

学校、家庭、地域の連携と子どもたちの育ち

— 三者間の予定調和を超えて —

赤 尾 勝 己

1. 問題の所在

2006年の教育基本法改正を受けて、学校、家庭、地域の連携をさぐる研究が地方自治体レベルと研究者レベルで進みつつある。ここでまず教育基本法の関連条文を確認しておく。

(学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力)

第13条 学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。

(家庭教育)

第10条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るように努めるものとする。

2 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。

本稿ではこれらの条文を受けて、各自治体で取り組まれようとしている学校、家庭、地域の連携をめぐる言説に注目する。次に、先行研究に見られる言説にも注目する。それらから抽出される学校、家庭、地域の予定調和的な言説を批判的に乗り越える必要を論じることにする。そのうえで、これらの三者の連携はいかなる方途によってなされていけばよいのかについての提案を行いたい。

学校、家庭、地域の連携は、古くて新しい研

究テーマである。文部省～文部科学省では1970年代から今日に至るまで異口同音に提唱されてきた。しかし、その底には、学校と家庭と地域が一体となって子どもたちを教育するというステロタイプの言説が支配的である。筆者はかねてより、こうした予定調和的・全体主義的言説に違和感があった。そもそも学校と家庭と地域が一体になることなどありえるのであろうか。それぞれが異なる界(champ)をもち独自の動き方をする学校、家庭、地域が一体となって子育てに関して同じ価値を追求することなどありえないのではないか、それはアクチュアリティ(現実味)を欠いているのではないかと考えてきた。

実は、筆者のこうした感覚に近いことが、すでに柴野昌山によって、家庭教育、学校教育と社会教育の連携という文脈であるが、表明されている。

「家庭教育、学校教育、社会教育がそれぞれ独自の教育機能を発揮しながら連携し、相互に補完的な役割を果たすことが可能であろうか。このような予定調和説とも言うべき楽観的な見方が通用するほど今日の状況は簡単ではない」(柴野 1989:225)。柴野はその後段で、「つまり学校教育と社会教育が、それぞれ独自の機能を発揮し、それが全体として相互補完的に運営されるためには、その前提として、相互の理解と互いに他を必要とするのだ、という認識が必要なのである。さらには両者の役割分担を認めながら具体的な事業や活動を連携させていく調整システムが不可欠なのである。すなわち「相互

乗り入れ」システムが前提として存在し、そのうえに立って学校教育、社会教育、さらには家庭教育や地域活動が総合的かつ統合的に行われなければならない。学社連携が叫ばれているにもかかわらず、このような統合システムの青写真がいっこうに浮かび上がってこないのはどうしてだろうか。学社連携から、学社交流の方向への転換こそが必要なのである。」(柴野 1989:226) と論じている。

また近年では、笹井宏益が「これまで多くの関係者から同種の指摘を受けながら、学校・家庭・地域住民の連携協力がなかなか進展してこなかった要因は、ほとんどの人たちに必要性や理念は理解されるものの、その実現にあたっての方法や条件が研究レベルでも実践レベルでも、明らかにされてこなかったことにあると考える。」(笹井 2011:13-14) と指摘している。そして笹井は、学校・家庭・地域住民の連携協力の基本原理について、このテーマは現場性(現場のもつリアリティ)が極めて高く、その実現や充実にあたっては、現場に即した個別具体のアプローチが求められることや、「連携協力」という概念は、異質なセクターが異質な価値を認めつつ、しかし共通の目的・テーマのもとに実践的な活動を行うという矛盾した論理を内包するので、それを実現しようとすれば、各セクターの利害や人間関係を調整するコーディネーションという営みが不可欠となると論じている(笹井 2011:20)。

このような柴野や笹井の問題意識と、筆者の問題意識が重なり合っていることはまちがいない。

2. 日本の先行研究から

それではまず事例として、青森県生涯学習審議会から2010年に出された提言『学校・家庭・地域が一体となって教育に取り組む社会を構築するための方策について』を見てみよう。本提言の冒頭では、「学校、家庭、地域が一体とな

って、子どもたちの生きる力を育んでいくことの重要性について理解を深め、今後の教育施策、教育活動に生かされ、具体的な成果として実を結ぶことを期待する」(青森県生涯学習審議会 2010:22) と述べられている。しかし一読しても、具体的なイメージが湧いてこない。そもそも学校、家庭、地域が一体となることはありえるのだろうか。ありえないのではないだろうか。こうした文書は多くの自治体で作られているが、次の3つの問題点が指摘される。第1は、学校、家庭、地域の連携における三者の力関係が不明である点である。あたかも三者が対等であるかのような印象を受けるが、連携の実際においてはどこかがイニシアチブをとらなければならないのではないだろうか。そのイニシアチブの所在が不明である。第2は、学校、家庭、地域の多様性が考慮されていない点である。学校といってもどんな地域にある学校なのか、その児童・生徒数の規模はどうか、家庭といっても一人親家庭なのか、二人親家庭なのか、血縁家族なのか、非血縁家族なのか、各家庭の形態および構成員も多様であろう。いわゆる父母に子ども1~2名という「標準家庭」が想定されているのであれば、そうでない家庭はこの文書から排除されてしまう。また、地域と言ってもさまざまな人々から構成されている。必ずしも教育に熱心でない家庭や、学校の方針に従わない家庭もあろう。同じ地域に住んでいるかといって、隣に住んでいる住民同士が同じような価値観を共有しながら仲良く生活しているわけではない。家庭間でのいさかいもあるかもしれない。そうした学校、家庭、地域の多様性が前提となっていない。第3は、学校、家庭、地域にいる誰と誰と誰が連携していくのか、その主体が明確でないことである。これら三者の中から誰が出てきてどんな連携をするのか、連携の主体が必ずしも明確に示されていない。またつねに三者間連携でなければならない

のか、どれか二者間での連携ではだめなのかについても書かれていない。おおよそ十派ひとからげで議論されている観がある。だから、こうした文書はどこの自治体でも同じような内容になりがちである。書かれてあることは、子どもたちについての情報の共有、施設間連携、キーパーソンの掘り起こしと育成、NPOや企業等の団体との連携、学校運営協議会と学校支援本部事業を広げていくことである。これとて、NPOの活動は必ずしも地域内に限定されているわけではないし、学校の方針と企業の利益とが相反する事態もあることが想定されていない。要するに書かれていることは、三者が予定調和的で「なんとなく連携」すればよいということである。学校、家庭、地域の連携をめぐる多くの文書には、こうした漠然とした「なんとなく連携」の色彩が濃い傾向がある。こうした連携の中心となるのは、笹井が指摘しているように、主体間の社会関係資本 (social capital) であろう。ならば、それを具体的に描いていかなければならないのではないだろうか。

