

芦屋大学論叢 第86号

(令和8年7月31日)抜刷

学校と地域の連携・協働活動における
ソーシャル・キャピタル醸成の理論的枠組み

—橋渡し型ソーシャル・キャピタルと Dewey の経験論的教育論に着目して—

嬉 野 加 奈

学校と地域の連携・協働活動における ソーシャル・キャピタル醸成の理論的枠組み

ー橋渡し型ソーシャル・キャピタルと Dewey の経験論的教育論に着目してー

嬉 野 加 奈
芦屋大学大学院 博士後期課程

1. 序論

1.1 問題の所在

近年、日本では「社会に開かれた教育課程」の理念やコミュニティ・スクール政策の進展に伴い、学校と地域の連携・協働活動が教育改革の重要課題として位置づけられている。令和 7 年度の文部科学省調査によれば、公立学校全体におけるコミュニティ・スクールの導入率は 64.9%、地域学校協働本部の整備率は 66.9%に達しており、学校と地域の連携・協働は全国的な制度基盤をもつ教育課題となっている¹⁾。しかし、制度の普及それ自体が、学校と地域のあいだに持続的な信頼関係や協働的文化が十分に形成されたことを意味するわけではない。コミュニティ・スクールや地域学校協働活動が実質的に機能するためには、学校、保護者、地域住民、行政、関係団体など、異なる立場にある主体が目標を共有し、相互に関わりながら、継続的な協働関係を形成していく必要がある。吉田・吉澤（2024）は、地域連携の肯定的展開には、地域住民と保護者の協力体制の成立や、協働のなかで生じる葛藤の調整が重要であることを示している²⁾。また、木下（2021）は、地域住民の学校参加を単なる支援活動としてではなく、子どもや教師との関わりを通して、教育に関わる当事者としての認識が形成される過程として捉えている³⁾。

これらの研究は、学校と地域の連携・協働活動が、人びとの関係性や参加意識を変容させる可能性をもつことを示している。一方で、国内研究では、制度の導入状況や実践事例の整理に重点が置かれる傾向があり、学校と地域のあいだに形成される信頼、規範、ネットワーク、互酬性といった関係資源が、どのように教育的価値へと結びつくのかについては、なお十分に理論化されているとはいえない。したがって、現在求められているのは、学校と地域の連携・協働活動を、制度や活動の有無としてではなく、異なる主体が相互作用を通じて関係を形成し、共同的な学びの場をつくり出していく過程として捉える理論的視座である。

1.2 本稿の目的と研究課題

本稿の目的は、学校と地域の連携・協働活動を、ソーシャル・キャピタル論と Dewey の経験論的教育論を手がかりとして理論的に捉え直すことである。学校と地域の連携・協働活動は、しばしば制度導入の状況や事業実施の有無によって評価される。しかし、その本質は、異なる立場の人びとが相互作用を通じて経験を共有し、信頼、規範、ネットワークを形成しながら、学びと共同性を生成していく過程にあると考えられる。この点を明らかにするため、本稿ではまず、Bourdieu、Coleman、Putnam によって展開されたソーシャル・キャピタル論の基本的系譜を整理する。とりわけ、結束型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタルの区別は、学校と地域の連携を、学校内部に閉じた関係ではなく、異なる立場や背景をもつ主体をつなぐ関係形成として理解するうえで重要である。さらに、Plagens（2011）は、教育を社会的環境のなかで営まれるものと捉え、ソーシャル・キャピタルを信頼、期待、情報経路、規範などを含む社会関係

から生じる資源として整理している⁴⁾。また、Maier et al. (2017) は、コミュニティ・スクールを、統合的支援、学習機会、家族・地域の関与、協働のリーダーシップを含む包括的な学校改善戦略として位置づけている⁵⁾。これらの議論は、学校と地域の連携を、単なる外部支援ではなく、関係資源を形成する教育的・組織的实践として捉える視点を与える。

ただし、ソーシャル・キャピタル論だけでは、形成された関係資源が、なぜ教育的経験として意味をもつのかを十分に説明しきれない。そこで本稿では、Dewey の経験論的教育論に着目する。Dewey は教育を、社会的連続性を支える営みとして捉え、民主主義を共同的生活経験に根ざした生活様式として理解した⁶⁾。この視点に立てば、学校と地域の連携・協働活動は、地域による学校支援にとどまらず、学校と地域が共同経験を通じて学びの場を再構成する教育実践として捉えられる。

以上を踏まえ、本稿では、第一に日本における学校と地域の連携・協働活動の研究状況を整理し、第二にソーシャル・キャピタル論の系譜と教育研究への展開を検討する。そのうえで、Plagens の教育とソーシャル・キャピタル論、Maier et al. のコミュニティ・スクール論を手がかりに、橋渡し型の関係が持続的な協働へと深化する条件を明らかにする。最後に、Dewey の経験論的教育論を軸として、学校と地域の連携・協働活動を、共同経験を通じた学びの共同体形成として再構成する。

