

芦屋大学論叢 第86号
(令和8年7月31日)抜刷

《研究ノート》

コミュニティ・スクールにおける
ソーシャル・キャピタル醸成の論理

－日米の研究状況－

嬉 野 加 奈

《研究ノート》

コミュニティ・スクールにおけるソーシャル・キャピタル醸成の論理

ー 日米の研究状況 ー

嬉 野 加 奈

芦屋大学大学院 博士後期課程

序論

1 研究背景と問題意識

近年、日本のコミュニティ・スクールは、学校運営協議会を置く学校として制度化され、地域とともにある学校づくりを推進する主要な仕組みとして全国的に拡大している。文部科学省の令和7年度調査（令和7年5月1日現在）によれば、公立学校における導入校数は22,009校、導入率は64.9%であり、前年度から1,856校、6.2ポイント増加している¹⁾。こうした量的拡大に伴い、今日では、制度の設置や活動実績だけでなく、制度を通じて学校・家庭・地域の間にはどのような関係が形成され、情報や支援資源へのアクセスが可能になるのかを検討することが求められている。しかし、日本の先行研究は、学校運営協議会制度の成立過程、制度設計、運用実態および評価を中心に蓄積されてきた一方、学校・保護者・地域住民の関係形成をソーシャル・キャピタルの観点から十分に捉えてきたとはいえない。小林（2019）は、学校運営協議会制度に関する研究を、制度化・導入に関する研究と制度運用・評価に関する研究に整理しており²⁾、制度の内実として生じる関係形成の過程には、なお検討の余地がある。吉田・吉澤（2024）も、地域住民、保護者および教師の認識変容を分析し、地域連携活動を円滑に進めるには、当事者が実践をどのように捉えているかを明らかにする必要があると指摘している³⁾。したがって、コミュニティ・スクールにおける連携・協働については、主体間の関係、その関係に基づく情報・支援資源へのアクセス可能性、関係を支える信頼・互酬性、および関係を形成・活用する情報共有や役割分担を区別して検討する必要がある。また、Murray et al.（2020）は、学校におけるソーシャル・キャピタルを検討する際には、橋渡し型と結束型の双方を把握する必要があると指摘している⁴⁾。そこで本稿は、米国研究を補助的な視角として参照しながら、コミュニティ・スクールにおける学校・家庭・地域の関係形成を整理し、今後の実証研究に向けた分析視角を提示する。

2 研究目的・課題

本稿の目的は、日本および米国のコミュニティ・スクール研究のうち、本稿の検討課題に関連する主要な論点を整理し、学校・家庭・地域の連携を通じたソーシャル・キャピタル醸成を検討するための理論的視角を提示することにある。日本のコミュニティ・スクールが学校運営協議会を基盤とする制度的枠組みであるのに対し、米国では、学校を地域資源の結節点とし、教育・福祉・保健・家庭支援等を統合する多様な実践が展開されている。本稿は、こうした制度的背景の違いを踏まえ、学校・家庭・地域の関係形成という共通する論点に着目する。

以上を踏まえ、次の三点を検討課題とする。第一に、日本のコミュニティ・スクール研究において、学校と地域の連携・協働が、ソーシャル・キャピタルの形成に関わる論点としてどのように扱われてきたのかを整理する。第二に、日本の先行研究では相対的に明示されてこなかった論点を確認し、それらを捉え直すう

えで、米国研究がどのような補助的視角を与えうるのかを検討する。第三に、教育実践を通じて形成される学校・家庭・地域および外部機関の接続を、橋渡し型、結束型および必要に応じて連結型を含むソーシャル・キャピタルの関係から捉える可能性と課題を考察する。

3 研究方法・文献レビューの方法

本稿は、日米のコミュニティ・スクール研究を対象とする探索的文献レビューである。日本については、学校運営協議会制度、地域学校協働活動および学校・地域連携に関する研究を、米国については、フルサービス型コミュニティ・スクール、学校・地域パートナーシップ、家庭・学校・地域連携およびコミュニティ・スクール・コーディネーターに関する研究を検討した。また、Coleman（1988）およびPortes（1998）を参照し、主体間の関係、資源へのアクセス可能性、実際に利用される資源、関係を支える条件および結果を区別した。対象文献は日米の研究動向を網羅するものではなく、本稿の検討課題に関わる主要な論点を選択的に取り上げたものである。

1 理論的枠組み

1.1 日本のコミュニティ・スクールの制度的特徴

日本におけるコミュニティ・スクールは、保護者や地域住民等が一定の権限と責任をもって学校運営に参画する学校運営協議会を置く学校として制度化されてきた。前述したように、現在では、一部の学校による個別的な取り組みにとどまらず、地域と学校の連携・協働を支える主要な学校運営制度として位置づけられている。文部科学省は、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動を一体的に推進し、学校・家庭・地域が目標や課題を共有しながら教育活動に関わる体制の構築を進めてきた。もともと、学校運営協議会が設置されていることそのものが、関係者間の信頼や協働を直ちに生み出すものではない。印南（2023）は、コミュニティ・スクールを学校と家庭・地域の連携協働を中核とするシステムとして捉え、三者による双方向の関係構築が重要であると整理している⁹⁾。この指摘を踏まえると、日本のコミュニティ・スクールは、学校が地域から一方的な支援を受ける制度ではなく、学校・家庭・地域が教育目標や地域課題について協議し、それぞれの立場から関与するための制度的な場として理解できる。したがって、日本のコミュニティ・スクールの特徴は、学校運営協議会という公的な制度を基盤として、学校・家庭・地域の関係形成を可能にする機会が設けられている点にある。しかし、制度の設置と実質的な関係形成とは区別して捉える必要がある。学校運営協議会は、関係者が接触し、情報を共有し、役割や課題を協議する制度的条件を提供するが、そこから相互理解や信頼がどのように形成されるかについては、個々の実践過程を通じて検討しなければならない。

