

ソーシャル・キャピタルの意義と 学校教育の可能性

柏木 智子

立命館大学 産業社会学部
現代社会学科 教授

1. ソーシャル・キャピタルの子どもへの教育的効果

本稿では、子どもの成長に資するソーシャル・キャピタルの意義について述べた上で、それを醸成する学校の役割について論じる。子どもの成長を促す際にソーシャル・キャピタル概念に着目する理由は、それが子どもの学力等のさまざまな能力、意欲といった社会情動的スキル、ウェルビーイングを高める点がこれまでの先行研究から解明されているからである（志水2014、露口2017等）。

例えば、露口（2016a）は、子どもの学力や学習意欲には、子ども間、あるいは教師－子ども間のつながりの方が、家庭環境がもたらす影響よりも強い影響を及ぼす点を明らかにしている。また、露口（2016b）では、学級レベルでのつながりが、学級レベルでの学習意欲の向上と学習意欲の格差抑制に効果を有するとされている。これらは、学校で醸成されるつながり、つまりソーシャル・キャピタルが、子どもの生まれによる格差を抑制する効果を有することを示すものである。

その他、人間関係づくりを学ぶ学習活動によって醸成された生徒をとりまくソーシャル・キャピタルが、生徒たちのストレス反応を抑制する点（露口ら2014）、および不登校の予防につながる点（松原市立松原第七中学校区教育実

践研究会2013）が指摘されている。加えて、諸外国における研究成果から、ソーシャル・キャピタルが子どもの退学抑制（Coleman 1988）、問題行動の抑制（Parcel & Dufur 2001）、いじめや暴力の減少（Gottfredson & Dipietro 2011）に正の影響を及ぼすこと等が明らかになっている。

不登校や中途退学といった学校からの離脱は、近年では子どもの選択肢の一つとして認めべきところとなっている。しかしながら、仮に教師や友達との良好な関係性が豊かにあれば、離脱をしない選択をする子どもが増えるならば、その選択ができるようにソーシャル・キャピタルを醸成する必要があるであろう。というのも、学校からの離脱は、学習機会のみならず、他者とのかかわりの機会を縮小させる場合が多く、将来の社会参加やキャリア形成にも影響して、生涯にわたりさまざまな不利をもたらすからである。

例えば、貧困状態にある子どもが、必要なモノを学校に持っていきなかつたり、保護者の長時間労働により宿題をなかなかこなせなかつたりするために、学校にうまくなじめない場合がある。そうすると、自信がなくなり、何かをしたいという意欲を持たずに、徐々に無気力になっていく中で、学校に行く意味を見失い、学校から遠ざかってしまうときがある。こうした離脱者は、学力低下や孤立状態に陥りやすくな

特集 ソーシャル・キャピタルと子どもたち

り、その後の社会参加をしにくくなったり、就職活動や勤務がうまくいかずに貧困から抜け出せないままで過ごさざるを得なくなったりする。

このプロセスに欠けているのは、上記のような子どもの苦況に気づき、なんとか学校に来られるように対応し助けようとする、学校内外の人々の気遣いや配慮、あるいは応答である。また、そうした子どもが、助けてくれる誰かがいるから学校に行こうと思えるようなあたたかな信頼関係である。ソーシャル・キャピタルとは、これらに示される、人々の助け合いを促すつながりという目に見えにくい財産のことであり、応答や配慮、信頼からなるものである。ソーシャル・キャピタルに恵まれずに学校を去った者は、「どうせ何を言ってもむだだ」「だれも助けてくれない」と他者への信頼をもてなくなる場合がある（青砥 2009）。この点は、信頼に関する量的データからも明らかにされており、教育水準が高い人ほど一般的他者への信頼度が有意に高くなる（大石 2011）¹。

