

シリーズ「教育の間」9 総合企画＝水岡 順

# 教師と父母の間

学校と家庭を結ぶ教育

山本恒夫 | 編著

## 第2章 学校教育の課題と 家庭への期待

馬居政幸

### 1 家族と家庭, そして学校への アプローチの仕方について

学校と家庭の間には、どのような問題点があるのか。あるいは、もし問題点があるとすれば、どのように解決すればよいのか。その答えを、学校が期待する家庭教育のあり方を基準に、今日の学校と家庭における教育の実際を問うことから明らかにすること。これが本章の課題である。

そのためには、当然のことながら、まず、学校がどのような教育のあり方を家庭に期待しているかが問われなければならない。だが、同じく学校といっても小学校から大学までさまざまである。幼稚園や保育所などの就学前教育あるいは高校・大学と並行した専修学校や専門学校もある。さらには塾をどのように考えるか。学校の延長なのか家庭教育の問題なのか。それともまったく別の問題なのか。

また、学校の家庭への期待は教師集団の家庭への期待と同じものと考えてよいのか。その場合でも、教師全体の平均的な意識を問うことから得られるものなのか。逆に個々の子どもを介しての教師一人ひとりの意識を問うべきなのか。あるいは、学校は法律に基づく公的な教育機関として位置づけられることから、個々の教師の意図とは別に、教育行政上の課題とのかかわりで明らかにすべきものなのか。それとも、あくまで理想を追求することこそ教育の目的であるとの立場から、原理的・理念的な学校論から導き出すべきなのだろうか。

他方、家庭や家庭教育ということばの意味も必ずしも明確ではない。

たとえば、家庭と家族の関係をどのように考えるか。家庭教育は家族が行う教育と考えてよいのか。その場合でも、家族とは具体的に誰なのか。それは家族が生活する家の中で行われる教育なのか。それとも、家

の外を含めた学校の外での子どもの教育全体にかかわるものなのか。もし、そのように考えるなら地域という概念との関係も問題になる。

さらに、学校と同様に家庭教育とは、どの学校段階での問題なのか。また、学校が教育行政との関連でとらえられるのに対して、家庭教育の場合も、その経済的基盤である家族の就業構造を無視しては論じられないと考えるべきか。それとも、あくまで、学校の理念に対して家庭教育もまた原理的・理念的な立場から導き出すべきである、とするのかどうか。

このように、家庭、家庭教育、学校の期待と、章題を構成する概念の意味を厳密に問うならば、それを一義的に規定することは必ずしも容易ではない。

しかし、他方で、“学校教育と家庭教育の連携”に代表されるように、章題と類似したフレーズは、教育行政における各種委員会や答申において、また研究論文や教育関係者の口から、あるいはそれらを伝えるマスコミ報道においても、今日の教育問題を論ずる際には当然のように出てくることが事実である。

一般に、特定の事象が明確に規定されない概念により、繰り返し論議の対象になる時とは、その事象が従来の常識では理解することが困難になり、新たな解釈が必要になった場合が多い。一刻一刻変化流動する社会事象を、過去の経験的・実証的な検証により構成された学問的厳密性に基づく概念でとらえることは原理的に困難だからである。

その代表的な事象の一つが家族である。

通常、「家族」は「親族からなる集団」とされる。また、「親族(Kin)」は「血縁と婚姻のいずれかによって結ばれていると、認知しあっている人びと」とされる<sup>1)</sup>。そして、一組の夫婦とその子どもからなる家族を「核家族」と名づけ、それを分析上の基礎単位として、さまざまな家族

の分類がなされ、家族の問題が研究されてきたといえる。

ところが、今日の多様化した家族の実態は、このような概念ではとらえきれない状況にある。子どもを産まない DINKS (double income no kids)、結婚という形態自体を否定するシングル、さらには異性(ヘテロ)による婚姻ではなく同性(ホモ)による婚姻。いずれも、単なる流行現象やアブノーマルな形態ではなく、だれもが選択しうる家族形態として認められつつあるといえよう<sup>2)</sup>。

あるいは、このような意図的に形成される新しい家族形態ではなく、家族の外部要因ともいべき就業構造や生活様式の変化により、家族もまた変化せざるをえない状況にある。単身赴任や通勤時間の延長、子どもの学校や主婦のパート等による拘束からくる家族の人間関係の変化は、核家族を基礎単位にした家族観ではとらえきれなくなってきた。なぜなら、核家族とは、“一組の夫婦とその子どもからなる集団”という定義のうえから、夫婦と子どもが日常性を共有することが前提とされる家族だからである。それぞれが個別の時間帯をもち、フェイストゥフェイスなコミュニケーションが何か月にもわたり生じえない家族関係の問題を、核家族を基準にした視点で論じることがどれほど有効であろうか。

このような従来の家族の実態と家族論とのズレに対して、近年の社会史や人類学の成果に基づき、家族研究の枠組み(パラダイム)自体を改変する試みがなされている。すなわち、私たちが自明とする家族観が、18世紀から19世紀にかけての西ヨーロッパという一定の歴史的社会的条件のもとで生じた「近代家族」をモデルしたものであること。その意味で、「近代家族」は普遍的な家族の類型でもなければ理想的な類型でもなく、その相対化による家族観の多元化が現代家族を論ずるうえで不可欠であることが指摘される<sup>3)</sup>。

だが、このような問題意識は鮮明であるものの、同時進行的に変化する事象をトータルに把握しうる新たな家族の定義や論理が提起されているとは言い難い。もっとも、家族観の相対化と多元化という視点を重視するなら、前もって定義することにより生じる認識対象の限定を可能な限り避けることが重要となる。そのためには、定義のあいまいさ(ファジィ)を積極的に位置づけ、不断に変化する現実の事象自体に学ぶという知的謙虚さこそ、最も必要なことであるのかもしれない。