1.2 米国のコミュニティ・スクールの概念と展開

米国におけるコミュニティ・スクールは、日本の学校運営協議会制度に相当する単一の制度ではない。州、学区、地方教育機関、非営利組織、財団、地域団体等によって、その制度的位置づけ、運営主体、支援内容および対象とする子ども・家庭は異なっている。したがって、特定の政策や実践モデルのみをもって、米国のコミュニティ・スクール全体を説明することはできない。本稿では、この多様性を前提に、学校を地域資源の結節点として教育、保健、福祉、家庭支援、放課後学習、地域参加等を統合するフルサービス型コミュ

ニティ・スクール研究を中心に取り上げる。米国連邦教育省の Full-Service Community Schools Program (FSCS) は、その代表的な政策枠組みの一つであり、支援ニーズの高い子どもや家庭に対し、サービスの調整・統合とアクセス向上を図る⁶⁾。同プログラムは、統合的な生徒支援、拡張・充実した学習機会、家庭・地域の参加、協働的リーダーシップを重視する。しかし、FSCS は多様な実践の一類型であり、Coalition for Community Schools が示す学校数も、全国共通の認定基準による導入率ではなく、実践の広がりを示す推計である⁷⁾。

以上のように、日本のコミュニティ・スクールが学校運営協議会を基盤とする制度的枠組みとして展開しているのに対し、本稿で参照する米国研究では、学校を拠点として教育・福祉・保健等の資源を結びつける包括的支援の側面が重視されている。本稿は、この二つを同一制度として直接比較するものではない。比較の対象を、学校・家庭・地域および外部機関の間にどのような関係が形成され、その関係を通じて情報や支援資源へのアクセスがどのように可能になるのかという領域に限定する。

1.3 コミュニティ・スクールとソーシャル・キャピタル

ソーシャル・キャピタルは、研究者によって定義や分析対象が異なる。Coleman (1988) は、これを社会構造のなかに存在し、そこに位置する個人または組織の行為を可能にする実体として機能面から捉え、その形態として、義務と期待、関係構造の信頼可能性、情報経路、規範および実効的な制裁等を挙げている⁸⁾。しかし、社会関係があらゆる目的に様に有益であるとは限らない。そのため、信頼、規範、情報共有または協力の存在だけで形成を判断せず、どのような関係が誰の行為を可能にし、何を利用可能にしたのかを検討する必要がある。Portes (1998) は、概念の曖昧化と循環的説明を避けるため、ソーシャル・キャピタルを生み出す仕組み、関係を通じて得られる資源、その利用による結果を区別すべきだと指摘している⁹⁾。また、その中心的な意味を、社会的ネットワークや社会構造への所属を通じて利益を確保する能力として捉え、情報、知識、金銭、支援等の資源そのものと、それらへのアクセスを可能にする社会関係とを区別している⁹⁾。以上を踏まえ、本稿では、コミュニティ・スクールにおけるソーシャル・キャピタルを、学校・家庭・地域および外部機関の間に形成される関係と、その関係に基づいて、情報、知識、人材、施設、専門的支援等の資源へアクセスしうる可能性として捉える。ここでは、主体間の関係、利用可能な資源、実際に利用された資源、関係を支える条件、および関係の利用によって生じる結果を区別する。信頼や互酬性は、関係を維持し、義務の履行や資源共有を可能にする条件または源泉として位置づける。協働、熟議、情報共有、役割分担等は、ソーシャル・キャピタルそのものではなく、関係を形成・維持し、資源を共有・活用する実践過程として扱う。また、当事者意識、学習動機づけ、学級適応感、教育的成果等は、関係形成や教育実践に関連する認識または結果であり、それ自体をソーシャル・キャピタルとはみなさない。この概念整理を学校・家庭・地域の関係に適用する際には、参加者数や活動回数だけでなく、形成された関係と、その関係を通じて利用可能となった資源を検討する必要がある。Preston (2013) は、学校への地域参加を、保護者や拡大家族に限らず、地域団体、企業、自治体、公衆衛生団体等を含む社会的関係として捉え、近い成員間の結びつきと、異なる背景をもつ主体間の接続から整理している¹⁰⁾。Galindo・Sanders・Abel (2017) は、フルサービス型コミュニティ・スクールを、家族参加、拡張学習機会および各種支援を通じて、子どもや家庭が社会的関係や支援資源へアクセスする機会を広げる場として分析している¹¹⁾。Stefanski・Valli・Jacobson (2016) は、包括的な学校・地域パートナーシップでは、家庭も意思決定に参画する主体となることを示している¹²⁾。さらに、Mayger and Hochbein (2019) は、学校内外の組織をつなぎ、情報や支援資源を調整するコミュニティ・スクール・コーディネーターの役割を明らかにしている¹³⁾。これらの知見から、主体間の

関係だけでなく、その関係を形成・維持し、資源を接続する媒介者と実践過程を検討する必要がある。もっとも、ソーシャル・キャピタルの基礎概念が、日本と米国で別個に定義されているわけではない。異なるのは、コミュニティ・スクール研究において重視される関係と資源へのアクセスの側面である。日本研究では、学校運営への参加、教育目標・課題の共有、当事者意識、役割付与等が主に扱われている。一方、米国研究では、子どもや家庭と、地域団体、行政機関、福祉・保健機関等との接続、および情報・支援資源へのアクセスが比較的明示されている。したがって、当事者意識、参加、チームワーク、サービス提供等を、同一の指標として直接比較することは適切ではない。本稿では、両国に共通する検討領域を、主体間の関係と、それに基づく情報・支援資源へのアクセス可能性に限定する。また、信頼や互酬性は、関係の維持と資源共有を支える条件として扱う。

