The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育コミュニティと学力との関係について
Author(s)	川畑, 和久
Citation	教育文化学年報. 2020, 15, p. 33-42
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75910
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教育コミュニティと学力との関係について

川畑　和久

1. はじめに

現在，教育コミュニティやコミュニティ・スクールといった，学校と地域との協働が重要視されている。その中では「社会関係資本（Social Capital）が豊富な家庭や地域の子どもは学力も高い傾向にある」という研究結果が散見される。しかし，なぜ社会関係資本が豊かであると子どもの学力によい影響が表れるのか，その要因については未だよく解明されていない。本稿ではそれらの問題について先行研究を整理することで示唆を提起したい。

本稿をまとめようと考えたのは，「子どもがこぼれにくく学力も高い　そんな学校と地域をつくるには　三鷹市のコミュニティ・スクール」（湯浅 2018）というネットの記事を目にしたことがきっかけであった。そこでは，「生活者としての子どもを，その生活環境から抜き出して，生活環境を無視して，情報だけをいくら詰め込んでも，結果的に学力は上がらない。生活者としての子どもの生育環境をトータルに整えるための学校と地域の連携がコミュニティ・スクールだ」という当時の三鷹市の教育長の言葉を引きつつ，上述のような学校と地域の関わりが，子どもがこぼれにくく，かつ学力も高い学校と地域づくりにどう影響しているのかと主要なアクターに訊いている。その語りをまとめると，①いろんな場所で一人ひとりの子どもが活躍できる切り口（場）がある，②保護者や地域の人々がどんどん学校にかかわることで，家庭や地域での学習全般に対する関心が高まる，③授業に課題のある子どもには学習ボランティアがそばで対応してくれる。特に，クラスの中で埋没しがちな子どもに，学習ボランティアが寄り添うことができる。といった具体的な要因が示唆されている。

社会関係資本と学力との関係についての先行研究では，金子（2010）が「地域の子どものことを気にかける大人が多く，子どもが安全に遊べる機会が多く，安心して暮らせる環境がある。そのようなソーシャル・キャピタルの高い地域コミュニティでは，子どもはテレビをあまり見ないで済むし，成績もよい傾向にある」と述べた。また佐藤（2015）は，全国学力・学習状況調査の質問紙調査の結果から，保護者を含めた地域人材を活用し，同時に学校情報を積極的に提供するなど地域連携に意欲的で，さらに学校評価を積極的に活用している学校の子どもの学力が高い傾向にある，と述べた。その理由として①ボランティアによって学校環境が改善され，その分の業務が軽減された結果，教師が教育指導に向ける時間と労

力が増した，②整備された学校で学べば，子どもの学習意欲も高まるはずである，と述べた。すなわち金子も佐藤も，社会関係資本が豊富であれば，子どもにとって安心・安全で学習に効率的な環境が整えられる。よって子ども個人の学力にいい影響を与えると述べているのである。では，社会関係資本と学力との関連性は，子どもにとっての安心・安全な環境に収斂されるだけなのだろうか。

2. 学力・学習意欲に焦点を当てた教育効果の検証

露口（2016）は，多元的なソーシャル・キャピタル（以下：SC）の教育効果について，学力・学習意欲に焦点を当て，以下の 3 件の調査を実施している。以下，引用する。

1）子どもの学力・学習意欲に対する直接・間接効果

第一の調査は，校区における各々の SC 次元が学力テストスコア等に対して及ぼす直接効果の検討が中心であったという先行研究を踏まえ，各 SC 次元の相互関係や, 間接効果も考慮した上で, SC が学力に対して及ぼす影響プロセスを描き出すことを目的とした調査である。調査対象は A 県の公立小学校 6 校における児童と保護者へのアンケート調査と児童の学力テストスコアであり，家庭属性・家庭 SC・地域 SC・学校 SC・学級 SC の順に層を構築するマルチレベルモデルを作成し，分析を実施している。その結果，学力テストスコアは直接的には学習意欲と家庭紐帯によって説明される。学力は家庭での親子の紐帯と，学習意欲によって直接規定されることが判明した。ただし，さまざまな SC 要因からのパスが集中しているのは，学力ではなく，学習意欲である。