2. 日本における学校と地域の連携・協働活動の研究状況

2.1 文部科学省の政策動向とコミュニティ・スクールの制度的展開

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、学校と地域の連携・協働を推進する中核的な制度として位置づけてきた¹⁾。コミュニティ・スクールは、学校運営協議会を通じて保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みであり、学校の教育目標や運営方針を地域と共有する点に特徴がある。一方、地域学校協働活動は、地域住民、団体、保護者、企業等が参画し、学校と地域が連携しながら子どもの学びや成長を支える活動である。両者は別個の制度ではなく、学校運営への参画と具体的な地域協働活動を結びつけるものとして、一体的な推進が求められている。特に注目されるのは、地域学校協働本部が「緩やかなネットワーク」を形成する仕組みとして構想されている点である。これは、学校と地域の連携が、固定的な組織や一部の関係者だけによって担われるのではなく、多様な主体がそれぞれの立場や資源を持ち寄り、継続的に関わることを前提としていることを示している²⁾。したがって、現在の政策における学校・地域連携は、単なる学校支援活動ではなく、学校運営、教育活動、地域参加を結びつける制度的枠組みとして理解できる。しかし、制度が整備されたことは、ただちに協働の実質化を意味しないため、制度が学校と地域の関係形成をどのように支えているのかを検討する必要がある。この点に、国内研究を整理する意義がある。

2.2 学校参加・地域連携に関する国内研究の到達点

学校と地域の連携・協働活動に関する国内研究では、学校参加の形態、参加者の認識変容、協働を支える組織的条件が検討されてきた。まず、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」の三つを含む概念として整理している。「経営参加」は学校運営協議会などを通じた意思決定への参加を指し、「教育参加」は授業や教育活動への参加を、「学校支援」は学習支援や環境整備などを指す。同研究は、日本においてコミュニティ・スクールが、経営参加だけでなく、教育参加や学校支援を拡充する仕組みとして展開してきたことを示している³⁾。また、木下 (2021) は、地域住民の学校参加の意義を、制度

上の参加にとどめず、子どもや教師との関わりを通して、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過程に見いだしている³⁾。この点は、学校と地域の連携を、外部からの支援ではなく、参加者の認識変容を伴う社会的過程として捉える視点を与えている。さらに、吉田・吉澤（2024）は、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の双方が整備された学校を対象に、地域住民、保護者、教師の認識変容を検討している。同研究は、地域連携が肯定的に展開するためには、地域住民と保護者の協力体制の成立や、協働の過程で生じる葛藤の調整が重要であることを示した。ここでは、学校と地域の協働は、異なる立場の人々が円滑に結びつくだけの過程ではなく、役割認識や負担感のずれを調整しながら関係を形成していく動的な過程として捉えられている²⁾。加えて、吉田ほか（2020）は、地域連携を「地域に根ざした学校運営におけるチームワーク」と捉え、保護者の視点から測定する尺度を作成した。その結果、チーム志向性、チーム・リーダーシップ、チーム・プロセスという三因子が示されている⁸⁾。以上の研究は、学校と地域の連携・協働活動を、制度、参加、認識変容、組織的協働という複数の側面から明らかにしてきた点で重要である。

2.3 国内研究およびDewey 研究からみた理論的課題

国内研究は、学校と地域の連携・協働活動について、制度的展開、地域住民の学校参加、参加者の認識変容、協働を支える組織的条件を明らかにしてきた。しかし、それらの知見を統合し、学校と地域の関係形成を説明する理論的枠組みは、なお十分に整備されているとはいえない。第一の課題は、制度と関係形成の関係が十分に整理されていないことである。コミュニティ・スクールや地域学校協働本部は、学校と地域を結びつける制度的基盤である。しかし、制度が存在することと、学校、保護者、地域住民の間に信頼や協力関係が形成されることは同一ではない。したがって、学校と地域の連携を考えるためには、制度の設置状況だけでなく、その制度を通じてどのような関係資源が形成されるのかを検討する必要がある。第二の課題は、認識変容や葛藤調整の教育的意味が十分に理論化されていないことである。木下（2021）は、地域住民が学校参加を通して教育の当事者としての認識を形成する過程を示し³⁾、吉田・吉澤（2024）は、葛藤の調整を通じて協力関係が形成される可能性を示している²⁾。しかし、こうした認識変容や関係形成が、子どもの学びや学校と地域の共同性にどのようにつながるのかについては、さらに理論的な検討が必要である。第三の課題は、学校と地域の連携を、単なる学校支援や地域参加ではなく、信頼、規範、ネットワーク、互酬性といった関係資源の形成過程として捉える視点である。この点で、ソーシャル・キャピタル論は有効な手がかりとなる。しかし、ソーシャル・キャピタル論だけでは、形成された関係資源がなぜ教育的経験として意味をもつのかを十分に説明できない。そこで必要となるのが、教育を共同経験の形成として捉える Dewey の経験論的教育論である。

なお、学校と地域社会の関係を Dewey の教育論から捉え直す研究として、菱山（2016）がある。菱山（2016）は、現代日本において地域人材の活用や地域運営学校の試みが進められ、学校と地域社会の関係が問われている状況を背景に、Dewey の「コミュニティ」概念から学校と地域社会の関係を検討している⁹⁾。同研究によれば、Dewey における学校は、社会生活から切り離された知識伝達ではなく、子どもがコミュニティの一員として参加し、活動やコミュニケーションを通じて役割と責任を学ぶ場である。また、教師は、コミュニティの現実や課題を学校に取り込み、子どもと環境との結びつきを知的に組織する役割を担うものとされる⁹⁾。