1.4 結束型・橋渡し型ソーシャル・キャピタルの分析視角

ソーシャル・キャピタルを学校・家庭・地域の関係に適用する際には、接続される主体の範囲と、その関係を通じて利用可能となる資源の性質に注目し、結束型と橋渡し型を区別することが有効である。結束型ソーシャル・キャピタルは、比較的近い属性、経験または所属を共有する成員間の密接な関係に関わり、集団内部の支援、連帯、相互扶助等と関連する。一方、橋渡し型ソーシャル・キャピタルは、異なる背景、立場または組織に属する主体を結ぶ関係に関わり、集団外部の情報や資源へのアクセスと関連する。

Coleman (1988) は、結束型と橋渡し型という用語を用いていないが、社会的ネットワークの閉鎖性が規範、実効的な制裁、関係構造の信頼可能性を支えうると論じている⁸⁾。一方、社会関係がすべての行為に有益とは限らず、Portes (1998) も否定的な帰結を指摘している⁹⁾。コミュニティ・スクールの密接な関係は、情報共有、相互扶助、役割調整を支える反面、特定の教員、保護者、地域住民に限定されれば、新規参加を妨げ、資源アクセスや負担を偏らせる可能性がある。したがって、結束型の関係は、内部の信頼や支援だけでなく、参加の開放性、役割・負担の公平性、外部主体との接続可能性を含めて検討する必要がある。Preston (2013) は、bonding social capital を近い成員間の強い結びつき、bridging social capital を異なる背景をもつ人々を結ぶ広範な関係として整理し、学校への地域参加には両者が関係すると論じている¹⁰⁾。また、Galindo・Sanders・Abel (2017) は、bonding および bridging に加えて linking social capital に注目し、学校内部の関係だけでなく、行政、福祉・保健機関等、異なる権限や資源をもつ組織との接続の重要性を示している¹¹⁾。

以上を踏まえ、本稿では、学校、家庭、地域住民および地域団体等の異なる主体を横断する関係を橋渡し型として捉える。また、学校や地域と、行政、福祉・保健機関、専門機関等の異なる権限や制度的資源をもつ主体との関係については、連結型の視角を補助的に用いる。結束型、橋渡し型、連結型の関係は排他的ではなく、一つの実践に併存しうる。また、弱い関係から強い関係へ進む発達段階でもない。印南 (2023) は、構造・活動・関係づくりを通じて学校・家庭・地域の双方向性を高める必要性を指摘し⁵⁾、Stefanski・Valli・Jacobson (2016) は、家庭の役割が参加から協働や意思決定へ広がりうることを示している¹²⁾。しかし、これらから橋渡し型が反復的協働によって必ず結束型へ移行すると結論づけることはできない。本稿では、三つの関係が実践のなかでどのように併存・相互作用するかを、①形成された主体間の接続、②その関係に基づく情報・支援資源へのアクセスと利用、③反復的関与を通じた信頼、互酬性、役割、関係の開放性の維持・変化という三点から検討する。

2 日本のコミュニティ・スクール研究にみる関係形成の論点

2.1 日本のコミュニティ・スクール研究の展開

日本のコミュニティ・スクール研究は、制度の成立・導入および運用・評価を中心とする研究から、制度を支える関係と支援構造を捉える研究へと展開してきた。小林（2019）は、学校運営協議会制度に関する研究を、制度化・導入に関する研究群と制度運用・制度評価に関する研究群に整理している²⁾。その後、小林（2022）は、同制度を、学校・保護者・地域住民に対する教育行政の関与を含む「地域の教育条件整備」の枠組みとして捉えている¹⁴⁾。両研究を一つの流れとしてみれば、研究関心は、制度の成立や学校内部での運用から、学校・地域・教育行政を含む関係と、課題解決を支える支援構造の分析へ広がっている。志々田（2024）は、学校運営協議会が複数校と地域を結び、教育課題を協議する場となりうることを示している¹⁵⁾。また、平阪（2016）は、制度を実質的に機能させるうえで、委員研修、情報提供、準備期間の確保、支援体制の整備等が課題であると整理している¹⁶⁾。以上から、日本研究は、単独校の制度運用にとどまらず、複数校・地域を結ぶ協議の場と、その運用を支える研修・情報提供・支援体制へと論点を広げてきたといえる。

2.2 学校と地域の連携・協働に関する知見

諏訪・大天・眞弓（2021）は、共通目標の共同作成・共有と、課題解決に向けた役割付与が、学校・保護者・地域住民の当事者意識の形成に関係する可能性を示している¹⁷⁾。これに対し、吉田・吉澤・浅野・玉井（2022）は、教員が認知する保護者・地域住民とのチームワークが、子どもの内発的動機づけや学級適応感と関連することを示している¹⁸⁾。前者が共通目標と役割付与を通じた参加者の当事者意識に着目するのに対し、後者は学校と保護者・地域住民との関係が子どもの教育的側面と関連する可能性を示す。しかし、いずれもソーシャル・キャピタルを直接的な分析対象または測定対象とした研究ではない。したがって、これらは、当事者意識や教育的成果そのものをソーシャル・キャピタルとみなす根拠ではなく、学校・家庭・地域の関係形成に関わる知見として位置づける必要がある。また、志々田（2024）は、学校運営協議会が複数校・地域間を接続する協議の場となりうることを示し¹⁵⁾、小林（2022）は、学校・地域の課題共有を教育委員会による施策化へつなぐ過程を示している¹⁴⁾。前者は複数校・地域間の接続、後者は教育行政との連結型の関係を検討するための知見として位置づけられる。しかし、こうした接続の存在だけでは、どのような情報・支援資源へのアクセスが可能となり、信頼や互酬性がどのように形成されたのかまでは明らかにならない。