これを翻すと、教師や友達からの気遣いや配慮、応答が絶え間なくなされる学校や学級があり、その中で教師と子ども、子ども間の信頼関係がある場合に、学校からの離脱者が減るのであれば、そうした学校や学級づくりに取り組むべきであろう。そうすれば、困難を抱える子どもの認知・非認知能力の向上に加え、ウェルビーイングの状態が大きく変わる可能性が示唆される。また、学校でのそうした経験から、困難を抱える子どもは助け合うことが当たり前の社会がどこかにあり、信頼できる誰かが必ずいると思えば、社会での活動に参加しようとする意欲も高まるであろう。さらに、将来の岐路に

立った時に、あきらめたり自暴自棄になったりせずに、援助要求を出しつつ逆境を克服するすべを見つけることができるかもしれない。一方で、今困りごとを抱えていない子どもも、誰かが助けてくれる信頼関係のある社会に所属していると思えるならば、何かの折には助けてもらえると希望をもてるし、精神的にも安心して生きられるようになる。こうした関係性が社会に多くあるほど、社会全体のウェルビーイングが向上する点が示されている（Kawachi et al., 2004 等）。

ソーシャル・キャピタルの意義は、上記の内容に加え、そのスピルオーバー効果にある。これは、当該コミュニティ集団に所属しているだけで、それらの有するソーシャル・キャピタルの恩恵を受けられるというものである。通常、効果という点、例えば A 先生が B さんを励ますと B さんのやる気が増す、家庭の経済力が高ければ習い事ができて B さんの成績が上がるといのように、人と人、人とモノや背景要因が直線的に結び付けられる状況が想定される。一方でスピルオーバー効果は、C 学級に所属しているだけで、B さんも D さんも E さんも学習意欲が高まり学力が上がりやすくなる、B 地区に住んでいるだけで長生きしやすいといったような、集団間のつながりがその成員みなに影響を及ぼす状況をさししめす。学級・学校づくりや地域づくりが重要な理由はここにある。

2. ソーシャル・キャピタルとは

ここで、ソーシャル・キャピタル概念をあらためて整理する。ソーシャル・キャピタルとは人々の協調的行為を促進させる「人間関係」に

¹ 教育水準、つまり学歴が高くなればなるほど、多様な他者との出会いがあり、豊かなネットワークを形成できるのか、そもそも豊かなネットワークを有している上位階層に所属する人々が家庭内の資源を活用して高い学歴を取得す

るのか、どちらの経路が優位なのかはわからない。ただ、いずれにしても、社会的なつながりを豊富に持っている人ほど他者に対する信頼度が高いという結果は、信頼における階層間格差を示すものである。

焦点をあてた資本であり、「調整された諸活動を活発にすることによって、社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」(Putnam1993 = 2001: 206-207)を意味する。それは、他者とのかかわりとしての「ネットワーク」、助け合いとしての「規範」、「信頼」から成り立っている。これらは、コミュニティや共同体に着目してソーシャル・キャピタルの教育効果を示したPutnam (2000 = 2006) や Coleman (1988) の研究等から導き出されたものである。ただし、信頼については意見が分かれる。Coleman(1988)が信頼をソーシャル・キャピタルの構成要素とするのに対し、Woolcock (2001) や Putnam (2000 = 2006) らは信頼をネットワークと規範の産物であるとしている (Putnam は記述によって若干異なる面もある)。ただし、これらの論者は共通して、ネットワーク、規範、信頼の関係は一方向的な因果関係ではなく、累進的に増減するような共変関係にあるとしている。本稿では、これらを参考に、ネットワークと規範から信頼が生み出されるという図式を基本にもちつつも、これらの要素が相互に関連しあって、ソーシャル・キャピタル全体が増減すると考える。

ソーシャル・キャピタルには、主に次の3形態があるとされる (表1)。結束型 (Bonding) の特徴は、強い絆が集団内の信頼や安心を生み出すところにある。それは、組織内部での改革の実行可能性を高めたり、コミュニティ内における健康や福祉にプラスの影響を及ぼし、生活の安定を促したりする。ただし、結束型の集団は内向きであり、よそ者を排除し受け入れないという排他性や帰属集団への利益誘導が強く現れたり、内部規範が個人の自由を制約したりする欠点を併せ持つとされている。こうした結束型のソーシャル・キャピタルの欠点を補い、さらなる社会的利益を生むのが橋渡し型 (bridging) である。橋渡し型の特徴は、異質な人々を対等に結びつけ、社会の平等、公正、寛容、自由の推進にアプローチするところにある。連結型 (linking) は、底辺層の人々の困窮を縮減させるために、かれらが行政等のガバナンス組織や階層の異なる人々にアクセスしやすくすることを目的としたものであり、他の二つとは性質が異なるものである。