さらに、Benson et al.（2009）は、米国におけるコミュニティ・スクールの歴史を整理し、コミュニティ・スクールが、子どもを民主的市民として育成すること、学校と地域社会が相互に結びつき依存し合うことを基本的前提としてきたと述べている¹⁰⁾。また、同研究は、現代のコミュニティ・スクールにつながる思想的

系譜として、Jane Addams のセツルメント運動と、Dewey の「学校を社会的中心とする」構想を位置づけている¹⁰⁾。これらの研究は、学校と地域の連携を、制度上の協力関係や支援活動としてだけでなく、コミュニティ形成、社会的課題への応答、民主主義的参加の経験として捉える必要性を示している。もっとも、これらの研究では、Dewey のコミュニティ論や学校と地域社会の関係は検討されているものの、それが学校、家庭、地域住民、行政、関係団体のあいだに形成される信頼、規範、ネットワーク、互酬性といったソーシャル・キャピタルの形成過程とどのように接続するのかについては、なお十分に理論化されているとはいえない。したがって、本稿では、Dewey の経験論的教育論を、ソーシャル・キャピタル論と接続し、学校と地域の連携・協働活動を、関係資源の形成と共同経験の生成という二つの側面から捉え直す。

3. ソーシャル・キャピタル論の系譜

3.1 Bourdieu における社会関係資本の理解

ソーシャル・キャピタル論の理論的系譜を確認するうえで、まず重要となるのがブルデューの議論である。Bourdieu (1986) は、社会世界を理解するためには、経済資本だけでなく、文化資本や社会関係資本を含む複数の資本形態を考慮する必要があると述べている¹¹⁾。Bourdieu において資本とは、単なる所有物ではなく、時間をかけて蓄積され、社会的実践の可能性を左右する力である。社会関係資本は、個人が単独で所有する能力ではなく、所属する集団やネットワークを通じて利用可能となる資源であり、人びとが利用できる情報、支援、機会の範囲を左右する¹¹⁾。この点について高野 (2014) は、Bourdieu の社会関係資本論を、ハビトゥスの「再生産」ゲーム論として整理している¹²⁾。すなわち、Bourdieu における社会関係資本は、単に人間関係を豊かにする肯定的資源ではなく、階層的な社会構造の中で、特定の集団が自らの地位や利益を維持するためにも機能する。学校教育に即していえば、家庭がもつ文化資本や社会関係資本の差異は、子どもの教育機会や進路形成に影響を及ぼす。そのため、学校と地域の連携を社会関係資本として捉える場合にも、ネットワークの存在そのものを肯定的に評価するだけでは不十分であり、誰が参加でき、誰が排除されているのかを問う必要がある。

以上のように、Bourdieu の議論は、社会関係資本を資源として把握すると同時に、それが権力関係や不平等の再生産と結びつく可能性を示している。これは、学校と地域の連携・協働活動を検討する際、地域とのつながりが教育資源を拡張する一方で、一部の保護者や地域住民だけに開かれた閉鎖的關係となれば、新たな格差を生む危険があることを示唆している。

3.2 Coleman における教育達成と社会関係資本

Bourdieu が社会関係資本を階層や再生産の問題と結びつけて捉えたのに対し、Coleman (1988) は、社会関係資本を人的資本の形成に関わる社会構造上の資源として位置づけた¹³⁾。Coleman (1988) は、社会関係資本を、個人の内部にある能力ではなく、人と人との関係の中に存在し、特定の行為を可能にする資源として捉えている¹³⁾。特に注目したのは、家庭、学校、地域における大人同士の関係や、大人と子どもの関係が、子どもの教育達成にどのように関わるかである。Coleman (1988) は、社会関係資本の具体的形態として、義務と期待、情報経路、規範と制裁を挙げている¹³⁾。たとえば、保護者同士が子どもの状況を共有し、学校や地域の大人が子どもを見守る関係が成立していれば、子どもに対する期待や規範が共有されやすくなり、進学や学習、生活に関する情報も伝わりやすくなる。このような関係は、子どもの学習行動や社会化を

支える条件となる。また、Coleman（1988）が社会関係資本を、親や大人のネットワークを通じて子どもの人的資本形成を支えるものとして捉えていたことを示している¹²⁾。したがって、Coleman の視点は、学校と地域の連携・協働活動を考えるうえで有効である。保護者、地域住民、関係団体などが学校とつながり、子どもを支える関係を形成することで、教育に関する情報、期待、規範、支援が共有されるからである。しかし、Coleman の議論は、関係の密度や規範共有を重視するため、その関係が閉鎖的・同質的な場合の問題を十分に説明しきれない。そのため、後に見る Putnam の結束型・橋渡し型の区別と組み合わせで理解する必要がある。