2.3 日本研究の到達点と課題

日本研究の到達点は、コミュニティ・スクールを制度の設計・導入・運用の問題として捉える段階から、制度が実際に機能するための関係形成や支援の過程へと研究対象を広げてきた点にある。すなわち、研究上の関心は、学校運営協議会の権限や会議運営だけでなく、共通目標の形成、役割の付与、複数校・地域間の協議、教育行政による支援等へと展開している。一方、日本研究では、形成された関係を通じて誰がどのような情報、知識、人材、専門的支援等の資源へアクセスできるのか、関係形成を媒介する主体がどのような役割を果たすのか、さらに、教育行政・専門機関との連結がどのように構築されるのかについて、十分に整理されていない。また、参加の機会や資源へのアクセスが特定の主体に偏らないかという包摂性・公平性の視点も課題として残る。したがって、当事者意識、チームワーク、熟議、役割分担等をソーシャル・キャピタルそのものとみなすのではなく、「主体間の関係」「関係に基づく資源へのアクセス」「関係を支える信頼・互酬性」「関係を形成・維持・活用する実践過程」を区別して分析する必要がある。

3 米国コミュニティ・スクール研究からみた補助的視角

3.1 支援資源へのアクセスと関係形成

本稿で参照する米国研究にみられる一つの特徴は、学校と地域の連携を、学校外の情報や支援資源へのアクセスと関連づけて捉えている点である。Anderson et al. (2019) は、都市部のフルサービス型コミュニティ・スクールの取り組みを、家族支援、放課後学習、保健・福祉、地域サービス等を学校に結びつける包括的な学校改革として検討している¹⁹⁾。同研究では、学力指標だけでなく、家庭参加、学校風土、学校と地域の連携等が検討されている。この知見からは、学校が複数の支援主体を結びつけることによって、子どもや家庭が学校内部だけでは得にくい支援に接続する可能性が読み取れる。しかし、複数のサービスが学校に配置されていること自体を、直ちにソーシャル・キャピタルの形成とみなすことはできない。理論的枠組みで整理したように、本稿で重視するのは、学校、家庭、地域団体、行政機関、福祉・保健機関等の間にどのような関係が形成され、その関係に基づいて、誰が情報、知識、人材、支援等の資源へアクセスしうるのかという点である。したがって、統合的支援の存在は、それ自体がソーシャル・キャピタルではなく、主体間の接続と資源へのアクセスを検討するための制度的・実践的な背景として位置づけられる。Casto (2016) は、学校・地域パートナーシップの目的を、学校改善、家族支援、地域開発、場所感覚の形成等の複数の側面から整理している²⁰⁾。この指摘は、学校と地域の接続が、学校内部の教育改善だけでなく、家庭や地域社会の課題とも関係していることを示している。一方で、学校、家庭、地域の各主体が同じ目的や利益を共有しているとは限らず、連携の目的や期待が主体ごとに異なる可能性にも注意する必要がある。Gross et al. (2015) は、インクルーシブな学校における学校・地域パートナーシップを検討し、学校だけが一方的に利益を得るのではなく、地域のパートナーも学校との関係を通じて影響を受ける相互的な関係を示唆している²¹⁾。しかし、同研究はフルサービス型コミュニティ・スクールに限定した研究ではないため、その知見を米国のコミュニティ・スクール一般に直接適用することはできない。本稿では、この知見を、学校と地域の連携を一方的な支援関係としてではなく、相互の関与や利益を含む関係として検討するための補助的視角として参照する。以上の研究は、学校と地域の連携を、単なる活動への参加としてではなく、異なる主体間の接続と、その関係を通じた支援資源へのアクセスという観点から捉える可能性を示している。しかし、これらの研究が、橋渡し型または結束型ソーシャル・キャピタルの形成を共通の方法によって直接測定したわけではない。そのため、本稿では、これらをソーシャル・キャピタル醸成の実証的証拠ではなく、関係と資源へのアクセスを検討するための関連知見として位置づける。

3.2 媒介者、信頼、包摂性に関する知見

米国研究から参照できる第二の論点は、学校と家庭、地域および外部機関の関係を形成・維持する媒介者の役割である。Sanders et al. (2019) は、コミュニティ・スクール・コーディネーターが、校長、教員、家庭、地域のパートナーとの間で意思疎通を図り、必要な資源やサービスを調整する役割を担っていることを示している²²⁾。この知見からは、学校と地域の間に制度的な接続が存在するだけでなく、異なる主体間の情報を伝達し、関係を調整する人材が重要であることが読みとれる。また、Sanders et al. (2019) は、継続的な意思疎通と調整が、関係者間の信頼と関係することを示唆している²³⁾。しかし、本稿では、信頼そのものをソーシャル・キャピタルと同一視しない。信頼は、主体間の関係を維持し、情報や支援資源の共有を可能にする条件の一つとして捉える。したがって、コーディネーターによる意思疎通や調整は、ソーシャル・キャピタルそのものではなく、関係の形成・維持および資源の接続を支える実践過程として位置づけら

