等学校＞	53
V	本研究のまとめ	54
1	研究の成果	54
2	今後の課題と展望	56
	【資料】	58
	【参考文献】	60
	【研究組織】	61

公立学校における地域連携の現状と課題に関する研究

～生涯学習社会における学校と地域の連携・協働で「社会に開かれた教育課程」を実現する～

生涯学習企画課生涯学習推進班

I 研究の背景

世界の開発途上国を中心として人口爆発の諸相が見られる一方、我が国は平成 16 (2004) 年をピークに急速な人口減少の只中にある。今後 40 年で生産年齢人口及び若年人口は半減すると予想され、我が国の国際的存在感の低下だけでなく、社会保障体制を維持していくことも危ぶまれている。全国の自治体では今や人口減少が最大の課題であると称されている。それは、静岡県においても例外ではなく、平成 25 年度の人口減少率は全国ワースト 2 位、28 年度もワースト 4 位という状況にある。

人口減少とともに、平成 26、27 年度のわずか 2 年間に全国で 997 校もの公立小中高等学校が廃校となった事実は、学校関係者に衝撃をもって迎えられた。静岡県においても、平成 14 年から 27 年までの 14 年間で 95 校の公立小中高等学校が統廃合¹され、平成 29 年度には小中学校児童生徒数は過去最低を記録した²。高等学校においても再編整備にかかる第三次長期計画が策定段階にあり、今後の公立学校の統廃合は人口減少と相まって加速度的に進行していくことが予想される。

地方の人口減少は、学校教育にかかる人的・物的資源の減少を意味している。児童生徒数の減少は教職員数の減少や学校規模の縮小をもたらしており、地方における教育予算の減少等は学校種を超えて切実な課題となっている。

一方、今や我が国のあらゆる地域で地域そのものの存続をかけた「まちづくり・人づくり・仕事づくり」が進められている³。未来のコミュニティを担う人材育成の観点から、子どもに向き合おうとする大人はそれぞれのまちで立ち上がっている。次世代に生きる、社会を担う人を育てる学校教育の役割に鑑みて、今こそ地域社会と連携を深めることが学校に求められている。

現在の我が国がそうした気運にあることは、平成 27 年 12 月の中央教育審議会(以下、「中教審」)による 3 答申とそれに続く 28 年 1 月の「次世代の学校・地域創生プラン」が示すとおりである。また、平成 29 年 4 月に告示された新たな学習指導要領では、「社

¹ 文科省 HP「廃校施設活用状況実態調査の結果について」(平成 28 年 5 月調査)による。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/01/1381024.htm (平成 30 年 2 月最終確認)

² 平成 29 年度学校基本調査

³ 国や地方自治体では、少子化対策として「まち・ひと・しごと創生法」(2014 年 11 月 28 日)や「働き方改革実行計画」(2017 年 3 月 28 日)や、「放課後子ども総合プラン」などの多様な施策を展開している。

会に開かれた教育課程」の理念の下に、これからの学校教育を担う教職員の在り方とともに、学校内外の組織運営の在り方を提示している。

こうした学校と地域の一体的改革のために、従来の慣例にとらわれず、学校教育を所管する初等中等教育局と、社会教育を所管する生涯学習政策局の両者で答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」がまとめられた。この歴史的協働により、将来の我が国において生涯学習社会の実現による地域創生の策が施されたと捉えられよう。

本研究では、「社会に開かれた教育課程」を実現するために、生涯学習社会における学校と地域の連携・協働の在り方を県内の事例等から提案する（図1）。

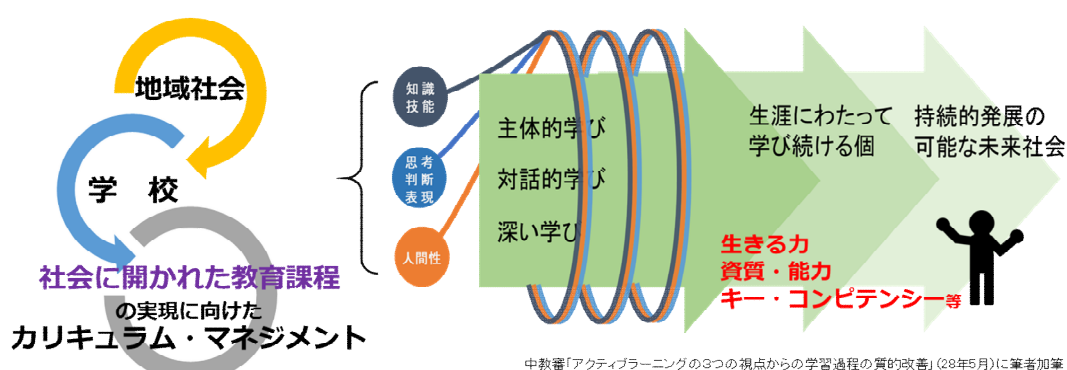


図1 これからの学びを支える学校と地域の連携

Ⅱ 研究の仮説

地域との連携・協働による学校の組織運営は、「社会に開かれた教育課程」を実現する基盤を整備することとなり、次世代を生きる子どもの育成、地域づくり、及び生涯学習社会の形成に資することになるだろう。

Ⅲ 研究の方法

当研究は、以下1～3の方法及び図2に示す流れのとおり実施した。

1 文献調査

- (1) 子どもの学力⁴、学校や地域の今日的課題を踏まえ、学校と地域が連携・協働する意義を明らかにする。
- (2) 社会関係資本が人をつなぎ、地域力を高める鍵となる概念の一つであり、学校においても社会関係資本の醸成が教育効果を持つことを明らかにする。

⁴ 本稿において、「学力」のように「 」を付した記述は、全国学力・学習状況調査において測定される教科内容の習得・活用にかかる知識・技能を意図している。「 」がない場合はその限りではない。

(3) 先進事例から、学校と地域が連携・協働する仕組みを構築する方法や、地域創生につなげる方策を明らかにする。

2 定量調査

文献調査を基に、本県の児童生徒の学力と社会関係資本にも同様の関係が見られることを確認するために、定量調査分析を実施した。県内の平成 27 年度全国学力・学習状況調査結果（小学校 32,000 件、中学校 16,000 件）を用い、児童生徒の学力と社会関係資本の関連性を分析、子どもの社会関係資本を醸成する学校の取組を考察する。

3 定性調査

定量調査から調査対象を選定し、聞き取り調査を実施した。県内における学校や市町教育委員会への聞き取り調査結果に基づいて、地域との連携・協働を促進する組織体制や取組を考察する。

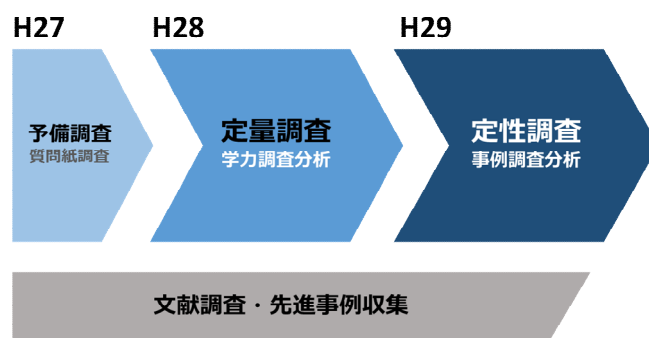


図2 本研究の流れ

IV 研究の内容

1 公立学校を取り巻く状況

(1) 地方の現状

20 世紀後半に我が国の脱工業化社会への移行、産業活動のグローバル化が進み、製造業の海外移転、地方都市の空洞化が深刻になり、70 年代以降はモノ・カネ・ヒトの東京一極集中が加速度的に進行した。東京圏を除く地方圏では、近年、人口減少が激しい。結果的に、地方都市は「都市規模の縮小」に直面していることは周知の事実である。現状を踏まえていかなる方向に縮小を誘導し、どのような「まちのカタチ」を形成するかが今後の地方都市政策で問われることになる。

静岡県も例外ではない。370 万人余りの人口規模を有する静岡県は、県民所得、預貯金残高、産業別就労人口、小売業販売額等の指標が全国平均に近似するほか、温暖な気候風土にも恵まれている。県内人口の大半が JR 東海道線沿線に集中し、東海道メガロポリスを形成している。県内の平均的な地方都市においても中心市街地の衰退や若年人口の減少は深刻な課題であり、東海道沿線から離れた地域において

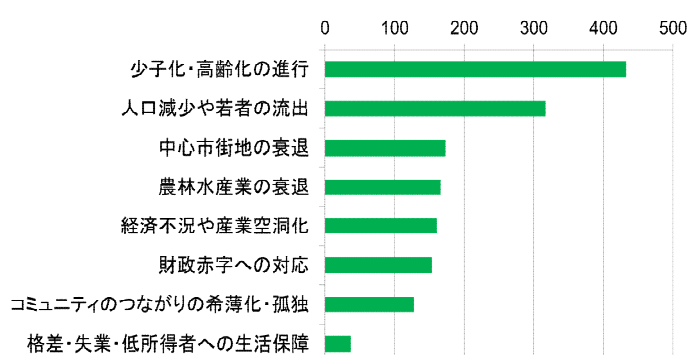
は高齢化率が 40%に迫るなど一層深刻である。県全体では、平成 22（2010）年度から人口減少に転じ⁵、平成 26（2014）年度には前年度比約 0.5%である 2 万人が減少、都道府県別で北海道に続くワースト 2 位の人口減少率であった。こうした経緯を踏まえ、人口減少対策は県の重点施策の一つとなっている。

地域別の人口分布に大きな変化が引き起こされるのは人口移動による。そのうち、一方向的移動が強く表れるのは、15-24 歳の若年人口の地方圏から東京圏への転出超過である。平成 27（2015）年の東京圏の転入超過 11.9 万人のうち、実に同年齢の転入は 78%に当たる 9.3 万人を占める。こうした若年人口の東京圏集中は、主に若年人口の雇用によって引き起こされている⁶。生産年齢人口の多寡は雇用によって規定され、雇用がまちを創生する上で欠かせざる要因であることを認識させられる。つまり、地方都市においては、人づくり、仕事づくり、まちづくりへの一体的対応が急務である。

このような生産年齢人口の減少への予防策とともに、出生率の大幅改善策をもたらすことができなければ、モノ・カネ・情報の格差拡大と地方衰退が加速していくことが予想される。将来世代にわたって継承される故郷の存否が今、正に岐路に立たされている。

さらに、全国 1110 の自治体への調査⁷からは、少子化・高齢化の進行と、人口減少・若者の流出が喫緊の課題とみなされていることが分かる（広井、2011）。地方では財政的制約を受けつつ、少子高齢化により行政ニーズは多様化かつ拡大している。広域連携を視野に入れ、魅力ある仕事の創出や地方大学における地域系の学部の設置等、あらゆる手段を講じて地方創生を図ろうとしている。

次に、地方自治の在り方が学校教育に通底することから、これからの学校を取り巻く状況を地方自治の視点から概観する。



⁵ 静岡県「市区町別推計人口」(<http://toukei.pref.shizuoka.jp>)

⁶ 日本学術会議「人口減少社会を迎えた日本における持続可能で体系的な地方創生のために」2017 年

⁷ 出典 http://www.tci.ac.jp/smj/wp-content/uploads/B-1_広井良典レジュメ.pdf (2017 年 12 月最終確認)。広井良典『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』筑摩書房、2009 年

図3 現在直面している政策課題で特に優先度が高いと考えられるもの（広井, 2011）

(2) 「新しい公共」と学校教育

1980年代後半から、社会の成熟化、経済成長の鈍化、財政事情の悪化を背景に、地方分権、規制緩和及び民営化を基本原理とした行政改革が提唱されるようになった。地方自治体は行政ニーズが多様化・拡大する一方、地方分権化により事務負担は増加、財源は制限されるという状況にある。今日の学校の有り様も地方自治体の在り様に通底する。

分権時代の地方自治を考える際に重要な概念が、「新しい公共」である。「新しい公共」には主に2つの定義がある。狭義には、従来の「行政による公共」と「民間による公共」の狭間にある「官民協働によって担う公共」を指す。一方、広義には社会的価値や観念に及ぶ。それは正に、「公共性の意味を問い直そうというパラダイム転換」⁸とされる。

いずれの場合も「新しい公共」においては、行政も市民、NPO、企業などと同様に、自治を支える主体の一つだとみなされる。言うなれば、統治を官が独占するのではなく、多元的な主体が参加し、責任を共有する仕組みである。そうした仕組みを実現するためには、それを支える国民に「参加し、公を担う」意識の覚醒が求められる⁹と言われる。

「地方自治は民主主義の学校である」¹⁰と称されるように、身近な問題を扱う地方自治への参画によって、住民に市民としての姿勢が育つのである。市民を「経営者」、「当事者」とすることによって民主主義の深化がもたらされる。公共性の意味を問い直し、参画や協働を重視する「新しい公共」の考え方は、今日求められる学校の在り方にも当てはまると考えられる。次節、その関連性を考察する。

(3) 学校教育とともにある家庭教育、社会教育

前述のとおり、高度経済成長期における我が国の社会構造の変化は、知識偏重、高等学校進学率の向上に伴い学校教育への依存に拍車をかけた。「よい学校、よい会社、よい人生」という図式が固定化し、社会の成功を学校教育が約束するかの如く、期待とともに役割もまた肥大化していった。

従来、学校教育を支える役割を担っていた社会教育は、その弱体化を余儀なくされた。弱体化の主な要因は、就労の場を都市部に求めた若者の増加に伴う地方の地縁団体の衰退である¹¹と言われる。今日、先進諸外国に比して、我が国の文化行政

⁸ 山本耕平「「新しい公共」について-ローカルガバナンスと協働-」、『計画行政』第28巻第4号、日本計画行政学会、2005年

⁹ 21世紀日本の構想懇談会「21世紀日本の構想」2000年1月

¹⁰ ジェームズ・ブライス（1838-1922）やアレクシ・ド・トクヴィル（1805-1859）の思想を起源とする。

¹¹ 神田雅貴「高度経済成長期における社会教育施策の変容」、彩の国さいたま人づくり広域連合『政策

予算、つまり学校外における教育への支援が極めて乏しいことは、社会教育を支える財政基盤が脆弱であることを語っている¹²。

このように、教育は本来社会全体、すなわち家庭、学校と地域で行うべきものであるが、三者が著しくバランスを欠いた状況にある。学校教育は肥大する一方、家庭教育は孤立、社会教育は弱体化している。これを組み替えていこうとするのが今日の教育改革である。

児童生徒の人間性の涵養が課題視されるようになっていた世界の先進諸国においても、学校教育が人間性の涵養に一定の役割を担うこととなっていた。そうした世界の潮流の中で、我が国でも、本来社会教育や家庭教育が担うべき人間性の涵養を学校教育に任されるようになった。その結果、過度の期待と負担が学校教育にかけられることとなったのである。

肥大した学校教育ももはや限界に来ている。教職員の献身的な努力によって、学校教育は支えられている。その結果として世界トップレベルの教育達成に至っている。PISA 調査での健闘は、志水ら（2012）が「実証的に検証されてはいないが」と断りを入れつつも教職員の成果と述べている¹³。その一方で、国際比較調査によって、我が国の教員の勤務実態が国際標準に比べて極めて厳しい状況にあることが示された。それが今日の働き方改革の端緒となっていることは周知のとおりである¹⁴。

学校の現状を踏まえて、改めて教育の主体が問われている。家庭教育を担う家庭も、社会教育の担い手である地域もまた重要な主体である。家庭教育と社会教育を再興するためには、保護者や地域に教育主体としての自覚とエンパワメント¹⁵が必要である。そして、疲弊した学校教育に生起をもたらすには、教職員へのエンパワメントが求められる。

保護者は学校に参加する中で自らの保有資本を活性化する¹⁶と仲田（2015）が述べるとおり、地域を学校の「経営者」や「当事者」とすることは、市民としての力を高めることである。学校評議員や学校運営協議会制度などの施策が打ち出されているのにはこうした側面もある。これらを通して学校教育への参画を促すことにより、地域の人々をネットワーク化し、活性化することが教育の再建につながる。

情報誌 Think-ing 第 16 号』埼玉県政策管理部，2015 年 3 月

¹² 山本耕平（2005）

¹³ 志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学（国際編）』明石書店，2012 年

¹⁴ OECD 国際教員指導環境調査（TALIS, 2013）では、調査対象となった OECD 加盟国中、教員の勤務時間は我が国が最も長いことが示された。国が示す過労死ラインを超える教員は小学校教諭の 33.5%、中学校教諭の 57.7%にもものぼることも明らかとなった。

¹⁵ エンパワメント（Empowerment）とは、「社会、組織の構成員ひとりひとりが、発展や改革に必要な力をつける（エンパワメント）という意味の言葉」（ブリタニカ国際大百科事典）、「組織の構成員一人ひとりが「力をつける」という意味。企業経営においては、組織としてのパフォーマンスを最大化するために、現場に権限を与え、従業員の自主的・自律的な行動を引き出す支援活動を指す。」（人事労務用語辞典）。

¹⁶ 仲田康一『コミュニティ・スクールのポリティクス学校運営協議会における保護者の位置』勁草書房，2015 年，p. 35

2 国と県の施策

学校、地域の両面からの改革を目指して、「次世代の学校・地域」創生プラン（平成 28 年 1 月）が示された。学校にかかる観点では、「社会に開かれた教育課程」の実現や学校の指導体制の質・量両面での充実、「地域とともにある学校」への転換という方向を目指している。また、地域にかかる観点では、次代の郷土をつくる人材の育成、学校を核としたまちづくり、地域で家庭を支援し子育てできる環境づくり、学び合いを通じた社会的包摂という方向を目指している。

我が国の持続的発展のために教育は欠かすことができない。「次世代の学校・地域」創生プランは、学校と地域が相互に関わり合う中で、子どもの資質・能力の一層確実な育成と、学校を核とした地域社会の活性化を目指している。

次世代の学校の指導体制の充実に当たっては、不易を尊重しつつ、社会の変化に柔軟に対応し得る学校を創生することが重要となる。つまり、地域社会と目標を共有しつつ学校教育の質的転換を図ることにある。

そうした流れを受けて、学習指導要領（小中学校は平成 29 年 3 月公示）では、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と地域とが共有する「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すことが中核に据えられた。

「社会に開かれた教育課程」を実現するために、地域連携による学びの基盤整備は重要な役割を果たす。本節においては、地域連携のこれまでの国・県の施策の流れを示し、県内の状況を概観する。

(1) 学校と地域の連携・協働を推進する

平成 27（2015）年 12 月、これからの学校を支える教職員や組織の在り方を示す「教員の資質向上」、「チーム学校」、「地域とともにある学校」の 3 答申¹⁷がまとめられた。その中核にある「社会に開かれた教育課程」を実現するための学校と地域の連携・協働は、実は真新しい議論ではない。資源が制限された今日ではむしろ、既存の連携体制を生かしつつ持続を可能にする術が求められている。以下、国の施策の概略を示す中で、今日の学校と地域の連携・協働につながる背景を整理する。

学歴社会の弊害や当時の若者の状況を踏まえた臨教審第 3 次答申（昭和 63（1988）年）では、21 世紀を展望した教育の在り方が議論され、「家庭や地域社会との連携

¹⁷ 中教審から平成 27 年 12 月 21 日に出された 3 つの答申。

「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（地域とともにある学校）、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（チーム学校）、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(教員の資質向上)の三者を表す。

「地域とともにある学校」答申は、初等中等教育分科会の下に設置された「地域とともにある学校の在り方に関する作業部会」と生涯学習分科会の下に設置された「学校地域協働部会」が合同協議の上とりまとめられた。

を深め、家庭や地域社会とともに子どもを育成する開かれた学校となる」という 21 世紀の学校の構想が打ち出された。生涯学習体系への移行を目指したこの答申は、今日の教育施策にも大きな影響を及ぼしている。これにより、生涯学習社会を構築する理念の下で、学校と地域の連携・協働が推進されることとなったのである。

平成（1990 年代）に入り、教育行政改革が強力に推進された。時代の変化に対応して地方分権を進め、より地域に根ざした主体的かつ積極的な教育行政を展開できるようにするとの観点に基づくものであった¹⁸。これにより、分権化と権限の拡大が学校にも及ぶこととなる。ここでは、学校と地域の連携を推進する国のコミュニティ・スクール推進施策を、年代を追ってまとめる。

平成 8（1996）年 7 月の「生きる力」答申¹⁹では、課題解決能力や個性・創造性を伸ばすためには、従来のような画一的な教育内容ではなく、各学校の教育課程の個性化と特色化を促す必要が示された。