次に、研究論文として中山忠彦の「家庭、学校、地域社会の役割と連携・融合の在り方」を見てみたい。これは政府や文科省系の公的文書を基に構成されたものである。基本的には、家庭の教育力と地域の教育力が低下しているというネガティブな状況を示したうえで、それらよりも問題の少ない学校教育と社会教育の連携・融合、すなわち学社連携、学社融合によって教育力を増強することで問題状況を打開するという論理構成である。まず、家庭や地域へのまなざしは、古きよき時代へのアナクロ的なノスタルジーに満ちている。例えば、家庭教育については「まず、家族がそろって一緒に過ごす時間を多く持ち、一緒に生活や活動をすることができるといえるような環境を整えるということが重要である。」(中山 1999:81) や「……父親の家庭教育に対する責任の自覚を求めたい。このために、

その時間の確保を父親に訴えるとともに企業には協力を強く呼びかけたい。」(中山 1999:81) というような理想論的言説にそれが表れている。また、地域社会については、「……何より大切なことは、地域のアイデンティティを確立し、地域の人々のだれもが自分の住む地域に誇りと愛着を持ち、その中で、地域の大人たちが手を携えて、子供たちを育てていく環境を醸成することである」と考える」(中山 1999:82) と地域全体主義的言説を開陳している。そして、学校に対する地域社会の支援が強調され、文部省や臨教審の答申に共通している「家庭、学校、社会のそれぞれの教育が独自の機能を発揮し調和を保ちながら連携をすすめることが必要であり、連携の領域や内容などを明らかにして、相互の補完関係を成立させなければならない」(中山 1999:86) というワンパターンのフレーズが出てくる。学社連携については、「相互補完と互惠の関係に立っているものであるということができる」(中山 1999:86) こと、学社融合については、「その活動は、学校教育の一部とみなされると同時に社会教育ないしは地域社会の教育の一部でもあると考えられるのである」(中山 1999:87) と言っている。いずれも、学校教育と社会教育の界の違いを解さない、きわめて素朴な予定調和的連携・融合論であることが看取されよう。この理論レベルは超克されていかなければなるまい。

さらに、熊谷慎之輔の学位論文を検討する。熊谷は、教師の中間管理職すなわちスクールミドルの職能成長という観点から、「大人と子どもの歯車モデル」を使用する。エリクソン (E. Erikson) の研究家である西平直からヒントを得て、大人と子どもが「歯車のように噛み合った関係」であるべきであるとして次のように言う。

現在は、「大人と子どもの歯車がかみ合いに

く社会なのである。しかし、だからこそ、地域本部事業をはじめとした学校・家庭・地域の連携協力による意図的かつ計画的な取り組みによって大人と子どもをかみ合わせることが、両者の相互育ちのためにも必要であり、そうした活動を通して「世代性」を発揮し、ケアという共生の原動力を得た大人たちがいきいきしてくると考えられる」(熊谷 2015: 9 頁) と述べている。この歯車は最終的には下図のように Ver.3 として描かれている(熊谷 2015:179 頁)。(図 1)

熊谷の論理の問題点は、学校、家庭、地域の連携が、大人と子どもの歯車モデルの内部で機械的に表わされていることである。この歯車の比喩は一見してわかりやすいが、ふさわしい比喩とは言えないであろう。なぜなら、学校、家庭、地域の三者はそれぞれ固有の論理で動いており、しかもこれら三者は、そもそもかみ合うことを前提とした大人と子どもの歯車の内部に組み込まれるものではないからである。また、教師が、学校、家庭、地域の連携に関わることが自らの職能成長に資するものとして描かれて

いるが、そのことが常にそうであるかは無前提に言えないのではないだろうか。

3. 欧米の先行研究から

それでは欧米において、学校、家庭、地域の連携はどのように描かれているのであろうか。ここではまずエプステイン (J. Epstein) の所論を取り上げてみよう。彼女は、パーソンズ (T. Parsons) などの機能主義的社会学を援用して、「子どもの学習への家族、学校、地域の影響力が重なる領域」(overlapping spheres of influence of family, school and community on children's learning) について、外部モデルと内部モデルという 2 つの図を提示する。外部モデルには、力 A として時間、年齢、学年、力 B として家族の経験、哲学、実践、力 C として学校の経験、哲学、実践、力 D として地域の経験、哲学、実践という 4 つの力が置かれている。内部モデルには、力 A として時間、年齢、学年、力 B として家族の経験、哲学、実践、力 C として学校の経験、哲学、実践という 3 つの力が置かれてい

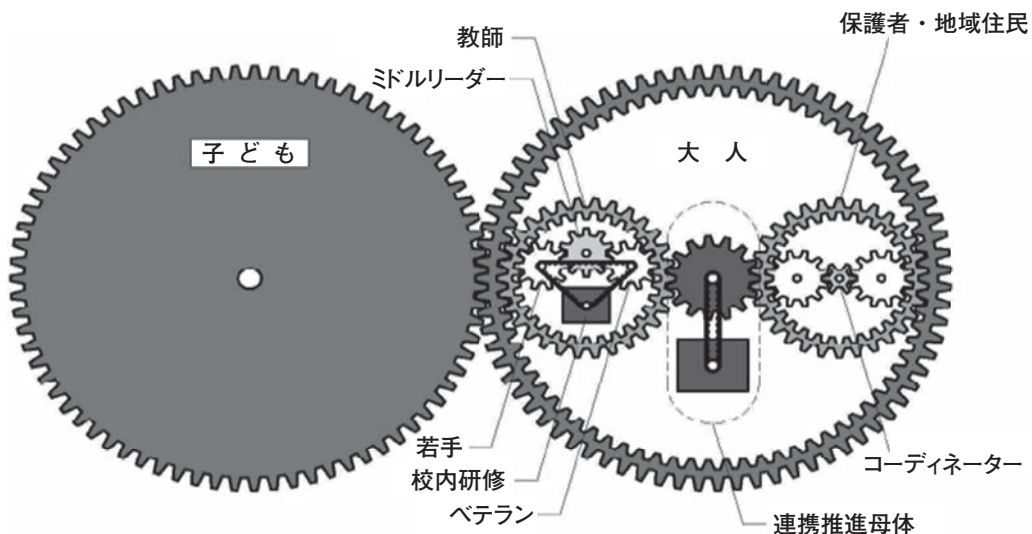


図1 大人と子どもの歯車モデル ver.3
(熊谷 2015:179)