れる。また、Krumm and Curry (2017) は、学校・地域パートナーシップを持続させるためには、組織の境界を越えて共通ビジョン、影響力の共有、責任の共有を支えるリーダーシップが必要であると論じている²³⁾。また、Mayger and Hochbein (2019) は、コミュニティ・スクール・コーディネーターが複数の組織の境界を越え、共同計画、事業間の調整、パートナーとの連携、家庭支援等を担っていることを示している¹³⁾。これらの知見は、媒介者が単なる連絡担当者ではなく、異なる目的、規則、資源をもつ組織の間を調整する役割を担っていることを示唆している。一方、媒介者の存在によって、すべての家庭や地域住民が同じように学校や支援資源へアクセスできるとは限らない。Ferrara (2015) は、保護者関与支援員が、学校制度に不慣れな家庭や、言語的・文化的な障壁を抱える家庭と学校との間を仲介する役割を検討している²⁴⁾。この研究は、学校との接続のしやすさが家庭によって異なること、また、媒介者が情報や支援へのアクセスの格差を緩和する可能性を示している。さらに、Cook et al. (2020) は、家庭・学校・地域のパートナーシップを民主的かつ公平なものとするためには、構成員間の差異や権力関係を不可視化せず、多様な参加者が経験を語り、共有ビジョンを形成できる場が必要であると論じている²⁵⁾。ここからは、参加者の数や活動の継続だけでなく、誰が発言し、誰の経験が反映され、誰が情報や資源へアクセスできるのかを検討する必要性が導かれる。以上の知見から、媒介者、信頼、包摂性は、同一の概念として扱うのではなく、それぞれ区別して捉える必要がある。媒介者は、異なる主体間の関係を形成・維持し、その関係に基づく情報・支援資源へのアクセスを調整するアクターであり、意思疎通、調整、役割分担等は関係を形成・維持する実践過程である。信頼や互酬性は、その関係を持続させ、協力や資源共有を可能にする条件である。また、包摂性と公平性は、形成された関係と、その関係に基づく資源へのアクセス可能性が、特定の主体に限定されていないかを検討するための評価視角として位置づけられる。

3.3 日本研究への示唆と参照上の限界

以上の米国研究から得られる示唆は、第一に、関係に基づく情報・支援資源へのアクセス可能性と、実際の利用とを区別する視点、第二に、関係と資源を接続する媒介者、第三に、参加、発言および資源配分における包摂性と公平性である。しかし、日本のコミュニティ・スクールが学校運営協議会を基盤とする公的制度であるのに対し、本稿で参照した米国研究の多くは、フルサービス型や特定地域の学校・地域パートナーシップを対象としている。そのため、これらの知見は日本へ直接適用するものではなく、日本研究を別の観点から読み直す補助的・探索的視角として位置づける。

4 教育実践を通じたソーシャル・キャピタル醸成の論理

4.1 教育実践を通じた主体間の接続

学校・家庭・地域の関係は、学校運営協議会等の制度が設けられているだけで、自動的に形成されるものではない。実際の関係形成には、異なる主体が接触し、共通の課題や活動に関わる具体的な機会が必要となる。教育実践は、学校が地域住民、地域団体、施設、専門家、行政機関等と関わり、学校内部の教育活動と学校外の知識、経験、人材、支援等を結びつける契機となりうる。本稿では、教育実践を通じたこうした接続に注目し、その成立に関わる条件を整理する。Hands (2005) は、学校と地域のパートナーシップが形成される過程について、学校側が児童生徒や学校プログラムのニーズを把握し、それに対応しうる協力相手を特定したうえで、接触や交渉を進めることの重要性を示している²⁶⁾。また、連携の形成には、学校側の必要

を伝えるだけでなく、地域側にとっての利益や意義を明確にし、双方の目的や期待を調整することが求められる。この知見からは、学校と地域の接続が、外部人材や地域資源を一方向的に利用することではなく、双方の必要や目的を確認しながら関係を構築する過程として捉えられる。理論的枠組みで整理した分析視角に照らせば、こうした接触や交渉は、異なる背景、立場、資源をもつ主体間に橋渡し型の接続が生じる可能性を検討するための重要な論点となる。しかし、ここで重要なのは、接触や共同活動の有無だけではない。誰と誰がどのような目的によって結びついたのか、その関係を通じてどのような情報、知識、人材、支援等が利用可能となったのか、また、関係が一方向的なものではなく、相互の関与を伴っているのかを区別して捉える必要がある。また、Willems and Gonzalez-DeHass (2012) は、真正な学習、問題基盤型学習、サービス・ラーニング等について、学校外の現実的な文脈を学習活動に取り入れることが、児童生徒による学習内容の意味づけや学習への動機づけに関係することを論じている²⁷⁾。こうした教育実践では、地域住民、専門家、地域団体、施設等が学習活動に関与し、学校内部の教育内容と、学校外の知識や経験とが接続される可能性がある。この点で、教育実践は、児童生徒の学習を学校内部で完結させるのではなく、地域社会の人材や資源との接点を生み出す場として位置づけることができる。もっとも、学校外の人材や施設が教育活動に参加したことだけで、継続的な関係や資源へのアクセスが形成されたとはいえない。外部主体の関与が一回限りの協力にとどまる場合や、学校側から地域側への一方向的な依頼となる場合も考えられる。そのため、教育実践を通じた接続を検討する際には、参加した主体の範囲、双方の役割、目的の共有、関係の相互性、利用可能となった資源、関係の継続性等に注目する必要がある。さらに、木下 (2021) は、地域住民の学校参加を「経営参加」「教育参加」「学校支援」に区分し、教育参加や学校支援への関与を通じて、地域住民が教育に関わる当事者としての認識を形成していくことを示している²⁸⁾。この知見は、地域住民の参加が、学校活動への一時的な協力にとどまらず、教育に関わる自らの立場や役割を捉え直す契機となりうることを示している。しかし、こうした当事者意識は、ソーシャル・キャピタルそのものではない。本稿では、当事者意識を、地域住民が学校との関係に継続して関与し、役割を担うことに関係しうる要素として位置づける。以上から、教育実践は異なる主体を接続する契機となりうるが、その意義は接触や参加の有無だけでは判断できない。誰と誰が接続され、どのような情報・支援資源が利用可能となったのか、関係が相互的・継続的であるか、参加と資源アクセスが多様な主体に開かれているかを検討する必要がある。