平成 10（1998）年 9 月の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、学校の個性化や特色化を実現するために、教育行政にかかる地方自治体の権限が見直された。これまでの教育委員会の権限の一部を学校に委譲し、学校はその権限によって自らの責任のもとに経営を行う自律的学校経営に向けた方向性が明確に示されたのである。

当時の我が国における学校と地域の関係性を示す資料に、CERI/OECD 報告（1998）がある。同報告では、9 か国での親の学校参加を比較し、他の全ての参加国において従前と比較して親の参加が一層促進されているのに対し、我が国においては「日本の高度に中央集権化された制度の中では、親は学校の運営に関して何らの役割もない」（OECD, 1998）と述べられている。このような指摘を受けたことにより、地域に開かれた学校づくりに拍車がかかることになる。

平成 12（2000）年 1 月には学校教育法施行規則の一部が改正され、学校の自主性・自律性の確立に向けて学校管理規則が見直された。それによって、人事・予算に関する校長の裁量権の拡大、職員会議の法的性格の明確化、さらに学校評議員制度が導入された。地域に開かれた学校となり、児童生徒の実態や地域の実情に応じた特色ある学校づくりを展開するためであった。

平成 14（2002）年 3 月には、文科省令に基づく小中学校の設置基準の制定²⁰によって、学校運営の自己評価とその公開・情報提供が努力義務化され、説明責任の履

¹⁸ 小島弘道「第 8 章 学校知の変容と教育課程」『新盤学校教育の基礎知識』協同出版、2002 年、pp. 122-148

¹⁹ 「生きる力」が提示されたのは、平成 8 年 7 月の中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」においてである。

²⁰ 「小学校設置基準及び中学校設置基準の制定等について」平成 14 年 3 月 29 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20020329002/t20020329002.html

行が強く求められるようになった²¹。裁量権の拡大や地域住民の参画により学校の管理運営の改善及び活性化を図りつつ、保護者や地域に信頼される学校づくりを目的とするものであった。

平成 16（2004）年 9 月には、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下、「地教行法」）の改正により、保護者や地域住民が一定の責任を持って主体的に学校運営に参画する仕組みとして学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）が導入された。併せて、平成 20（2008）年度から実施された学校支援地域本部事業は社会教育を主体として、地域、家庭、学校の連携・協働を組織化するものとして実施された。学校支援地域本部事業は、学校に実質的な協議機関を設ける学校運営協議会制度と対をなす社会教育側の柱である。学校教育と社会教育が一体となって地域ぐるみで子どもを育てる体制が整ったことになる。

平成 16（2004）年に導入された学校運営協議会制度は、その任用権の強さから当初の普及は必ずしも順調ではなかったが、平成 25（2013）年に「今後の学校運営協議会制度の在り方に関する論点」がまとめられ、改めて学校と地域の連携・協働が見直されることとなった。「学校評議員制度が形骸化している」との指摘²²は、その後の中教審 3 答申にも影響を与えた。これまでの生涯学習や地域連携に関する施策を踏まえつつも、学校と地域の一体的改革に当たっては、同じ轍を踏まないといった意識を感じる。

平成 27（2015）年 12 月にこれからの学校と地域の在り方を示す 3 つの答申が中教審から出された。その具現化のための方策として平成 28（2016）年 1 月の「『次世代の学校・地域』創生プラン」が策定され、向 5 年にわたる工程が示された。その具現化策の一つとして、平成 29（2017）年 4 月の地教行法改正により、全ての学校に学校運営協議会設置が努力義務化された。

こうした強力な施策の背景には、今日までの学校教育下には、地域との連携・協働を推進することに困難な状況があったことを暗に示している。一方で、我が国の教育施策に登場してから 30 年以上の歳月を経た今日も、学校と地域が連携・協働する意義は色あせていないとも言える。それほどに我が国の持続可能な発展のために学校と地域が連携する意義は大きい。

「小学校等においては、それぞれの学校や地域の状況等に応じて、適切な方法により教育活動その他の学校運営の状況について自ら点検及び評価（以下「自己評価」という。）を行い、その結果を公表するよう努めること。この場合、学校の状況に応じて適切な校内体制を整えるなど、校長のリーダーシップの下、全教職員が参加して学校全体として評価を行い、教育活動その他の学校運営の改善を図ることが重要である」ことが規定されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20020329002/t20020329002.html

（平成 30 年 1 月最終確認）

²¹ 河野和清編著『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版、2004 年

²² 佐藤晴雄・仲田康一 et. al 「コミュニティ・スクールの指定要因と阻害要因に関する調査研究（平成 25 年度文科省委託調査）」2013 年

学校と地域の連携・協働は、つながりの中で人を育む環境を構築することで、中長期的にはその中で育まれた個人や地域の力によって市民を育成し、個人の幸福な人生と、社会の持続可能な発展に資することを目的とする。そうした展望を実現するために、学校内の組織運営改革に伴う教職員の意識改革は不可欠である。

子どもが広い社会や世界の多様な他者と直接的又は間接的につながり合いながら学ぶ、主体的・対話的で深い学びへの挑戦は、「社会に開かれた教育課程」への挑戦と無縁ではない。

(2) 静岡県における学校と地域の連携

静岡県では、学校運営協議会制度の創設から10年が経過した平成26年度から「地域とともにある学校づくり検討委員会」を設置し、次世代の学校と地域の在り方を検討する場が設けられた。有識者による当会合では、次代に生きる子どもの育成を中心に据え、学校と地域の持続可能性を高める意味でも連携・協働を促していく必要性を改めて確認した。

平成27年度には県内の実情を踏まえて「地域とともにある学校づくり」を一層推進するために「しずおか型コミュニティ・スクール推進会議」を設置し、コミュニティ・スクールに移行する前段階として「しずおか型コミュニティ・スクール」²³の推進を図ることとした。平成20年度以降に広がりを見せた学校支援地域本部事業を基盤に、「しずおか型コミュニティ・スクール」の数は急速に拡大した。平成29年3月の「しずおか型コミュニティ・スクール」の割合は、公立小中学校の72%にものぼる。

県では、平成27年度から義務教育課主導により、地教行法第47条に基づき学校運営協議会を設置した市町教育委員会に対して、コミュニティ・スクールディレクター（CSD）の配置や研修会にかかる補助を実施している。また、平成20年度から社会教育課主導により、地域コーディネーターの任用や学校支援地域本部運営のモデル事業を実施している。義務教育と社会教育の両輪が駆動し始め、コミュニティ・スクールのいわゆる後発県ながら、徐々に経験や成果が蓄積されつつある。

平成29年4月の地教行法の改正により、学校運営協議会は全ての学校に設置が努力義務化された²⁴。それとともに、学校運営協議会の法律上の機能・権限である

²³ 「しずおか型」コミュニティ・スクールとしての3要件は、(1)学校経営構想（グランドデザイン）における地域との連携・協働の明記、(2)地域固有の資源の活用とバランスの取れた「有徳の人」の育成を志向、(3)保護者・地域住民による学校運営への「実質的な」参画であり、静岡県では条例改正がなされた市町をモデル地区として支援することとしている。

²⁴ この改正を受けて、協議会をまだ設置していない教育委員会においては、改正の趣旨を踏まえ、協議会の設置に向けた検討をこれまで以上に積極的に行うことが必要となる。なお、改正を踏まえた主な変更点は次のとおりである。(1) 全ての学校への努力義務化により、従来の「指定」の仕組みを削除された。(2) 旧制度においては、学校ごとに置くものとされていた協議会を、同一教育委員会内の複数校に一つの協議会を置くことができるよう仕組みを定めているところである。

「①校長の作成する学校運営の基本方針の承認、②学校運営に関する教育委員会又は校長に対する意見、③教職員の任用に関する教育委員会に対する意見」のうち、設置上の懸念とされた「③教職員の任用に関する教育委員会に対する意見」の扱いは、各教育委員会の裁量に任せられることとなった。

同法には、「協議会を設置する対象の学校となり得るのは、地方公共団体が設置する小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校」と規定されている。これは、高等学校や特別支援学校を含む全ての学校に学校運営協議会設置の努力義務を課すことを意味する。今後は高等学校や特別支援学校の動向も注視していく必要がある。

(3) 県内における地域連携の概況

次に、県内各校に対する調査から、学校と地域の連携を概観する。外部人材の活用状況、学校支援の活動内容と効果認識について、学校管理職が回答した結果から、学校の地域との連携に対する認識を把握することができる。

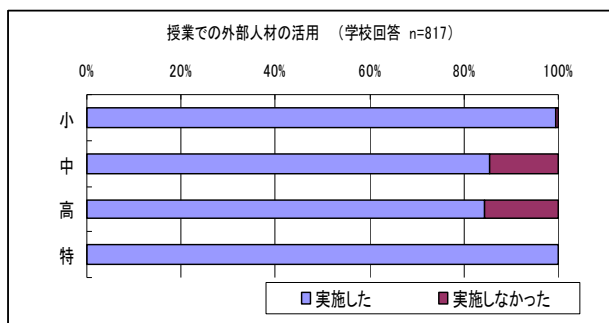
県内小中高等学校及び特別支援学校で外部人材を活用した割合はほぼ 100%であるが、外部人材の活用による授業を実施した割合は図 4 のとおりである。小学校、特別支援学校はほぼ 100%であるのに比して、中学校、高等学校は授業への外部人材の関与は 8 割程度と限定的になっていることが分かる。

具体的に授業で連携した外部人材の内訳は図 5 のとおりである。「保護者」の占める割合は小学校から高等学校にかけて大きく減少している一方、「NP0/企業等」の割合は学校段階に従って、割合が高まっている。

次に、図 6、図 7 は小・中学校での学校支援の内訳である。地域人材と連携した教育活動の実施割合は中学校に比して小学校は高く、特に小学校では授業に関わる学習支援、環境整備、安全指導などが充実している。一方、中学校においては、学校支援全体が小学校に比べて低調であるが、部活動支援の割合が相対的に高い。

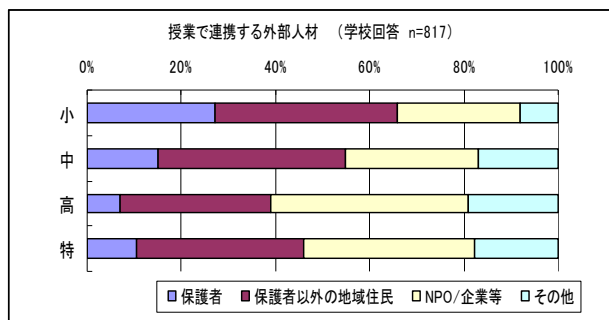
図 8 は外部人材活用への学校の効果認識を示している。7つの選択肢の多重回答を可としたところ、小・中学校、高等学校、特別支援学校の各校種共に「学習の充実」を最も実感しており、平均選択率は 90%にのぼる。これは、各校種の特徴を表しており、それぞれの状況を次のとおり看取できる。

小学校では、「保護者や地域の協力の高まり」や「地域との相互理解の深まり」への高い効果認識があり、他校種に比して保護者や地域人材が学校経営を支える資源の一つとして重要視されていることがうかがえる。



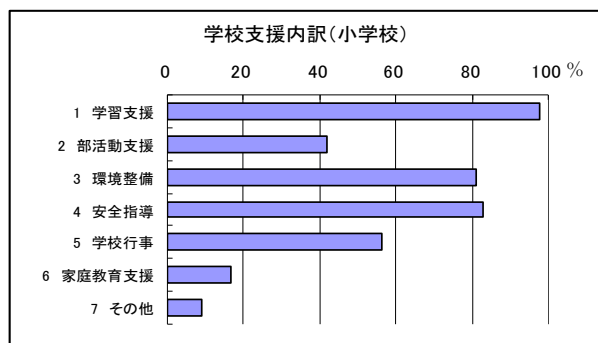
教育政策課「『有徳の人』づくりアクションプラン第2期計画及び学校運営の改善状況に関する平成27年度末調査」(平成28年5月)

図4 授業での外部人材の活用



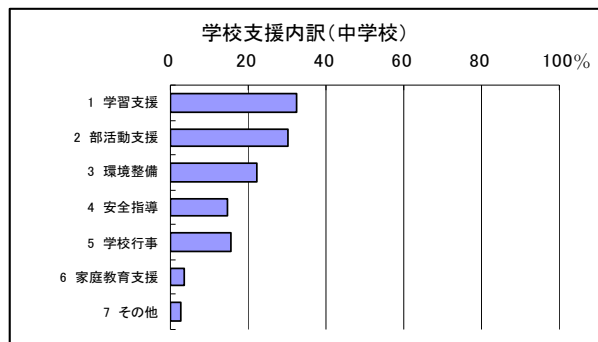
教育政策課「『有徳の人』づくりアクションプラン第2期計画及び学校運営の改善状況に関する平成27年度末調査」(平成28年5月)

図5 授業で連携する外部人材



社会教育課「地域住民等の参画による学校支援体制状況」(平成28年3月)

図6 学校支援の内容(小学校)



社会教育課「地域住民等の参画による学校支援体制状況」(平成28年3月)

図7 学校支援の内容(中学校)

中学校や高等学校においては、社会性の涵養(平均選択率68.5%)への期待が学校段階とともに高まる。

中学校までの「地縁」による連携が薄れる高等学校での連携では、企業やNPO等との「志縁」関係がより一層重視される。進路選択の岐路に立つ中高生には、人生や社会に視野を広げる機会の創出が重視されていると言える。

特別支援学校では、「自己肯定感の高まり」と「教員の資質向上」にかかる効果が他校種と比して顕著に実感されている。特に、医療や福祉関係者等の専門家とも関わるため、教職員自身の資質向上に資するとみなされている。特別支援学校における地域連携が児童生徒へのキャリア教育の機会であるとともに、教職員の専門性を高める機会と捉えられている証左である。

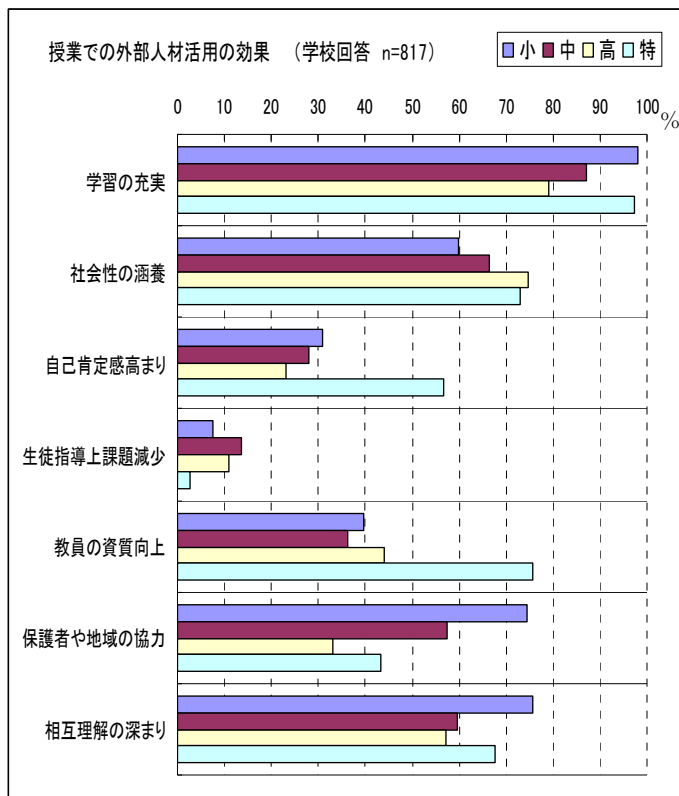
以上から、静岡県における地域連携は、内容・程度の差はあるものの、各校種で外部とつながる効果も実感されていると理解できる。

一方、こうした地域連携は学校現場の負担感が大きいことが、本研究における調査でも示されている。

平成27年度に、小中学校の地域連携担当教員50人を対象にアンケート調査を実施した。「学校が地域と連携・協働する体制を構築する上での主な課題」について、自由記述での回答を分析したところ、図9の結果が得られた

25。

²⁵ この分析にはKH-coderを用い、記述された内容をテキストマイニングにより視覚化した。



静岡県教育委員会「『有徳の人』づくりアクションプラン第2期計画及び学校運営の改善状況に関する平成27年度末調査」(平成28年5月)

図8 授業での外部人材活用の効果

①多忙な学校現場において、地域とつながる体制を構築する余裕がなく、体制を維持することにも不安がある。また、事業の導入や実施にかかる課題もある。

②教育課程に位置付けていく必要性を感じつつも、授業に関わる地域人材を確保することに課題を感じている。

そのために、③学校と地域の相互理解を育む重要性を認識しつつも、教職員間の共通理解を実現する困難さがあるというジレンマがある。

以上のように、それぞれの学校の置かれた状況によって多様な課題はあるが、教職員の共通理解の不足や多忙による負担感が前提にあることがうかがえる結果となっている。

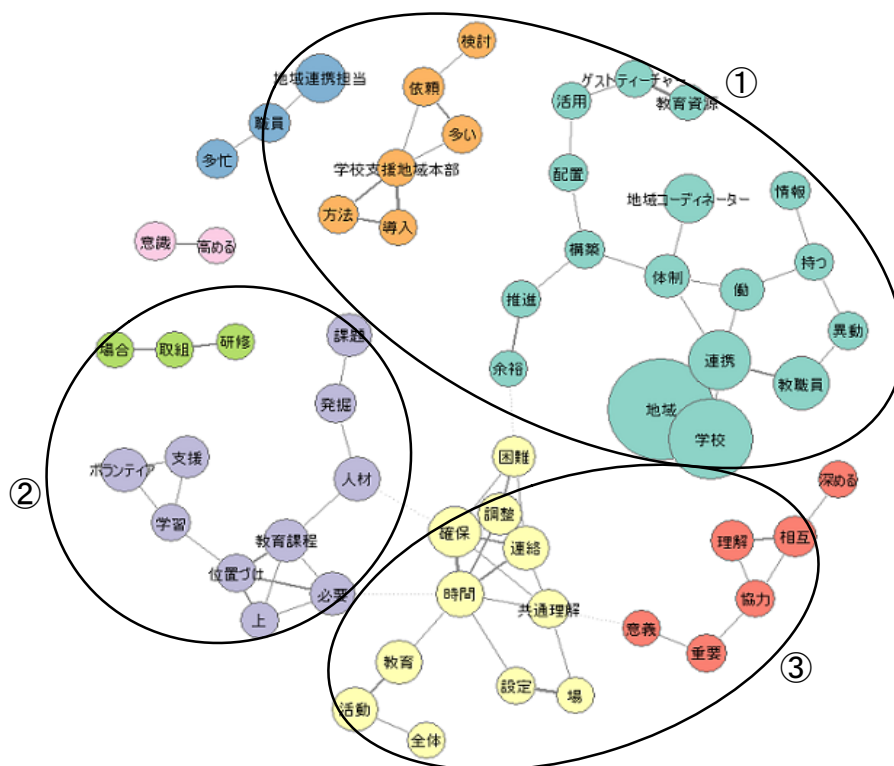


図9 地域連携担当教員による地域連携への課題認識

3 地域連携を検討する

新たな学習指導要領では、「自立、協働、創造」を軸に、他者や自己との関係性の中での対話的・協働的な学習を重視している。新たな学習指導要領の基盤となる OECD DeSeCo のキー・コンピテンシーは、個人の資質・能力を育む関係性に注目している²⁶。そこでは、他者との関係性が、資質・能力を育成する上で欠かすことのできない要素であるとされている。学校と地域のつながりを整理し、児童生徒に他者との関係性の中で学ぶ環境を提供することは資質・能力の育成に大いに寄与すると推察される。

学校が地域と連携・協働して教育に当たることが重要な意味を持つ。一方で、その相互作用の過程で副次的に創出される効果もあると考えられる。他ならぬ学校や地域に対する効果である。本節では、今後学校が地域との連携・協働を推進することにより、学校の組織運営の改善にいかに関与するか検討する。

(1) 地域連携は多忙化につながる？

今日の地域連携の意図するところは、全ての教職員に明確に理解されているとは言い難い。平成 29 年 4 月の地教行法改正で、学校運営協議会の有する人事権に係る条項は除かれたが、以下のような認識から取組を躊躇する状況にある。