る。内部モデルでは、家族と学校の重なる領域の中心に子どもが置かれ、子どもと家族、父母、

学校、教師との相互作用が描かれている。さらに、家族——学校間、学校——教師間、父母——教師間、家族——父母間の相互作用が描かれている。家族内での家族と父母の相互作用の中心に子ど、もが置かれ、学校内での学校と教師の間の相互作用の中心にも子どもが置かれている（図2、図3）。

さらにエプステインは、学校が家庭を巻き込む6つの主要なタイプ（six major types of involvement）を次のように示している（Epsten 1994:43-50）。

タイプ1 父母の基本的責務

- 住宅、健康、栄養、安全
- あらゆる年齢対象の育児スキルと子どもの養育
- あらゆる学年の学習のための家庭の状態

タイプ2 学校でのコミュニケーションについての基本的責務

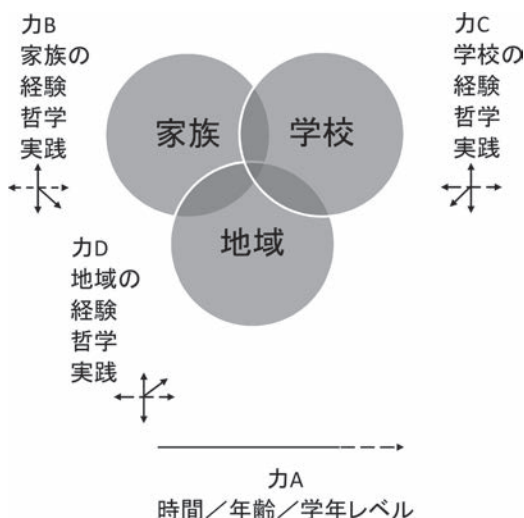
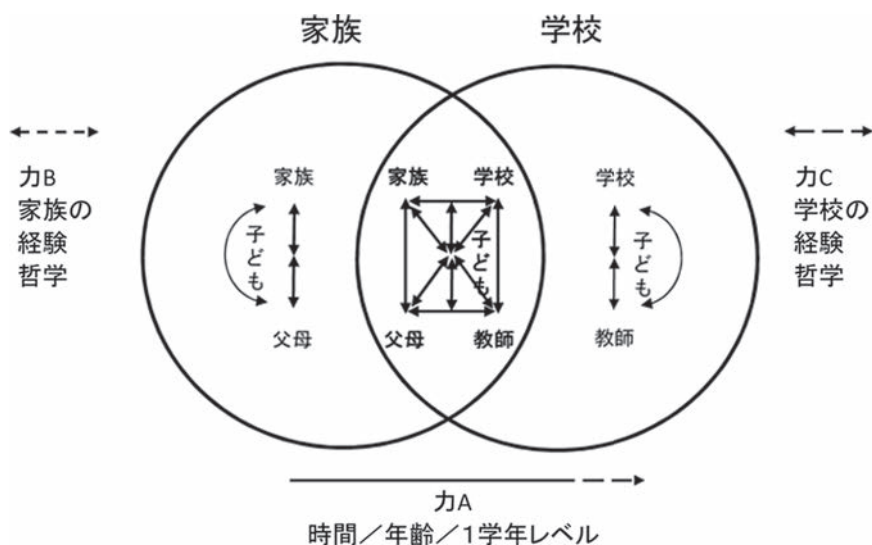


図2 子どもの学習への家族、学校、地域の影響が重なる領域の外部モデル
(Epstein 1994:41)



鍵： 制度内相互作用（小文字）
制度間相互作用（太文字）

図3 子どもの学習への家族、学校、地域の影響が重なる領域の内部モデル
(Epstein 1994:42)

- 学校から家庭へ

メモ、注意書き、ニュースレター、報告カード、会議、電話連絡
学校選択や転校を支援する情報
科目、クラス分け、プログラム、活動、他の機会の選択と変更
学校のプログラムと生徒の進歩に関するその他のコミュニケーション

- 家庭から学校へ

相互関係と交換のための双方向チャンネル

タイプ3 学校での巻き込み

- ボランティア

学校または教室で
行政官、教師、生徒、または父母を支援する。
(メンター、コーチ、後援者、学級委員、付き添い、チューター、講師、指導者、実習助手その他の役割を含む)
学校または教室のために
いろいろな場所から学校のプログラムや子どもたちの進歩を支援する。

- 来校者

集会、実演、体育行事、表彰と賞、式典、他の学校・教室イベント

タイプ4 家庭での学習活動への巻き込み

- 各学年進級のために必要とされるスキル
- 家庭での宿題をどう支援するか
(監督、話し合い、情報交換、援助、継続管理)
- カリキュラムに関連した議論
- 他のスキルと才能

タイプ5 意思決定、参加、リーダーシップ、学校支援

- PTA/PTO

(会員、参加、代表、リーダーシップ)

- 助言審議会と委員会

(学校改善、学校での経営、その他)

- 私立学校助言グループ

タイプ6 地域との協働と情報交換

- 地域が学校、生徒、家族へ貢献できるようなつながり

実業界、独立行政法人、文化団体、健康サービス、リクリエーション
学校のプログラム、生徒の学習、家族の強化を改善・豊富化するための他の団体やプログラム

- 学校、生徒、家族がその地域に貢献することができるようにするつながり

このような6つのタイプを確実にするために、エプSTEINは、「その6つのタイプの巻き込みを作動させるためには、教育者が行動に向けての自らの仕事を組織しなければならない。……プログラムの発展を導くためのリーダーシップは、州、学区、学校レベルにあるが、究極的に、その仕事は各学校で遂行されなければならない。そのプログラムが学校レベルでなされることを確実にする一つの方法は、学校と家族のための行動チームを創ることである。他の教師、父母、生徒からのアイデアとともに、その行動チームは3年先に、どのようにして学校が学校、家族、地域の協同関係を計画するかについて責任をもつ (Epstein 1994:51-52)。」と述べている。

次に、グラントとレイ(K.B. Grant & J.A. Ray)の『家庭、学校、地域の協働』(Home, School, and Community Collaboration)の第2章より、「学校における家族関与の理論とモデル」(Theories and Models for Family Engagement in School)の一部を紹介してみよう。