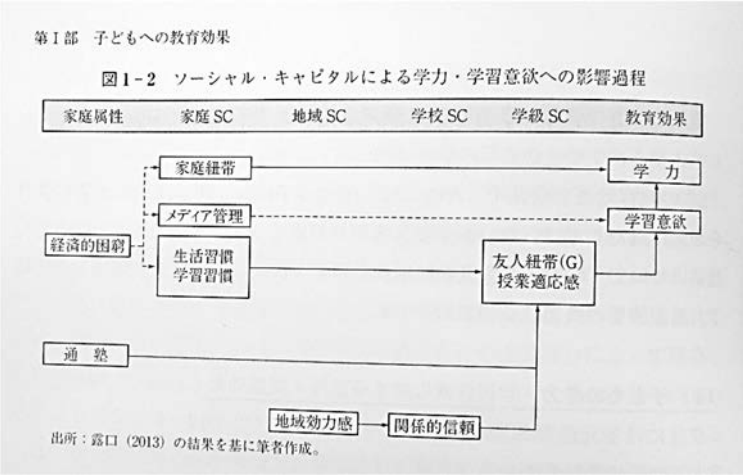

図 1　SC による学力・学習意欲への影響過程（露口 2016,p.22）

このように家庭属性から学力に至る過程には，さまざまな媒介要因が存在することが分かる。特に注目すべき媒介要因は学級 SC の代理指標である「友人紐帯」および「授業適応感」であり，子どもの学力や学習意欲に対しては, 家庭環境が

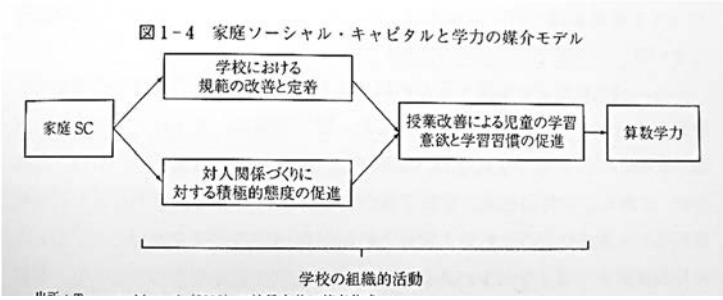

図 2　家庭 SC と学力の媒介モデル（露口 2016,p.25）

もたらす影響よりも，児童相互のつながりや教師と児童たちのつながりによって，直接規定されることが示唆されている（露口 2016,pp.21-23）。

2）家庭 SC と学力との影響関係

第二の調査は，家庭 SC の学力テストスコアへの影響に関する調査である。先行研究では「親の期待と支援」や「親子の相互作用」等を代理指標とする家庭 SC は，子どもの学力テストスコアに正の影響を及ぼすことが明らかにされている。ただしこれらの研究では，学校の教育意図のもとで実践される組織的・計画的な子どもの諸活動がブラックボックスとして扱われているため，日本のように就学率が高い国家を対象とした研究では，家庭 SC が学力に対して直接影響を及ぼすのではなく，学校の組織的活動がそれらの関係を媒介していると考えたほうが適当であるのではないか，との仮説から，学校の組織的活動として①教師の授業改善による児童の学習意欲と学習習慣の促進，②学校における規範の改善と定着，③児童の対人関係づくりに対する積極的態度の促進に焦点を当て，これらの要因を家庭 SC と学力スコアとの媒介要因とする説明モデルを構築し，学校レベルデータのパス解析を実施している。調査対象は B 県独自の学力・学習状況調査の参加校である。学校レベルデータを活用したパス解析の結果，学力（算数テストスコア）に対して，家庭 SC は有意な影響を及ぼしていないことが判明した。家庭 SC と学力との関係は，①学校における規範の改善と定着，②対人関係づくりに対する積極的態度の促進，そして③これらを基盤とした教師の授業改善による児童の学習意欲と学習習慣の促進によって媒介されることが明らかにされている。家庭 SC は学校の組織的活動に影響を及ぼすが，学力に対して直接影響を及ぼすのは学校であることが明らかにされている（露口 2016,pp.23-24）。