4.2 反復的協働・省察と関係変化の可能性

教育実践を通じて学校と地域の異なる主体が接触したとしても、その接続が直ちに継続的な関係や強い信頼関係へと変化するわけではない。単発的な活動にとどまらず、参加者が継続して関わり、活動の目的、役割、成果および課題を振り返ることは、関係の維持や実践の改善に関わる可能性がある。本稿では、反復的な関与と省察を、橋渡し型の関係が結束型へと必然的に移行する過程としてではなく、参加者の認識や役割、主体間の関係が変化する条件として検討する。加藤 (2022) は、初等教育におけるサービス・ラーニング型の総合的な学習の時間について、学習内容とカリキュラムとの関連づけ、児童の声の反映、コミュニティ・パートナーの関与、リフレクションの機会等が重要であると整理している²⁹⁾。とりわけ、省察は、活動後に感想を述べるだけの付加的な作業ではなく、児童が経験を学習内容と関連づけ、その意味を捉え直し、次の学習や行動へとつなげるための契機として位置づけられている。また、同研究では、サービス・ラーニング型の総合的な学習に自覚的に取り組んだ児童に、メタ認知方略や動機づけの維持・上昇傾向がみられたことが示されている²⁹⁾。この知見は、活動への参加だけでなく、経験を振り返り、意味づけ直すことが、児童の学習や認識の変化に関係しうることを示している。しかし、同研究が直接検討しているのは、主として児童

の非認知的スキルや学習過程であり、学校・家庭・地域間の信頼形成や、橋渡し型から結束型への移行ではない。したがって、本稿では、この知見を、反復的な実践と省察が参加者の認識や次の行動に関係しうること考えるための論点として参照する。滝本・塩津・野入（2025）は、地域を題材とした学習実践に関する教師へのインタビューを通じて、地域学習が児童生徒の目的意識や希望に関係するだけでなく、教師自身の学びにもつながることを示している³⁰⁾。多様な主体と連携する教科横断的な地域学習や、児童生徒の主体性を生かす不確実性の高い教育実践は、教師にとって、従来の指導観や教育方法を捉え直す契機となりうる。すなわち、地域と関わる教育実践は、児童生徒だけでなく、実践を構成する教師の認識や役割にも変化をもたらす可能性を有している。もっとも、児童生徒や教師の認識が変化したことをもって、学校・家庭・地域間の関係が強化されたと判断することはできない。参加者個人の学びや意識の変化と、主体間の関係の継続、信頼や互酬性の形成、情報・支援資源の共有とは、区別して検討する必要がある。そのため、反復的な教育実践が関係形成にどのように関わるのかを明らかにするには、活動の継続回数だけでなく、参加者間の意思疎通、目的や役割の共有と調整、資源の共有、活動後の省察、次の実践への反映等を確認することが求められる。また、関係が継続し、参加者間の結びつきが強まることが、常に望ましい結果をもたらすとは限らない。特定の教員、保護者、地域住民等の間で関係が固定化すると、新たな参加者が入りにくくなったり、役割や負担が一部の主体に集中したりする可能性がある。したがって、関係の継続や安定性を評価する際には、信頼や責任共有だけでなく、参加の開放性、役割分担の公平性、異なる意見をもつ主体の参加可能性にも注目する必要がある。以上の先行研究から、反復的な教育実践と省察は、参加者が経験の意味を捉え直し、自らの役割や次の行動を調整する契機となりうることが読み取れる。また、こうした過程は、主体間の意思疎通や関係の継続に関係する可能性がある。しかし、それによって橋渡し型の接続が自動的に結束型の関係へと移行するとはいえない。本稿では、反復的な関与と省察を、異なる主体間の接続がどのように継続・調整され、信頼や互酬性、資源の共有とどのように関係しうるのかを検討するための仮説的な論点として位置づける。

4.3 ソーシャル・キャピタル醸成を捉える仮説的枠組み

以上の検討を踏まえると、コミュニティ・スクールにおけるソーシャル・キャピタル醸成を検討するための論点は、三つの分析局面として仮説的に整理することができる。これらは、一定の順序に従って進行する固定的な発達段階を意味するものではなく、相互に関連し、場合によっては同時に生じたり、前後したりする可能性のある分析上の区分である。しかし、以下の三つの局面は、ソーシャル・キャピタルを構成する同列の要素を意味するものではない。第一の局面は主体間の関係、第二の局面はその関係に基づく資源へのアクセス可能性と実際の利用、第三の局面は関係の継続・変化・調整に関わる実践過程に対応する。本稿では、これらを区別したうえで、相互の関連を検討する。第一は、異なる主体間の接続に関する局面である。教育実践を契機として、学校、児童生徒、家庭、地域住民、地域団体、専門家、行政機関等が接触し、共通の課題や活動に関与する可能性がある。この局面では、接触や参加が行われたという事実だけでなく、誰と誰が、どのような目的によって接続されたのか、また、その接続に参加できていない主体はいないかを確認する必要がある。理論的枠組みで整理した分析視角からみれば、こうした異なる背景や立場をもつ主体間の接続は、橋渡し型ソーシャル・キャピタルとの関連を検討するための論点となる。第二は、主体間の関係に基づく情報・支援資源へのアクセス可能性と実際の利用に関する局面である。異なる主体が接続されたとしても、その関係に基づいて情報、知識、経験、人材、施設、専門的支援等の資源へアクセスしうることが確認されなければ、本稿でいうソーシャル・キャピタルの機能を十分に捉えることはできない。また、資源へのアクセ