ア 学校運営協議会（コミュニティ・スクール）の制度設立当初の市民ガバナンスへの誤解を一部残している。

イ 地域など、外部との連携は学校の本来業務を圧迫するものと考えられており、多忙化を増長させることへの警戒感がある。

実際に、平成 18 年度の文科省調査では、平均残業時間は昭和 41 年比 5 倍の 42 時間となるなど、すでに学校の指導体制の逼迫した状況が示されている²⁷。今日の状況下の学校では、教職員は子どもと向き合う時間が十分に確保できていないと言われる。

教職員の働き方改革がさらに強く打ち出されるようになった端緒は、先に国際比較調査として記述した OECD 国際教員指導環境調査（TALIS, 2013）にある。34 か国を対象とする同調査によると、我が国の中学校教員の一週間当たりの勤務時間は、参加国中最長の 53.9 時間（参加国平均 38.3 時間）、そのうち、課外活動や一般的事務業務に使う時間は、参加国中最も長い傾向にあった。

同調査を受けて、文科省では平成 27 年度から組織を立ち上げ、次世代の学校指導体制強化や業務改善のための議論を行った。その最終報告では、従来の献身的教職員像を前提とした組織体制では、質の高い学校教育を持続発展させることは困難

²⁶ 例えば、松下佳代（2016）は、世界の新しい資質・能力論は「育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性」に注目するものと、「資質・能力を育てる関係性」に着目するものの二者に分けられるとし、この 2 軸に「省察性」を加えた「資質・能力の「3+3+1 モデル」」を提案した。

であり、学校指導体制の改善が不可欠であると結論付けられた。また、学校における業務改善の推進と学校指導体制の強化は、切り離して進められるものではなく、両輪として一体的に推進していくべきものであるとされた。

(2) 分業と協働

今の教職員の働き方改革や学校組織運営の改善は新たな挑戦である。「日本型学校教育」の特徴とされる一体的指導では、教科指導、生徒指導、部活動指導等をバランスよく指導できる万能性・総合性が求められてきた。一方、例えば部活動指導のように、教育課程外にある業務を巡っては課題も顕在化している。これまで肥大し続けた学校教育から、まずは「学校がしなくてはならない業務」と「学校がしなくてよい業務」を分け、整理する必要がある。

折しも、平成 29 年 12 月 26 日に、中教審から「学校における働き方改革に関する緊急提言」がなされたところである。その前提となる「学校の働き方改革に関する総合的方策（中間まとめ）」では、「学校が担うべき業務」は（1）学習指導、（2）生徒指導・進路指導、（3）学級運営・学校経営の三者であると示している（表 1）。その上で、これらに加えて、範囲があいまいなままに関連業務を教師が行っている実態があるとしている。そうした実態は、専門スタッフや地域との連携・協働により、教師以外が担うことが可能である業務も含まれていること、つまり分業の可能性を示唆している²⁸。

表 1 学校が担うべき業務

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">i) 学習指導要領等を基準として編成された教育課程に基づく学習指導ii) 児童生徒の人格の形成を助けるために必要不可欠な生徒指導・進路指導iii) 保護者・地域等と連携を進めながら、これら教育課程の実施や生徒指導の実施に必要な学級経営や学校運営業務 |
|--|

働き方改革特別部会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（中間まとめ）」平成 29 年 12 月

「学校における働き方改革」を踏まえて、これまで学校や教師が担ってきた代表的な業務に関する考え方は表 2 のとおりである。表 2 は、本来誰が行うべき業務であるか、それぞれの業務の負担軽減のためにどのような適正化を図るべきかという視点から、必要な環境整備を行い、担い手を学校・教師以外の主体に積極的に移行していく方策が検討されている。

なお、静岡県では、平成 28 年度から教職員の多忙化解消のために「未来の学校『夢』プロジェクト」を立ち上げた。県内 4 小中学校をモデル校とし、校務アシ

²⁸ 本項では、中間まとめの記述に即して「教員」を「教師」と用いることとする。

スタントの活用や、業務の精選や分業にかかる取組を実践・検証した本事業は、先の「中間まとめ」の根拠事例の一つとなっている。

表2 これまで学校・教師が担ってきた業務の在り方に関する考え方

基本的には 学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、 必ずしも教師が担う 必要のない業務	教師の業務だが、 負担軽減が可能な業務
① 登下校に関する対応 ② 放課後から夜間などにおける児童生徒の見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③ 学校徴収金の徴収・管理 ④ 地域ボランティアとの連絡調整 （地方公共団体、教育委員会、保護者、保護者、地域住民等）	① 調査・統計への回答等 （事務職員） ② 児童生徒の休み時間における対応 （輪番、地域ボランティア等） ③ 校内清掃 （輪番、地域ボランティア等） ④ 部活動 （部活動指導員）	① 給食時の対応 （学級担任と栄養教諭等との連携） ② 授業準備 （補助的業務へのサポートスタッフの参画） ③ 学習評価や成績処理 （補助的業務へのサポートスタッフの参画） ④ 学校行事等の準備運営 （事務職員との連携、一般外部委託） ⑤ 進路指導 （事務職員や外部人材との連携・協力等） ⑥ 支援が必要な児童生徒・家庭への対応 （専門スタッフとの連携・協力）

働き方改革特別部会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（中間まとめ）」平成29年12月

学校教育における喫緊の課題である業務の適正化を着実に実施するためには、教育委員会等が主導的立場を果たしていくことが求められている。例えば、業務改善方針・計画策定のほか、事務職員のマネジメント機能を十分に発揮できるようにすること、専門スタッフ等への研修等の実施、さらに域内で統一的に実施できる業務をできる限り地方公共団体や教育委員会が担うことである。このように「学校以外が行うべき業務」を行政や地域など学校以外の主体が担うことで、教師は本来業務に専念することが可能となる。

行政以外の主体への移行を可能とするために、教育の主体である地域や保護者へのエンパワメントが今後一層重要となる。例えば、学校と地域の多様な大人で構成される学校運営協議会は、協議を通して市民性が高められる場である。行政への意見具申もまた可能であることから、学校から他の主体へ業務を移行する際に、中心的役割を果たすことも期待できよう。

「学校における働き方改革」は、「チーム学校」や「地域とともにある学校」と表裏一体である。「地域とともにある学校」を推し進めることにより、「チーム学校」や「学校における働き方改革」は進展すると考えられる。これらは、教育を財政的に見直す契機となるとともに、教職員の職務や働き方の側面から教育を量的・質的に問い直す契機ともなる。「新しい公共」と同様、これからの時代に向けた新しい教職員観や学校観が醸成される可能性を今日の教育改革は内包している。

(3) 市民が成長する「協議の場」

「子どもは一人で育たないし、また一人では育てられない。みんなで育てるものである」と、志水（2007）は、子育てや教育の本質は共同性にあることを説いている。「地域教育力の衰退」や「社会教育の弱体化」が取り沙汰されるのも、「子育ての共同性」が前提にあり、高度経済成長期を経て実現した豊かな日本社会で、「子育ての共同性」をどう維持・存続させていくかという危機感から生じている²⁹。これは、今日著しく進む「人々の孤立化」への危機感にも通底する。

そこで、「新たな関係づくり」という視点が登場する。かつての村落共同体の社会秩序や人間関係を復古させるのではなく、地域社会の中に「新たな人間関係のネットワークを構築しよう」という動きが出始めている。強力な中央集権の進展の背後で、無力化した個人の社会的影響力を回復するために組織体が重要であることをトクヴィルがその著書『アメリカの民主政治』で説いていることもまた、「新たな関係づくり」の重要性を裏付けるものである。

その際に、改めてその役割が見直されているのが学校である。地域社会全体で住まう子どもをどう育てていくのかという共通の課題や目標を共有する場としての学校である。NPOなどの「志縁」組織と同様、こうして子どもの縁により組織されたネットワークもまた、地域社会の教育力を再構築させるものである。さらに、中長期的には、我が国の市民育成や民主主義にとって重要な意味を投げ掛けるのである。

協議体は、多様な個人の集合体であるがゆえに、志を一にする協働が重要となる。「共感・共汗」を伴う協働により、志を共有できるようになる。子どもを支えるネットワークが一層強く、しなやかさを備えることになる。こうした人々のネットワークが子どもに力を付与する作用が少なからずあることを、のちに記述することとする。

(4) 「社会に開かれた教育課程」を実現するカリキュラム・マネジメント

次に、これからの時代に必要な資質・能力を育成するためのカリキュラム・マネジメント³⁰における地域連携の役割を考察する。

カリキュラム・マネジメントは、平成 20（2008）年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」にて初めて文科省の公式な文書に登場する。同答申においては、教員が子どもと向き合う時間の確保などの条件整備の文脈で、カリキュラム・マネジメントという

²⁹ 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書，2005 年，pp.176-190

³⁰ カリキュラム・マネジメントの「カリキュラム」の範囲について、吉富（2017）は、多様な捉え方があると断りを入れつつ、「教育課程」が「学校の教育活動全体の基幹となる計画」であるのに対し、「カリキュラム」とは「学校教育における児童生徒の経験の総体」とであると定義している。

言葉が登場した。これは、効果的・効率的指導のために教育課程における PDCA の確立を促すものであった³¹。つまり、平成 28 年 12 月の新たな学習指導要領にかかる答申³²で示されるカリキュラム・マネジメントの 3 つの側面（表 3）のうち、②の側面、特に「教育課程の編成、実施、評価、改善を図る一連の PDCA サイクルの確立」を重視したものであったと捉えられる。

表 3 カリキュラム・マネジメントの 3 つの側面

- | |
|---|
| <p>① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと</p> <p>② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること</p> <p>③ 教育内容と教育活動に必要な人的・物的視点等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること</p> |
|---|

一方、新たな学習指導要領にかかる答申では、これからのカリキュラム・マネジメントを 3 つの側面から捉える重要性を提起している。特に③の視点は、授業に限定せず広く校内外の環境を視野に入れた上で、学校の課題を解決し、教育目標を達成していくマネジメント手法と捉えている³³。

田村（2011）は、カリキュラム・マネジメントにより、一単位時間の授業から、広くは経営資源を含めたカリキュラムを考えることができる³⁴と述べている。田村によって提案されたモデル（図 10）からは、地域社会と学校との連携体制構築が、

子どもと社会をつなぎ、これからの時代に必要な資質・能力を育成する学びの基盤となることが予想される。

今日の教育改革での学校と地域の連携・協働は、学校教育の改善を志向するカリキュラム・マネジメントを下支えする役割とともに、カリキュラム・マネジメントの具体的な手段としての役割もまた担っていると言えよう。

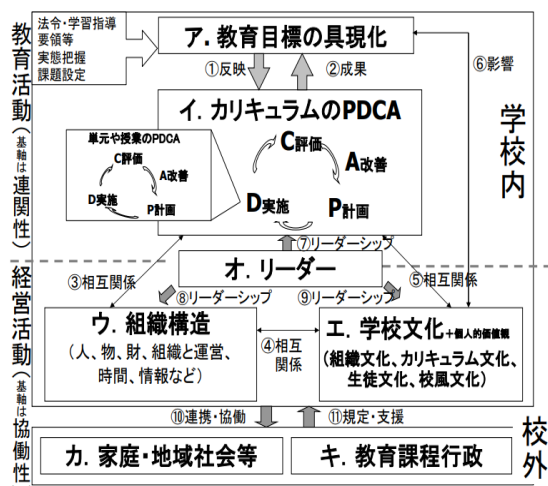


図 10 カリキュラムマネジメント・モデル図（田村, 2017）

³¹ 合田哲雄・天笠茂「これからの学校管理職に求められるカリキュラム・マネジメント」『教職研修 2015 年 6 月号』教育開発研究所、2015 年

³² 中教審「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成 28 年 12 月 21 日。

³³ 田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい、2011 年

³⁴ 田村知子「カリキュラムマネジメントの考え方と方法」『教育展望臨時増刊 No. 48』教育調査研究、2016 年 7 月

4 社会関係資本を考える

本節では、学校と地域が連携・協働することによって育まれる「つながり」に注目する。「つながり」が子どもだけでなく学校や地域にも好ましい影響を与えることを検討するために、本節では社会関係資本（Social Capital）に注目する。

個人や組織の営みを通して形成される社会関係資本の教育効果については、すでに多くの先行研究がなされている。まずは、先行研究を紹介しつつ、社会関係資本の特徴を俯瞰していく。それにより、学校と地域が連携・協働する意義を考察していく。

(1) 社会関係資本とは何か

親から子に与える資本には、経済資本、文化資本と社会関係資本がある。経済資本は資産やお金であり、文化資本は、個人、家庭、集団内における文化的価値のあるものの総体を表し、例えば本、学歴、備わった力などがある。そして社会関係資本はつながり、人脈、人間関係やそれが生み出す力である（表4）。こうした資本は、三者で相互に影響を与え合い、親から子へ受け継がれ、その教育達成にも大きな影響を及ぼす。そこで、本稿で注目していくのが社会関係資本の力である。

表4 家庭や子どもの持つ3つの資本（ブルデューet. Al）

経済資本	資産、お金
文化資本	本、学歴、学習や反復の結果備わった力や在り方
社会関係資本	つながり、人脈、人間関係、人間関係を生み出す力

社会関係資本とは、人的ネットワークによってもたらされる規範や信頼を意味し、人々の間を取り結ぶ「絆」や「信頼関係」のほか、「お互い様の規範」など、人々相互の関係性に生じる価値³⁵と定義される。歴史や文化をはじめ日常生活のあらゆる分野で個人や組織と相互に影響しあう関係を持つ。個人や組織と社会関係資本が相互関係を有する分野は、経済活動、地域社会の安定、健康、教育水準など多岐にわたる。

こうした社会関係資本の形成や蓄積は、地域コミュニティに村八分のような負の作用をもたらす一方で、集合的な規範や信頼性の度合いを高め、社会の効率性を改善する作用もある³⁶。

学校と地域がそれぞれに有する価値を表したモデルが図11である。豊福（2008）

³⁵ 稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル入門：孤立から絆へ』中央公論新社、2011年、p.56

³⁶ ソーシャル・キャピタルは、米国の教育学者ハニファン（L. J. Hanifan）によって初めて提唱され、フランスの社会学者ブルデュー（Pierre Bourdieu、1930-2002）、米国の社会学者コールマン（James Samuel Coleman、1926 -1995）を経て、米国の政治学者パットナム（Robert D. Putnam）によって今日に通じる定義がなされた。

は、地域教育力として教育ガバナンス、地域の教育資源、地域コミュニティが担う教育機会を挙げ、学校の社会的価値として、施設等の社会資本、教育サービス、そして社会関係資本を挙げている。

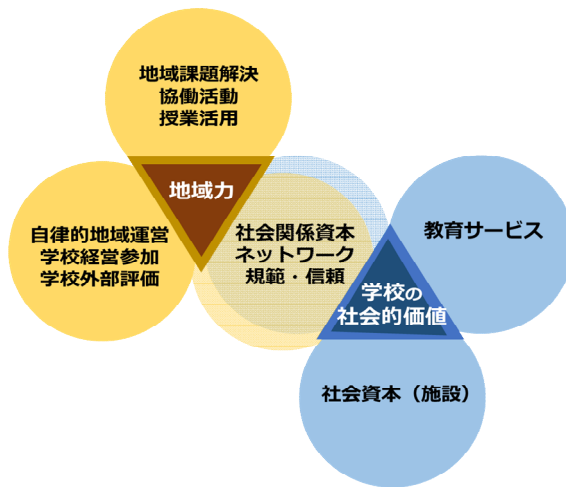


図 11 学校の社会的価値と地域力との構造
(豊福(2007)を基に筆者再構成)

注目すべきは、社会関係資本が学校の有する社会的価値に位置付けられている点である。豊福によると、地域教育力や学校と地域の連携によって生み出される価値は社会関係資本を強化し、教育サービスとしての価値に波及効果を及ぼすものと考えられている³⁷。このように、教育活動に充実をもたらす社会教育資本とは何か、次に社会関係資本の性質をひも解くこととする。

(2) 全ての子どもに開かれた資本

教育の階層差を検証した先駆者である荻谷剛彦や耳塚寛明らは、子どもの教育達成は親の社会階層や学歴、地域の社会構造によって決定されることを学力調査データから検証した。北条(2011)は、TIMSS³⁸1999とTIMSS2007の比較分析から、個人属性が学力に及ぼす影響が弱まると同時に、家庭環境の影響が強まっていることを明らかにした。両者の論理からは、児童生徒個人の努力では抗うことのできない経済資本や文化資本に日本の児童生徒の学力は大きく規定されていることが推察される。

豊かな経済資本や文化資本を保護者が有する場合、それらがその子どもにも引き継がれやすい正の連鎖がある一方で、負の連鎖もまた存在することを先の研究結果は示唆している。環境要因による負の連鎖を抜け出す力を児童生徒に育成することは人材育成に携わる者にとって切実な願いであるにもかかわらず、子どもの貧困は社会に蔓延しつつある。

そこで、注目されているのが社会関係資本である。社会関係資本は経済資本の影響を排除された「開かれた」資本であり、社会的不利益層に対しても広く開か

³⁷ 豊福晋平「学校の社会的価値定義と地域教育力」, 日本教育工学会『日本教育工学会研究報告集』2007年

³⁸ TIMSSとは、国際数学・理科教育動向調査(Trends in International Mathematics and Science Study)を指し、国際教育到達度評価学会(IEA)が行う小・中学生を対象とした国際比較教育調査である。児童・生徒を対象とした算数・数学、理科の問題の他に、児童・生徒、教員及び学校へのアンケートが実施される。

れた資本である³⁹。社会関係資本は他の資本の多寡にかかわらず誰もが獲得可能である。その効果は、社会的不利益層においてより強く表れる。「社会関係資本は経済的悪条件から社会的孤立に陥る可能性を分断する力を持つ」（露口、2016）など、世代間で再生産される経済資本、文化資本を乗り越える効果を発揮することが指摘されている。

こうした社会関係資本の多寡は学力を規定する要因となるとして、子どものつながりと学力との関係性を実証的に分析した研究がある。志水・中村・知念（2014）は社会関係資本が子どもの学力形成に寄与することを家庭の経済資本、文化資本との関連から明らかにしている⁴⁰。社会関係資本が学力形成に対してポジティブな影響を及ぼすことが、社会関係資本が「学力のセーフティネット」としても期待される所以である。

（3）組織運営に寄与する社会関係資本

本項では、社会関係資本の種類や特性をまとめる。アメリカの政治学者パットナム（R. Putnam, 1940-）は、今日の社会関係資本論に最も大きな影響を及ぼす人物である。イタリア南北間の発展の差異とアメリカのコミュニティの崩壊過程を分析することにより、社会関係資本を同質な者同士が結び付く「結束型（Bonding）」と異質な者同士を横断的に結び付ける「橋渡し型（Bridging）」に大別した。

表5のとおり、「結束型」社会関係資本は同質な人の結び付きにより形成され、内部の結束を強化する性質を持つ。共通認識、相互信頼や安心感等をもたらし、同僚性のように特定の集団内での信頼・結束・互酬性が養われる。集団内の結束が強すぎる場合は排他性や閉鎖性などの負の側面を招くこともあるが、特定化互酬性と呼ばれる特定の集団への信頼は高められることとなる。

一方、「橋渡し型」社会関係資本は特定の集団を越えて、異なる集団を結び付ける性質を持つ。それは、ネットワークを構成するメンバーの結束や継続性を欠く可能性を有するものの、異質な人々を対等に結び付け、社会的公正、平等、自由といった側面にアプローチする⁴¹。その性質から集団や組織に多様性、寛容性をもたらす。外部からの情報収集や伝播に対して強い傾向を持ち、多様な専門性・人材のつながりを容易にし、イノベーションの創出に役立つとされる⁴²。

³⁹ 志水宏吉・高田一宏編著『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、2012年

⁴⁰ 志水宏吉・中村瑛仁・知念渉「第2章学力と社会関係資本-「つながり格差」について」志水宏吉・高田一宏編著『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、2012年、p. 82

⁴¹ 露口健司編著『ソーシャル・キャピタルと教育-つながりづくりにおける学校の役割-』ミネルヴァ書房、2016年、p. 66

⁴² 西出優子「ソーシャル・キャピタルと教育の相乗効果」東北大学リポジトリ、2008年

表 5 社会関係資本の種類（露口（2016）を基に再構成）

ネットワーク	志向	範囲	正の特徴	負の特徴	養われる規範	例
結束型 (Bonding)	内部	集団内	結束 共通認識 安心	排他性 閉鎖性 個への制約	特定化互酬性 (特定の集団への信頼)	自治会 宗教団体
橋渡し型 (Bridging)	外部	集団間	多様性 寛容性	結束や継続性 に欠く	一般的互酬性 (社会一般への信頼)	NPO ボランティア