構成要素について簡単に説明すると、ネットワークは、家族や地域、組織などにおける個人や組織間のかかわりをさす。規範は、互酬性の

表1 ソーシャル・キャピタルの諸形態

形態	結束型 (bonding)	橋渡し型 (bridging)	連結型 (linking)
特徴	同質な利害や背景をもつ人々の固い結びつき	異質な利害や背景をもつ人々のゆるやかな結びつき	社会階層の異なる個人や集団間のつながり
関係性の主な範囲	集団内	集団間	異なる階層の集団間
キー概念	共通のアイデンティティ、結束、帰属意識	多様性、包含性、寛容性	権力、富の移行、支援
志向	内部志向	外部志向	外部志向
信頼	特定化信頼	一般的信頼	ガバナンスへの信頼
規範	特定化互酬性	一般的互酬性	資源、資金的支援

Woolcock (2001) らを参照に作成された柏木 (2016: 67) を修正

規範を意味する場合が多い。互酬性の規範は相互依存的な利益交換として捉えられる。結束型の集団内における特定の相手との間で成り立つ互酬性の規範は特定化互酬性である。それは、町内会や地域内活動への一定程度義務的な参加行為を含む。一方、「お互い様」という言葉に表されるような、社会全般での互酬性の規範は、橋渡し型における一般的互酬性として分類される（稲葉、2011）。これは、市民活動やボランティア活動への参加行為をもって認知される場合が多い。

3. 学校で醸成されるソーシャル・キャピタル

第2章のソーシャル・キャピタルの諸形態を学校で例えるならば、結束型のソーシャル・キャピタルは学級で、あるいはより広い範囲から捉えると学校で醸成されることとなる。一方で橋渡し型のソーシャル・キャピタルは、学年や学校間、あるいは学校と地域のつながりと言い換えられるであろう。また、連結型のソーシャル・キャピタルは、貧困家庭等の困難を抱える家庭からの行政、あるいはその他外部機関・施設へのアクセス、あるいは逆方向としての支援に相当し、学校にはそれらを媒介する役割がある。

先行研究では、結束型を個人の自由や自律を制約する伝統的な共同体に、橋渡し型を個人の自由や自律を尊重する市民社会になぞらえる場合もある。ただし、共同体の有する共同性は何ほどか個人の自由や自律を制約するけれども、よりよいコミュニティには不可欠であり、両者の両立が必要とされる（三隅 2014）。

というのも、ハイデガー（1927 = 1994）が述べるように、人間は、他者やモノとのかかわりの広がる世界に誕生し、意識する前から、他者と相互にかかわりあう共存在として存在するからである。共存在は、人間が、ともに存在す

る他者に対する関心をそもそも持ち合わせているために、無条件の気遣いを他者に向けている状態であるとされる。それゆえに、人間は、他者に近づき、他者とともにあろうとするとされる。

つまり、人間として生まれ育つ上で、他者との関係性は所与のものであり、その中でいかに他者とかかわり、他者の自由や自律をとともに解放していくのが個人に求められていると言える（柏木 2021）。しかしながら、人間は生きていくうちに、無条件の気遣いを失う場合があるとされる。その場合は、個が切り離されて浮遊する分断された社会になりやすい。それは人々の孤立の問題を生む。今田（2014）は、そうした事態を回避するために、他者を出し抜くことを厭わない成果主義の競争原理を乗り越え、他者とともに生き、相互に支え合い、他者からの呼びかけに応答し合う「力」を与えてくれる市民共同体の形成を求める。今田（2014）の述べる力は、ハイデガーの述べる顧慮に相当し、それは、ケアする能力として言い換えられるものである（柏木 2020）。ケアする能力は、ネットワークを介しての一般的互酬性の規範を含むものである。