ス可能性と、実際に資源が利用されたこととは区別して検討する必要がある。さらに、学校と地域の水平的な接続だけでなく、教育委員会、行政機関、福祉・保健機関等との連結型の関係が、資源へのアクセスにどのように関わるのかも重要な論点となる。第三は、関係の継続、変化および調整に関する局面である。前述したように、反復的な関与や省察は、参加者が活動の目的や自らの役割を捉え直し、次の実践を調整する契機となりうる。また、継続的な意思疎通や役割調整を通じて、相互理解、信頼、互酬性等が生じる可能性も考えられる。しかし、反復的な協働が行われたことをもって、橋渡し型の接続が必ず結束型の関係へと移行すると判断することはできない。橋渡し型、結束型および連結型の関係は、一方向的に発展するものではなく、一つの実践のなかに併存し、相互に影響する可能性がある。また、関係の継続や結びつきの強化は、常に肯定的な結果だけをもたらすとは限らない。特定の参加者間で関係が固定化すると、新たな家庭や地域住民が参加しにくくなったり、情報や支援資源が一部の主体に偏ったり、役割や負担が特定の教員、保護者、地域住民等に集中したりする可能性がある。そのため、関係の継続や信頼の形成を検討する際には、関係の安定性だけでなく、参加の開放性、異なる意見をもつ主体の参加可能性、役割分担の公平性、関係を必要に応じて修正できる柔軟性にも注目する必要がある。

以上の三つの局面に関わる条件として、先行研究からは、第一に、学校側と地域側の双方にとって意味のある課題や目的が設定されていること、第二に、学校、家庭、地域および外部機関の間で情報を伝達し、資源や役割を調整する媒介者が存在すること、第三に、参加者間で目的、役割および責任が共有・調整されていること、第四に、活動について省察し、実践や関係を必要に応じて修正できること、第五に、多様な主体に対して、参加の機会および情報・支援資源へのアクセスが開かれていることが挙げられる。しかし、これらは、ソーシャル・キャピタル醸成を確実に成立させることが実証的に確認された要因や十分条件ではない。本稿で参照した先行研究は、学校・地域パートナーシップ、真正な学習、サービス・ラーニング、地域住民の学校参加、児童生徒や教師の学び等、それぞれ異なる対象と課題を扱っている。そのため、これらの研究から得られた知見は、主体間の接続、資源へのアクセス、反復的な関与、関係の継続と変化を検討するための関連知見として位置づける必要がある。今後の実証研究では、具体的なコミュニティ・スクールを対象に、主体間の接続、情報・支援資源へのアクセス、媒介者の役割、反復的な関与と信頼・互酬性、包摂性・公平性との関係を検討する必要がある。その際、インタビュー、活動場面の観察、協議・活動記録の分析等を通じて、各主体の認識と、実際の関係および資源の利用状況を区別して把握することが求められる。しかし、教育実践を契機とする主体間の接続が、必ずソーシャル・キャピタルの醸成や結束型関係の形成に至るわけではない。本稿にいう「ソーシャル・キャピタル醸成の論理」とは、主体間の接続、情報・支援資源へのアクセス可能性と利用、反復的な関与、信頼・互酬性、包摂性・公平性の関係を実証的に検討するための仮説的な分析枠組みを意味する。

結論

本稿は、日本および米国のコミュニティ・スクール研究を手がかりとして、学校・家庭・地域の関係形成をソーシャル・キャピタルの観点から検討した。日本研究は、制度の成立・運用に関する研究から、共通目標、役割付与、チームワーク、教育行政による支援等へと対象を広げてきた。しかし、これらの要素を直ちにソーシャル・キャピタル醸成の証拠とみなすことはできない。一方、本稿で参照した米国研究からは、関係に基づく支援資源へのアクセス、媒介者の役割、参加と資源配分における包摂性と公平性という補助的視角が得られた。また、教育実践は、学校、家庭、地域住民、地域団体、専門家等の異なる主体が接触し、共通の課題や活動に関わる契機となりうる。反復的な関与と省察は、参加者が経験の意味や自らの役割を捉え直し、次の実践を調整することに関係しうる。以上から、本稿は、ソーシャル・キャピタル醸成を、①主体間の接続、②関係に基づく情報・支援資源へのアクセス可能性と実際の利用、③関係の継続・変化・調整、という三つの局面から捉える分析枠組みを提示した。これらは固定的な発達段階ではなく、橋渡し型、結束型および連結型の関係は、一つの実践のなかに併存しうる。本稿は、検討課題に関わる文献を選択的に取り上げた探索的レビューであり、対象、研究方法および制度的背景の異なる研究を用いている点に限界がある。今後は、具体的なコミュニティ・スクールを対象として、主体間の接続、資源へのアクセスと利用、媒介者の役割、信頼・互酬性、ならびに参加と資源配分における包摂性・公平性を実証的に検討する必要がある。

参考文献

- 1) 文部科学省：令和7年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査，文部科学省，https://manabi-mirai.mext.go.jp/upload/2025_chousa_point.pdf，2025（2026/06/18）。
- 2) 小林昇光：学校運営協議会制度関連研究の動向，教育制度学研究，26，pp.200-209，2019。
- 3) 吉田琢哉・吉澤寛之：コミュニティ・スクールの活動に従事する地域住民，保護者，教師の地域連携活動に対する認識の変容，応用心理学研究，50(2)，pp.141-150，2024。
- 4) Murray, B.・Domina, T.・Petts, A.・Renzulli, L.・Boylan, R.：We're in this together -Bridging and bonding social capital in elementary school PTOs-, American Educational Research Journal, 57(5), pp.2210-2244, 2020。
- 5) 印南友統：双方向性を高めるコミュニティ・スクールの実践，学校改善研究紀要，5(0)，pp.56-66，2023。
- 6) U.S. Department of Education “Full-Service Community Schools Program (FSCS)”
<https://www.ed.gov/grants-and-programs/grants-birth-grade-12/school-and-community-improvement-grants/full-service-community-schools-program-fscs> (2026/06/18)
- 7) Institute for Educational Leadership：About IEL's Coalition for Community Schools, Coalition for Community Schools, 2024,
https://www.communityschools.org/wp-content/uploads/sites/2/2024/04/IEL_One-Pager_Feb-2024_C.pdf. (2026/06/18)
- 8) Coleman, J. S.：Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 94 (Supplement), pp.S 95-S 120, 1988。
- 9) Portes, A.：Social capital: Its origins and applications in modern sociology, Annual Review of Sociology, 24, pp.1-24, 1998。
- 10) Preston, J. P.：Community involvement in school -Social relationships in a bedroom community-, Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 36(3), pp.413-437, 2013。
- 11) Galindo, C.・Sanders, M.・Abel, Y.：Transforming educational experiences in low-income communities -A qualitative case study of social capital in a full-service community school-, American Educational Research Journal, 54(1 S), pp.140 S-163 S, 2017。