ここでは(図4)のように、家族についてBronfenbrenner (U.Bronfenbrenner)による5つのシステムから構成される大きな円に

経済

クロノ・システム — 時代の影響

メディアの影響

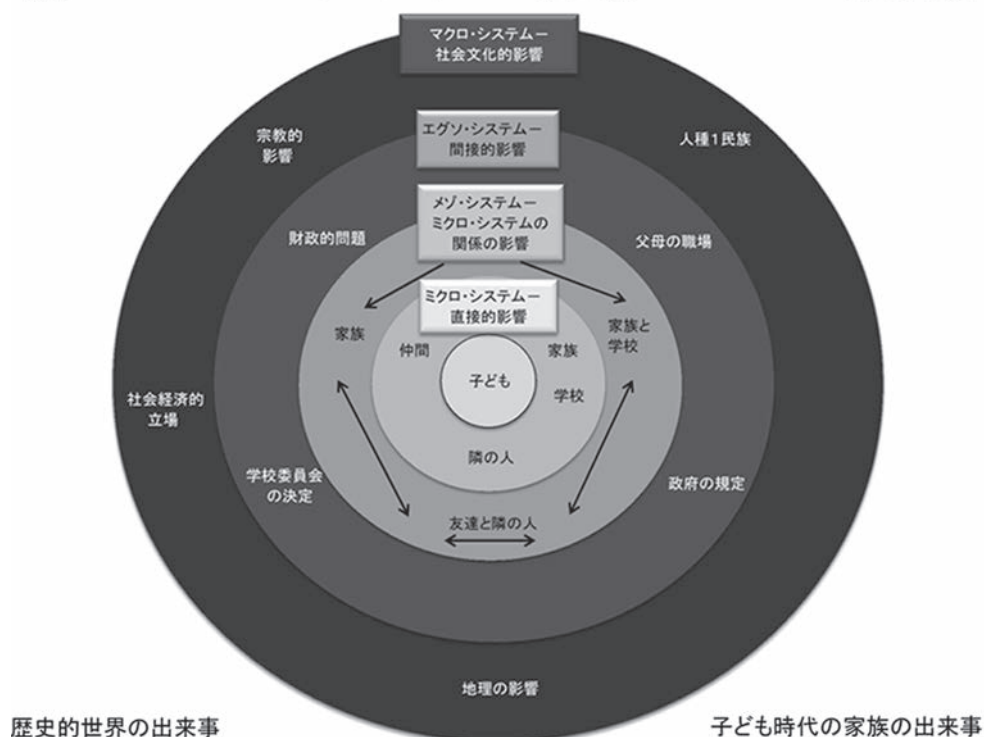


図4 ブロンフェンブレナーによる子どもを取りまく生態モデル
(Grant, Ray 2013:38)

よる生態モデル (ecological model) が紹介されている。それは、子どもを中心にミクロ・システム、メゾ・システム、エグゾ・システム、マクロ・システム、クロノ・システムの5つの層からなる。ミクロ・システムには、家族の構成員、友だち、隣に住んでいる人、教師といった直接接触できる人たちが含まれる。そこでの対面相互関係 (face-to-face interaction) は、子どもの成長、発達に強い影響力を有する。メゾ・システムは、ミクロ・システムにあるすべての関係や結びつきを含む。例えば、家庭での虐待といった、メゾ・システムで薄い関係しかもてない子どもは、学習や発達においてほとんど支援を受けられないであろう。他方、豊かなメゾ・システムを有する子どもは、学業成績において多くの資源を有することになるであろう。

う。エグゾ・システムとは、子どもが直接触れることができない、子どもの生活に影響を与える経済的問題、両親の職場の状況、学校委員会 (school board) の決定、政府の諸規定等を指す。マクロ・システムは、文化的な信念や価値に関わるより大きな社会的影響を指す。それには、人種、民族、言語、宗教、社会経済的立場、地理的位置が含まれる。例えば、均質的に白人の、政治的に保守的な、キリスト教徒の、中産階級の地域に住んで、教区 (parochial) の学校に通う子どもは、家庭、学校、地域の組み合わせのために、そうした地域と宗教上の支配的信念と態度を発達させるであろう。最後のクロノ・システムとは、子どもが生活している時間を指す。各歴史的時間は、その時代の世代の成長に影響を与える。たとえば、国際的なテロや中東

戦争の勃発は、今日の子ども世代に影響を与え続けているし、ビデオゲーム、コンピュータ、携帯電話等の急速なテクノロジーの発展とインターネットの普及は、2000年代世代の子どもたちに大きなインパクトを与えていることは疑いない。(Grant & Ray 2013:38-40)

そして、グラントとレイは、家族については、核家族、延長家族(extended families)、一人親家族、混合家族(blended families)、祖父母と親類の役割(grandparents and other kinship roles)、同性家族(same sex families)、養子家族(adoptive families)という7種類を挙げている。また、文化的に多様な家族として、家族内の言語的多様性、新たに移住してきた家族、家族内での宗教的多様性などを挙げている。

前者のエプステインの理論で、学校と家庭、地域との間の力関係について見ると、学校主導で家庭、地域との協働関係を構築しようとしており、学校中心の機能主義的マニュアル化に陥っている観がある。2つの図を見ても、矢印間の力関係まで表されていない。エプステインの「上から目線」の観点を批判的に乗り越えて、私たちは、日本における学校、家庭、地域の連携をめぐる理論に取り入れる必要があるのではないだろうか。後者のブロンフェンブレナーの理論には、先述した日本の先行研究に見られたような、学校、家庭、地域の均質的(homogeneous)で予定調和的観点はない。学校、家庭、地域がそれぞれ多様にかつ多文化主義的に、すなわち人種的・民族的に多様な人々から構成され、多様な形態の家族が自律的に動いていることを前提とした論理構成が看取されよう。

4. 地域の構造をとらえる視点

筆者は2013年3月から2016年12月まで、京都府丹後教育局の要請によって丹後地域家庭教育支援協議会の座長として、丹後地域(京丹後市、

宮津市、伊根町、与謝野町)に家庭教育支援の様態を調査する機会を得た。この地域には、前近代、前期近代、後期近代の産業様式が混在している。それらには、ほぼ第1次産業(農林水産業)、第2次産業(重工業)、第3次産業(サービス業)が対応している。これら3つには強み(正の側面)と弱み(負の側面)があるが、強みを生かした子育てが期待されるのである。

前近代の強みは、地縁・血縁に基づいて子どもたちを見守っている。その弱みは、同調圧力が強いので、子どもたちが伸び伸びできない。前期近代の強みは、核家族の中で、伝統にこだわらない子育てができる。その弱みは、核家族が閉じた養育環境になってしまうことである。後期近代の強みは、スマホ・携帯による子どもの現在地の把握ができる。その弱みは、人と人との直接的な人間関係が希薄になることである。

2006年の教育基本法の改正を受けて、文部科学省では、2008年7月に策定された「教育振興基本計画」で、特に重点的に取り組むべき事項として「家庭教育支援」を位置づけた。ここでは、「子育てに関する学習機会や情報の提供・相談など家庭教育に関する総合的な取組を関係機関が連携して行えるよう促す。」としている。一方、社会教育は斜陽傾向にあるが、学校教育や家庭教育を支援する側にまわることで、自らの存在をアピールすることになっている。2008年に改正された社会教育法では、第3条3項において「社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努め、及び家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするとともに、学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することとなるよう努めるものとする。」と規定された。さらに「社会教育行政は、公民館等の社会教育施設において講座等を自ら行おうとする従来の「自前主義」から脱却し、教育行政から飛び出