組織運営の改善のために、社会関係資本を戦略的に活用する企業もある。長谷川（2007）は、物的資本、人的資本と並び、企業の社会関係資本を理解する重要性を指摘している⁴³。表 6 は、社会関係資本を活用することで、企業内の規範の醸成が可能となるほか、個人を媒介として企業内外をつなぎ、安定性に資する点に着目している。

「多元的世界である民主的社会に生きる我々にとって、橋渡し型社会関係資本に特に価値がある」と高野（2004）が主張するように、組織内に作用する「結束型」に依拠しつつも、組織間をつなぐ「橋渡し型」社会関係資本の醸成をも意図することにより、一層効率的・効果的な組織運営が可能となる。限られた資源を活用し、効率的・効果的に生産性を高めることは今後ますます重要となる。そうした視点からも、社会関係資本に関する研究は引き続き注視されるであろう。

表 6 社会関係資本のメリット（長谷川（2007）を基に加筆）

社会関係資本の企業にとってのメリット	集団内	集団間
1 信頼に基づく関係構築により、目標や知識の共有が改善される	○	
2 企業内外の関係において、高いレベルの信頼と協力精神が生まれることにより取引コストが低下する	○	○
3 離職率の低下に伴う関連コスト（採用・研修コスト）の低下を避けられるとともに、貴重な組織的知識を維持できる	○	
4 組織の安定と共通理解により、行動の一貫性が向上する	○	○

(2) 社会関係資本の教育効果

社会関係資本とは個人に対してある種の行動を促すものであるとアメリカの社会学者コールマン（James. S Coleman, 1926-1995）が述べたように、個人と集団には相互関係がある。人々の営みがもたらすつながりや絆によって形成された社会関

⁴³ 長谷川勉「協同組織金融における社会関係へのアプローチ」『地域金融における新たな展開～信用金庫経営への示唆として～』信金中央金庫総合研究所金融研究会報告，2007年，p. 58

係資本は、組織レベルと共に個人レベルでも保有される。集団レベルの社会関係資本を形成するために個人レベルに働きかけることやその逆もまた有効であると考えられる。

学校を例にとると、学校の社会関係資本は、構成員である児童生徒や関わる大人によって可變的であり、いわば気風とされるものに近い。学校の気風は顕在化されることはないが、学校での経験の総体を通して教職員や大人の意図的働きかけとは無関係に児童生徒は学び、身に付けるものがある。それぞれの学校に備わる潜在的カリキュラムの質を決定付ける重要な役割を社会関係資本が果たすと考えられる。

学校を取り巻く社会関係資本に注目した精緻な研究が、露口健司によってなされている。露口（2013）は、児童生徒及びその保護者に対する独自調査に基づき、家庭属性、家庭、地域、学校の社会関係資本を測定するモデルを開発し、学力テストのスコアとの関連性から教育効果の測定を試みた。

その結果、家庭でのつながりを実感している児童は、学校内での児童間のつながりが良好になり、地域の人々とのつながりも高まりやすいということや、学校には子どもを取り巻くつながりを醸成する潜在的効果があることを明らかにした⁴⁴。

また、「友人紐帯」と「授業適応感」が児童の学習意欲や学力に結び付くことや、校区の豊かな社会関係資本の中で育った子どもは、将来その能力を生かし、地域の社会関係資本を醸成する担い手になる可能性が高いという分析結果⁴⁵から、学校こそが個人を介して校区の社会関係資本を醸成し、子どもの教育効果を高める原動力になると露口（2013）は主張している。

この主張は、結束型の社会関係資本を享受できている成人は、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（三菱総研, 2011）という研究結果によっても支持される。

家庭、地域、学校の構成員相互の関わりによって醸成される社会関係資本は、個人や組織にしなやかな強さと豊かな絆をもたらし、教育効果を高める。こうした社会関係資本を醸成するために学校に何ができるかを考慮し、その取組を次節にて検討していく。

5 全国学力・学習状況調査から「つながり」を考える

5 節及び 6 節では、引き続き社会関係資本に注目し、「次世代の学校・地域」を創生するために、児童生徒や学校が多様な他者とのつながりを構築する意義を全国学力・学習状況調査から検証する。個人レベルと組織レベルの調査分析により、具体的

⁴⁴ 露口健司（2016）p. 49

⁴⁵ 露口（2013）は、学級 S C の代理指標として、「友人との紐帯」「授業への適応感」を設定した。この場合、家庭の紐帯に基づく生活習慣や学習習慣、通塾の有無が双方に正の影響を及ぼすとともに、地域効力感に基づく関係的信頼も正の影響を及ぼすことが示されている。

な方策を得ることになろう。

(1) 分析対象

本節は、本研究の2年次に実施した内容である。分析対象は、県内小中学校で実施された全国学力・学習状況調査結果であり、主に平成27年度データを活用する。

全国学力・学習状況調査を用いる意義は、その高い活用度にある。平成27年度全国学力・学習状況調査（以下、27年度調査）は、県内小学校の97.8%、中学校の93.2%で学校全体の業務改善に活用されている。

既存の全国学力・学習状況調査を生かした提案から、児童生徒の社会関係資本の充実や、直接的かつ短期的な学力形成にとどまらない間接的・長期的な視点からの「教育の成果」についても再考する契機となる。

27年度調査は、2つの政令指定都市を含む35市町の小学校510校、中学校265校（いずれも特別支援学校含む）の小学6年生約3万2千人、中学3年生約3万人に実施された。学力調査と質問紙による学習状況調査から成る。質問紙は、児童質問紙と学校長の回答による学校質問紙である。本節では、4件法以上の間隔尺度で構成される児童質問紙と学校質問紙を分析・考察する。

なお、全国学力・学習状況調査はA問題とB問題の達成度を「学力」を表す尺度としている。そのため、本来はA問題により測定する力を「知識の習得」、B問題により測定する力を「知識の活用」と区別して記すべきところと考えられるが、本稿ではこれらをまとめて「学力」と表記することとする。

(2) 家庭と地域における子どものつながりを概観する

ここでは、静岡県の子どもの状況を概観するために、県内小学校における全国学力・学習状況調査児童質問紙⁴⁶の項目の回答状況を全国平均と比較する。

平成25年から27年までの3か年の回答状況の推移を図12から図14は示している。「家で学校での出来事を話す」は児童と家庭のつながり、「住んでいる地域の行事への参加」は児童と地域のつながりを、そして「地域社会の出来事に関心がある」と「地域社会をよくするために何ができるかを考える」は児童の地域への関心を示す指標として抽出した。

ここから、県内児童の実態が次のとおり看取できる。

- ① 児童と家庭のつながりは全国平均と同等である（図12）。
- ② 児童と地域とのつながりは全国平均よりも強い（図13）。
- ③ 児童の地域社会への関心は、全国平均をやや下回る（図14）。

⁴⁶ 本研究において、小学生の結果を重点的に用いたのは、地域社会やつながりといった個人への間接的要因に対して中学生の回答には思春期特有の複雑さが加わる可能性が高くなるためである。それらを可能な限り排除するために、純粋な回答傾向を示しやすい小学生の結果を採用した。

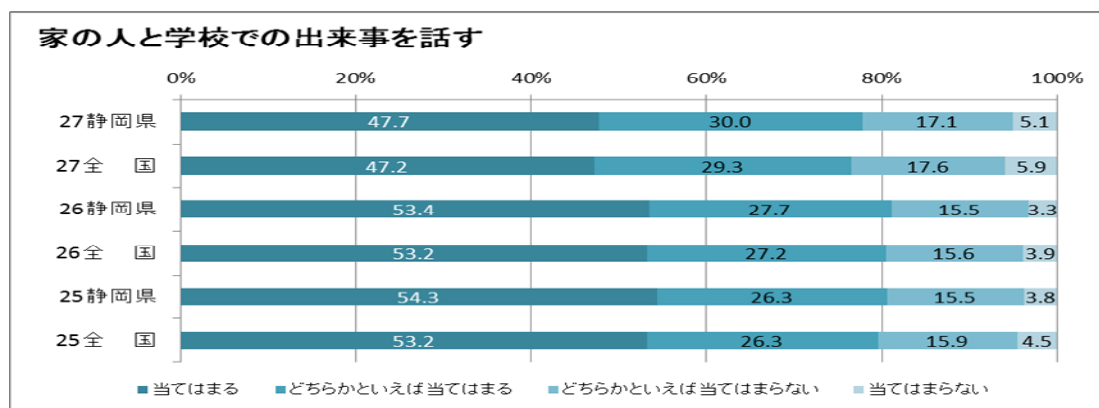


図 12 児童と家庭のつながり

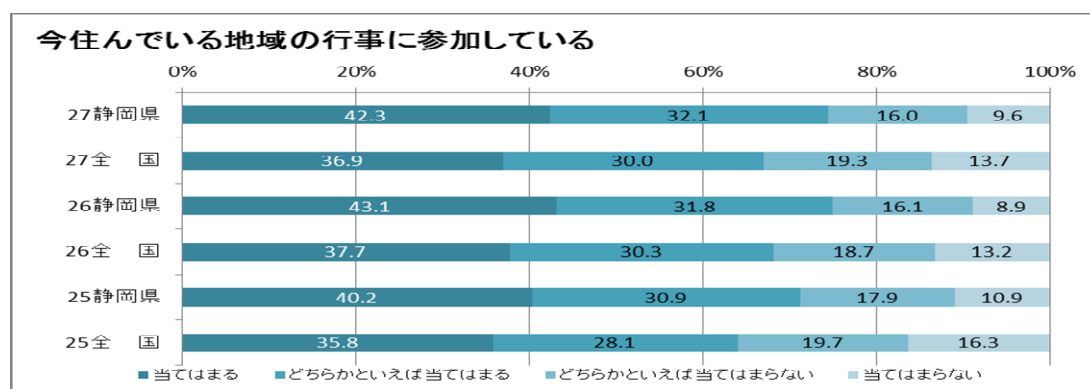


図 13 児童と地域のつながり

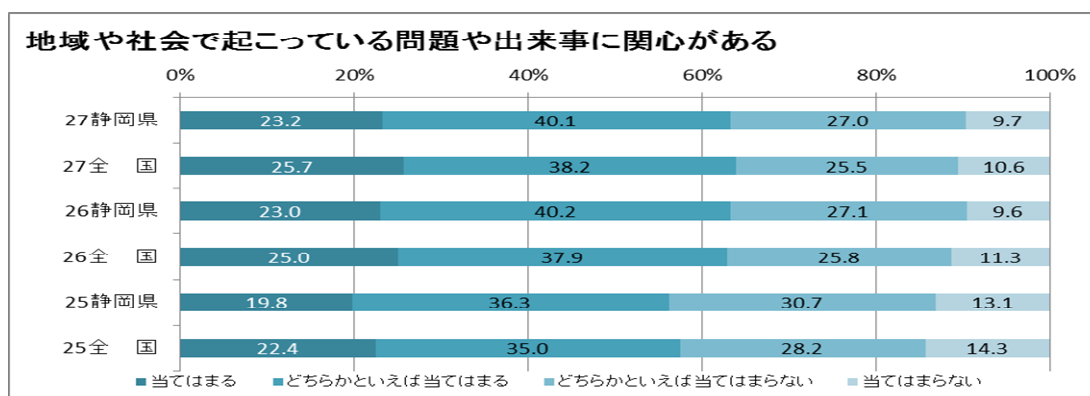
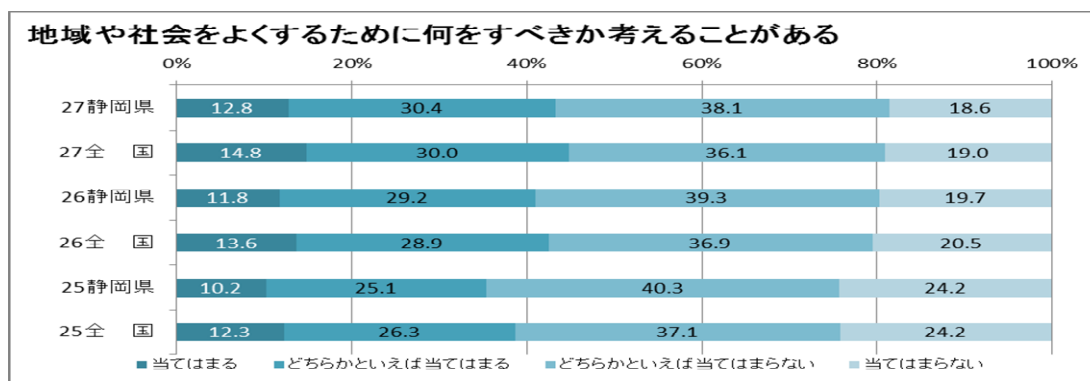


図 14 児童の地域社会への関心

県内における児童を支える地域基盤は相対的に安定していると考えられる。家庭・地域環境は、学校教育の基盤であり、教育水準を担保する重要な指標である。その向上は学校教育の質に直結すると言えよう。

児童の地域社会への関心を表す2つの項目は、今後注目されると考えられる。児童の家庭や地域とのつながりや、学校での学習状況が反映されるためである。全国的な傾向として見られる地域社会への児童の関心の高まりは、それが促進されている証左であろう。さらに、今後は、「社会に開かれた教育課程」の子どもたちの成果指標の一つとしての活用も期待できよう。

(3) つながりと「学力」に関連する尺度

本項では、先述した社会関係資本（Social Capital, 以下SC）に注目し、27年度調査の項目から、以下のとおり項目を抽出し、分析する尺度を生成した。

なお、各尺度を構成する項目の単純回答は資料に掲載した。

ア 児童質問紙から、子どもの社会関係資本を表す「子どもSC」、「自己肯定感」と「学習意欲」⁴⁷を表す尺度を生成する。

イ 学校質問紙から、学校の社会関係資本を表す尺度として「組織内SC」と「組織間SC」を生成する。

ア 子どもの社会関係資本と「学力」に関連する尺度の生成

まず、子どもの社会関係資本を表す尺度として「子どもSC」を生成する。本研究では、志水・中村・知念（2014）が学力調査にて使用した尺度を援用し、児童の社会的つながりや関心など、社会関係資本を表すと考えられる7項目を抽出し、主成分分析⁴⁸を施した。第一主成分は、7項目のうち6項目から生成された（表7）。

「自己肯定感」に関連する項目を抽出し、主成分分析を施した。その第一主成分を構成した変数を、「自己肯定感」と命名した（表8）。

同様に「学習意欲」については、鹿毛（2013）の先行研究⁴⁹に基づいて質問項目を抽出し、主成分分析を施した。その第一主成分を構成する変数を、「学習意欲」と命名した（表9）。

なお、各変数に示す因子負荷量は、主成分において各項目がどの程度寄与する

⁴⁷ 露口（2016）は、ソーシャル・キャピタルによる学習意欲への影響家庭に、友人紐帯と授業適応感があり、その規定要因には家庭での生活習慣や学習習慣のほか、地域効力感や学校信頼があるとしている（p. 22）。

⁴⁸ 主成分分析とは、多種類の変数を、より少ない新たな主成分という指標（合成変数）に要約・集約する分析手法。合成された変数を主成分という。本研究ではSPSS Statisticsを用いて解析した。

⁴⁹ 鹿毛雅治『学ぶ意欲の心理学』金子書房、2013年

かを表し、1.0に近いほど寄与率が高い。つまり、主成分と強く相関があり、その内容をよく説明していると言える。因子負荷量上位の項目から、例えば「自己肯定感」には「自分にはよいところがある」のほか、「失敗を恐れなくて挑戦する」や「最後までやり遂げる」ことが重要な役割を果たすと理解できる。また、「学習意欲」は、「授業の内容は大切である」「授業の内容はよく分かる」という授業適応感が重要な役割を果たすと解釈できる。

表 7 子ども S C （成分行列） ※項目番号は、27 年度児童質問紙項目に対応

子どもの社会関係資本【子どもSC】	因子負荷量
28 地域や社会で起きている問題や出来事に関心がある	.771
29 地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある	.717
31 テレビのニュース番組やインターネットのニュースを見ている	.561
30 新聞を読んでいる	.534
18 家の人と学校での出来事を話す	.499
27 今住んでいる地域の行事に参加している	.396
因子抽出法:主成分分析、第一主成分の因子寄与率	35.248

表 8 子どもの自己肯定感 （成分行列） ※項目番号は、27 年度児童質問紙項目に対応

【自己肯定感】	因子負荷量
005 難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか	.702
006 自分にはよいところがあると思いますか	.675
004 ものごとを最後までやり遂げてうれしかったことがありますか	.652
007 友達の前で自分の考えや意見を発表することができますか	.597
009 将来の夢や目標を持っていますか	.512
008 友達と話し合うとき友達の話や意見を最後まで聞くことができますか	.497
因子抽出法:主成分分析、第一主成分の因子寄与率	37.313

表 9 子どもの学習意欲 （成分行列） ※項目番号は、27 年度児童質問紙項目に対応

【学習意欲】	因子負荷量
070 理科の勉強は大切だと思いますか	.656
071 理科の授業の内容はよく分かりますか	.650
060 算数の授業の内容はよく分かりますか	.616
059 算数の勉強は大切だと思いますか	.614
050 国語の授業の内容はよく分かりますか	.590
049 国語の勉強は大切だと思いますか	.588
069 理科の勉強は好きですか	.564
因子抽出法:主成分分析、第一主成分の因子寄与率	34.731

イ 学校組織のつながりに関する尺度の生成

次に、学校の社会関係資本を表す「組織 S C」を表す尺度を生成する。

組織には、内部の同質な人々の結び付きを表す「結束型」と、組織間の結び付きを表す「橋渡し型」の 2 つの社会関係資本がある。これらが学校組織運営上も適用できると仮定し、「組織内 S C」と「組織間 S C」を生成する。

「組織内 S C」のために、校内のつながりを表す項目の抽出を複数の第三者に依頼した⁵⁰。その上位 10 項目に主成分分析を施し、第一主成分を構成する変数を「組織内 S C」と命名した（表 10）。

「組織間 S C」の生成のために、「地域の人材・施設の活用」に属する 8 項目を抽出し、主成分分析を施した。その第一主成分を構成する変数を「組織間 S C」と命名した（表 11）。

表 10 組織内 S C （成分行列）※項目番号は、27 年度学校質問紙項目に対応

学校の「結束型」社会関係資本【組織内SC】	因子負荷量
110 学校全体の学力傾向や課題について全教職員の間で共有している	.731
111 学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる	.659
105 学習指導と学習評価計画作成にあたって、教職員同士が協力しあっている	.645
109 言語活動について国語科だけでなく学校全体として取り組んでいる	.636
108 学校全体の言語活動の実施状況や課題を教職員で話し合ったり検討したりしている	.624
101 模擬授業や事例研究など、実践的な研修を行っているか	.455
94 家庭学習の課題の与え方について校内の教職員で共通理解を図ったか	.410
因子抽出法:主成分分析、第一主成分の因子寄与率	30.594

表 11 組織間 S C （成分行列）※項目番号は、27 年度学校質問紙項目に対応

学校の「橋渡し型」社会関係資本【組織間SC】	因子負荷量
83 博物館や科学館、図書館を利用した授業	.705
81 地域の人材を外部講師として招聘した授業	.682
82 ボランティア等による授業サポート	.676
87 学校支援地域本部などの仕組みにより保護者や地域の人が学校の教育活動等に参加してくれる	.576
88 保護者や地域の人の学校支援ボランティア活動は学校の教育水準の向上に効果がある	.544
因子抽出法:主成分分析、第一主成分の因子寄与率	40.926

このようにして生成された学校の社会関係資本を概観する。

「組織内 S C」では、「学校全体の学力傾向課題について全教職員の間で共有している」、「学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる」が、その生成に高く寄与している。いずれも、教職員全体で個人の課題を共有できる学校を構築することを志向しており、そうした取組が組

⁵⁰ 教職員 10 名を対象とし、「結束」に寄与すると考えられる項目に 2 件法で回答を得た。合計得点の高い 10 項目を主成分分析の対象とした。

組織内のつながりや信頼の醸成に寄与すると考えられる。

「組織間SC」では、「博物館や科学館、図書館を利用した授業」、「地域の人材を外部講師として招聘した授業」、「ボランティアによる授業サポート」が、その生成に高く寄与している。これらは、授業で学校内外をつなぐことが重要だということを示している。