3）学級 SC による学習意欲格差の抑制効果

第三の調査は，校区における多元的な SC のうち，学級 SC，すなわち，学級内における子どもの相互のつながりや教師と子どものつながりと子どもの学力や学習意欲に対する影響についての調査である。調査対象は B 県の研究事業に参加した 22 校（小学校 14 校 4～6 年，中学校 8 校 1～3 年）の児童生徒で，彼／彼女らへの質問紙調査（6 月，12 月）をもとに，学習意欲の向上に対しては，半年前の学習意欲，学年，学級規模，家庭 SC をコントロールした上で，学級 SC 要因（対人関係・学級規範・教師信頼）の影響を確認している。また，学習意欲の「公正性」効果に対しては，学級レベルでの学習意欲の標準偏差を被説明変数とする分析モデルを構築し，分析を行っている。これらの分析結果から，学級 SC，すなわち，学級内における子ども相互のつながりや教師と子どものつながりは，学級レベルの学習意欲を向上させる効果（卓越性効果）とともに，学級内の学習意欲の格差を抑制する効果（公正性効果）があることが確認されている（露口 2016,pp.24-27）。

3 件の調査結果から，校区内での多様な SC 次元は，テストで測定される知識・技能としての学力（認知的能力）ではなく，子どもの学習意欲（非認知的能力）に対して直接影響を及ぼすことが明らかとなった。苅谷（2008）は，学習意欲，学習習慣，主体的に学ぶ態度等の自ら学ぶ力を「学習資本」と命名したが，人的資本（投資によって蓄積された知識・技能

等（荒井 1995）と学習資本とは次元が異なる。露口は調査をもとに，校区における様々なSC は人的資本よりもむしろ学習資本において効果を有する，と結論づけた（露口 2016 pp.27-29）。

これらの調査結果は，志水（2015，2016）の言説を裏付けるものともなっている。志水（2016,p.4）は学力向上を図るためには，学力のどの構成要素の育成に力を注げばよいのかを把握することが重要であり，その上で学力向上については学習意欲の高揚よりも学習習慣の定着が重要だと述べた。また，「子どもの周りの環境それ自体ではなく，環境を個人がどのように受け止め，いかに主体的に対応するかが重要である」とも述べた（志水 2015）。さらに，地域のなか，および学校内で，「しっかり勉強することの意義・尊さ」を子どもたちが実感できるような文化・価値観を形成することができるかどうか，が学力向上に向けての働きかけのポイントである（志水・高田編 2016），とも述べている。

3. どのような「つながり」が子どもの学習意欲に影響するのか

1）自尊感情が提起された理由

露口の調査結果や志水の言説は，子どもと学校を取り巻く社会関係資本＝人と人とのつながりが，子どもの学習意欲の向上に影響すること，その中でも学校内でのつながりや学校の組織的活動が子どもの学習意欲向上によい影響を与えていることを明らかにしている。しかしながら，学校の力以上に，子どもの社会経済的背景が子どもの学力や学習意欲の格差に影響を及ぼすことはいくつもの先行研究で述べられてきた。かつてアメリカにおけるコールマン調査では，学力は学校のいかなる要因よりも家庭背景的要因によって規定される傾向が強い，ということが明らかにされた（池田 2000,p.65）。後年，コールマンは子どもを取り巻く社会関係資本と学力との関連について，親が，知的な事柄に関してわが子にかけた時間と努力の量（≒家庭内社会関係資本の豊富さ）が子どもの成長に関連することを述べた（Coleman 訳書,1988）。

ここで考えたいことは，社会経済的な物的環境による負の効果だけではなく，池田（2000,p.121）のいう「親の子ども観，発達観，能力観によって，子どもの能力観や自己概念に大きな違いが生じる」といった言説に代表されるような，子どもの生活の積み重ねを通した，学習資本への影響である。長い引用になるが，池田の言葉に耳を傾けてみよう。

> 個人の学力や精神的な力は，生まれてからの積み重ねの歴史をもっている。そうだとするなら，幼い頃から子どもが後に利用できる力を，家庭やその他の身近な環境を活用して形成してやるべきではないか。そのために，家庭で保護者が取り組まなければならない課題を提起し，家庭教育の重要性を保護者自身に認識してもらうことも大切なのではないか。そういう意図のもとに自尊感情・自己効力感が提起されたのである。（…中略…）　自尊感情・自己効力感は子どもが生まれたときから積み上げられ，かたちづくられていく。それを，例えば学校だけ