3.3 Putnam における結束型・橋渡し型ソーシャル・キャピタル

Putnam（1995）は、ソーシャル・キャピタルを、社会組織の特徴、すなわちネットワーク、規範、社会的信頼として捉え、それらが人びとの協調と協力を促進すると論じた¹⁴⁾。Putnam（1995）の関心は、個人の教育達成というよりも、市民社会や民主主義の機能にあり、公共生活の質や社会制度の働きが、市民的参加のネットワークや信頼によって左右されると考えた¹⁴⁾。この点で、Putnam の議論は、社会関係資本を個人や家族の資源としてだけでなく、地域社会や公共生活を支える基盤として理解する視点を示している。高野（2014）は、Putnam の議論を、参加・互酬・信頼の「三位一体」論として整理している¹²⁾。すなわち、Putnam において重要なのは、単に人びとが知り合いであることではなく、市民的参加を通じて相互に関わり、互酬性の規範と信頼を形成することである。この意味で、Putnam の社会関係資本論は、地域社会の活力や公共性を説明する理論として展開された。学校と地域の連携・協働活動にとって、とりわけ重要なのは、Putnam（1995）の議論に由来する結束型と橋渡し型の区別である¹⁴⁾。結束型の関係は、同質的な集団内部の支援や安心感を生む一方で、閉鎖性を伴う可能性がある。これに対し、橋渡し型の関係は、異なる立場や背景をもつ人びとを結びつけ、多様な情報や資源へのアクセスを可能にする。したがって、学校と地域の連携を考える際には、地域内部の結束を強めるだけでなく、学校、家庭、地域団体、行政、NPO などをつなぐ橋渡し型の関係をどのように形成するかが重要となる。

3.4 学校と地域の連携を捉える理論的視角

以上のように、Bourdieu、Coleman、Putnam はいずれも社会関係を資源として捉えている点では共通している。しかし、その理論的重点はそれぞれ異なる。Bourdieu（1986）は社会関係を不平等の再生産に関わる資源として捉え、Coleman（1988）は教育達成や子どもの発達を支える資源として位置づけた。また、Putnam（1995）は、市民的参加や民主主義の機能を支える要素としてソーシャル・キャピタルを論じている。以上を踏まえると、学校と地域の連携・協働活動を理解するためには、三者の視点を相互補完的に用いることが有効である。Bourdieu の視点は、学校と地域の連携が誰に開かれた資源であるのかを問う視角を与える。Coleman の視点は、学校、家庭、地域の信頼や情報経路が、子どもの学習や社会化を支える条件となることを示す。Putnam の視点は、学校と地域の連携を、市民的参加や互酬性を育む公共的实践として捉える可能性を示している。

したがって、学校と地域の連携・協働活動は、制度導入の有無だけでなく、異なる主体の関係がどのような資源を生み出し、それが子どもの学びや共同性をどのように支えるのかという観点から検討される必要がある。ただし、ソーシャル・キャピタル論だけでは、形成された関係資源がどのように教育的経験へと転化するのかを十分に説明しきれない。そこで次に、Plagens の教育とソーシャル・キャピタル論を検討し、教育研究におけるこの概念の意義と限界を整理する。

4. Plagens による教育とソーシャル・キャピタル論

4.1 学校を社会的環境として捉える視点

前節では、Bourdieu (1986)、Coleman (1988)、Putnam (1995) の議論を通して、ソーシャル・キャピタル論が、社会関係を資源として捉える理論であることを確認した。本節では、この理論が教育研究においてどのように応用されるのかを、Plagens (2011) の議論を中心に検討する。Plagens (2011) は、学校を単なる知識伝達の間としてではなく、本質的に社会的環境として捉える⁴⁾。すなわち、教育成果は、児童生徒個人の能力や努力、あるいは学校制度の条件だけによって説明されるものではない。子どもを取り巻く家庭、学校、地域の人間関係、そこで形成される信頼、規範、期待、情報経路が、学習や成長を支える重要な条件となる。この点で、ソーシャル・キャピタル論を、教育を社会関係の中で捉え直すための視角として位置づけている。この理解は、Coleman の教育達成論を受け継ぎつつ、それを学校内部に限定しない点に特徴がある。学校は、教師と子どもだけで構成される閉じた場ではなく、保護者、地域住民、行政、関係団体などとの関係の中で機能する。したがって、学校の教育力は、学校内部の教育活動だけでなく、外部との関係の質によっても左右される。たとえば、保護者と教師が子どもの状況を共有し、地域住民が学校活動に関わり、学校が地域資源を活用できる場合、子どもを支える社会的環境はより豊かになる。この視点からみると、学校と地域の連携・協働活動は、単なる外部支援ではない。それは、学校を社会的環境として再構成し、子どもに関わる多様な主体の関係を教育的資源へと変えていく営みである。したがって、Plagens (2011) の意義は、教育を個人の能力や学校制度だけでなく、学校を取り巻く社会関係から理解する理論的視座を示した点にある。

4.2 信頼・規範・ネットワーク・情報経路としての関係資源

Plagens (2011) は、ソーシャル・キャピタルを、社会関係や社会構造から生起する無形の資源として整理している⁴⁾。その内容には、ネットワーク、信頼、互酬性、規範、期待、情報経路などが含まれる。これらは、物的資本のように目に見えるものではないが、教育活動を支える重要な条件である。たとえば、学校と家庭のあいだに信頼関係があれば、子どもの課題に関する情報共有や協力がしやすくなる。また、地域住民と学校のあいだに継続的な関係があれば、学校内部だけでは得られない人材、経験、知識、支援にアクセスしやすくなる。ここで重要なのは、ネットワークが存在するだけでは、直ちに教育的効果が生まれるわけではないという点である。関係が形式的なものにとどまる場合、そこから信頼や互酬性が生まれるとは限らない。学校運営協議会や地域学校協働本部のような制度が整っていても、参加者のあいだで目標が共有されず、役割が不明確であれば、連携は名目的なものにとどまる可能性がある。したがって、Plagens (2011) の議論を学校と地域の連携に応用する場合、制度の有無ではなく、その制度を通じてどのような関係資源が形成されているかを問う必要がある。