児童生徒質問紙と学校質問紙項目は、児童生徒の実態と学校での具体的な取組を検討、改善する上で参考になる。「組織内SC」、「組織間SC」と、先の「子どもSC」や「学力」、「自己肯定感」、「学習意欲」の関係性を分析することは、学校の組織運営改善の手がかりを得ることとなろう。

(4) つながり尺度間の関連

ここまで生成した尺度間に相関分析の結果を配置した関係図が図15である。図には有意な相関のみを記載し、矢印の太さは相関の強さを表している。

図15に見られる子どもの状況は次のとおりである。

ア 「A正答計」と「B正答計」は強い相関関係にある。

イ 「子どもSC」「自己肯定感」「学習意欲」は、中程度の相関関係にある。
つまり、相互に高め合う関係にある。

ウ 「子どもSC」「自己肯定感」「学習意欲」はいずれも「A正答計」「B正答計」と弱い相関関係にある。例えば「子どもSC」が高いほど、「学力」が高く、逆に「学力」が高いほど「子どもSC」が高いとも言える。

この相関関係を積極的に解釈すると、子どもは学習する過程を通して、「自己肯定感」、「学習意欲」、「子どもSC」をも育む可能性があると言える。三者は相互に影響し合い、「学力」を下支えするのである。

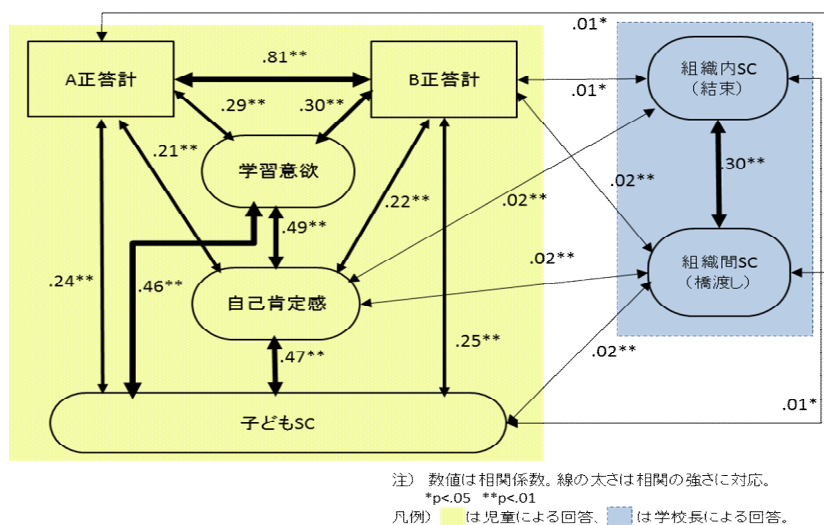


図15 相関係数を配置した関係図(著者、2016)

また、図 15 からは学校の社会関係資本である「組織内 S C」「組織間 S C」も子どもの社会関係資本や「学力」等に一定の関係を有することが看取できる。

「組織内 S C」と「組織間 S C」はいずれも非常に弱い相関ながら、子どもの状況との有意な相関関係を有する。ここから、同僚性などに表される学校組織の気風、すなわち潜在的カリキュラムが、児童生徒の「学力」やそれを下支えする「子ども S C」、「自己肯定感」、「学習意欲」と一定の関係性があることが分かる。

6 学校で「つながり」を育む

先に全国学力・学習状況調査から「子ども S C」が「自己肯定感」、「学習意欲」や「学力」と関連があり、「組織内 S C」と「組織間 S C」が、それらと一定の関係性を持つことも明らかになった。続く本節でさらなる分析をする。

(1) 子どものつながりと「学力」の関係

相関関係を詳細に把握するために、志水・高田（2012）の手法を援用し、「子ども S C」と「学力」の関係を分析する。度数分布表から変数を等サイズに 3 分割し、高位層、中位層、低位層を設定した。

カイ 2 乗検定によると、「A 正答計」と「子ども S C」（Pearson の $X^2=1311.710$, $df=4$, $p<.000$ ）、「B 正答計」と「子ども S C」（Pearson の $X^2=1330.750$, $df=4$, $p<.000$ ）となり、「子ども S C」は「A 正答計」「B 正答計」との有意な相関が見られた。図 16、図 17 のとおり、「学力」が高い層ほど「子ども S C」も高いという正の相関関係が看取できる。

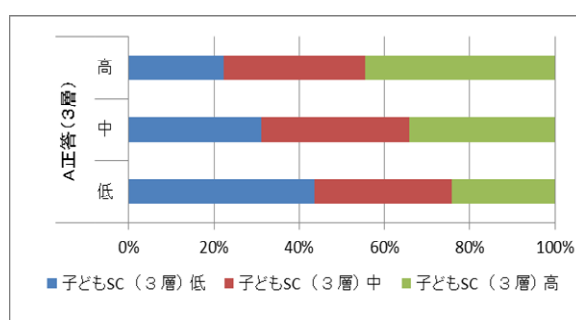


図 16 子ども S C × A 正答計

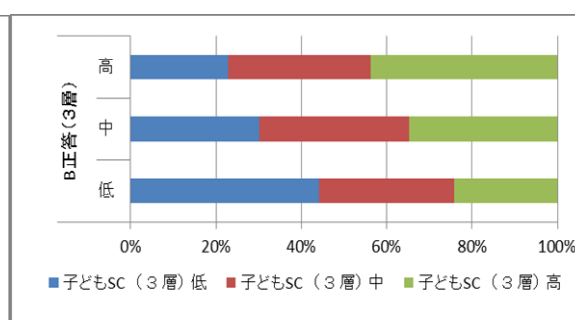


図 17 子ども S C × B 正答計

先の内容を検証するために、平均点の差を分析する一元配置分散分析を用いて、別の角度から分析した。「A 正答計」又は「B 正答計」と、「子ども S C」を等サイズの 3 つの層に分け、平均を比較した。その結果、「子ども S C」が高いほど「A 正答計」が高い結果であり ($F(2, 32322)=786.977$, $p<.01$) (図 16)、「子ども S C」と「B 正答計」の関係性においても同様であった ($F(2, 32287)=835.240$, $p<.01$) (図 17)。

いずれも、多重比較から3層間で平均に有意な差が見られ、「子どもSC」が高いほど「学力」が高く、逆もまたしかりという結果であった。さらに、「自己肯定感」、「学習意欲」に同様の分析を施したところ、いずれも高層、中層、低層の平均にはそれぞれ1%水準の有意差が見られた。

つまり、積極的解釈に基づくと、「A正答計」「B正答計」に表される「学力」と、「子どもSC」、「自己肯定感」、「学習意欲」は、互いに高め合う関係であることが示されたと言える。このように、つながりを基に、「学力」形成に作用する道筋があることは注目に値する。

個人の社会関係資本は当初は保護者の資本に規定される⁵¹が、その後の社会関係資本の獲得は保護者によって規定されるものではない。これは、特に相対的に保護者の経済資本、文化資本等が乏しい層に対して実践的・政策的介入が可能であることを意味している⁵²。

本項で導かれた結果から、次の示唆を得ることができた。

ア 子どもの社会関係資本を豊かにすることが「学力」の形成に寄与することである。他者とのつながりを高めることにより、児童生徒の「学力」を下支えする可能性がある。

イ 「学力」を高める過程で、「子どもSC」、「自己肯定感」、「学習意欲」といった短期的な成果を越えた資質・能力の育成に作用する筋道が示されたことである。

ウ 子どもの社会関係資本の醸成は、組織や地域社会の社会関係資本を醸成する可能性があるということである。

(2) 学校のつながり：「組織SC」

次に、こうした社会関係資本を醸成する上での学校の役割を検討する。そのために、学校の社会関係資本「組織内SC」、「組織間SC」を、子どもの「自己肯定感」、「学習意欲」と「学力」と関連付けて検討する。

相関分析から、「組織内SC」は「B正答計」、「子どもSC」、「自己肯定感」との相関関係が見られ、「組織間SC」は「A正答計」、「B正答計」、「子どもSC」、「自己肯定感」との相関関係が見られた。この結果を詳細に理解するために、「組織内SC」、「組織間SC」の3層による平均の差を比較した。

なお、「組織内SC」の得点分布は図18、「組織間SC」の得点分布は図20のとおりである。

⁵¹ 稲葉陽二（2011）pp.56-59

⁵² 志水宏吉「平成20年度追加分析」2011年，p.20

（お茶の水女子大学委託研究「全国学力・学習状況調査の結果を活用した調査分析手法に関する研究」の一環である。）

ア 「組織内 S C」は何をもたらすか

まず、学校組織内の結束を表す「組織内 S C」の得点分布は図 18 のとおりである。低い得点にも厚みが見られる点もあるが、高い得点を示す割合が総じて高いことが看取できる。

この「組織内 S C」を等サイズの 3 層（高層、中層、低層）に分けた。次に「A 正答計」、「B 正答計」、「子ども S C」、「自己肯定感」、「学習意欲」に対する各層の平均を比較するために一元配置分散分析を施した。

その結果は次のとおりである。

(ア) 図 19 のとおり「自己肯定感」($F(2, 32198) = 5.519, p < .01$) は、「組織内 S C」が中・高位である場合、低位と比して平均に有意に高い。

(イ) 他の変数、「A 正答計」、「B 正答計」、「子ども S C」、「学習意欲」は、「組織内 S C」の多寡による有意差は見られなかった。

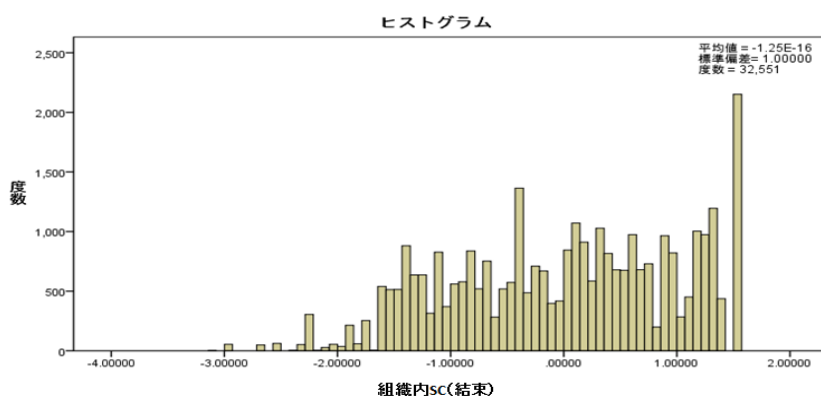


図 18 組織内 S C の得点分布

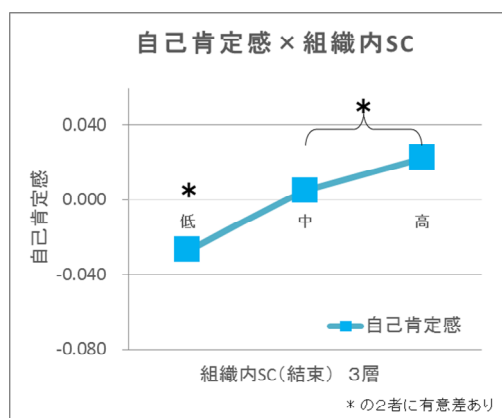


図 19 自己肯定感 × 組織内 S C

イ 「組織間 S C」は何をもたらすか

次に、「組織間 S C」と各変数との関係を検討する。

図 20 は「組織間 S C」の得点分布である。図 18 に比して、高得点層が薄く、やや低い得点層に厚みが見られることが特徴である。

これを等サイズの 3 層に分け、「A 正答計」、「B 正答計」、「子ども S C」、「自己肯定感」、「学習意欲」で各層の平均を比較した。その結果、「B 正答計」、「子ども S C」、「自己肯定感」で層の間に有意差が見られた。

多重比較を行った結果が図 21 から図 23 である。

(ア)「B 正答計」では、「組織間 S C」が高い場合、低・中位に比して有意に平均が高い ($F(2, 32201)=8.420, p<.01$) (図 21)

(イ)「子ども S C」もまた「組織間 S C」が中程度以上である場合、低位に比して有意に平均が高い ($F(2, 32167)=10.300, p<.01$) (図 22)。

(ウ)「組織内 S C」で有意な差が見られた「自己肯定感」は、「組織間 S C」が中・高である場合、低位に比して有意に平均が高い ($F(2, 32183)=5.569, p<.01$) (図 23)。

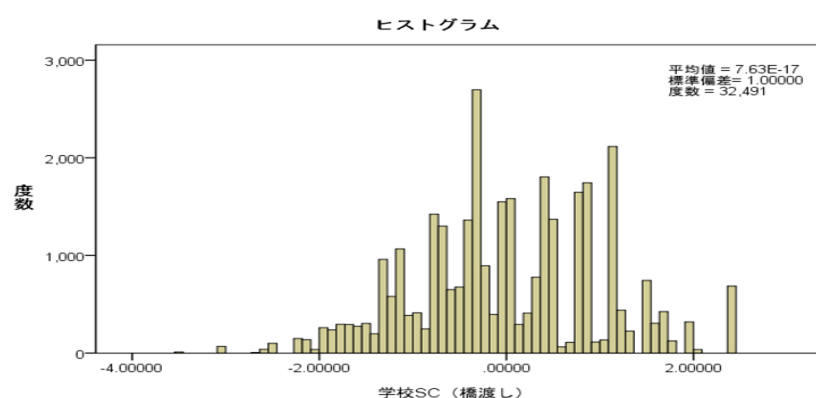


図 20 組織間 S C の得点分布

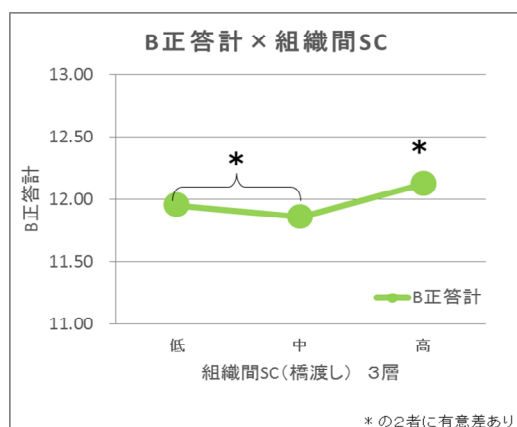


図 21 B 正答計 × 組織間 S C

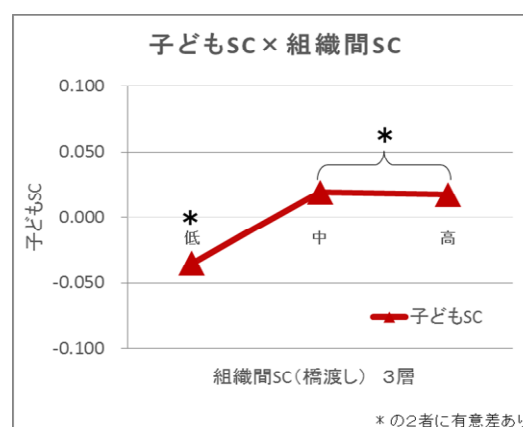


図 22 子ども S C × 組織間 S C

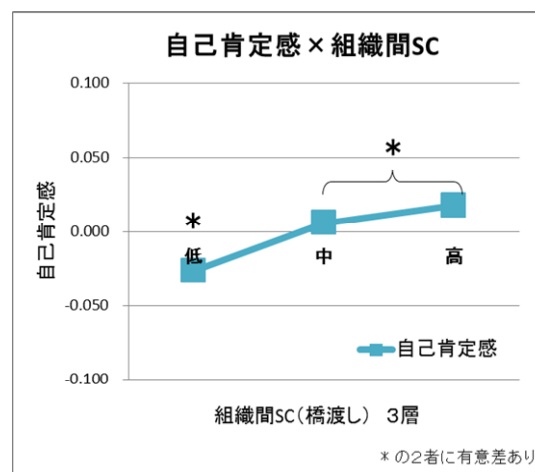


図 23 自己肯定感 × 組織間 S C

(3) 学校にできること

ここまでの分析で、「組織間 S C」と「組織内 S C」は、「A 正答計」、「B 正答計」、「子ども S C」、「自己肯定感」、「学習意欲」に一定の効果を発揮することが明らかになった。学校組織の多寡によって表出する差を表 12 にまとめた。これは、学校の気風とも言える組織の社会関係資本と子どもの表れの関係性を示しており、組織マネジメントの重要な視点を提供すると考えられる。

例えば、「組織間 S C」と子どもの変数の関係に注目する。3つの層の平均に明らかな差が見られるのは、表中「*」が付されている変数である。「組織間 S C」を醸成する取組が相対的に高ければ、子どもの「B 正答計」は有意に高いと解釈することができる。併せて、「組織間 S C」が高い場合は、「子ども S C」と「自己肯定感」も有意に高い。

なお、表 12 のうち有意差のある変数は、先の図 19、図 21～23 にも図示するように、「組織 S C」の多寡に伴う子どもの変数の変化を看取できる。

表 12 組織 S C の多寡による差の表出

組織SC		A正答計		B正答計		子どもSC		自己肯定感		学習意欲	
組織内 (結 束)	low	22.36	—	11.79	—	—0.01	—	—0.03	—	—0.01	—
	mid	22.41	— N.S.	12.00	— N.S.	0.00	— N.S.	0.01	高 ** 図19	0.00	— N.S.
	high	22.38	—	12.15	—	0.01	—	0.02	高	0.01	—
組織間 (橋渡し)	low	22.36	—	11.95	—	—0.04	—	—0.03	—	—0.03	—
	mid	22.29	— N.S.	11.86	— *** 図21	0.02	高 *** 図22	0.01	高 ** 図23	0.01	— N.S.
	high	22.46	—	12.12	高	0.02	高	0.02	高	0.02	—

数値は学校 S C を 3 層 (low～high) に分けた際の項目得点又は因子得点の平均値である。

3 層間の有意確率 ***p<.001 **p<.01 *p<.05 N. S. 有意差なし (図 19、21～23 と対応)

3 層の中で平均が有意に高い層に「高」を記載した。

この結果から、学校組織の結束や信頼を高める「組織内 S C」は、子どもの「自己肯定感」の涵養に一定の影響を及ぼすことは明らかとなった。また、学校が外部とのつながりを志向する「組織間 S C」は、「自己肯定感」と共に「子ども S C」や「B 正答計」の形成にも有効性があると検証されたことになる。

以上から、次の示唆を得ることができる。

ア 県内小学校においては、職員間の結束が育まれているという認識が高い。

組織内の社会関係資本が、児童の「自己肯定感」と一定の影響関係にあることから、子どもを取り巻く人々の関係性は引き続き重要である。

イ 県内小学校では、組織間をつなぐ学校運営にはやや消極的である。外部とのつながりを志向している場合は、消極的な場合に比して、「自己肯定感」だけでなく「子ども S C」や「B 正答計」が高いという結果が示されたことは、今後の組織マネジメントの上で重要な視点である。「社会に開かれた教育課程」を実現するために、学校内部にとらわれず、地域社会につながりを広げるエビデンスを得たと言える。

ウ 組織内と組織間の社会関係資本は異質なものではなく、両輪である。両者を二項対立的に捉えるのではなく、組織内の結束や信頼を高めることと、組織間のつながりを醸成することは相互に影響することを念頭に置くことが重要である。学校組織の効果や効率性を高め、持続可能性を高めるためにも、戦略的かつ柔軟にこうした視点を組織マネジメントに取り入れることは重要であると考えられる。

7 事例にみる学校と地域の姿

前節までに、子どもと学校の社会関係資本とそれらの関係性を分析した。結果、子どもの社会関係資本、自己肯定感、学習意欲や「学力」は相互に高め合う関係性があり、そこに学校教育も一定の役割を果たしていることが分かった。

では、そうした学習の基盤を構築するために学校ができることは何であろうか。本節では、学校と地域の連携の具体的な取組事例を紹介し、考察する。本節の構成を表 13 と図 24 にまとめた。

なお、本節で取り上げる事例は、5 節、6 節の結果を踏まえ、多様な地域性に配慮して選定した。その聞き取り調査をもとにまとめている。

表 13 事例の構成

地域連携のカテゴリー	事例（学校種）
(1) 既存のつながりを生かす	事例 1（高）、2（小中）
(2) 新たなつながりを育む ア キーパーソンを軸につながる イ 組織化してつながりを広げる	事例 3（中）、4（小中）、5（小中） 事例 6（中）、7（特）、8（小）
(3) 未来につなぐ提案 ア 地域による場の提供 イ 学校による場の創出	事例 9（小）、10（高） 事例 11（特）、12（小）、13（高）