したがって、ソーシャル・キャピタルの醸成を考える上で、共同体から市民社会へという二項対立的な捉え方ではなく、市民社会にも共同体に内包される共同性は必要であるという二者を両立させる社会構想が要請される。その際に重要なのは、共同性の質である。求められるのは、自他の自由や自律を自他の助力とともに解放する、ケアからなる共同性であり、無条件の気遣いを他者に向けることで醸成される一般的互酬性や一般的信頼を内包するものであると考えられる。これについては、結束型の有する伝統的な凝集性が、精神的健康やウェルビーイングに負の影響がある点（辻・佐藤 2014）、一方で一般的互酬性や一般的信頼が人々の社会参加

を促進し、市民社会を形成する点（Marschall and Stolle 2004、Putnam 1993 = 2001 等）からも首肯できる。一般的互酬性や一般的信頼を有するケアする市民社会に暮らす人々は、社会的に孤立せずに無力感から脱することができ、他者や社会への失望や不信から免れて安心してウェルビーイングを保ちながら生きられる（辻・佐藤 2014）。前章で述べた学校でのソーシャル・キャピタルの効用と同様である。

これらから、学校では、現在に子どもが利用可能なソーシャル・キャピタルを醸成するとともに、それを通じて子どもたちがケアからなる共同性を有する市民社会を形成する力を育成する必要がある。そのために、学級や学校で結束型の特定化互酬性や特定化信頼を、学年間や学校間等の多様な他者との交流を通じて橋渡し型の一般的互酬性や一般的信頼を子どもたちが体験的に学べるようなカリキュラムが求められる。というのも三隅（2014）では、結束型のソーシャル・キャピタルが、一般的信頼に影響を及ぼす点、橋渡し型のソーシャル・キャピタルが寛容や一般的互酬性を促進する点が明らかにされているからである。特に、一般的互酬性には居住年数や教育年数などの基本属性が寄与しないとされ、生まれによらず、多様な他者とのつながりによってそれを構築しうる点が示唆されている。したがって、上記カリキュラムを通じて子どもを取り巻く一般的信頼や一般的互酬性を育み、子どもたちが将来的に公共へ積極的にかかわるように促す教育活動が重要となる。

その際に留意すべきは、結束型のソーシャル・キャピタルの有する閉鎖性や排他性は、学級や学校における子どもの排除と通底する点である。これまで、日本の学校では、みなが同時に同じ目標を達成できるはずだとみなす価値規範のもと、みなが同じように振る舞うことを期待する一斉体制・一律一斉主義による学校・学級運営がなされる傾向にあった。そして、その中

で、困難を抱える子どもが排除される状況が生み出される点が明らかにされてきた（武井 2017）。ただし、そうした価値規範は、子どもを差別的に見るのではなく、みなが同じ力量を有しているはずだとする子どもへの基本的信頼から成り立っている。しかしながら、それが、達成目標や行為規範やルールとして設定されると、困難を抱える子どもは同じように振る舞う資源がないために徐々に周縁化されていく。

例えば、家庭の事情でノートや鉛筆を持ってこられない子どもがいる。ところが、学校では、指示された持ち物は全て持参して登校することができるはずで、そうすることがよいという価値規範のもと、忘れ物をしないというルールが定められていたり、目標とされていたりする。そのために、持ち物を持参できない子どもは、忘れ物をせざるを得なくなる。そうすると、ルールを守らない者、目標達成できない者として劣位に位置付けられ、負の烙印を押されやすくなり、自信をもって積極的に授業に参加したり友達とかかわったりすることができずに排除されやすくなる。さらに、思いやりや共感という名のもとで、そうした子どもの立場に立って、子ども間で助け合うことが推奨される場合がある。しかしながら、それも結局のところ、同じように振る舞う、つまり忘れ物をしないというルールの遵守は変更されていないため、みなと同じように振る舞わなければいけないという同調圧力を高めることにもつながる。それが、思いやりや共感という仲間の対人関係を用いた絆の逆機能となる（恒吉 2008）。