また、Plagens (2011) は、ソーシャル・キャピタルが学校内部に限定されるものではなく、家庭や地域を含む広い関係圏の中で形成されると捉えている⁴⁾。この点は、学校と地域の連携・協働活動を考えるうえで重要である。学校、保護者、地域住民、行政、NPO などは、それぞれ異なる資源をもっている。これらの主体がつながることで、学校だけでは対応しきれない課題に対して、多様な支援や学習機会を生み出すことができる。

したがって、学校と地域の連携におけるソーシャル・キャピタルとは、単に人間関係が多い状態を指すのではない。むしろ、異なる主体のあいだに信頼、規範、情報経路、互酬性が形成され、それが子どもの学び

や学校運営を支える資源として機能する状態を意味する。この理解により、学校・地域連携は、活動量や参加人数ではなく、関係の質から評価されるべきであることが明確になる。

4.3 教育研究におけるソーシャル・キャピタル論の意義と限界

Plagens (2011) の議論は、教育研究においてソーシャル・キャピタル論を用いる意義を明確にしている⁴⁾。第一に、この理論は、教育成果を個人の能力や学校制度だけで説明する見方を相対化する。子どもの学びは、家庭、学校、地域の関係の中で支えられており、信頼や情報経路、期待、規範といった関係資源が教育的成果に影響を及ぼす。したがって、学校改善を考える際には、授業方法や制度設計だけでなく、学校を取り巻く社会関係をどのように形成するかを検討する必要がある。第二に、Plagens (2011) の議論は、学校と地域の連携を、単なる支援や協力の問題ではなく、教育資源の形成過程として理解する視点を与える。地域住民や保護者が学校に関わることは、外部から学校を補助することにとどまらない。その関わりを通じて、学校と地域のあいだに信頼や互酬性が形成され、子どもの学びを支える社会的基盤がつくられる。これにより、学校・地域連携の意義は、制度の導入や活動実績ではなく、関係資源の形成という観点から捉え直される。一方で、ソーシャル・キャピタル論には限界もある。Plagens (2011) が指摘するように、この概念は多義的であり、何をもちいてソーシャル・キャピタルとみなすのかが曖昧になりやすい。信頼、規範、ネットワーク、互酬性、情報経路などの要素をすべて含めると、概念の射程は広がるが、その分、議論の焦点が不明確になる危険がある。したがって、教育研究でこの概念を用いる場合には、どの関係資源に注目するのかを明確にする必要がある。

さらに、ソーシャル・キャピタル論は、関係資源が形成される過程を説明するうえでは有効であるが、その関係がどのように教育的経験となり、子どもや地域住民の成長に結びつくのかを十分に説明するものではない。学校と地域の連携・協働活動は、信頼やネットワークを形成するだけでなく、共通の課題に取り組み、経験を共有しながら学びの場を再構成する営みでもある。そのため、ソーシャル・キャピタル論を教育理論として深めるには、関係資源の形成を、経験と共同体の形成という観点から捉え直す必要がある。次に、この課題を踏まえ、コミュニティ・スクール論における橋渡し型関係の深化を検討する。

5. コミュニティ・スクール論における橋渡し型関係の深化

5.1 Maier et al. によるコミュニティ・スクールの四つの柱

コミュニティ・スクール論は、学校と地域の連携を、個別の支援活動や一時的な協力関係としてではなく、学校改善を支える包括的な仕組みとして捉える点に特徴がある。Maier et al. (2017) は、コミュニティ・スクールを、学校が地域機関と連携しながら、子どもの学業、健康、社会的支援、家族・地域の参加を統合的に保障する場所基盤型の教育戦略として位置づけている⁵⁾。この理解に立てば、学校は単に授業を行う場ではなく、子どもと家庭を取り巻く多様な課題に対して、地域資源を結びつけながら対応する拠点として再構成される。また、コミュニティ・スクールの主要な構成要素として、統合的学業支援、拡張された学習時間と機会、家族・地域の関与、協働的リーダーシップと実践の四つを挙げている⁵⁾。統合的学業支援は、学習面だけでなく、健康、福祉、生活支援などを含む包括的支援を意味する。拡張された学習時間と機会、授業時間外や学校外の経験を学びの機会として位置づけるものである。家族・地域の関与は、保護者や地域住民を教育の周縁的支援者としてではなく、子どもの成長を支える主体として捉える視点である。また、協

働的リーダーシップと実践は、学校、家庭、地域機関が共通の目標をもち、責任を共有しながら取り組むための基盤である。

ここで重要なのは、四つの柱が独立して存在するのではなく、相互に関連しながら機能する点である。たとえば、地域機関による支援があっても、学校と地域の間で共通理解や調整の仕組みがなければ、支援は断片的なものにとどまる。また、家族や地域の参加があっても、それが学校の教育目標と結びつかなければ、継続的な協働にはなりにくい。したがって、コミュニティ・スクールの意義は、多様な資源を学校に集めること自体にあるのではなく、それらを共通目標のもとで結びつけ、子どもの学びと生活を支える協働の構造を形成する点にある。この意味で、Maier et al. (2017) の四つの柱は、学校と地域の橋渡し型関係を具体化する枠組みとして理解できる。学校、家庭、地域機関は、それぞれ異なる役割や資源をもつため、自然に一体化するわけではない。異なる主体を結びつけ、それぞれの資源を教育的に意味ある形で組織化することによって、橋渡し型のつながりは、単なる接触から協働へと進むのである。