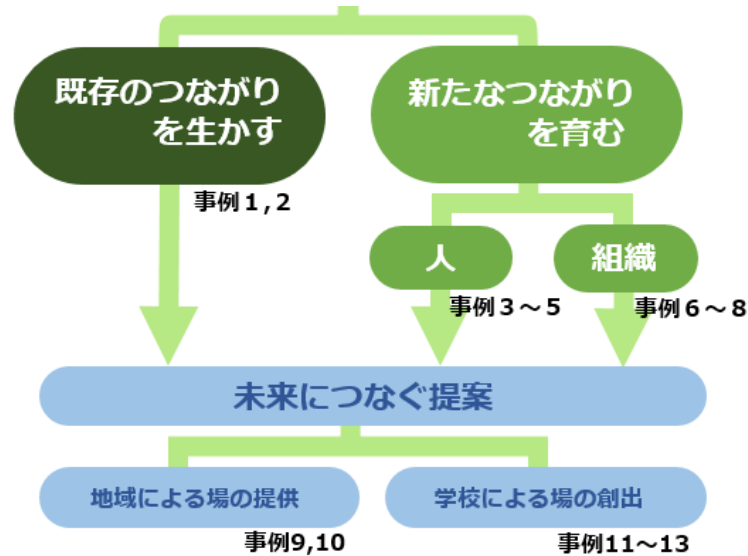


図 24 事例の構成

(1) 既存のつながりを生かす

学校には、すでに地域とつながる組織がある。そうした組織には、学校評議員会（事例 1）⁵³や、青少年健全育成会会（事例 2）のほか、学校支援地域本部や学校運営協議会などが挙げられる（図 25）。

2015 年度の全国の市町教育委員会を対象とした調査によると、地域と学校が協働できる組織の設置率は、学校評議員 84.2%、放課後子ども教室 67.7%、学校支援地域本部 44.6%、学校運営協議会は 8%（2389 校）であった⁵⁴。

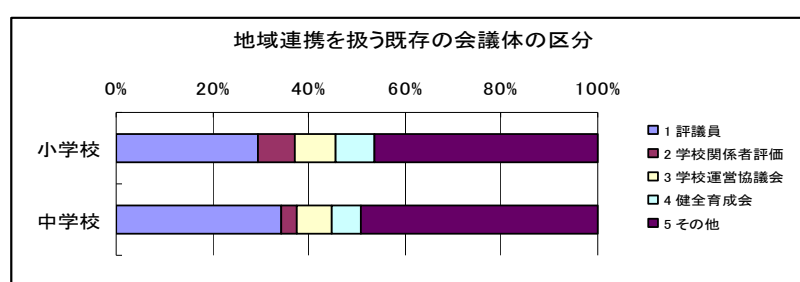
事例で取り上げる青少年健全育成会は、次世代の地域の青少年を育てることを目的に結成され、県内では昭和 40 年代に社会教育を主体として発足している。発足

⁵³ 青少年保護健全育成条例によって定められ、静岡県では青少年育成会議を昭和 42 年に発足。各地区で「地域の子どもは、地域の大人が育てる」をモットーに、それぞれの地域でそれぞれの長を生かした活動を通して、地域の子ども・若者の健やかな成長を支援する。

⁵⁴ 仲田康一「第 5 章 各種教育政策とコミュニティ・スクールとの連動制とそのトレンド」、日本大学文理学部『平成 27 年度文部科学省委託調査研究「学校の総合マネジメント力の強化に向けたコミュニティ・スクールの在り方に関する調査研究報告書」』平成 28 年，p.197
なお、学校運営協議会を設置する学校の割合は、2015 年当時の結果に基づく。

以来、長い年月にわたる協働を経て、組織内の結束と信頼を高めた結果、「組織内 S C」を豊かに持つ組織体となっている場合もある。A 市 I 地区における青少年健全育成会は正にその例であろう。

一方、学校評議員会は、地域に開かれた学校、特色ある学校づくりを展開することを目的に、平成 12 年、学校教育法施行規則の一部改正、学校管理規則の見直しによって導入された。県内公立小中学校における設置率は 99.4%にものぼる⁵⁵。ほぼ全ての学校に学校評議員会が設けられているものの、日本大学文理学部の調査によると、コミュニティ・スクール実践研究指定校校長を対象とする調査では、その過半数を超える 54%もの学校で学校評議員会の形骸化が指摘されている⁵⁶。



社会教育課「平成 27 年度地域住民等の参画による学校支援体制状況調査」平成 28 年 3 月

図 25 地域連携を扱う既存の会議体の区分（著者作成）

事例 1 学校評議員会を生かす

Y 高等学校はかつての賑わいの面影が残る中心市街地に位置する。地域によって設立された、地域に愛される学校となっている。地域住民のつながりが担い手となる高校生を育む土壌となっており、地域と生徒が共につくる活動も盛んである。全国区で活躍する郷土芸能部は地域によって支えられている。

学校評議員会もまた、地域と協議する場として実質的に機能している。例えば、学校評議員会で地域リーダーを育成するためにも生徒に新聞を読ませたいと意見が出された。すでに学校でも何紙か購読しており、生徒閲覧用をさらに追加するには財政面での課題があった。そこで、会を受けて、学校評議員の一人がすぐに新聞店に掛け合った。その結果、2 紙 6 部が毎日無償で届けられることとなった。

事例 2 健全育成会を生かす

人口減少が切実な課題となっている A 市では、市の広報誌で常に学校の子どもの様子を掲載するなど、地域全体で子どもを育てる意識が高く、社会教育事業も盛んであ

⁵⁵ 静岡県教育委員会「『有徳の人』づくりアクションプラン」第二期計画及び学校運営の改善状況に関する平成 28 年度末調査（学校対象）結果」平成 29 年 4 月

⁵⁶ 文科省「平成 25 年度委託調査研究（日本大学文理学部、佐藤晴雄 et.al）」に基づく

る。I 地区でも、子ども会や消防団などの多層な地域ネットワークが充実している。

I 地区では、青少年健全育成会の事務局が小学校にあり、教頭が会の実務を担っている。年間 20 回にも及ぶ会合の事務的負担はあるものの、地域の応援団に力強く支えられている認識が強い。消防団を中心とした縦のつながりを生かし、実質的な協働体制が構築されている。従前の仕組みを介して、A 市及び I 地区全体で子どもも学校も育てているのである。

事例 1 の Y 高等学校は、昭和 20 年代に 3 つの村で資本を拠出して設立した経緯を持つ。地域リーダーを育成する目的を共有した上で、「おらがまちの学校」として地域芸能の継承を学校と地域が一体となって進めている。そうした地域の昔ながらのつながりが基盤となり、学校評議員会が実質的に機能している例である。

事例 2 の青少年健全育成会は、次世代を担う地域の子どもを支えるという意味で、学校評議員会や学校運営協議会と目的は通底する。その事務局を教頭が担うことは、地域コミュニティでの一定の責任を学校が果たすことになる。それにより、地域ネットワークに強く守られる学校となっている。

事例 1、2 は、共に地域の力で設立された昔ながらの「おらがまちの学校」である。「おらがまち学校」には、地域コミュニティに学校が重要な存在として位置付けられている規範がある。そうした地域にある学校では、地域の高い社会関係資本が支持的規範として学校や子どもに伝播する。伝統芸能の継承や地域の新聞配達の実例はその具体である。また、そうした支持的規範を享受する学校も何らかの形で地域に貢献しようとする。その具体例が青少年健全育成会の事務局を担うことであるのかもしれない。

ごく自然な地域のつながりの中で子どもを育むことができること、言い換えれば高い地域の社会関係資本を子どもも学校も享受できることを好ましく感じている。本来、子どもは一人では育たないし、一人では育てられない。「子育ての共同性」がこうした地域では成立している。

多様な大人の力で育てられ、学齢期において高い社会関係資本が与えられた子どもは、成人後も高い社会関係資本を持つ可能性が高い。地域社会の財とも言える社会関係資本を未来につなぐためにも、こうした地域での雇用創出などの人口減少対策は切実かつ喫緊の課題である。

(2) 新たなつながりを育む

先の事例 1、2 のような学校は県内各地域に存在する。その一方で、都市部への人口移動などにより、昔ながらのコミュニティが変容している地域も見られる。昔ながらのつながりに新たな住民が流動的に存在するような地域がその一例である。

そうした地域においては、既存のつながりによってもたらされる地域の社会関係資本に加え、新しい関係性を構築していく取組が見られる。その新しい関係性によってもたらされるネットワークが「子育ての共同性」を支えている。

学校もこうした新たな関係性を築く場を構築しようと様々な取組をしてきた。先の図 25 の組織体はその例であるが、その道のりは決して平たんではなかった。文科省は、これまで個々の教員レベルでの多様な地域連携を、組織化、体系化する制度メニューを提案している。それが学校運営協議会であり、学校支援地域本部である。文科省による地域連携を組織化・体系化する仕組みを簡潔に表 14 にまとめた。本項では、新しい関係性を築くために、キーパーソンに依拠する場合と、組織に依拠する場合との二者に大別した。

表 14 地域連携を組織化・体系化する仕組み

名称	学校運営協議会・コミュニティ・スクール（CS）	学校支援地域本部（地域学校協働本部（予定））
制度設計	初等中等教育分科会	生涯学習分科会
役割	学校運営の補助機関	学校支援の検討・とりまとめ
つなぎ役の名称	CSディレクター	地域コーディネーター
学校のメリット	辛口のパートナーを得る	地域の窓口が一本化する

ア キーパーソンを軸につながる

事例 3 問われるコーディネート力

B市は、かつての村単位となる中学校区で学校支援地域本部を実施、中学校区に1人の地域コーディネーターを任用している。地域コーディネーターが常駐するB中学校では、地域コーディネーターと目指す生徒像を共有し、一流の技術を持ち社会で活躍する大人から学ぶ場を設けている。

地域コーディネーターは、学年や学級単位で相談を受け、授業での地域人材活用をコーディネートしている。こうした地域コーディネーターの取組は、教職員の連絡・調整にかかる負担を軽減している。

B中学校では、教職員の要望を超える豊かな学習機会が提供されることにより、生徒はもちろん、教職員の視野も広げ、資質向上に資するとみなされている。

事例3は、地域コーディネーターにより、子どもに豊かな経験をもたらすとともに、学校の多忙化解消がなされている例である。子どもの学習の成否を分かつことにもなる地域コーディネーターの役割は極めて重要である。

地域に精通したコーディネーターと教員とで授業の目標を共有し、単元を構想

することにより、児童生徒に有為な学びを提供することが可能になる。この際、地域コーディネーターの人脈やコミュニケーション力も生かされる。

ただ、学校関係者に後継者となる人物が児童生徒の学びに資するネットワークを有するかを予見することはできない。そのため、地域コーディネーターの後継者を探すことが困難であるという声はよく聞かれる。

事例4 既存の関係から新しい関係へ

C町は交通の要所にある立地を生かした企業誘致で成功を収めている自治体の一つである。かつて町民は全てC中学校の卒業生であったという時代を経て、今日は昔ながらの地域に新たな住民が流入している。相対的に高い文化資本を持ち、教育への期待が高い新たな住民が多く、地域とともに子どもを育てる意識が醸成されている。

そのC中学校が生徒指導上の課題に直面していた折に、地域が学校を支える仕組みである学校支援地域本部事業が導入された。町民にとっては、2中学校区となった今もC中学校は「おらがまちの学校」であり、町民自身、学校教育の当事者であるという意識が高い。

昔ながらの同窓生のつながりが核となって、中学校区を単位とする学校支援地域本部が設立された。現在も同窓生ネットワークが主体となって活動を担い、子どもは地域によって包括的に支えられている。しかしながら、設立当時のネットワークが上手く機能している今こそ、今後を見据えて次世代の後継者を発掘、育成する必要があるという声が挙がっている。

事例4は、住民の流入によって新たな関係づくりが望まれる例である。昔ながらのつながりを生かし、地域コーディネーターの選出や学校支援地域本部の活動も機能している。学校が地域との連携を構想する場合、同窓会や消防団や自治会といった地縁組織のネットワークを端緒とした人選がなされることが多い。

こうした既存のネットワークを活用し続けるだけでなく、新旧住民が新たな地域ネットワークを創り出すことも求められている。その際、学校支援地域本部のキーパーソンである地域コーディネーターの役割は重要である。新たな関係性の中で子どもの育成を中心に据えた協議や協働の場を設けることが求められ、後継者の人選もなされる必要がある。

学校支援地域本部事業により、次世代の子どもや地域のために協働する場を設けることは、市民の意識を高め、地域の社会関係資本を醸成する起点ともなり得る。C町にとって、学校支援地域本部は新たな地域づくりの核になり得るであろう。

事例5 広域をつなぐ

D市は、児童生徒の生徒指導上の課題意識に基づき、地域で子どもを支える仕組みが必要と考え、平成22年に市教育委員会を本部として学校支援地域本部事業を導入した。国と県の事業を活用して財政的な基盤を築き、県下に先駆けて市単位で取り組んだ。地域コーディネーター2人を学校教育課に配置し、市内全7小中学校への支援を開始した。

学校支援へのニーズを収集するために、各校の教職員に募集チラシを配布し、電話での細かな要望にも迅速に対応するように努めた。その結果、平成28年度には延べ1,200人が授業や校内整備に携わるようになった。そうした学校支援地域本部事業を基に、平成27年度に全校をコミュニティ・スクールに指定している。現在、地域を子どもとつなぐ役割を担うスタッフは3人となっている。

地域コーディネーターは、社会教育課に配置される例が圧倒的に多く、生涯学習・社会教育課が学校支援地域本部を主導する例が通例である。一方、D市は、地域コーディネーターを学校教育課に配置した。地域人材であるコーディネーターを学校とつなぐために、学校教育課への配置を試みた。地域コーディネーターは地域人材であるからこそ、広域で学校のニーズを収集するためにも学校教育課への配置は適切であったと考えられる。学校教育と社会教育のパイプ役として、学校教育課の指導主事を生涯学習・社会教育課に配置する例も県内では見られる。

地縁の薄い地域において、学校単位で地域コーディネーターとなる人材を発掘、育成し、取組を充実、継続させていくことは非常に困難である。だからこそ、D市教育委員会が学校に負担をかけず、市単位で地域コーディネーターを選出し、育成に取り組んだことは、先見性が高いと言える。

イ 組織化してつながりを広げる

子どもを社会と結び付けるために、キーパーソンとなる人物を中心に据える例もあれば、学校を核として組織体を構築している例もある。

地域のつながりが徐々に薄まりを見せている中で、一手につなぐを担うキーパーソンの発掘は今後一層難航することが考えられる。そうした中でも、子どもを社会と結び付けるには、組織化という発想が求められる。

先に示した学校運営協議会や学校支援地域本部は、教育を共に担う関係性を組織的・体系的に構築するものである。以下、具体的に組織化を図る上での工夫が顕著に見られた事例を紹介する。

事例 6 世代交代の可能な組織

E 市の郊外にある N 中学校は、学校の生徒指導上の課題意識として共有し、平成 21 年にモデル校として学校支援地域本部を導入、E 中学校に本部として実行委員会を設置した。実行委員会は、学校管理職、地域関係者、PTA 関係者等によって構成され、具体的な取組を検討する。

かつての村であった E 地域の力を学校と一体となって生徒に向けるための取組がなされ、今日では生徒の学びを支える協議と協働の場となっている。職場体験の受け皿となる企業・施設を探すなど、地域活動への生徒参加を支援する計画を立案している。E 中学校の実行委員会を構成するメンバーは主に 40 代～50 代の現役世代である。なぜこうした生きたネットワークを構成することができているのか。

E 中学校の組織が継続している秘訣は、例年実行委員会に参画する PTA 会長への打診である。会長の任期が終了した後も実行委員会への参加の継続を依頼する。代々の PTA 会長経験者がつながり、学校を支える強靱なネットワークが形成されている。

こうした E 中学校の取組を全市に広げるべく、E 市は、平成 24 年度には学校教育と社会教育をつなぐために生涯学習課に指導主事を配置した。続く平成 25 年度から全市で学校支援地域本部を導入、小中全校に実行委員会を設置した。学校支援地域本部事業にかかる各学校の事務的負担を極力抑えつつ、実効性ある支援により教育の充実を図るためである。

事例 6 では、実行委員一人ひとりの当事者意識は高く、「学校＝ホスト、地域＝ゲスト」という構図ではもはやない点が特筆すべきであった。議事に関する相談を事前に受けるものの、学校は実行委員会の場を提供するに過ぎない。管理職は実行委員会の一員であり、実行委員長によって全ての議事が進められる。学校も子どもの育成を担う主体の一部であると気づく契機となる。

子どもと地域社会をつなぐために組織体を構築することは、支援や協働が分断するリスクを低減することとなる。組織体を形骸化させないためには、協議と協働が求められる。理念を共有し、具体化するために協議がある。多様な意見を収斂させる協議は、民主主義の深化に資するものである。E 中学校学校実行委員会のように、成熟した組織であればなおさらである。学校関係者を介在することなく後継者の選出を含めた自律的な運営が可能である。こうした組織が学校の応援団にいることは、学校の地域連携にかかる負担を大きく低減させるばかりでなく、教職員の働き方改革にも資することになると考えられる。

このように、先の事例 3、4 で課題となった子どもと社会のつながりの継続性を担保するために、組織体の形成は解決策の一つである。個人レベルのネットワークを組み合わせることにより、多面的なネットワークが形成される。また、協働によ

りそうしたネットワークが他者にも引き継がれていく。個人レベルから組織レベルで社会関係資本の充実が図られるのである。

学校には、そのように構築された組織が自律的に活動できるような場と機会を提供することが求められていると言えよう。次に、そうした組織を学校で設ける場合の示唆となる例を取り上げる。

事例7 ニーズに適った組織をつくる

特別支援学校は、地域に生きる子どもを育成するという目的を持ち、地域連携やキャリア教育を充実させている。S 特別支援学校は、校務分掌に地域連携の担当部署を設けるとともに、校内に地域連携コーディネーターを設けている。特別支援学校での地域連携の主たる目的は、特別支援教育のセンター的機能を発揮することにより、地域の近隣校等からの多様な相談に応じる体制が設けられている。

S 特別支援学校では、既存の地域連携担当部署に、さらにコミュニティ・スクールに係る機能を持たせた。同校のコミュニティ・スクール推進委員会（平成 27 年当時）は、学校評議員会、学校関係者評価委員会、コンプライアンス委員会を統合して発足した。学内の構成員は、校長、副校長、部主事、教務主任、地域連携課長、地域連携コーディネーターであり、学外の構成員は、学識経験者、近隣学校長、医療関係者、福祉関係者、企業関係者、NPO 関係者、地元商店街関係者、保護者代表であった。

このように、コミュニティ・スクール委員会は、当事者の多様なニーズに応え得る専門職によって組織されている。各分野の専門家の話に校内の関係者が身を乗り出して聞く様子から、児童生徒や教職員のニーズに適った連携がなされていると感じられた。近隣校の校長や地域関係者、保護者代表にも有用な情報がもたらされている。異なる専門家の視点が相互に気づきをもたらすこともある。

子どもの成長を中長期的に展望しつつ、現在の課題に向き合う場を設けることにより、子どもだけでなく、関わる大人のネットワークが構築され、学びが深められている。こうした組織体が形成されることによって成果を享受するのは、子どもや教職員だけでなく、地域にも至るのである。つまり、直接的に関わる大人の資質向上を通して、間接的に地域全体の取組が高められることとなる。

内閣府「青少年に関する調査研究等」（平成 19 年）によると、若者の自立支援とは、若者が市民となるための支援であり、ネットワークを介して、信頼や規範の社会関係資本を若者が獲得する仕組みである。関係して、津富（2007）は、重層的、複合的であること、相乗効果が期待できること、地域に根差し継続的であること、エンパワメントに基礎を置くことが若者の自立支援ネットワークには重

要である⁵⁷と説いている。

学校と地域の連携・協働は、児童生徒の学びに資するネットワーク形成と同義であり、児童生徒の自立を支援し、市民性を獲得する策の一つである。したがって、学校と地域とで組織するネットワークには総合的に現状を把握できるよう、多様な層で異なるレベルのアクターを備えることが望ましいと考えられる。例えば、市民（個人レベル）、NPO・企業（組織レベル）、行政（社会レベル）の重層性や、医療、福祉、法律、教育、行政といった異なる領域の主体による複合性を備えたネットワークの形成を志向することが重要となろう。