結束型のソーシャル・キャピタルは、集団間の強い絆を生み出し、互酬性を高め、厚い信頼関係を生み出すためにイノベーションを起こせる点が、つまり学級や学校の中で予想を超える学びを生み出す点が大きな利点である。しかしながら、目標や規範やルールが定められている場合、同調圧力を高め、他者の自由や自律を制

特集 ソーシャル・キャピタルと子どもたち

約し、ウェルビーイングを下げる結果となる場合がある。重要なのは、結束型のソーシャル・キャピタルの利点を活かしつつ、いかにオープンな目標設定や行為規範を定め、橋渡し型のソーシャル・キャピタルと連動させるのかという視点である。そこでは多様な他者との交流を充実させることにより、異質性を取り込み尊重する活動が求められよう。

4. ソーシャル・キャピタル醸成の方法

(1) 中学校における「人間関係学科」のカリキュラム

本節では、結束型と橋渡し型の双方のソーシャル・キャピタルを醸成する2つのカリキュラムについて述べた上で、連結型のソーシャル・キャピタルを育む学校の役割について触れる。まず、上記で述べたソーシャル・キャピタルを醸成するカリキュラムとして、2003年度から取り組まれた中学校における「人間関係学科」の取り組みをあげることができる。以下では、柏木（2016）を簡略化して述べる。人間関係学科は、子ども人間関係づくりをめざして創設されたカリキュラムである。その目標は、不登校の予防と改善に向けて、ストレスマネジメント力、および「自己理解を通して、相手を受け入れ、自己表現しながら温かい人間関係をつくる力」の育成とされている。人間関係学科は、「第1段階：教室内の授業としてのスキル学習」「第2段階：特別活動や総合的な学習の時間、学校行事等での体験学習」「第3段階：地域の中でのボランティア活動」という3段階の学びから構成されている。

2003年度からの学習内容は、WHOの提唱する10のライフスキルが軸となっている。それは、主体的でありながら他者と協調しつつ社会を創り上げていくための力を養うもので、他者との協力、寛容、信頼といったソーシャル・キャ

ピタルの要素についても学べるものである。そのため、人間関係学科の学習の中で最初に扱われたのが自己認識である。人間関係をつくるためにも、自分を知ることから始めるのである。そして、3年生になると、自他の多様性を尊重しつつ、自己の権利や自己主張といった自己を大切にす内容とともに、他者からの支援やアドバイスを受け入れる態度を養う内容が設定されている。これは、他者からの援助を拒否するのではなく、それを受け入れ、よりよい生活を営めるようにするものであり、ケアからなる共同性を培うものとなる。ただし、その過程にあたる2年生では、他者との共通性と違いの双方について目を向け、他者との軋轢や葛藤を経験しつつも、違いを尊重して問題を解決する活動が重視される。2007年度からは、「人を信じ、人とつながろうとする子ども」という、ソーシャル・キャピタルの醸成を担う子どもの育成を目標に、上記の活動にアサーティブな活動を取り入れ、カリキュラムの刷新が図られた。

学習方法としては、「人とつながるのは楽しいと子どもが感じる」とが重視され、参加・体験型の授業づくりが行われた。具体的なプログラムとしては、生徒同士が自他の考えや思いを聞きあえたり、プレッシャーの中での他者と助け合わざるをえなかったりするゲームをしたり、日常の揉め事を題材に互いの理解をしながらどうケアしあいつつ折り合いをつけていくのかをロールプレイで体験したりするものが実施された。その際に重要なのは、教師もその中に混じって、思いを吐露したり考えを伝えたり、教師同士が見本を示して助け合ったり、コスプレをしてロールプレイングをしたりしていたところである。また、学級・学年・学校でのこれらの学びを踏まえて、地域でボランティア活動をしたり、地域行事を生徒が企画して実施したりする活動が行われた。