5.2 協働的リーダーシップと関係資源の形成

コミュニティ・スクール論において、橋渡し型の関係を持続的な協働へと深めるうえで中心となるのが、協働的リーダーシップである。Maier et al. (2017) は、協働的リーダーシップと実践を、コミュニティ・スクールの四つの柱の一つとして位置づけている⁵⁾。これは、学校管理職だけが主導する一方向的な運営ではなく、教師、保護者、地域住民、地域機関などの関係者が、共通のビジョンをもち、意思決定や実践に関わる仕組みを意味する。協働的リーダーシップが重要である理由は、学校と地域の連携が、異なる立場の主体の接続によって成り立つからである。学校は教育課程や児童生徒の学習を中心に考え、保護者は家庭生活や子どもの個別的状況を踏まえて関わる。地域住民や地域団体は、地域課題、職業経験、生活文化、公共的活動など、学校とは異なる資源をもっている。これらの主体は、連携の必要性を共有していても、活動の目的、責任の範囲、負担感について必ずしも同じ理解をもっているとは限らない。そのため、橋渡し型の関係は、異なる主体を結びつけるだけではなく、その違いを調整する仕組みを必要とする。この点で、協働的リーダーシップは、関係資源を形成する媒介として機能する。関係者が継続的に対話し、共通目標を確認し、役割を分担することで、相互の信頼やコミットメントが形成される。Maier et al. (2017) は、協働的リーダーシップと実践が、関係者間の信頼とコミットメントを高め、ソーシャル・キャピタルを形成する基盤となることを示している⁵⁾。

ここで形成されるソーシャル・キャピタルは、単なる人間関係の広がりではなく、教育目標に向けて協働するための信頼、情報共有、責任意識、相互支援の蓄積である。したがって、橋渡し型関係の深化には、制度の設置に加えて、関係者が継続的に関わり、調整し、信頼を積み重ねる過程が不可欠である。

5.3 橋渡し型のつながりが持続的協働へ深化する条件

橋渡し型のつながりは、異なる主体を結びつける点で重要であるが、それだけでは持続的な協働にはならない。学校、家庭、地域住民、地域機関が接続されても、その関係が一時的な行事参加や形式的な会議にとどまる場合、信頼や互酬性は十分に形成されない。橋渡し型の関係が教育的に意味をもつためには、接続された主体が、共通の課題に継続して関わり、経験を共有し、互いの役割を理解していく過程が必要である。第一の条件は、共通目標の形成である。学校と地域は、それぞれ異なる関心や役割をもっているため、連携の目的が曖昧なままでは、活動は個別的・断片的なものになりやすい。Maier et al. (2017) が強調するように、コミュニティ・スクールでは、学習支援、生活支援、家族・地域の参加、協働的リーダーシップが共

通の目的のもとで結びつく必要がある。共通目標は、異なる主体の活動を方向づける基準となり、協働の継続性を支える。第二の条件は、調整と媒介の仕組みである。橋渡し型の関係では、価値観や役割認識の違いが生じやすい。国内研究でも、地域連携が肯定的に展開するためには、地域住民と保護者の協力体制や、協働の過程で生じる葛藤の調整が重要であることが示されている。したがって、学校と地域の連携には、単に参加者を増やすだけでなく、関係者間のずれを調整し、活動を継続可能な形に整えるコーディネート機能が必要である。第三の条件は、相互性と継続的対話である。

また、Tinkler and Tinkler (2020) は、コミュニティ基盤型サービス・ラーニングにおいて、大学と地域社会の双方に相互的利益をもたらす参加型プロセスが、bridging social capital の形成に寄与することを示している¹⁵⁾。以上を踏まえると、コミュニティ・スクール論における橋渡し型関係の深化とは、異なる主体を結びつけることに加え、その関係を共通目標、調整機能、相互性、継続的対話によって支えることである。これにより、学校と地域の連携は、形式的な参加から、信頼と責任を伴う協働へと発展する。しかし、この段階ではなお、関係資源がどのように教育的経験や学びの共同体へと展開するのかという課題が残る。次に、Dewey の経験論的教育論を手がかりに、学校と地域の連携を共同経験の形成として再構成する視点について論じる。

6 Dewey の経験論的教育論による再構成

6.1 Dewey における教育・経験・共同体

Dewey の経験論的教育論は、教育を知識や技能の一方的な伝達としてではなく、個人と社会が相互に形成される過程として捉える点に特徴がある。Dewey (1916) は、社会は伝達によって存続し、教育はその社会的連続性を支える営みであると論じた⁶⁾。ここでいう教育とは、既成の知識を次世代へ移すことではなく、人びとが共同生活のなかで経験を共有し、相互理解を深めながら社会を再構成していく過程である。また、Dewey における民主主義は、単なる政治制度ではなく、共同的に生きること、すなわち共同に伝達された経験の様式として理解される。したがって、教育は民主主義的な共同生活を支える基盤であり、同時にその共同生活を更新していく実践でもある。この観点からみると、学校は社会から切り離された閉鎖的な場所ではない。