そうした視点も踏まえ、事例7のS特別支援学校の同委員会の組織構成から学ぶ点は多い。

第一に、幅広く地域社会を見据え、生涯にわたる視野で子どもの育成を捉えている点である。これは、校種を超えて共有されるべき視点である。

第二に、第一の視点により校内外をつなぐ重層的、複合的ネットワークが形成され、地域の学びに寄与している点である。

このような協議の場により、児童生徒への的確な支援を施し、学びを深めることができるほか、支援の当事者が相互につながり合い、高め合う関係性を構築することができる。学校を介して個人のネットワークが広がりゆくことで、子どもを支える重層的、複合的ネットワークが形成されるであろう。

こうしたネットワークの広がりを考慮すると、学校が核となり地域の再生に資することは可能であると考えられる。学校を介して高められた個人の社会関係資本は、地域の社会関係資本を醸成する。新たな関係を構成することによって高められる社会関係資本は、包摂的な社会や生涯学習社会をもたらすと考えられるのである。

事例8 教職員の理解を育む組織をつくる

F小学校には、校務分掌に3つの部会が位置づけられている。「学習支援部会」、「活動支援部会」、「安全環境支援部会」である。この校務分掌にひと工夫を加えることによって、F小学校は、校内の負担を最小限に抑えつつ学校と地域の相互理解を深める場の創出に成功した。それにより、教職員の「コミュニティ・スクールは管理職を中心とする一部メンバーだけのもの」という認識が、大きく転換することになった。

F小学校では、校務分掌の会議を地域の代表者によって構成される学校運営協議会の委員に開くという手法を用いた。

学校運営協議会を構成する委員は次のとおりである。校内関係者は、校長、教頭、教務主任、主要3分掌の部長、事務主任。地域関係者は、地区連合会長、PTA会長、

⁵⁷ 津富宏「第二章ネットワーキング ユースアドバイザー養成プログラム」、内閣府『青少年に関する調査研究等』平成19年。

社会福祉協議会会長、民生児童委員協議会会長、生涯学習交流館館長のほか、市に委嘱された地域コーディネーターなど 15 人である。

この委員のうち、地域関係者の 15 人を各分掌の部会に割り当て、学校の取組への相互理解を図ったのである。具体的には、「学習支援部会」委員は研修部会、「活動支援部会」委員は特別活動支援部会、また、「安全環境支援部会」委員は生徒指導支援部会を担当し、それぞれの部会に参画する仕組みを設けることで実現した。

業務負担を最小限に抑えるために、分掌会議として 90 分間設けられていた枠のうち、前半 45 分を教職員で行い、後半 45 分は地域関係者が会議に加わる仕組みとした。

議題を精選して会を進行することで、従来の校内関係者のみで実施していた際と同様の時間で部会を実施可能となった。会議運営そのものの効率化を図ると同時に、地域の視点を得ることで客観的に学校の取組を把握できるようになった。

何より、分掌の取組を地域と共有したことにより、教職員のコミュニティ・スクールへの参画意識を高めることとなった。また、顔の見えるつながりを構築することにより、教職員の地域への愛着や信頼・連帯を高めることにも寄与したのである。

これにより、地域関係者が学校の取組をよりよく理解するとともに、教職員も学校運営協議会を自分事と捉えた。既存の場を開くという発想により、学校と地域が協働する基盤を形成したのである。

事例 8 のように、分掌組織を、地域関係者に開くといった柔軟な発想によって、教職員の地域連携に対する理解を深めた意義は大きい。

教職員の理解と資質向上にかかる取組を継続することは、組織体を形骸化させないために重要な役割を果たす。そうした意味でも、今後各校において地域との連携・協働を図るに当たって、教職員が当事者意識を持つために意義を実感できる体験をもたらす組織マネジメント上の工夫が求められよう。校務分掌の仕事を通して当事者意識が高められる点は参考になろう。

なお、地域と実際に連携できる場を設けるに当たり、地域関係者と学校関係者の双方が少しずつ歩み寄ることが重要である。企業は社会的責任を果たす気運を高めており、企業人ではあるが、個人として参画を果たす地域関係者が増えている。地域関係者が学校・地域への貢献と職場の勤務の折り合いをつけて参画を実現していることを学校関係者は理解する必要があるだろう。

互いの立場を理解することにより、相互に尊重しあう関係を構築することができる。学校と地域の連携・協働は、主体である学校と地域が互いを認めつつ、それぞれに果たすことのできる役割を模索することである。子ども、学校、地域の三者に資する上に、次世代に発展する取組であることを共有した上で、協働を実現していくことが求められよう。

(3) 未来につなぐ提案

本節のここまでの事例により、関係性の強弱はあれど、学校は地域の特色に応じた固有性を有していることが看取された。県内には昔ながらのつながりが生きている地域と、新たな関係性を模索する必要がある地域がある。学校内外の体制や資源も異なり、学校と地域の在り様もまた十校十色であると言える。

在り様は異なるが、共通して追求されるのは、未来を担う人づくりと人の生きる場である地域の活性化である。この二者をつなぐのは、生涯学習の概念であると考ええる。学習過程を通して個人レベルの生涯学習観が獲得され、地域の社会関係資本が醸成されていくと露口（2016）が指摘するように、生涯にわたって学びを継続しようという生涯学習観を獲得することが地域活性化への鍵となろう。

こうした生涯学習観の獲得には、学習への「積極的関与」と「継続意志」が影響を及ぼしており、両者を学校教育にて意図することが重要であると浅野（2000）は述べている。分析によると、学習への「積極的関与」に正の影響を及ぼす主な要因は、「特定課題志向」と「環境・雰囲気・人の応援」であり、「継続意志」に正の影響を及ぼす主な要因は「自己向上志向」と「特定課題志向」である。また、「自己向上志向」と「特定課題志向」の学習動機はほとんどの被験者においてすでに青少年期の学校時代に形成されているという指摘もある。

これらから、学校教育における青少年期の在り方が生涯学習観を獲得する鍵となると考えられる。学校教育において、学習が奨励される環境のもとで、自己を高めようという向上心を育み、興味がある課題や学びたい課題を追究する経験を積むことが重要である。これは、学校が地域とともに広く社会に開かれた学びの環境を整備し、生きた課題に学ぶ意義を示している。

そうした環境整備に基づく学習の質にもこだわる必要がある。浅野（2000）は、「参加」の世界で生じた興味や疑問が学びたい課題としてはっきり意識されることが必要であり、「参加」の世界で生き生きと活動するだけでは学習には結び付かない⁵⁸と考察している。これは、学校が地域とともに学習の場を提供し、児童生徒の「参加」に満足するだけでなく、児童生徒の興味や疑問を引き出す重要性を提起している。新たな疑問が、学びの継続性や学びの循環を生み出すことに寄与するためである。

以下、未来につなぐ提案として、学校と地域が学びの場を設け、児童生徒に生きた学習課題を提供している事例を取り上げる。

⁵⁸ 浅野志津子「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程-放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から-」『教育心理学研究』2002年、pp.141-151

ア 地域による場の提供（市町の試み）

事例 9 地域とともに子どもも学ぶ

G市は、学校支援地域本部で培われた地域による学校支援体制を基盤に、市内各校に学校運営協議会を設置し、中学校区でのコミュニティ・スクールを推進している。ここでは、G市が「とぎれのない教育」を実施するために、幼保こども園や高等学校とも連携し、一体的に地域の子どもの育てるビジョンを共有し、次世代の地域に資する学校と地域の連携を主導している例を取り上げる。

G市はまず学校支援地域本部事業を導入し、広域で地域コーディネーターを活用した結果、地域の力を学校に取り込むこととした。ミシンや調理実習をはじめとした授業支援、花壇などの環境整備、登下校の見守り等を通して地域の人が出入りする学校になっていった。

G市が次に着手したのは、学校支援地域本部を基盤としつつ、子育てと地域を市民全体で考えるコミュニティ・スクールに発展することである。市教育委員会学校教育課の地域コーディネーターを総括としてCSディレクターに任命したほか、2つの中学校区で学校運営協議会を設立し、幼保小中高を交えて関係者が協議する場を設けた。これは、市教育委員会のビジョンである18歳までの「とぎれのない教育」を具現化することが主たる目的であった。

啓発の手段として、市教育委員会は校種を越えた研修会を開催するなど、市内の全教職員を巻き込んだ取組へと発展させた。かつての町を形成した中学校区で協議体を形成することは、地域の子どもの向き合うパートナーを学校が得ることになる。学校運営協議会は、当初は地域関係者がお客さんであり、学校関係者が主催者という構図であったが、研修等を共有することで徐々に相互理解が深められていった。

こうしてG市において展開された未就学児から子育て世代までを巻き込んだコミュニティ・スクールに、さらに次の世代としてシニアも参画することとなる。平成26年には市民にとって学校が学びの場となるよう、小学校の空き教室を利用してシニアスクールを立ち上げたのである。こうした学びの場は中学校にも広がり、年間60人のシニアが継続的に参加している。

シニアスクールは、児童と高齢者が共に学ぶ場であり、実際に在校生がいる学校を用いた体制は県内でも稀である。高齢者自身の学びの場は生きがいの創出になり、地域を活性化することが期待される。参加者からの「子どもたちから学んでいます」という言葉は、世代を越えて学び合う喜びにあふれている。

学校の設置者である市町や教育委員会が中心となってビジョンと枠組みを形成する重要性を認識させられる事例である。これまでに、新たなつながりを構築する必要がある場合、学校を地域とつなぐキーパーソンを模索する例と組織化して

つながりを広げる例があることを取り上げた。一方、当事例は、市町教育委員会が子どもや地域が学ぶ場を提供しており、キーパーソンと教育委員会が組織としての地域連携を推進している例である。

このように、学校と市町との協働により地域との連携を図る体制は効果的・効率的に施策を推進できるという意味で大きな意義がある。地域ビジョンを直接かつ広域に反映できる。学校もまた、多忙な現状を踏まえて多様な業務を市町と分かち合うことで、地域との連携・協働に向き合うゆとりと気運が生じやすくなる。当事者となる学校が複数生じることもまた学校間の相互のつながりを高めることになる。

また、G市は、その「とぎれのない教育」を未就学児からシニアにわたって実現している点に高い価値を見出すことができる。生涯にわたって学ぶ意義は、その学びが個人に還元されるだけでなく、地域社会に還元されることにある。G市のシニアスクールがその意義を一層高めている所以は、高齢者とともに児童生徒が学ぶことにある。次世代にシニアの学びが還元されるためである。

事例の大人の言葉は、実際に子どもとともに大人が学ぶことにやりがいを見出していることがうかがえる。場が小学校から始まって中学校にまで広がったことから地域の高い関心が推察できる。

社会関係資本の視点からも、世代を越えて大人も子どももともに学ぶ意義が示される。子どもの社会関係資本は自己肯定感や学力等との相互補完的な関係があることから、一方が高まると他方も高まる効果が期待できる。同様の効果をシニアにも当てはめることができよう。大人も子どももともに学び合うことを通して、社会関係資本が醸成される。社会関係資本は、個人から地域へ、さらには次世代にもつながりゆく資本である。

こうした社会関係資本の視点に基づくと、G市における市単位での取組は、地域との関係構築を学校現場にのみ委ねることのない優れた仕組みであると同時に、地域社会全体での人づくり、まちづくりそのものであると言えよう。

事例 10 高校生を市民に育てる

H市は、東海道沿線から一定の距離を有するため近年の人口減少への危機感強い。地域活性化に向けた手段として、市が主導する「地域リーダー育成プロジェクト」を行い、高校生と市民との対話を通じた学びの場を提供している。旧制中学を前身とするH高等学校と、戦後間もなく創立されたS高等学校の2校がH市に所在する。いずれも「おらがまちの学校」である。

他の地方都市と同様、進学を契機に流出する若者が多い中、高校生に本気の大人と

語り合う中で地域課題を考え、視野を広げる機会が市役所の主導により提供されている。市長自らが学校に出向き、講演するなど、次世代育成に意欲的である。

そうした市を挙げた取組に高校生も呼応している。例えば、H高等学校において「地域リーダー育成プロジェクト」のワークショップに学ぶ生徒は、全校で60人余となっており、夕方からの研修に自主的に参加している。生徒は大人の中で意見を表したり、地域の未来を語ったりすることにより、自らの成長が実感できているとのことである。また、大人もこうした高校生を頼もしい存在として受け止めている。ファシリテーターの経験を積んだ若者の成長は目覚ましく、高校生にしてすでに地域を担う人材に育ちつつあると言える。

H高等学校の教職員もこうした取組を支援し、新学期には、市の作成した募集案内を全校に配布している。教育課程内でも、総合的な学習の時間を中心に、市民ファシリテーターを講師に迎えたファシリテーション研修を行うなど、実社会と関わりながら市民性を高める取組が展開されている。

S高等学校は自身をSCH（Super Community-based High school～地域を愛し、地域に愛され続ける～）と打ち出し、地域貢献活動やフィールドワークに全校を挙げて積極的に地域に向き合っている。

このような首長部局主導による高校生を巻き込んだ市民性を高める取組は、全国の自治体からの注目を集めることとなっている。

平成17年の大合併を受けて、H市は市民協働のまちづくりに注力するようになった。平成20年から市民ファシリテーターを育成し、平成27年からは、第二期総合計画における「まち・ひと・しごと創生総合戦略」の一環として、次世代の地域を担う「地域リーダー育成プロジェクト」を実施し、H高等学校、S高等学校からの高校生ファシリテーターも年々育成されている。

学校だけでなく、広い社会で自らの力で大人との関係性を構築していくことは、高校生に達成感と自己有用感をもたらしていることは想像に難くない。次世代を担う若者の確かな資質・能力の向上と、社会関係資本の高まりが期待できる。地域の課題に情熱をもって取り組んでいる大人との関わりを通して、高校生も学校も触発されている。H市において、地域が主導した取組に、既に生徒も学校も呼応していることは大きな成果である。

H高等学校やS高等学校における、地域社会に学び、貢献できるようなカリキュラム・マネジメントは、「社会に開かれた教育課程」そのものである。今後、さらに学校内外をつなぐ取組と生徒の学びが深化し、次世代の地域創生につながりゆくことが期待される。H市では自らと自らの町をみつめ直した若者により、未来を支える地域の社会関係資本の基盤が今、確かに形成されていると言えよう。

イ 学校による場の創出（学校発の探究）

事例 11 地域社会に向き合う学び＜特別支援学校＞

Y特別支援学校は、人口3万人弱の町に新設校として設立された。スローガンである「つながり合い、学び合う」は、地域に愛され、地域に根付いた学校にしたいという教職員の想いを反映している。学校経営目標の3つの柱の一つに地域との連携が挙げられ、地域資源を積極的に活用し、地域とつながり合う活動を実践すること（「つながり学習」）が挙げられた。

小学部から高等部までの部を越えて育てたい児童生徒像の検討を踏まえて、学校経営目標が設けられた。それらを具現化する取組として、研修テーマを「地域とつながる授業づくりの実践」とした。学部や学年ごと、目指す学びに即した地域資源を模索し、教科等の学習に反映していったのである。

例えば、小学部では、町内の地域資源を学年に応じて開拓し、児童が直接地域の人とつながる学習を目指している。中学部では、地域を近隣市町に広げつつ、生活単元学習や総合的な学習の時間で行ったつながり学習を地図にまとめることとした。さらに高等部では、地域社会で生きることを念頭に、作業学習や地域作業と関連付けたつながり学習を実施した。

地域とつながりを活性化・円滑化するため、分掌課を窓口とするなど、学校としてつながりを推進する体制を設けた。例えば、図書課は町立図書館と連携して、読み聞かせの依頼・実施、町立文化祭への作品出品、コンサートなどの開催によって交流を行った。もちろん、運動会や学校祭を地域に開くとともに、近隣校や地域との防災などを起点としたつながりも構築された。地域の防災拠点ともなり、近隣校にとっては特別支援学校のセンター的役割を果たすことにより、地域への還元もなされることとなった。

こうして学校内外のつながりを構築するカリキュラム・マネジメントにより、児童生徒と地域社会を学びでつなぐ「つながり学習」の基盤が整備されたのである。

新設校であることは、教職員のそれまでの子ども観・教育観を児童生徒に育成したい資質・能力の視点から改めて見直し、教育課程を構築する好機である。Y特別支援学校においては、地域と関わりながら学びを築くことを校内研修のテーマとした。そして、研修課という多数の教職員が関わる分掌を推進役としたことは、共通理解を促進する有効性の高い手段であろう。分掌内の複数の教職員の協働により社会関係資本が形成され、学校全体に伝播するためである。

「社会に開かれた教育課程」を実現するためには、構築されたつながりに基づき、教育課程を意図的に社会に開いていくことが重要である。そのためには、個々の教

職員が地域社会との関わりの中で児童生徒が学ぶ意義を理解する必要がある。目指す生徒像や経営目標を理解し、その実現のために一单元、一時間の授業があることを認識し、当事者意識を高めることが求められよう。

Y 特別支援学校の場合、研修課がそうしたカリキュラム・マネジメントを担った。地域社会の現実や課題に向き合うことのできる児童生徒を育成するとともに、つながりを介して学校や地域の社会関係資本を高める推進力となったのである。

なお、カリキュラム・マネジメントの手法は、総合教育センター『「主体的・対話的で深い学び」実現のためのサポートブック』⁵⁹に「資質・能力の育成につながるカリキュラム・マネジメント」ワークシート等が紹介されているため、参照されたい。

事例 12 地域社会に向き合う学び<小学校>

S 小学校では、総合的な学習の時間を軸とした探究的学習により、子どもの主体性と自己肯定感を高めることとなった。

「地域とともにある学校づくり～つながる、広げる、深まる～」を合言葉に地域とのつながりを構築した S 小学校は、次に児童の学びを広げ、深める取組に着手した。

「地域の子」を育てるために、地域を題材とした「主体的・協同的・探究的な学びの創造」を目指して、授業改善の視点で教職員に働きかけることとしたのである。

まず、小学校を取り巻く地域全体と教育課程を見渡して、ふさわしいテーマを学年ごとに設けた。3 年生は地域の魅力を探す、4 年生は地域の福祉と向き合う、5 年生は地域のために何ができるか、6 年生は地域の魅力を伝え、広げる、等のテーマを検討した。そして、各学年で教科学習や特活、道徳をつなぎながら、探究的な学習の展開を図ることとした。例えば、国語での「新聞を読もう」や「豊かな言葉の使い手になるために」の単元をテーマと関連付けて扱うのである。その際に意識されたのは、「情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」の探究スパイラルである。

具体的に、5 年生の取組を取り上げる。各クラスで取り組むテーマを決定するために、町の状況を客観的に示すデータとして町の人口推移や、商店街の店舗数を収集し、まとめ、全体で共有できるグラフや表に可視化した。クラス全体で、商店街の現状を認識したことが次の課題の出発点となり、自分たちに何ができるかを出し合うことでクラスとして取り組むテーマが決定された。あるクラスでは、商店街を活性化するために商店街をきれいにする取組を実施することとした。花でいっぱいにする 것과清掃のためにパンフレットを作成・配布することである。

S 小学校では、こうした取組を重ねるうちに、まちの活性化に情熱をもって向き合

⁵⁹ 静岡県総合教育センター『「主体的・対話的で深い学び」実現のためのサポートブック-静岡県総合教育センター研究の軌跡-』静岡県総合教育センター，2018 年 4 月

うの大人との関わる機会を得た。大人との関わりの中で生じる新たな課題に向き合い、それを乗り越える過程で、子どもが地域の一員として、当事者として自分を見つめなおし、地域を見つめなおす経験をする。

地域課題が自分事になる学びの体験は、教科の学習を深め、達成感とともに次の探究課題を生み出す契機ともなったのである。

地域の情熱ある大人と関わる中で学ぶ機会を生み出す源泉がS小学校においては学校運営協議会にあった。学校を地域に開き、協働関係を構築することによって、子どもの学びが広く地域社会に開かれ、結果的に深まりを帯びるのである。

学校と地域の連携は、「社会に開かれた教育課程」に向けたカリキュラム・マネジメントのツールである。児童生徒を中心に据え、資質・能力の向上に資する深い学びに寄与することに地域連携の意義がある。つまり、主体的・対話的で深い学びを追究する過程に地域社会がリアルな現実として認識されることが重要であると考えられる。地域社会を舞台とする学習の過程で、児童生徒や地域社会の社会関係資本も育まれることとなる。