で育成するということになればどうなるか。教科の学習で少しでも進歩がみられればそれを評価する，クラスメートと仲良くできるようにする，そういうことが自尊感情や自己効力感を育てることだとみなされていないだろうか。それは，従来から行われてきた「だれをも大切にする教育」とか「すべてのものを平等に扱う教育」と同一視され，学校でのそういう実践を支える概念だとみなされることになる。困難な状態にある子どももせめて学校では楽しい時間を過ごしてほしいという教師の思いを支えることばとして，自尊感情や自己効力感が位置づけられるのである。しかし教師のその思いとは反対に，どれだけ多くの子どもが学校で疎外されてきたか。子どもは単純な存在ではない。教師やクラスメートが自分のことを思っていると感じれば，その期待通りにみんなに気に入られる自己を演じるだろう。

「差別の現実」の最たるものは，家庭での経験と学校での経験の隔たりにある。その隔たりの前に，部落の子どもは当惑するのである。学校でのしつけと家庭でのしつけのあいだに食い違いがあり，それを子どもは身体で感じ取っているのである。それを不問にしたままの，「だれをも大切にする教育」や「みんなが同じ教育」は教師の自己満足にすぎない。

自尊感情・自己効力感ということばが提起したのはそういうことではない。子どもの乳幼児期からの発達において大切なことは何か，思春期以降の社会的差別に立ち向かっていける原動力になりうるものを家庭・地域・学校でどう構築できるのか，ということであった。個々の学校や家庭で自尊感情をどうもたせるかということ以上に，それらの個々の努力をどうつなげていくかということに力点がおかれていたのである。

（池田 2000, pp. 98-99）

先述したコールマン調査の報告書では，学力を規定する家庭背景的要因の強さを明らかにすると同時に，子どもの態度的要因，そのなかでも「自己概念（self-concept）」は学力と最も密接に関連するものであると報告している（池田 2000,p.65）。なかでも自尊感情や自己効力感と子どもの学力との関連については社会心理学等で言及がされている（遠藤・井上・蘭 1992,pp.194-196）。しかしここで池田が訴えていることは，部落解放教育（同和教育）の実践，特に学力保障の実践を考えていく中で自尊感情・自己効力感の問題が提起されてきたが，それは自尊感情の育み方を研究するのではなく，自尊感情を切り口にして，子どもにかかわるおとな（保護者・地域・学校）の努力をどうつなぐか。すなわち自尊感情を考えることとは，単に自尊感情を育むことで学力を保障しようとすることではない。子どもの事実から出発して，親となるための学習の機会（池田 1999,p.46）や，教育や子育てに関してのコミュニケーションの場づくりを提起することなのである。少なくともムラの子や貧困の中で生きる子が「大人の期待通りに気に入られる自分」を演じなくて済むような学校や教育のしくみを考える必要がある。

いわば「どのような取り組みが効果的か，ではなく，取り組みを効果的にする条件は何か（若槻 2020）」を考えることなのである。換言すれば，社会関係資本＝つながりが，学習資本，つまり子どもの学習意欲の向上や格差抑制に影響があることは分かったが，同時に，そ

のつながりをつくる方法を教示し啓発するという発想ではなく，つながりがつくり出されるような関係を育てること＝「つながりの質や条件」が問われているのである。

2）教育コミュニティづくりにおける「つながり」

池田は 1990 年代後半に，今日の教育状況を克服するためには，①学校と家庭・地域が一体となって，子どもの学力，生活規律，意欲の向上に取り組む体制をつくること，②どんなかたちであれ教育への「参加」の水路をすべての保護者に提供していくこと，③地域に開かれた学校，保育所，子ども会づくりによる家庭・地域の教育力低下の阻止と家庭や地域による学校・保育所の支援システムの構築，④人権文化の高揚と人間的な生き方ができるコミュニティの構築，が必要であると述べた（池田 1999, pp.45-47）。その上で，この中の①や③のような，「学校と地域が一体となる」「学校などを地域に開くことで，学校と地域が相互に支援し合えるシステムを構築する」ことの必要性・重要性を説いた。これが後に教育コミュニティ概念の形成につながる。学校内の組織的活動とともに，校区ぐるみ（学校・家庭・地域）での組織的活動，すなわち「教育コミュニティづくり＝学校と地域が協働して子どもの発達や教育のことを考え，具体的な活動を展開していく仕組みや運動」（池田 2005, pp.11-12）が目指されたのである。