上記の学習活動において、生徒たちは、自己

を知って自己信頼をできるようになる中で、自らの率直で素直な思いや考えを語り合うことが次第にできるようになっていった。そして、他者の語りを聞くうちに、「ああ、そんなふうに考えていたのか」「だから、そんな行動をしていたのか」と互いの背景や置かれている状況に気づくようになっていった。そこでは、自分とは異なる他者を認め、他者を信頼し、相互尊重を図りつつ、お互いの困りごとやニーズに気づいて応答し合うという、ケアする関係が醸成されつつあった。それは、集団内の中での互酬性の規範のあり方を体得しながら、寛容な態度をもって多様な価値を認められるようになるための学びでもあったと考えられる。そうした学びは、一般的互酬性を発揮するための素地となっていたため、地域に住む子どもや大人を対象に地域活動を行った際にも、生徒たちは、いかにかれらのニーズに応答するかを第一に考えて企画を立て、実行に移していった。ここからは、地域活動が、生徒の特定化信頼を一般的信頼へ、特定化互酬性を一般的互酬性へと移行させる契機になりうる点を指摘することができる。

さらに、教師と子どもの信頼関係も高まり、子どもは教師をモデルに人間関係の作り方やケアのあり方を学んでいたとあってよい。そのため、教師との関係は、対等でいながら相互に尊重し、教師に思いや考えを話せるようなものであった。そうした関係性は卒業後も続き、高校を中退しそうな仲間に対しては、仲間同士でケアするとともに、仲間から連絡を受けた中学時代の担任教師が相談に乗り、中退を抑制した事例があった。これは、Coleman (1988) の述べる、親同士の閉鎖的で監視的な結束型のソーシャル・キャピタルの中でなされた退学抑制とは異なり、子ども同士の水平的で仲間の困りごとやニーズに応答するケアするつながりの中でなされたものである。その意義は、上述したケアからなる共同性を有する市民社会のあり方とその

重要性を示唆した点にあらう。

(2) 小学校における地域学習カリキュラム

本カリキュラムは、貧困地域に位置する小学校において、子どもが自己と地域に自信をもって学校生活を送り、その後社会を創る担い手となることを目標として実施されたものである。以下では、柏木 (2020) を簡略化して述べる。カリキュラムの特徴は、弱者を排除する社会に対する批判的思考を養い、すべての人が包摂される社会の有り様を学ぶところにある。これはソーシャル・キャピタル醸成の最終的な目的と合致する。一般的互酬性や一般的信頼を有する市民の育成は、社会の格差を是正し、社会の分断を防ぐ市民の育成と重なるものであり、弱者を包摂する社会を創造する担い手の育成とも言い換えられる。それゆえに、市民の育成は、社会全体のウェルビーイングの向上へとつながるのである。

カリキュラムの流れは、以下の通りである。まず、教師は、日雇労働者に対して出された「くさい、きたない、こわい」といった子どもの本音を一旦受け止める。次に、公的機関やNPO等、日雇労働者への支援者というケアするモデルと子どもたちが繰り返し出合うように設定する。その後、教師は、以下の学びが立ち上がるよう、ファシリテートする。①ケアするモデルから、日雇労働者が差別されるべき存在ではなく、社会は相互依存関係から成り立っていることを学ぶ、②ケアするモデルから、日雇労働者の過酷な状況は社会構造の問題の結果であることを学び、批判的思考力を身につける、③ケアは人権保障として当然の行為であり、ケアを相互授受するケアリングが社会の基盤であることを学ぶ、④これらを通じて、すべての人が希望をもち、尊厳を守られながら生きられることを学ぶ、⑤その結果として、ウェルビーイングが保持される社会が形成されることを学ぶ。最後