して、「まちづくり（コミュニティ・ソリューション、社会関係資本の形成）」、「超高齢化社会への対応」「女性の活躍促進」「若者支援、青少年の健全育成」といった地域の総合的な課題に対応するため、首長部局・大学等・民間団体等・企業など地域の多様な主体とも積極的かつ効果的に連携・協働を進めていく「ネットワーク型行政の一層の推進」が改めて強く必要とされて」（文部科学白書 2013:90頁）おり、この「ネットワーク型行政」の推進を通じて社会教育行政の再構築を行っていくことが期待されている」（文部科学白書 2013:90頁）る。

家庭、学校、地域はそれぞれ独自の動きをしている界であり、予定調和的な関係ではないし、三者の連携・協力に際しても、三者の異なる力関係のなかで連携・協力していくしかないのである。この点に関連して荻野亮吾は、パットナム（R.Putnam）の社会関係資本論を参照しつつ、人々の間で「厚い信頼」と「薄い信頼」という2種類の信頼のありかたに注目している（パットナム 2006:159）。「厚い信頼」とは、同質的な集団や組織間で見られる信頼であり、「薄い信頼」とは、異質な集団や組織間、もしくはは一時的な他者との関係に見られる信頼である。そのうえで、荻野は「後者の信頼をどう調達するかを考えていくことが、学校、家庭、地域の中に存在する異なる価値観を持つ組織、集団の連携・協力を推進するためには重要となる」（荻野 2007:28）と論じる。ここには、先に見た青森の事例にあるような事大主義的に学校、家庭、地域が一体となって、同じ価値観を共有しつつ子どもの育ちを保障していこうという志向性は見られない。あくまでも三者のちがいを前提としつつ、個人に着目したゆるやかな連携を追究しようとしている。筆者も荻野のこうした観点を採用したい。

5. 家庭の変容

家族社会学の知見から見ると、今や日本社会には3組に1組が離婚する時代が到来している。厚生労働省2014年1月1日発表統計によると、2013年は婚姻件数が66万3000組であったのに対して、離婚件数は23万1000組であった。その中で、結婚—離婚—結婚を繰り返す中で家庭の中がより複雑になって、継父、継母、継子との関係において葛藤が生じ、子どもへの虐待やネグレクトが生じる素地が用意されつつある。

家族には、ひとり親家族、再婚家族、里親家族など家族にはさまざまな形態がある。21世紀においては生涯において複数回結婚する人も出てくるのが常態化するかもしれない。父親、母親、子ども1～2人という「標準家族」という概念は相対化されていく。また再婚によって、血縁関係のない家族の構成員も出てくる。親の恋人や新しい親の出現は、子どもに不安、怒りなどの心理的動揺を与えることが知られている。日本では2016年現在、夫婦とも初婚が73.2%であるが、再婚は26.8%（夫だけ再婚10%、妻だけ再婚7.1%、夫婦とも再婚9.7%）に達している。

山田昌弘は「家族の個人化」について2つのレベルがあると説明している。1つ目は、「ベックのいう第1の近代の枠内における「家族の個人化」である。家族関係自体の選択不可能性、解消困難性を保持したまま、家族形態や規範、行動等の選択可能性が増大するというプロセスである。もう1つは、第2の近代における家族の個人化である。……家族関係自体を選択したり、解消したりする可能性が増大するプロセスである」（山田 2004:344）。

後者を「家族の本質的個人化」というのは、「『家族であること』を選択する自由、『家族であること』を解消する自由を含んだ個人化であるからである。具体的に言えば、夫婦においては、結婚しないという選択肢、夫婦関係を解消

するという選択肢、親子で言えば、子どもが親を選んだり、親が子どもを選んだり、親子関係を解消するという選択肢が用意され、その選択が個人の意思に委ねられることを意味する」(山田 2004:346)。

これからの時代、血縁関係があってもなくても、家族内においては民主的な関係が必要になってくるであろう。もはや非民主的で専制的な家父長的關係性を維持していくことは不可能であろう。社会の成熟化は家庭にまで浸透していかざるをえない。そこで参考になるのは、トフラー(A. Toffler)の所論と、ギデンズ(A. Giddens)の言う「民主的家族」(democratic family)である。

トフラーは『第三の波』(The Third Wave)の中で、新しい時代の家族について1980年の段階で次のように予言をしていた。

「第三の波の家族はさまざまな形態があり、個人個人の役割分担も多様化してくる。画一化の時代は去り、多様な家族形態のなかから、自分の好みに合った家族のありかたを選ぶことができるようになるのだ。第三の波の文明は、特定の家族形態を、その成員に無理やり強制するようなことはしない。人びとは、それぞれの人生観によって、自分にいちばん合った家族形態を自由に選択できるようになり、必要に応じて、一生の間にいくつもの家族形態を経験することができる(トフラー 1980:321)」。

後期近代における「個人生活の民主化は、潜在的可能性として、友人関係に、また、きわめて重要な点であるが、親や子ども、他の親族との関係にも、根本的なかたちで影響を及ぼしていくのである。」(ギデンズ 1995:268)

「私たちは男女平等の原則から出発すべきである。そこからの後戻りは一歩たりとも許されない。家族のルールとは何なのか。それは民主

主義の一語につきる。家族の民主化は、社会の民主化と歩調を合わせて、現在進行中である。家族生活において、個人の選択と社会的連帯をどう兼ね合わせるべきなのかを考える上で、社会の民主化が参考になる」(ギデンズ 1999:160)。

要するにギデンズは、市民社会における民主主義の発展を、家族の人間関係にも浸透すべきだと論じているのである。この家族の民主化は不可逆的に展開していくであろう。ちなみに福澤諭吉は、明治期に早くも自分の子どもたちを「～さん」づけで呼んでいた開明的な知識人であった。これからは市民社会の倫理を家庭にも浸透させていくことになるであろう。学校や地域は「公共圏」、家庭は「親密圏」に属する。しかし、今日、家庭内暴力(DV)問題をきっかけに、家庭も「公共圏」の一部として見る考え方が出ている。今日の日本社会では家庭の「親密性」自体も変容しつつある。私たちには、各家族の多様性に配慮した包摂的なまなざしをもつことが必要になっている。とくに行政関係者には古く画一的な「標準的」家庭像からの脱却が求められよう。