「子どもSC」のうち、特に大きな影響を有する項目は、28「地域や社会で起きている問題や出来事に関心がある」、29「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある」、である。こうした関心を喚起することが子どもの社会関係資本を醸成する上で重要な役割を果たすということを意味している。そして、これらは幸いにも学校での教科等で実施可能である。

S小学校において、地域課題を探究する学習は、項目28、29を高める取組であり、教科学習を深化し、横断的につなげる意味を有すると考えられる。多様な大人との関わりの中で地域課題を協働的に探究する学びは、個人の社会関係資本の醸成、自己肯定感、学力等への影響も期待される。

探究的な学習を通して地域課題を理解し、地域に生きる大人の姿から学び、解決策を模索することにより、児童が地域の一員であることを自覚し、行動するようになる。実際、S小学校の独自調査では、児童の自己肯定感も、探究的な学習の軸となった総合的な学習の時間の有効性も強く認識されている結果が示された。

正解のない課題に向き合い、協働して解決に向かう過程で、地域のお客さんであった小学生が地域の市民へと、すなわちゲストからホストとなる。小学校高学年から中学生の時期は正にその好機である。高校生ともなると、地域から世界へと視野を広げて、それらを自分事に捉えることが求められよう。そうした学習の広がりを途絶えさせてはならない。

事例 13 地域社会に向き合う学びく高等学校＞

I 市は、県内第三位の人口を有する工業都市であるが、中心産業の衰退とともに人口減少が続いている。市の活力再生ビジョンの最上位目標には「若い世代の人口の確保」が掲げられている。県の高等学校再編の流れを受け、市内唯一の高等学校を活性化するために I 市とともに学校が挑戦することとなった。

学校再編に当たり、市立高等学校としての自覚を持ち、市の発展に寄与する学校となることを基本理念に据え、推進役となる指導主事を校内に配置した。目指す学校像具現化のために、F 高等学校は探究学習を方針の一つに据え、総合的な学習の時間と教科情報を軸に実施することとした。

従前の研修課を改編した企画研究課は、総合的な学習の時間のカリキュラム開発に携わり、指導計画の作成・見直しを図った。1 集団を学級担任と教科情報の 2 人で担当することとした。

総合的な学習の時間は、3 年間で 5 つのステージで構成される（図 26）。1 年次は 2 つの探究スキルを学び、多角的・分析的な思考を鍛える、2 年次は市の課題と自身のテーマに向き合い、解決策を探る。こうして地域の一員としての意識を高めた上で、3 年次には自身の将来の可能性を探り、人生プランを考えるのである。

例えば、2 年次は前半に第 3 ステージとして市の抱える課題に向き合い、解決策を検討し、プレゼンテーションに至るプロセスを 3 度実施するという探究スパイラルで実践している。第 3 単元では、4 月から 9 月までの半年間、I 市の高校生職員として辞令を受けた上で、地域課題の発見、現場での調査活動を経て課題解決策を提案する。そうしたプロジェクト型学習に市役所職員が関わり、市の計画を語ったり、生徒の経過報告や解決策提案の場に携わったりしている。

実際の生徒の成長は、同校による独自の調査結果に示されている。「総合的な学習の時間は生きていく上で大切なことを学んでいる」を肯定する生徒の割合は、平成 25 年度には 71.7%であったものが、27 年度には 95.4%にものぼった。同様に、「総合的な学習の時間で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う」は平成 25 年度には 73.4%であったものが、27 年度には 94.9%となった。

高等学校においては、総合的な学習の時間の実施状況に大きな差があり、学校種間の取組の重複のほか、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られると指摘される。

このような状況の中で、F 高等学校における探究学習は、本来の総合的な学習の時間の目的に適った優れた取組である。

F 高等学校の事例では、地域社会の現状をみつめ、そこから対話的、協働的で探究的な学びが実現されている。I 市と F 高等学校の挑戦により、正に「社会に

序 スキル習得	入学後の半年は、ブレインストーミング、KJ法など、課題を見つけ、情報を集め、表現するための基本的な方法を学びます。
論 ディベート	1年次の後半には、ディベートを行います。多角的な物事の見方、論理的な考え方を学びます。
活 地域探究	2年次の前半には、F市が抱える課題に取り組めます。解決策を練り、プレゼンテーションすることで、地域の一員としての意識を高めます。
究 テーマ探究	2年次後半には、これまで学んだ知識や技能を活用して、自分自身のテーマについて探究します。将来を考え、可能性を探ります。
夢 夢探究	3年次、探究学習の仕上げとして、自分自身の人生プランを考えます。将来就きたい仕事、そのための進路を具体的に考えます。

図 26 F 高等学校における総合的な学習の時間の取組
(F 高等学校「News Letter 探究だより」
2015 年 2 月号から転載)

開かれた教育課程」が実現されている例である。

調査の数値で表されているように、F 高等学校の生徒自身が自らの成長を強く実感し、意義を理解できた要因は、市役所と協働して行われたことにもよる。地域を舞台に、当事者意識をもって学ぶことは、生徒の地域社会の一員としての意識を高めた。それはほかでもなく、生徒個人を越えて現在や次世代の地域社会に還元される財産となる。

このような成果を生み出す端緒となったのは、I 市が F 高等学校とビジョンを共有し、改編に向けた協働を通して信頼関係を構築したこと

によると考えられる。実務面で市と学校をつなぐ指導主事と企画探究課長の両者がキーパーソンであったが、それぞれが異動した後も F 高等学校の取組は継続され、探究学習を経て市民として覚醒した若者が毎年輩出されている。

この継続性を支えるのは、組織体制であり、成果認識であると考えられる。校務分掌として複数の人による組織体制とともに成功体験も受け継がれていく。そうした教職員の成功体験は、生徒が確かに成長しているという実感によって支えられる。

学校再編に当たり、様々な困難な状況を乗り越えてこうして豊かな総合的な学習の時間を実現し、生徒の成長が学校にも地域にも共有されるに至っている。学校とまちが手を携えて挑んだ取組による確かな成果は、卒業生によって受け継がれ、地域の未来に還元されることであろう。

V 本研究のまとめ

1 研究の成果

本研究は、学校と地域の連携・協働は、児童生徒への教育的効果が本当にあるのかという課題意識から出発した。地域連携の効果を検証するために、先行研究に見られる社会関係資本に注目していくこととなった。客観的な効果を表すための定量調査には全国学力・学習状況調査を用いたことにより、学校の PDCA に資する結果を得られることとなった。さらに定量調査の結果を各校の事例とともに社会関係資本の視点で考

察した結果、組織運営上の工夫を集約し、提案することができた。

以下、IV章における本研究の経過を示す。

- 1 節、2 節 学校と地域の連携・協働の背景となる状況を、地方自治体の現状や国や県の教育施策からまとめた。
- 3 節 学校の視点で地域との連携・協働を考察した。
- 4 節 先行研究に基づき、地域連携を考える視点として社会関係資本に注目し、その教育効果や醸成過程を記述した。
- 5 節 地域連携の児童生徒にかかる効果を量的調査から分析した。
- 6 節 児童生徒の社会関係資本の醸成に学校が果たす役割を考察した。この分析・考察により、本県における地域連携に関する施策を推進するエビデンスを得ることとなった。
- 7 節 県内での地域連携の事例に見られる汎用性の高い要件を抽出した上で、社会関係資本と関連付けて考察し、「次世代の学校・地域」を創生するための組織マネジメントへの提案とした。

本研究から得られた成果は主に次の3点である。

(1) 学校と地域の連携・協働は子どもの社会関係資本を醸成する。

「子どもの社会関係資本」と「自己肯定感」、「学習意欲」と、全国学力・学習状況調査において測られる「学力」は、相互に支え合い、高め合う関係にある。社会関係資本は、「自己肯定感」「学習意欲」や「学力」を下支えする「学力のセーフティネット」として機能する。

学校と地域の連携・協働によって「子どもの社会関係資本」が高められること、そしてそれが「自己肯定感」「学習意欲」や全国学力・学習状況調査にみる「学力」にも影響を与えることが、本県において初めて実証された。

各校において全国学力・学習状況調査結果はすでにPDCAのツールとみなされている。本研究の成果は各校のPDCAにさらに資する結果を提供するものである。全国学力・学習状況調査の調査結果を活用し、「社会に開かれた教育課程」に向けた学びの基盤づくりが可能となるのである。

そうした組織マネジメントを行うには、児童生徒や社会の未来に及ぶ広い視野とともに柔軟な発想が求められよう。地域人材を含めて多様な大人が関わり合うことのできる環境に変化させていくことが「これからの学校と地域」に課せられた大きなミッションである。

(2) 学校と地域の連携・協働は地域づくりに資する。

住民同士のつながりが希薄化した地域も見られる現在にあって、学校は社会

関係資本を醸成する場である。学校と地域とつながりは個人の社会関係資本の高まりをもたらす。個人の社会関係資本の高まりは、地域の社会関係資本を醸成する。

関わる大人は学校への支援や学校での協議・協働を通して、新たなネットワークを形成したり、自身の資質を高めたりしている。また、関わる大人にやりがいや生きがいをもたらしている。こうしたつながりを通して、子どもも大人も支え合うとともに、資質・能力を高め合うことが可能となる。こうした個人の資質・能力の高まりが地域全体にも波及し、地域の活性化に寄与していると言える。

- (3) 学びの過程で、子どもに市民意識や主体的学習者としての生涯学習観が形成されることにより、やがて大人になった時、次世代の地域社会に還元される。

社会関係資本の高まりとともに個人の資質・能力や生涯学習観も育成されるものの、主体的・継続的学習者としての態度を直接的に養うことができるのは、授業によるためである。

それは、子どもを地域のゲストからホストへと覚醒させる試みであり、市民としての基盤を構築する試みでもある。小学校高学年や、中学校の時期はその好機であり、中学校から高等学校にかけては、ローカルな学びに基づき、グローバルな視点へと学びを広げていく好機である。こうした学びの広がりによって高められた社会関係資本は、未来の地域社会全体に還元されることになる。

現在の地域の担い手である大人と、未来の地域の担い手である子どもがともに地域の教育力や社会関係資本を享受する場をもたらすことのできる学校は、持続可能な地域を創生する上で極めて重要な役割を果たすのである。

「社会に開かれた教育課程」を実現するカリキュラム・マネジメントにより、子どもは主体的・継続的学習者たり得る重要性に目覚め、次世代の担い手に不可欠な「学び続ける」個人を育成する。ひいては、人口減少社会を力強く生き抜く生涯学習観が醸成されることになる。次世代に引き継がれる学びを具現化してこそ、生涯学習社会を構築する基盤として、学校教育はその役割を全うすることになると考えられる。

2 今後の課題と展望

本研究から今後に委ねられるべき課題は次のとおりである。

- (1) 静岡県においては各地域に密着した「おらがまちの学校」が校種を越えて数多く存在している。そうした学校と地域の関係性を損なうことなく、学校運営協議会の設置を推進する市町を適切に支援することができるかどうかは、引き続き県に課せられた課題である。

- (2) 総合的な学習の時間や探究的な学習への児童生徒の成果認識を比較・分析することは、「社会に開かれた教育課程」の実現を図る尺度と考える。そうした観点での調査分析を行うことが今後求められるであろう。
- (3) 学校と地域の連携推進が、教職員の働き方改革と表裏一体であるが、本稿では地域連携が多忙化解消に寄与することは立証できていない。今後モデル校での実践をもとに、学校の構造転換にも効果があるというエビデンスを収集することが急がれる課題であろう。

本研究での事例調査を通して、現在、県内の学校は、既存の地域基盤によって支えられていることを強く認識することとなった。つまり、既存の地域の社会関係資本を子どもが享受することにより、静岡県教育は下支えされてきた。ただ、これは永続的ではない。そうした従来の地域基盤もまた地域や学校の統廃合、人口構成の変化等の社会の変化に伴って失われゆくと考えられる。

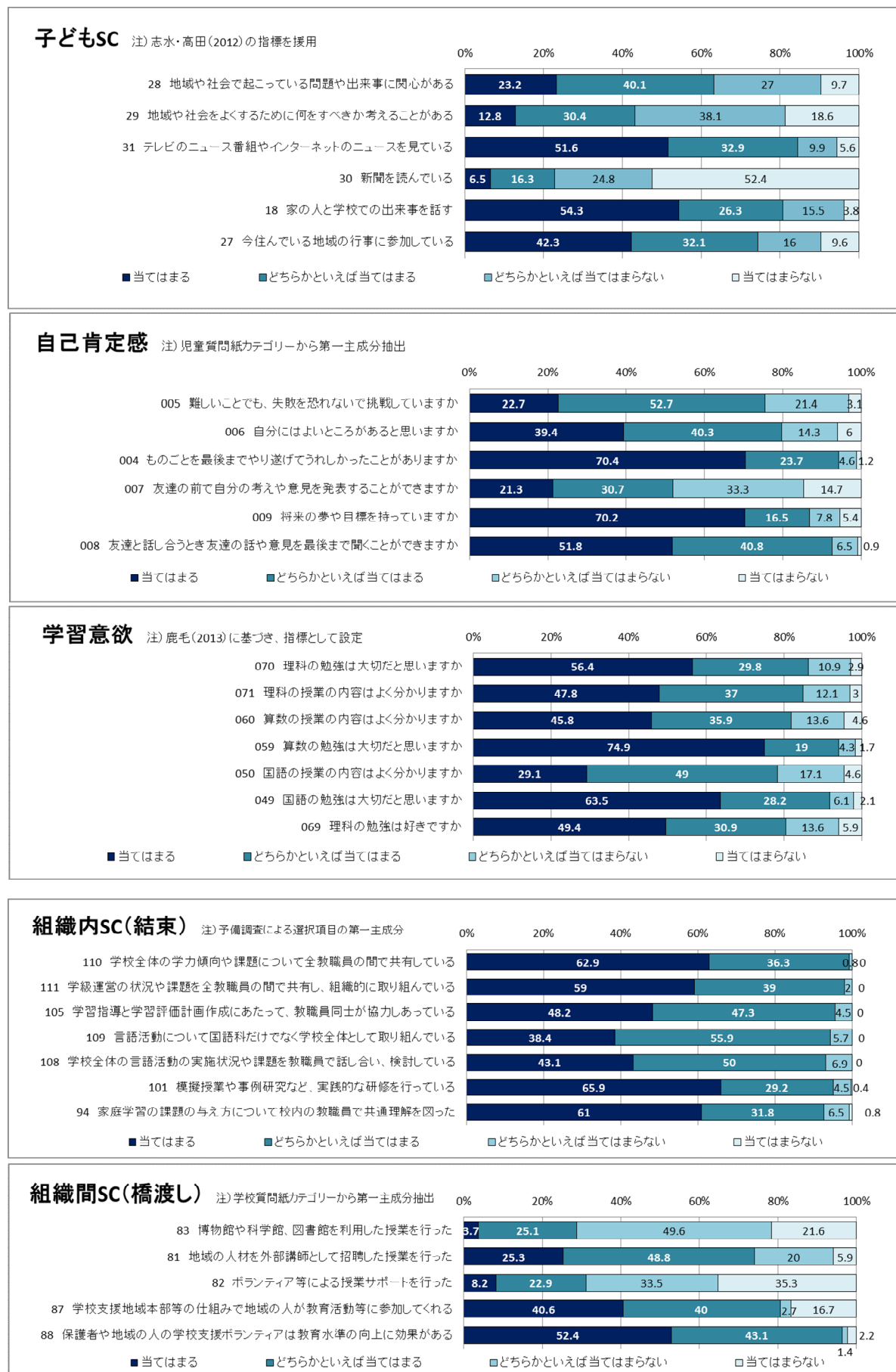
地域社会が変わりゆく中で、自立、協働、創造は次世代を担う人材に求められる要素である。主体性、協働性、そして創造性を併せ持つ個人を育成することが、これからの学校と地域に求められている。

未来の子どもを支える地域の社会関係資本を持続させるためにも、今日の児童生徒の学びを社会に開き、「社会に開かれた教育課程」を実現することが重要である。そうした気運の高まりを、学校種や地域を越えた全ての大人と共有することは、今後に課せられた大きな使命である。そして、その使命を果たすための重要な鍵を学校が握っている。

学校と地域が協働し、児童生徒の資質・能力の育成を図ることは、次代に受け継がれる生涯学習社会への確かな布石である。そうした児童生徒を育む「地域とともにある学校づくり」は、「社会総がかりの人づくり」と一体となり、今後も推進されるべき施策である。我が国の未来を担う人材を育成し、故郷を創生することを同時に果たすと考えられるためである。

【資 料】

尺度を構成する項目の単純回答



尺度間の相関分析

			教科		児童質問紙			学校質問紙	
			A正答計	B正答計	子どもSC	自己肯定感	学習意欲	組織SC (橋渡し)	組織SC (結束)
教科	A正答計	Pearson の相関係数	1	.810**	.243**	.217**	.294**	.013*	0.004
		有意確率（両側）		0.000	0.000	0.000	0.000	0.020	0.420
		度数	32551	32443	32339	32354	32308	32275	32335
	B正答計	Pearson の相関係数	.810**	1	.251**	.219**	.297**	.021**	.012*
		有意確率（両側）	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.028
		度数	32443	32479	32304	32320	32275	32204	32264
児童 質問紙	子どもSC	Pearson の相関係数	.243**	.251**	1	.473**	.461**	.023**	.014**
		有意確率（両側）	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.010
		度数	32339	32304	32446	32375	32335	32170	32230
	自己肯定感	Pearson の相関係数	.217**	.219**	.473**	1	.493**	.024**	.025**
		有意確率（両側）	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
		度数	32354	32320	32375	32462	32343	32186	32247
	学習意欲	Pearson の相関係数	.294**	.297**	.461**	.493**	1	0.008	0.009
		有意確率（両側）	0.000	0.000	0.000	0.000		0.147	0.112
		度数	32308	32275	32335	32343	32416	32140	32201
学校 質問紙	組織SC (橋渡し)	Pearson の相関係数	.013*	.021**	.023**	.024**	0.008	1	.309**
		有意確率（両側）	0.020	0.000	0.000	0.000	0.147		0.000
		度数	32275	32204	32170	32186	32140	32491	32274
	組織SC (結束)	Pearson の相関係数	0.004	.012*	.014**	.025**	0.009	.309**	1
		有意確率（両側）	0.420	0.028	0.010	0.000	0.112	0.000	
		度数	32335	32264	32230	32247	32201	32274	32551
**. 相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。									
*. 相関係数は 5% 水準で有意（両側）です。									

【参考文献】

(著者名 50 音順、書籍のみ記載)

稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル入門：孤立から絆へ』中央公論新社，2011 年

鹿毛雅治『学ぶ意欲の心理学』金子書房，2013 年

河野和清編著『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版，2004 年

小島弘道編著『新版学校教育の基礎知識』協同出版，2002 年

佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの研究-学校運営協議会の成果と課題-』風間書房，2010 年

佐藤晴雄・仲田康一 et. al『平成 27 年度文部科学省委託調査研究「学校のマネジメント力の強化に関する調査研究」総合マネジメント力強化に向けたコミュニティ・スクールの在り方に関する調査研究報告書』日本大学文理学部，2016 年

志水宏吉『学力を育てる』岩波新書，2005 年

志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房，2014 年

志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学（国際編）PISA 調査は各国に何をもたらしたか』明石書店，2012 年

志水宏吉・高田一宏編著『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，2012 年

田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい，2011 年

田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編著『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい，2016 年

露口健司編著『ソーシャル・キャピタルと教育-つながりづくりにおける学校の役割-』ミネルヴァ書房，2016 年

仲田康一『コミュニティ・スクールのポリティクス 学校運営協議会における保護者の位置』勁草書房，2015 年

中室牧子『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン，2014 年

広井良典『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』筑摩書房，2009 年

本研究に際して、御指導、御助言いただいた諸先生方、並びに定量データや聞き取り調査の機会を御提供いただいた学校や教育委員会の皆様に心からお礼申し上げます。

【研究組織】

研究顧問	静岡大学教育学研究科	教授	山崎 保寿
		准教授	洪江かさね
		講師	島田 桂吾（主顧問）
助言者	生涯学習アドバイザー		勝田 敏勝
研究担当所員	生涯学習企画課生涯学習推進班		
	班長（室長）	村田 和弥（28・29年度）	
	室長	福石 康行（27年度）	
	教育主幹	夏目 香織（27年度）	
	教育主査	岡本多佳子（27～29年度）	主担当
	主査	水井千保子（28・29年度）	
	主任	鈴木 祥高（27～29年度）	
	主事	吉野 啓吾（27・28年度）	
	主事	大沼 梨早（29年度）	