1990 年代から，被差別部落出身の子どもと部落外の子どもとの学力格差縮減を目的に，学校と家庭・地域とが連携・協働するシステムが導入された西日本のＸ小校区では，学校が①ともに集う場②教育についての課題を共有する場③協働活動が展開される場，を提供した「教育コミュニティづくり」の実践が続けられている。Ｘ小校の教育内容づくりを牽引したある中堅教員は，Ｘ小校の教育コミュニティづくりを次のように意味づける。

学校の先生だけじゃなくて，地域の方なり，保護者が，「Ｘ小校区の子だから」という意識をもっているな，っていう一体感があるような感じがします。保護者も，「学習応援団」した時には，「こういう意味よね」とか，「自分の子だけじゃなくて」とか，「自分たちがしてることが子どもの支えになってるはず」とか，そういうことも言われるし。そういう視点で子どもを見てるっていうか，Ｘ小校区コミュニティの核は子どもだろうな，と思います。

（2013/10/23　早田先生インタビューより [(1)]）

学習応援団とは保護者が授業に参加して教師とともに子どもの支援をするという取り組みであるが，それがＸ小では，「どのように行われるのか」ではなく，「何のために」「どのような意味があるのか」が大切にされている。

Ｘ小校の子どもたちの学力というのは教室の中だけでは分からない，というふうに分かっていましたので，学習応援団には，実は参加する保護者にもほめ方や支援の仕方を見てもらう場にしてもらおう，というような意図もあったわけです。それで，授業の前に先生から，学習応援団心得みたいな説明があります。がんばったね，とかもうちょっと落ち着いて考えてごら

ん，など，子どものやる気を引き出すような声かけをするとか，結果だけでなくがんばる姿をほめるとか，自分の子も他の子と同じようにほめましょう，といったような共通認識の場があるわけです。実はこのことがいちばん大切なんだと思います。目的を，共に取り組む課題をはっきりさせるということなので，今日はどんな授業でどんなことをどんなふうにして学ぶのかということを共通認識する場を必ず持つことを大切にしてきました。

（2013/10/12　野田先生講演記録より）

早田先生の語りにもあったように，例えば「学習応援団」は，教師・学校の補完的な役割を担うのではなく，「学習応援団」の取組を通じての気づきを教師と保護者が語り合ったり，子どもの姿を中心として「学習応援団」の良さや課題を出し合ったり，そういった「会話の空間」を通して，親が親としての気づきを，教師が教師としての気づきを得る場となる。そのような場が協働のシステムを通して意図的に配置されることが教育コミュニティづくりの根幹となるのである。

家庭生活や地域生活での体験の貧困化が進むなかで，子どもの生活全般の学校化が進んでいった。家庭における親による教え込みの一般化，塾や習い事の普及等によって，教師―生徒関係をモデルとした教育形式が広く浸透していった。いわゆる「教育の学校化」である（池田 1999,p.43）。教育の学校化とは「教え―教えられる」という非対称な関係であり，池田の言葉でいう「閉じられた教育」である。これに対して，X小校区の学校応援団の実践で行われているのは「『気づく―気づかされる』の往還」という，より対称性に近づく関係であり，池田のいう「開かれた教育」に近づいているものといえよう。閉じられた教育は責任をすべて内に背負い込む方式であったのに対して，開かれた教育は家庭と学校とのあいだ，家庭と家庭とのあいだに責任を位置づけようとする。家庭は家庭で，学校は学校で，あるいは，子ども会は子ども会で，といった分業の考え方ではなく，ともに協力してひとつのことを実現していこうとする「協働」こそが開かれた教育の本質なのだ，と池田は述べる（池田 1999,p97）。

X小校では，学力保障実践と「校区に学ぶ総合的学習」の実践とをすすめることで教育コミュニティづくりが行われてきた。その過程で学校では，特に校区の主要な職業である農家に指導を仰ぐことも多い。