6. 地域社会の変容

ここではコミュニティ社会学の知見から地域社会の変容を概観する。1996年の中央教育審議会第1次答申「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、従来の地縁・血縁を基盤として形成されてきた地域社会に代わる、同じ興味・関心をもった人々のつながりから構成される「第4の領域」が提案された。local communityにtheme communityを加えたのである。

「これからの地域社会における教育は、同じ目的や興味・関心に応じて、大人たちを結びつけ、そうした活動の中で、子供たちを育てていくという、従来の学校、家庭、地縁的な地域社

会とは違う『第4の領域』とも言えるべきものを育成していくことを提唱したい。」

このことに関連して、広井良典は「農村型コミュニティ」と「都市型コミュニティ」を対比させて、次のように述べている。

『「農村型コミュニティ」』とは、共同体に一体化する（ないし吸収される）個人ともいうべき関係のあり方を指し、それぞれの個人が、ある種の情緒的（ないし非言語的な）つながりの感覚をベースに、一定の同質性ということを前提にして、凝縮度の強い形で結びつくような関係性をいう。これに対し『都市型コミュニティ』とは、独立した個人と個人のつながりともいうべき関係のあり方を指し、個人の独立性が強く、またそのつながりのあり方は共通の規範やルールに基づくもので、言語による部分の比重が大きく、個人間の一定の異質性を前提とするものである」（広井 2009:15）。

そして、農村であろうが都市であろうが、「個人が独立してつながるという、真の意味での『都市的な関係性』を作っていくことがいま求められている」（広井 2009:38-39）と言う。それが市民社会なのである。したがって今でも残っている「農村特有のプライバシーのなさ」からは脱却していく必要があろう。それが「住民」(inhabitant) から「市民」(citizen) へ移行していくことなのである。

また、その地域に住んでいるから「みんな同じ」なのではない。同じ地域に住んでいても「ひとりひとりちがう」ことを前提にした人間関係の創り方が求められている。地域社会において「異文化としての他者」という観点から、他者を尊重していく関係性をつくっていく方向になっていくであろう。それは日本ではこれまで、他人行儀で水くさいと思われがちであったが、一定の必然性を有しているように思われる。

従来から、知り合いの家の中に許可を得ずに勝手に上がりこんでくることが常態化していた

日本の農村であっても、これからは、人と人との「適切な距離感」が必要になってこよう。それが同質的・閉鎖的な農村の住民ではない大人の市民なのである。このような意味での、地域社会における子どもから大人への市民性(citizenship)をどのように育成していくかが私たちの課題でもある。

7. 子どもたちの変容

ここでは子ども社会学の知見から子どもたちの変容を概観する。後期近代社会のなかで個人化、情報化、都市化の負の影響が子どもたちに降りかかりつつある。それは家庭の変容による子どもたちの受難ともいえる現象である。親からの虐待、育児放棄(ネグレクト)の被害を受ける子どもたちの数が増加しており、2015年には10万件を超えている。背景には、近隣住民とまったく交流をもたない閉じられた家庭の姿がある。その多くは再婚家庭あるいはそれに近い状態の家庭で起こっている。児童虐待には、暴力的虐待、心理的虐待、ネグレクト、性的虐待の4種類がある。

だがここで、後期近代の情報化の強み(正の側面)を生かすこともできる。虐待されていることが疑われる子どもの傷の画像をスマホで撮影する。子どもの肉声をスマホで録音する。それらの証拠(evidence)を基にして福祉事務所や児童相談所に通報していくことも考えられよう。

情報化の負の側面がもたらして問題として、ネットいじめやラインはずしが挙げられる。大人から子どものいじめが見えなくなっている。場合によってはサイバーパトロールとの連携も必要となつてこよう。

子どもの貧困については、日本では2014年7月現在、子どもの6人に1人が「相対的貧困状態」(一世帯年収125万円以下)にある。各地で「子ども食堂」の実践がなされている。(全国319か所、2016年7月現在) 子ども食堂は必ず

しも貧困家庭の子どもが利用しているわけではない。子ども食堂から子どもたちの様子を見ることが出来る。

行政職員には子どもたちの情報の共有化を図ることが必要である。個人情報の漏洩防止を図りながら、少なくともこの地域にどんな子どもがどここの家に住んでいるかの情報の共有化が図られるべきである。そうした情報の共有化を築いていけば、ある時期から姿が見えなくなったり異変を起こした子どもについて協働して探索することも可能になろう。

周知のように、「子どもの権利に関する条約」が、子どもの人権を守るという観点から、1989年に国連で批准され、日本では1994年に批准された。そのなかで第1条[子どもの定義]子どもとは18歳未満のすべての者をいう、第3条[子どもの最善の利益]、第5条[親の指導の尊重]親……もしくは子どもに法的な責任を負うすべての他の者が、……子どもの能力の発達と一致する方法で適当な指示および指導を行う責任、権利及び義務を負う、を前提として、第12条[意見表明権]、第13条[表現・情報の自由]、第15条[集会・結社の自由]が重要になってくる。これらの条文も、家庭において親の従属物から解放されていく「権利主体としての子ども」の姿を物語っている。もはや家庭教育のあり方も子どもの権利を無視しては考えられないのである。

8. 精神主義的ではない子育て支援の必要性

以上のような地域社会、家庭、学校、子どもの変容を踏まえ、このまま放置すると子どもたちの育ちが危うくなるという危機感を基に、文部科学省はさまざまな家庭教育支援の手を打っているが、精神主義的な対策が目立つ。その例として「早ね早おき朝ごはん」国民運動が挙げられよう。また、『家庭学級手帳 イキイキ子

育て小学生(高学年)～中学生編』にはこんな文言がある。

「幸せとは手に入れるものではなく、すでにこうして生きていることかも。……幸せになるのに必要なのは、当たり前の中ですでにある幸せに気づき、感謝し、それを味わうことです。感謝の気持ちから、ものを大切にゴミを減らす、海や山でゴミを捨てない、水や電気を無駄遣いしない、などを小さいころから習慣づけることが大切です。そうした身の回りの小さなことの実践が、環境を大切にする心をはぐくみます」(文部科学省 2004:37)。

ここでは心の問題と環境問題の解決策が混在しているように見える。家庭と社会の問題解決策が意識の問題にとどまっている。経済的な支援を含む根本的な問題まで及んでいないのである。女性が子どもを産み、男女でともに子どもを育てることのできる社会環境の整備まで考えられていない。保育所の待機児童問題を解消するにはどうしてもお金がかかる。それをしないところでの対策を求めている観がある。