特集 ソーシャル・キャピタルと子どもたち

は、子ども自身もケアする活動家となり、地域の問題を改善できる体験を行う。

その結果として、子どもたちは、偏見や差別をアンラーニングし、弱者の存在を肯定的に捉え直し、ケアと人権保障のある地域のよさを感じ、ケアする能力を高めつつあった。そして、人権の主体であることを自己認識して援助要求を出せたり、社会構造の問題を見出す批判的思考をもって偏見や差別といった自他の人権侵害に抗するまちづくりへの関与意欲を高め、社会参加をなしつつあった。そして、ケアする能力の習得により、すべての子どもの尊厳やウェルビーイングの保持が可能となっていた。ただし、このカリキュラムが実施される前提として、子どもの生理的欲求の充足、学習・生活用品の貸与・供与、宿題や洗濯等の支援を含めた生の保障を実施することが必要となる。つまり、子どもたちは、まずは学びに必ず参加できる仕組みとありのままを認められるあたたかな空間の中で、被受容感や安心感を高めることにより上記の学びが可能となるのである。

したがって、まずは子どもの生の保障をすることで、教師と子どもの信頼関係を構築する教育活動が求められる。その上で、市民社会形成の基盤となる地域のソーシャル・キャピタルの在り方をモデルとして提示し、子どもたちがそれを相対化して自分たちの学級や学校および日々の活動に援用できるようにするカリキュラムが重要となる。そうした学校では、同調圧力を解体することが可能となる。加えて、子どもたちが、互酬性や信頼を特定のものから一般的なものへを広げていく地域参加を経験しつつある点が重要となる。また、こうしたカリキュラムを他校とともに実施することも橋渡し型ソーシャル・キャピタルの醸成に有用である。

(3) 連結型ソーシャル・キャピタルの醸成

連結型ソーシャル・キャピタルを醸成するた

めの学校の役割は、困難を抱える家庭と公的機関やNPO団体等の支援機関・団体とをつなげることである。これが、子どもの貧困対策として求められた、「プラットフォームとしての学校」である。「プラットフォームとしての学校」とは、子どもを支援するための拠点として学校を位置づけようとする考え方のことをさす。学校は、すべての子どもの状態を把握することのできる場所である。そうした学校の利点を活かして、さまざまな課題を抱える子どもを早期発見し、何らかの支援へとつなげ、子どもの最善の利益を保障しようとする発想から生まれた用語になる。プラットフォームとしての学校では、教師が、心理や福祉等の専門家や専門機関の職員と連携・協働しながら課題の解決にあたるのが求められる。また、保護者や地域住民の力を借りることも必要な場合がある。つまり、学校を拠点に、多様なメンバーからなるチームを作り、連携・協働して子どもを支援することが重要である。

プラットフォームとしての学校は、子どもの貧困対策の一環として提示されたものではあるが、今や子どもの抱える課題全般への対策を推進するものとなっている。困難を抱える、あるいは抱えつつある子どもたちの状態に大人たちが一早く気づき、子どもたちが生まれてきてよかった、生きるのが楽しい、幸せだと感じられるような手だてを打ち、すべての子どもが生きる希望をもてるようにすることが学校に求められていると言える。

5. 今後に求められる学校の役割

学校は、基本的にはすべての子どもが通う場であり、子どもたちはそこで人間関係を学ぶ。学校の第一の意義は、子どもたちのかかわりを保障し、社会の分断を防ぐところにある。学校で知識やスキルを学ぶ理由は、強い主体として

経済的競争を生き残るためだけにあるわけではない。それらを生かして、いかにすべての人々が安心して生きられるウェルビーイングの高い社会を創るのかという点にある。そのためには、多様な他者との軋轢や葛藤を経験しながらも、多様な他者の考えや思いを知り、それに応えようとすることで自分の不十分さを相互に認知し、その上でケアをし合いながら学びを深めることが必要となる。イノベーションは、自身の孤独な学びからではなく、多様な他者の有り様を学ぶところから生まれると考えられる。