3 年生の栽培活動では農家の村田さんが自分の畑を提供してくださって，大豆の栽培をします。実は最初，大豆の栽培は失敗しました。全部ハトに（種を）食べられたんです。けれど村田さんはどこがいけなかったのかを自分なりに考えられて，「来年は種を蒔いた時に，畑に直蒔きもするけど，その前に学校でもポットに蒔かせて，発芽して本葉が出るまで子どもたちに育てさせてください。それを畑に定植すればハトは来ません。そしたら必ず収穫につながります」とアドバイスをくださったんです。それで昨年度は大豆が十数 kg 収穫でき，手作り豆腐をつくることができた。これは村田さんが，X小校区の子どもたちのために自分の智恵

を出してくれたということです。

（2013/10/23　井出先生インタビューより）

これは，地域アクターが「農業のことは農家が」という専門性を持って，「校区に学ぶ総合的学習」にゲストティーチャーとして積極的に介入（自律的参加）をした事例である。村田さんの工夫の過程は，校区の子どものために行われたと同時に，農業の専門家としての矜持の表れでもあった。このような実践が，学校と地域アクターとを結びつけ，栽培を通しての学校とのやりとりが農家の矜持を表面化させた。その過程は教職員に「地域アクターへの尊敬の念」を生みだすことにもなった。

池田は「教育コミュニティは社会的不利益層のエンパワメントが欠くことのできない鍵である」と説いた（池田 2005,p.5）。X小校区の教育コミュニティは協働を手段として，低学力の克服と「X小校区を誇れる子どもを，X小校区で育てる」ことを目的として展開された。例えば学校では授業改善と同時に，学力のきびしい子どもに対して，学校と家庭とが同じスタンスで支援していくために，子どもの「学習後のふり返り」（授業でわかったことや感想を書いたもの）を持って教員が家庭訪問し，子どもががんばる様子を伝えに行くという取り組み（「家庭と学校との評価傾向の一致」）等が続けられてきた（川畑 2018,pp.84-85）。このような実践が継続されてきた要因は，X小校区の教育の目的が部落と部落外の子どもの学力格差縮減であり，そのために子どもの育ちを学校・家庭・地域で共有しながら，人びとのネットワークを総合化していく道筋こそX小校区の求めてきた教育コミュニティであると捉えられてきたからである（「Xの教育改革」編集委員会 2006,p.167）。この事例のような「学校的な目標と手法」を地域にも援用することで，学校と家庭・地域での指導とができるだけ同じ方向を向くように学校は地域に働きかけをした。同時に地域アクターはことあるごとに子育てで重要視していることを教職員に伝えてきた。このような学校と地域アクターとが相互に尊重・尊敬する関係性が校区の協働活動を持続させてきた。この校区の大人相互の尊敬のし合いという関係性がX小校区教育コミュニティづくりで培われた「つながりの質」であり，そのような良質なつながりの中で子どもたちは安心して学習を続けているのである。

4. おわりに

池田は論文の中で，社会的不利益層を多く抱えた学校の改革運動の一つである SDP（School Development Program）の学校づくりについて紹介している。

SDP は次の三つの理念（観点）のもとに組織や活動を展開している。ひとつはアフリカのことわざ「子どもを育てるのは村全体」に表現されている思想である（Haynes et al p.43）。学校と家庭との関係，教師と保護者の関係，学校とコミュニティの関係……，教育にかかわる人

びとの発達やその活動の発展は，「関係性」に依存しているといってよい。生徒や親や教師たちが十分に力を出し切れないところに共通してみられるのは，この「関係性」の悪さである。「村全体」という表現は，教育に関わる人びとが課題と目標を共有し，同じ方向に向けて協働の活動に取り組むコミュニティを意味したものであり，そのような目的概念としてのコミュニティの構築を指し示したものである。

二つ目の理念は，生徒の全面的な発達を親や教職員が支援し，生徒に学力を身につけさせたり，望ましい社会的行動ができるようにするような，教育的な手本を示し子どもを育む雰囲気に満ちた学校をつくるということである。

三つめは，生徒の行動や態度や達成レベルは，生徒の社会経済的地位や民族的背景より，学校の雰囲気や教育プログラムからより大きな影響を受けるという考え方である。SDP は，生徒の社会経済的な背景や民族的な背景は，学習意欲を左右する決定的な要因あるいは克服することができない要因とは考えず，教育に関わる全ての者がそれは克服できるという信念を持ち，協働してそれに立ち向かう雰囲気を学校内・外につくりだしていけば，多くの学校が抱えている教育問題は克服できると考える。