- 12) Stefanski, A. ・ Valli, L. ・ Jacobson, R. : Beyond involvement and engagement -The role of the family in school-community partnerships-, *School Community Journal*, 26(2), pp.135-160, 2016.
- 13) Mayger, L. K. ・ Hochbein, C. D. : Spanning boundaries and balancing tensions -A systems perspective on community school coordinators-, *School Community Journal*, 29(2), pp.225-254, 2019.
- 14) 小林昇光：学校運営協議会制度を基盤とした地域の教育条件整備過程に関する研究－学校・保護者・地域住民に対する教育行政の役割－，九州大学博士学位論文，17102 甲第 17322 号，pp.1-191, 2022.
- 15) 志々田まなみ：小中一貫教育を推進する上での学校運営協議会の機能とその課題，日本学習社会学会年報，20(0)，pp.32-35, 2024.
- 16) 平阪美穂：コミュニティ・スクールへの支援のあり方について，日英教育研究フォーラム，20(0)，pp.165-176, 2016.
- 17) 諏訪英広・大天真由美・眞弓真秀：地域総がかりによる子ども育成における当事者意識の醸成に関する研究－A 市のコミュニティ・スクールの事例より－，兵庫教育大学学校教育学研究，34，pp.117-130, 2021.
- 18) 吉田琢哉・吉澤寛之・浅野良輔・玉井颯一：教員の認知する地域連携におけるチームワークと学習動機づけおよび学級適応感との関連，心理学研究，93(4)，pp.300-310, 2022.
- 19) Anderson, J. A. ・ Chen, M.-E. ・ Min, M. ・ Watkins, L. L. : Successes, challenges, and future directions for an urban full service community schools initiative, *Education and Urban Society*, 51(7), pp.894-921, 2019.
- 20) Casto, H. G. : “Just one more thing I have to do” -School-community partnerships-, *School Community Journal*, 26(1), pp.139-162, 2016.
- 21) Gross, J. M. S. ・ Haines, S. J. ・ Hill, C. ・ Francis, G. L. ・ Blue-Banning, M. ・ Turnbull, A. P. : Strong school-community partnerships in inclusive schools are “part of the fabric of the school...we count on them.” , *School Community Journal*, 25(2), pp.9-34, 2015.
- 22) Sanders, M. ・ Galindo, C. ・ DeTablan, D. : Leadership for collaboration -Exploring how community school coordinators advance the goals of full-service community schools-, *Children & Schools*, 41(2), pp.89-99, 2019.
- 23) Krumm, B. L. ・ Curry, K. : Traversing school-community partnerships utilizing cross-boundary leadership, *School Community Journal*, 27(2), pp.99-120, 2017.
- 24) Ferrara, M. M. : Parent involvement facilitators -Unlocking social capital wealth-, *School Community Journal*, 25(1), pp.29-52, 2015.
- 25) Cook, A. L. ・ Troeger, R. ・ Shah, A. ・ Donahue, P. ・ Curley, M. : Reenvisioning family-school-community partnerships -Reflecting on five years of dialogues on race programming within an urban school community-, *School Community Journal*, 30(2), pp.121-154, 2020.
- 26) Hands, C. : It's who you know and what you know -The process of creating partnerships between schools and communities-, *School Community Journal*, 15(2), pp.63-84, 2005.
- 27) Willems, P. P. ・ Gonzalez-DeHass, A. R. : School-community partnerships -Using authentic contexts to academically motivate students-, *School Community Journal*, 22(2), pp.9-30, 2012.
- 28) 木下豪：地方小都市における地域住民の学校参加の意義に関する一考察－教育に関わる当事者としての認識形成に着目した事例分析－，日本教育経営学会紀要，63，pp.70-86, 2021.
- 29) 加藤智：初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究，日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要，38，pp.31-46, 2022.
- 30) 滝本葉子・塩津昭弘・野入明子：地域を題材とした実践における生徒エージェンシーの育みと教師の学び，教育実践学研究，26(2)，pp.1-14, 2025.

【Abstract】**The Logic of Fostering Social Capital in Community Schools :
Research Trends in Japan and the United States-**

This paper presents an analytical perspective on fostering social capital through collaboration among schools, families, and communities, based on an exploratory review of research on community schools in Japan and the United States. It identifies the achievements and remaining challenges of Japanese research and draws from U.S. research supplementary perspectives concerning access to information and support resources, the role of intermediaries, trust and reciprocity, and inclusiveness and equity. The paper then proposes a hypothetical analytical framework for understanding the fostering of social capital through educational practices in terms of three dimensions: (1) connections among diverse actors; (2) access to and actual use of information and support resources through these relationships; and (3) the continuation, transformation, and adjustment of these relationships. It also argues that bridging, bonding, and linking forms of social capital may coexist rather than develop in a fixed sequence. Future research should empirically examine specific community schools, focusing on connections among actors, access to and use of resources, the roles of intermediaries, trust and reciprocity, and inclusiveness and equity in participation and resource allocation.