そのために、学校では、子どもが他者に恐怖をもったり、他者とのかかわりを敬遠したりすることを防ぐ教育活動がまず求められる。他者とのかかわりの楽しさを学ぶ活動の方が、アカデミックな学力を向上させるよりも優先されるべきであり、それがなければ人間が人間として育ち、社会を形成していくことが難しくなる。AIが日常生活に当たり前のように登場し、メタバースの中でアバターでのかかわりが浸透する中で、人間とは何か、人として育つとはどういうことか、他者とのかかわりはなぜ必要なのか、その際の対面の意義とは何かを改めて問い直されている。社会環境がドラステックに変わりつつある状況の中で、人間社会をいかに築いていくべきなのか、ソーシャル・キャピタル研究には根本的な課題が突きつけられていると思われる。

【参考文献】

- 青砥恭『ドキュメント高校中退』筑摩書房、2009年。
- Coleman, J.S. "Social Capital in the Creation of Human Capital," *American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, ppS95-S120.
- Gottfredson, D. & S.M. Dipietro "School Size, Social Capital, and Student Victimization" *Sociology of Education*, 84 (1), 2011, pp69-89.
- Heidegger, M. *Sein und Zeit*, 1927. (=細谷貞雄訳『存在と時間上・下』筑摩書房、1994年)
- 今田高俊「信頼と連帯に支えられた社会を構築する」辻竜平・佐藤嘉倫『ソーシャル・キャピタルと格差社会』東京大学出版会、2014年、17-34頁。
- 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。
- 柏木智子「学校と地域の連携による校区ソーシャル・キャピタルの醸成」露口健司『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房、2016年、64-86頁。
- 柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店、2020年。
- 柏木智子「子どもの生と学びを保障する学校づくり」『日本教育経営学会紀要』第63号、2021年、35-51頁。
- Kawachi, I., D. Kim, A. Coutts and S. V. Subramanian, "Commentary: Reconciling the Three Accounts of Social Capital," *International Journal of Epidemiology*, 33, 2004, pp682-690.
- Marschall, M. J. and Stolle, D, "RACE AND THE CITY: Neighborhood Context and the Development of Generalized Trust," *Political Behavior*, 26(2), 2004, pp125-153.
- 松原市立松原第七中学校区教育実践研究会『子どもが先生が地域とともに元気になる人間関係学の実践』図書文化社、2013年。
- 三隅一人「ソーシャル・キャピタルと市民社会」辻竜平・佐藤嘉倫『ソーシャル・キャピタルと格差社会』東京大学出版会、2014年、35-51頁。
- 大石亜希子「くらしと社会に関する意識調査にみる社会的つながりと信頼醸成」『公共研究』7(1)、2011年、46-61頁。
- Parcel, T.L. & Dufur M.J. "Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment," *Journal of Marriage and Family*, 2001, 63(1), pp32-47.
- Putnam, R.D. *Making democracy work: Civic tradition in modern Italy*, Princeton University Press, 1993. (=河田潤一訳『哲学する民主主義』NTT出版、2001年)
- Putnam, R.D. *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*, 2000. (柴内康文訳『孤独なボウリング』柏書房、2006年)
- 志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』垂紀書房、2014年。
- 武井哲郎『「開かれた学校」の功罪』明石書店、2017年。
- 辻竜平・佐藤嘉倫『ソーシャル・キャピタルと格差社会』東京大学出版会、2014年。
- 恒吉僚子『子どもたちの三つの「危機」』勁草書房、2008年。
- 露口健司・柏木智子・生田淳一・増田健太郎「生徒を取り巻く「つながり」はストレス反応を抑制できるか？－縦断的データのマルチレベル分析』『九州教育経営学会研究紀要』第20号、2014年、25-33頁。
- 露口健司『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房、2016年 a。
- 露口健司「学級における「つながり」は学習意欲の格差を抑制できるか』『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学』ミネルヴァ書房、2016年 b。

露口健司「学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的
幸福感」『愛媛大学教育学部紀要』64号、2017年、
171-198頁。

Woolcock, M. "The Place of Social Capital in Understanding
Social and Economic Outcomes," in J.F. Helliwall (Ed.)

*The Contribution of Human and Social Capital to Sustained
Economic Growth and Well-being: International Symposium
Report*, Human Resourced Development Canada and
OECD, 2001, pp5-7.