こうした状況下での家庭教育強化の方針に対して、本田由紀は厳しく批判している。本田は、家庭教育の重視が政府やマスコミ、さらには行政等によって過剰に喧伝されることで、家庭間の格差の拡大と、家庭内外での葛藤の拡大という2つの問題が生起することを指摘する。前者の問題は、「個々の家庭の置かれている初期条件の違いを無視して「家庭教育」を称揚することは、子供の成育環境の相違・格差をいっそう拡大し、それを通じて子供の将来的な教育達成や職業達成の不平等をより大きなものにする危険がある。」(本田 2008:49) ことである。そこで子どもが将来的に社会的劣位に置かれても、それは各家庭の自己責任問題として見做される。後者の問題は、「「家庭教育」が過度に重視され強調されることは、家族、特に母親にとってのプレッシャーとなり、子育てストレスや子

をもつことへの躊躇、あるいは就労からの撤退を生み出すのではないかと考えられる」（本田 2008:50）ことである。現状でも精一杯子育てをしているのに、これ以上、家庭教育で何を頑張ればよいのか、一連の家庭教育重視の風潮がさらに母親を追い詰めているのである。そのうえで本田は、「家庭や母親の負担を減らし、家庭外において子供に対して有益かつ多様な体験や「場」を、無料ないし低廉な費用で均質に保障することのほうが必要であり有益な方向性である」（本田 2008:234）と論じている。

私たちは、一市民として、一保護者として、地域に生きる大人たちと子どもたちの社会関係資本（social capital）を育成していくことを提案したい。ここでは J.S. コールマンの社会関係資本の考え方が援用できよう（コールマン 2005）。

家庭という閉鎖的な空間に、子育てを閉じ込めないことが大切である。複数の大人たちが子どもを一人ずつ知っている、見ているという関係性を、地域社会の中でどれだけつくることができるが課題である。孤立している家庭に子育てをめぐる問題がありがちだからである。

子育てや家庭支援は教育行政職員だけの仕事にとどまらない。保健所や子育て支援係、生活福祉課、さらには児童相談所、子ども部等の市長部局の職員と連携していくことが必要である。これは信頼に基づく行政職員間ネットワークの構築、すなわち部署を超えた職員間の子ども情報の共有と社会関係資本の構築である。子育てに関わって活動している NPO 法人や社会福祉協議会との連携も有効であろう。山本彦彦は、行政職員を含めて、子育て支援の前提には「市民が子育てをしている市民を育てる」ことを提案しているが、同感である（山本 2015）。

9. おわりに

中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地

方創世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」（2015年 12月21日）では、学校、家庭、地域の連携を、学校運営協議会と地域学校協働本部を両輪として推進しようとしている。現行の学校支援本部事業が地域学校協働本部になり、学校運営協議会（コミュニティ・スクール）と両輪で、地域コミュニティを活性化し子どもたちを育成することが提案されている。その趣旨は次のとおりである。

「全国どの地域においても子供たちが地域の協力を得て成長していくことができるよう、それぞれの地域において、その実情に即してコミュニティ・スクールと地域学校協働本部の両者が整備され、両輪となって、学校と地域との連携・協働が推進されていくことを目指していくことが重要である」（中央教育審議会 2015:68-69）。さらに、両者の一体的・効果的な機能の発揮のための方策として、「それぞれの活動の企画の段階から、双方の運営方針や取組計画等を共有したり、互いの取組の充実を目指し、重複を避けるための提案をしたりするなど、普段からしっかりと関係者間でコミュニケーションや情報共有を行うことが有効である」（中央教育審議会 2015:69）（図5）。しかし、これがうまくいくかどうかは予断を許さない。

岩永定は2004年度に法制化された学校運営協議会について「制度改革が主体の意識変容を促進するという側面を無視することは正しくないが、状況が無視した制度改革を強行する姿勢もまた正しいとはいえない」と懐疑を表明している（岩永 2005:168）。そして岩永は、学校運営協議会は当初、教職員の任用にも意見具申ができる「説明責任型コミュニティ・スクール」が想定されていたが、その実態は、学校の優越、保護者・地域住民の従属という「学校支援型コミュニティ・スクール」という実態が支配的であることを指摘している。明らかに学校と、家

庭・地域との間に支配・従属的な力関係が生じているのである。

さらに仲田康一のフィールドワークによると、学校運営協議会のテーブルにおいて、「男性を中心とした地域住民委員が安定的に委員として参加し続け、発言を多くしているのに対し、女性・保護者委員の入れ替わりの激しさと、発言量の少なさが目に付く」（仲田 2015:137）き、保護者委員は劣位な立場に置かれ、沈黙を余儀なくされていることが指摘されている。これは学校運営協議会の委員構成をジェンダーの観点から分析した批判的研究として注目に値しよう。こうした研究から、学校運営協議会が、学校の方針をただ是認するだけの下請け機関になる可能性が高いと思われる。

家庭教育をより強化していこうという一連の

動きの背後には、このままでは少子化によって国力が低下することへの為政者の危機感がある。そうした状況下において、家庭教育を「正常化」するために、日本国憲法を改変して、家庭のあり方に国家が介入し復古的に家庭を強化しようとする中央における政治的な動きがある。

「憲法第24条 婚姻は両性の合意のみに基いて成立し、夫婦が同等の権利を有することを基本として、相互の協力により、維持されなければならない。配偶者の選択、財産権、相続、住居の選定、離婚並びに婚姻など家族に関するその他の事項に関しては、法律は個人の尊厳と両性の本質的平等に立脚して、制定されなければならない。」