以上のような理念のもとに進められている SDP は，他の学校改革以上に大人の役割を強調する。子どもの学習は，「経験」に意味を与え，その重要性に気づかせる役割をする「仲立ちをするものとしての大人（mediating adult）の存在があって，はじめて成り立つのである。経験したことを子どもが十分に理解し，学んでいくためには，傍らにいる大人――親や教師や地域の大人たち――が子どもがするさまざまな経験に意味づけをしてやり，他の経験と関連づけながらその経験の相対的な重要性をわからせるという働きかけが不可欠なのである。この経験と学習を仲立ちする存在としての役割を，子どもを取り巻く大人たちが自覚し，子どもの教育に対してかかわりの意識を持つことが求められることになる。

（池田 2005, pp. 49-53）

繰り返しになるが，1 節で紹介した三鷹市のコミュニティ・スクールは，①一人ひとりの子どもが活躍できる切り口（場）の存在，②家庭や地域での学習全般に対する関心の高まり③学習ボランティアの対応，が成果の要因として述べられた。これは子どもにとって手厚い支援のしくみであるだけでなく，地域のおとなにとっても教育への関心ややりがいを学校に集中させるしくみになっている。その意味で三鷹市のコミュニティ・スクールと SDP とは似通った面が多い。また教育コミュニティづくりが続けられているＸ小校区では，校区内の大人同士の良質な関係性が保たれており，これもまた SDP と似通っている。

現在学校現場では，例えば『陰山メソッド』といわれる全国学力・学習状況調査等で学力テストスコアの成績が良くなる秘訣や方法論が伝播し，読み書き計算の徹底反復の訓練により子どもの集中力と情報処理能力を鍛えていく方法で，それまで低かった学力スコアが全国平均を越えたという実践報告がされている（陰山 2019,pp.11-15）。ただこれも，学力保障に対してメソッドと言われる教授法がいかに効果的か，だけが問われることは危険で

ある。そうではなく，「その教授法を効果的にする条件は何か」を考えることが肝要だと考える。そして露口の知見でいう学校・学級の組織的活動，池田の知見でいう「学校・家庭・地域の一体化した活動」，換言すれば，池田の紹介した SDP の「目的概念としてのコミュニティの構築」が学力保障の一つの鍵になると考える。

〈注〉

（1）教員の名前はすべて仮名である。

〈参考文献〉

遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋, 1992,『セルフエスティームの心理学』ナカニシヤ出版。

陰山英男, 2019,『子どもの学力がグングン伸びる古典音読』致知出版社。

金子郁容, 2010,『日本で一番「いい」学校』岩波書店。

「Xの教育改革」編集委員会, 2006,『就学前からの学力保障』解放出版社。

James・S・Coleman（金光淳訳）, 1988=2006,「人的資本の形成における社会関係資本」2006,『リーディングス ネットワーク論』勁草書房，pp.205-238.

池田寛, 2000,「自己概念と学力」『学力と自己概念』解放出版社，pp.65-129

池田寛, 2000,『地域の教育改革』解放出版社。

池田寛, 2005,『人権教育の未来』解放出版社。

川畑和久, 2018,「持続可能な教育コミュニティの課題とは何か」『九州教育学会研究紀要』第 46 巻,pp.81-88

佐藤晴雄, 2016,『コミュニティ・スクール』エイデル研究所，pp.12-13.

志水宏吉, 2016,「納得の行くビジョンを示し，教委と現場のベクトルをそろえることが，施策成功の鍵」『VIEW 2016 Vo.3』pp.4-7.

志水宏吉, 2015,『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房。

志水宏吉・髙田一宏, 2016,『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会。

露口健司, 2016,「第 1 章　子どもの学力・学習意欲」『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房 pp.12-31.

若槻健, 2020,「学校班：調査を通じて考えたこと」『学力格差全 4 巻 出版記念シンポジウム　学力格差に挑む』2020/01/25.

〈参考 HP〉

湯浅誠, 2018,『子どもがこぼれにくく学力も高い　そんな学校と地域をつくるには　三鷹市のコミュニティ・スクール』,（2020/02/07 アクセス可）
https: //news.yahoo.co.jp/byline/yuasamakoto/20180401-00083159/