この点は、Dewey (1899/1915) の『The School and Society』において、より具体的に示されている。Dewey (1899/1915) は、学校を教師と児童、あるいは教師と保護者の関係だけから個人主義的に捉えるのではなく、より広い社会的視野から捉える必要があると論じた¹⁶⁾。また、教育方法やカリキュラムの変化は、教師個人の工夫にとどまるものではなく、社会状況の変化に応答する営みであると位置づけている¹⁶⁾。このような理解に立てば、学校は社会の外部に置かれた準備機関ではなく、社会生活の変化を受け止め、それを教育的に再構成する場である。さらに、Dewey (1899/1915) は、学校を、より大きな社会生活を反映する活動を含んだ「萌芽的共同体」として組織することを求めた¹⁶⁾。ここで重視されるのは、単に地域の素材や人材を学校に取り入れることではない。子どもが、活動、仕事、対話、協働を通じて社会的意味を理解し、自らも共同生活の一員として役割を担う経験を得ることである。したがって、『The School and Society』の議論は、本稿が目指す学校と地域の連携・協働活動を、外部資源の導入ではなく、学校を社会的・共同体的経験の場として再構成する実践として理解する根拠を与える。こうした Dewey の学校理解について、Kira (2019) は、Dewey が学校を「小さな共同体」または「萌芽的社会」として捉えていたことを整理し

ている¹⁷⁾。この整理は、『The School and Society』における学校観を、民主主義的教育の文脈から捉え直すものといえる。すなわち、学校は、子どもが多様な他者と関わり、役割や責任を引き受けながら、民主主義を生活のなかで経験する場である。ここで重要なのは、学校が社会生活を単に模倣するのではなく、子どもが他者との相互作用を通じて共同生活の意味を学ぶように、経験を教育的に組織する点にある。さらに、Jayanandhan (2009) は、Dewey 思想の中心に environment、experience、democracy の三つがあると整理している¹⁸⁾。ここでいう環境とは、単なる物理的な周囲ではなく、学習者の行為や関心と結びついた条件である。また、経験は受動的に何かを受け取るだけではなく、主体が環境に働きかけ、その結果として主体自身と環境の双方が変化する過程である。この理解に立てば、教育において重要なのは、子どもに経験を与えることそのものではなく、成長につながる経験が可能となる環境をどのように構成するかである。したがって、Dewey の教育論は、学校を共同生活の場として捉えるとともに、教育を経験と環境の相互作用として理解する理論的基盤を与えている。

6.2 学校と地域の連携を共同経験として捉える意義

Dewey の経験論的教育論から見ると、学校と地域の連携・協働活動は、地域が学校を外部から支援する仕組みにとどまらない。それは、学校、子ども、保護者、地域住民が共通の課題に関わり、経験を共有することによって、学びの場を学校外へ拡張する営みである。従来、学校と地域の連携は、学校支援、行事協力、地域人材の活用といった形で理解されることが多かった。しかし、Dewey の視点に立てば、その意義は支援の量や活動の有無ではなく、そこに参加する人びとがどのような経験を共有し、その経験を通じてどのように関係や認識を変化させるのかにある。この点で重要なのは、経験が個人的出来事ではなく、環境との相互作用のなかで形成されるという理解である。地域住民が学校活動に関わるとき、子どもは学校内だけでは得られない生活経験、職業経験、地域文化、社会的課題に触れることができる。一方で、地域住民や保護者も、学校との関わりを通して、子どもの学びや教育課題を自らの地域課題として捉え直す契機を得る。すなわち、学校と地域の連携は、子どもだけでなく、関わる大人の認識や行為も変化させる相互的な経験である。また、Lake et al. (2015) も、Dewey 理論に依拠したサービス・ラーニングを、探索、実験、発見、省察を基礎とする経験的学習として位置づけ、学校外の共同体との関わりが自己と社会との関係を捉え直す学習過程になりうることを示している¹⁹⁾。この理解は、Dewey (1899/1915) の『The School and Society』における活動を重視する教育観とも重なる¹⁶⁾。Dewey にとって、学校における活動は、子どもの興味を満たすためだけの体験ではなく、より大きな社会生活との連続性をもつものであった。学校が社会生活を反映する活動を組織するとき、子どもは知識を抽象的に受け取るのではなく、他者と協働し、役割を担い、共同生活の意味を経験的に理解していく。したがって、学校と地域の連携・協働活動は、地域資源を授業に利用することにとどまらず、学校内外の経験を結びつけ、子ども、保護者、地域住民が相互に学び合う共同経験を生成する営みとして位置づけられる。以上のように、学校と地域の連携を共同経験として捉えることにより、コミュニティ・スクールの意義は、地域資源の活用や学校支援の充実に限定されなくなる。

6.3 Dewey 理論を軸としたコミュニティ・スクール論の発展可能性

以上の検討を踏まえると、Dewey の経験論的教育論は、コミュニティ・スクール論をより深く理解するための理論的軸となる。ソーシャル・キャピタル論は、学校と地域のあいだに形成される信頼、規範、ネットワークといった関係資源を説明するうえで有効である。しかし、それだけでは、その関係資源がなぜ教育的意味をもつのか、また、どのように子どもや地域住民の成長へ結びつくのかを十分に説明しきれない。そ