この条文は家父長制モデルから脱却した平等主義モデルに立脚している。しかし現在見られる動きはこれに逆行しようとしている。

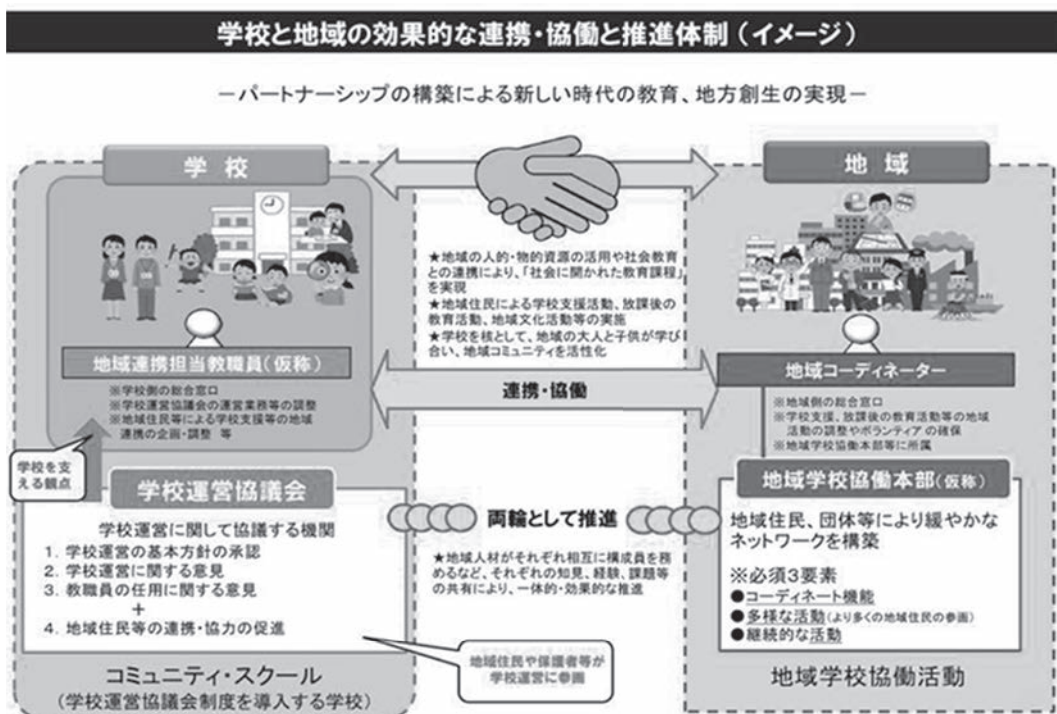


図5 学校運営協議会と地域学校協働本部による学校と地域の連携・協働のイメージ
(中央教育審議会 2015)

関連して、2017年の通常国会には、自民党から「家庭教育支援法案」の提出が予定されている。同法案では国家、社会への家族の責務と、家庭教育支援計画を国、地方自治体で策定していくことが骨子となっていくことが予想されている。こうした復古的な流れについては警戒が必要であろう。今後、国や行政による家庭への管理が強化される息苦しい社会になっていかないように厳しく見守る必要があろう。

(付記)

本稿は、京都府丹後教育局における筆者の職員研修（2016年12月20日）の講演原稿に加筆・削除・修正を施して構成した。

(表記注)

本文中に「子ども」と「子供」が混在しているが、意味するものは同じである。後者の表記は引用に忠実を期した結果である。

(参考文献)

- ・青森県生涯学習審議会『学校・家庭・地域が一体となって教育に取り組む社会を構築するための方策について』2010年。
- ・岩永定「学校と家庭・地域の連携の現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第47号、2005年。
- ・岩永定「分権政策下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』第37巻、2011年。
- ・大林正史「学校と地域の関係を問い直す——学校運営協議会に関する研究の検討を中心に——」『日本学習社会学会年報』第10号、2014年。
- ・荻野亮吾「学校・家庭・地域の連携・協力における推進担当者の役割に関する考察」『生涯学習・社会教育学研究』第32号、2007年。
- ・河村潤子「学校と地域の連携・協働に関する生涯学習政策の動向」『日本生涯教育学会年報』第37号、2016年。
- ・ギデンズ A. 著、松尾精文、松川昭子訳『親密性の変容』而立書房、1995年。
- ・ギデンズ A. 著、佐和隆光訳『第三の道』日本経済新聞社、1999年。
- ・熊谷愼之輔「教師の職能発達を支え促す学校・家庭・地域の連携協力のあり方に関する研究」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、2015年。
- ・コールマン J.S. 吉本圭一訳「人的資本形成に関わる社会的資本」A.H. ハルゼー、H. ローダー、P. ブラウン、A.S. ウェルズ編、住田正樹、秋永雄一、吉本圭一編訳『教育社会学——第三のソリューション——』九州大学出版会、2005年。
- ・阪井裕一郎「家族主義と個人主義の歴史社会学——近代日本における結婚観の変遷と民主化のゆくえ——」慶應義塾大学大学院社会学研究科社会学専攻博士論文、2013年度。
- ・笹井宏益「学校・家庭・地域住民の連携協力の基本原理にかかる考察——3つの政策を分析して——」日本社会教育学会編『学校・家庭・地域の連携と社会教育』日本の社会教育第55集、東洋館出版社、2011年。
- ・佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの研究』風間書房、2010年。
- ・柴野昌山「学校教育と社会教育」森口兼二編『社会教育の本質と課題』松籟社、1989年。
- ・中央教育審議会「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」（答申）平成27年12月21日。
- ・トフラー A. 著、徳山二郎監修、鈴木健次、桜井元雄訳『第三の波』日本放送出版協会、1980年。
- ・仲田康一『コミュニティ・スクールのポリティクス——学校運営協議会による保護者の位置——』勁草書房、2015年。
- ・中山忠彦「家庭、学校、地域社会の役割と連携・融合の在り方」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』No.6-7 合併号、1999年。
- ・西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版会、1993年。
- ・パットナム R.D. 著、柴内康文訳『孤独なボウリング——米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房、2006年。
- ・広井良典『コミュニティを問い直す』筑摩書房、2009年。
- ・広田照幸編著『子育て・しつけ』リーディングス日本の教育と社会第3巻、日本図書センター、2006年。
- ・ベック U., エリーザベト・ベック＝G 著、伊藤美

登利訳『愛は遠く離れて——グローバル時代の「家族」のかたち——』岩波書店、2014年。

- 本田由紀『「家庭教育」の隘路——子育てに脅迫される母親たち——』勁草書房、2008年。
- 文部科学省 家庭教育支援の推進に関する検討委員会「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～」2012年。
- 文部科学省『平成24年度文部科学白書』日経印刷、2013年。
- 文部科学省『家庭教育手帳 イキイキ子育て小学生（高学年）～中学生』2004年。
- 山田昌弘「家族の個人化」『社会学評論』第54巻第4号、日本社会学会、2004年。
- 山本冬彦「コミュニティ及び家族の変容と家庭教育について」『学校教育学論集』第5号、関西大学初等教育学会、2015年。
- Coleman J.S., Family Involvement in Education, In Chery L. Fagnano & Beverly Z. Weber eds., School, Family and Community Interaction: A

View from the Firing Lines, Milken Family Foundation, Westview Press, 1994.

- Decker L.E., Decker V.A., Home, School, and Community Partnerships, The Scarecrow Press, 2003.
- Epstein J.L., Theory to Practice: School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success, In Chery L. Fagnano & Beverly Z. Weber eds., School, Family and Community Interaction: A View from the Firing Lines, Milken Family Foundation, Westview Press, 1994.
- Epstein J.L., School, Family and Community Partnerships: preparing education and improving schools, 2nd edition, Westview Press, 2011.
- Grant K.B., Ray J.A., Home, School and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Engagement, 2nd edition, SAGE, 2013.