ここで必要となるのが、教育を共同経験の形成として捉える Dewey の視点である。Dewey 理論を軸にすると、コミュニティ・スクールは、単に地域に支えられる学校ではなく、地域とともに学びを組織する学校として理解できる。学校運営協議会や地域学校協働活動は、制度として存在するだけでは十分ではない。それらが教育的に意味をもつためには、学校と地域の関係が、子どもの成長につながる経験を生み出すように組織される必要がある。すなわち、重要なのは、地域人材を導入することや活動数を増やすことではなく、学校と地域が共同で課題を見だし、活動を省察し、次の実践へつなげていく過程である。また、Dewey の視点は、コミュニティ・スクールを、子どもと地域住民が公共的課題に関わり、共同性や公共性を経験的に学ぶ場として再定義する可能性をもつ。

したがって、Dewey 理論を軸としたコミュニティ・スクール論の発展可能性は、学校と地域の連携を、制度運用や支援体制の問題から、共同経験を通じた学びの共同体形成の問題へと転換する点にある。今後のコミュニティ・スクール論は、制度の普及や活動の量だけでなく、そこでどのような経験が共有され、どのような共同体が形成されているのかを問う必要がある。その意味で、Dewey の経験論的教育論は、学校と地域の連携・協働活動を教育理論として再構成するための中心的な視座を提供すると考えられる。

結論

本稿では、学校と地域の連携・協働活動を、制度の導入状況や活動実績としてではなく、異なる主体が相互作用を通じて信頼、規範、ネットワーク、互酬性を形成していく過程として捉え直した。ソーシャル・キャピタル論の検討から、学校・家庭・地域の関係資源は、子どもの学びや成長を支える重要な基盤となることが確認された。とりわけ橋渡し型ソーシャル・キャピタルは、学校、保護者、地域住民、行政、関係団体などを結びつけ、多様な資源を教育的に活用する可能性をもつ。一方で、関係資源の形成だけでは、それがなぜ教育的意味をもつのかを十分に説明できない。

そこで本稿では、Dewey の経験論的教育論を手がかりに、学校と地域の連携を、共同経験を通じて学びの場を再構成する実践として位置づけた。すなわち、学校と地域の連携・協働活動は、地域による学校支援にとどまらず、子ども、保護者、地域住民が共通の課題に関わり、相互に学び合うことで、学びの共同体を形成する営みと捉えた。しかし、本稿は理論研究であり、実際の学校現場における連携・協働活動の具体的過程を実証的に検討したものではない。そのため、今後は具体的事例や実践記録をもとに、学校と地域の間で形成される信頼や共同経験が、子どもの学びや地域住民の認識変容にどのように結びつくのかを検討する必要がある。

参考文献

- 1) 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について、文部科学省、<https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/chosa/2025.html>, 2025.
- 2) 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.
- 3) 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.

- 4) Plagens, G.K. : Social capital and education : Implications for student and school performance, *Education and Culture*, 27-1, pp.40-64, 2011.
- 5) Maier,A.・Daniel,J.・Oakes,J.・Lam,L. : Community schools as an effective school improvement strategy : A review of the evidence, Learning Policy Institute,
https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community_Schools_Effective_REPORT.pdf, 2017.
- 6) Dewey,J. : *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, Project Gutenberg,
<https://www.gutenberg.org/ebooks/852>, 1916.
- 7) 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－概要－, 文部科学省,
https://manabi-mirai.mext.go.jp/upload/2025_chousa_gaiyou.pdf, 2025.
- 8) 吉田琢哉・吉澤寛之・浅野良輔・玉井颯一・吉田俊和 : 地域に根ざした学校運営におけるチームワーク尺度の作成, *教育心理学研究*, 68-2, pp.147-159, 2020.
- 9) 菱山寛一郎 : 教育方法の視点からみた学校と地域社会の関係－Dewey の教育論を手がかりとして－, 明星大学大学院教育学研究科年報, 創刊号, pp.37-41, 2016.
- 10) Benson,L.・Harkavy,I.・Johanek,M.・Puckett,J. : The enduring appeal of community schools : Education has always been a community endeavor, *American Educator*, 33-2, pp.22-29, 47, 2009.
- 11) Bourdieu,P. : The forms of capital, Richardson,J.G.編 : *Handbook of theory and research for the sociology of education*, pp.241-258, Greenwood Press, 1986.
- 12) 高野良一 : 社会関係資本のエートス論－教育理論の「可能性の中心」－, *教育社会学研究*, 94, pp.65-89, 2014.
- 13) Coleman,J.S. : Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94-Supplement, pp.S 95-S 120, 1988.
- 14) Putnam,R.D. : Bowling alone : America's declining social capital, *Journal of Democracy*, 6-1, pp.65-78, 1995.
- 15) Tinkler,A.・Tinkler,B. : Building social capital through community-based service-learning in teacher education, *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12-2, pp.44-58, 2020.
- 16) Dewey,J. : *The School and Society*, Revised edition, The University of Chicago Press, 1915 (初版 1899).
- 17) Kira,N. : Dewey's democratic conception in education and democratic schooling : Lessons from the United States for Japan in a time of democracy in crisis, *Educational Studies in Japan : International Yearbook*, 13, pp.55-66, 2019.
- 18) Jayanandhan,S.R. : John Dewey and a pedagogy of place, *Philosophical Studies in Education*, 40, pp.104-112, 2009.
- 19) Lake,V.E.・Winterbottom,C.・Ethridge,E.A.・Kelly,L. : Reconceptualizing teacher education programs : Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19-2, pp.93-116, 2015.