そして、同様のことが、家族の中を最も重要な生きる場にせざるをえない「子ども」という存在に対してもいうことができる。むしろ、逆に、「子ども」への視点の変化のほうが、「近代家族」の形成を実証する社会史研究を進める大きな要因であったことを、アリエス(Aries, P. T.)の「子どもの誕生」をめぐる論議にみることができる<sup>4)</sup>。さらに、「子ども」に対する視点のあいまいさの積極性を象徴するのが、さきに述べたように、必ずしもその内容が明確ではないにもかかわらず“家庭教育と学校教育の連携”が子どもの問題を解決する要の一つとして多様な立場の人たちから提起されていることではないか。急激に変化する社会のなかで形成される今日の子どもの状況に関する論議においては、定義の厳密性よりも、問題事象の早急な把握とその解決策の提起を優先せざるをえないのかもしれない。

したがって、以上のことから、章題のあいまいさは、それだけ、このフレーズにより指し示そうとする対象がはらむ問題の多様性と今日的課題としての重要性を示唆していると考えたい。

そこで、本章では、冒頭に羅列した多様な視点をいずれかに限定するのではなく、基本的には、“学校の期待”や“家庭教育”ということばにより指し示そうとする意味や事象自体を問うことを課題として考察を進めたい。

しかし他方で、本章はあくまで本書のなかの一つの章である。そのため、上記の視点を前提としたうえで、本章で検討する論議の対象と問題については、次のように限定しておきたい。まず、「学校」は、法的に制度化されている義務教育としての「小学校」と「中学校」を中心に考えたい。また、「家族」は「小学校や中学校に就学する子どもとその近親者の集団」、「家庭」は「その家族が生活する場」としておきたい。

ただし、「家庭教育」については、「小学校もしくは中学校に就学する子ども」が論議の対象であるということ以外は、実質的に定義をオープンなままにしておきたい。その理由は、「家庭教育」ということばにより指し示される“内容と範囲”あるいは“その担い手と実践される場”自体が本章での考察の対象であるからである。またそのうえで、新たな「家庭教育」の“あり方”を模索することにより、「近代家族」とは異なる“家族”と“家庭”の“あり方”を問いたい。さらにそのことは、実質的に子どもをはさんで“家族のパートナー”になりうる“学校”とその“教育”の新たな“あり方”について探究することになるであろう。

「近代家族」を前提に成立したのが「近代学校」である。その家族と子どもの状況が大きく変化しているとすれば、学校もまた変わらざるをえないのではないか。その意味で、上記の模索は生涯学習体系への移行を課題とする今日の「学校」が避けて通れない過程であると考えられる。

## 2 学校が期待する 家庭教育とは

### ■ 1 教師への意識調査にみる期待

学校が期待する「家庭教育」を明らかにするために、まず、教師集団の意識傾向からとらえてみたい。

図 2-1 は静岡県内の幼稚園、小学校、中学校の学級担任、おのおの約 100 名を対象に実施された調査結果の一部である。円グラフで示したそれぞれの項目について「最も指導すべきところ(場)はどこ〔①家庭 ②学校(幼稚園) ③地域 ④すべての場で ⑤わからない〕だと思いますか」と質問した結果である<sup>5)</sup>。まず、5つの選択肢のなかで「家庭」の選択率の高い順に項目名をあげると次のようになる。( )内は「家庭を最も指導すべきところ」の構成比である。

- (1) テレビを見る時間、夜更しをしないなど生活時間のけじめ(93.6)
  - (2) 洗面、歯磨きなどの躰(93.6)
  - (3) えんぴつやおはしの持ちかた(85.6)
  - (4) 履物をきちんとそろえたり、靴のかかとを踏まない(68.4)
  - (5) 物や金を借りたときの責任(63.2)
  - (6) 使ったものの後始末(60.7)
  - (7) 家庭や近所の人にあいさつする習慣(56.7)
  - (8) 言葉づかい(51.2)
  - (9) 年寄りを大事にする(42.0)
- ここまで「家庭」が第1位。以下は「すべての場で」が第1位。
- (10) うそをつくことはいけないことだと分からせる(48.2)

- (11) 道路のごみ、空き缶、乗り物(公衆道徳)(42.0)
- (12) 人をさげすんだり差別してはいけない(34.0)
- (13) 思いやりの心を育てるために、動物や草花を愛護する(32.8)
- (14) 人に親切にする、困っている人を助ける(28.5)

実に 14 項目中の 9 項目について、「家庭」が「最も指導すべきところ」と教師は考えていることになる。また、残りの 5 項目も「家庭」は第 2 位であり、第 1 位の「すべての場で」のなかにも当然「家庭」が含まれている。

全体として教師の家庭への期待は非常に高いといえる。

特に、半数以上の教師が「最も指導すべき場」として「家庭」をあげた 1 位から 8 位までの項目は、いずれも子どもの基本的生活習慣にかかわるものである。家庭での生活のうえに学校の生活がある以上、子どもの基本的生活習慣の指導は家庭が責任をとるのは当然ということであろう。

もっとも、「えんぴつやおはしの持ちかた」「履物をきちんとそろえたり、靴のかかとを踏まない」「物や金を借りたときの責任」「使ったものの後始末」「言葉づかい」などは、家庭の中での行動であるとともに、授業や交遊関係を含めた学校での生活においても生じうる子どもの行動でもある。そのため、この調査結果は、単に家庭での行動のみでなく、学校での子どもの行動に対する教師としての判断をも示すものと考えられる。とすれば、もし教師とは異なる基準で子どもを育てることを信条とする家庭があった場合、ここに示された教師集団の意識をどのように評価するであろうか。

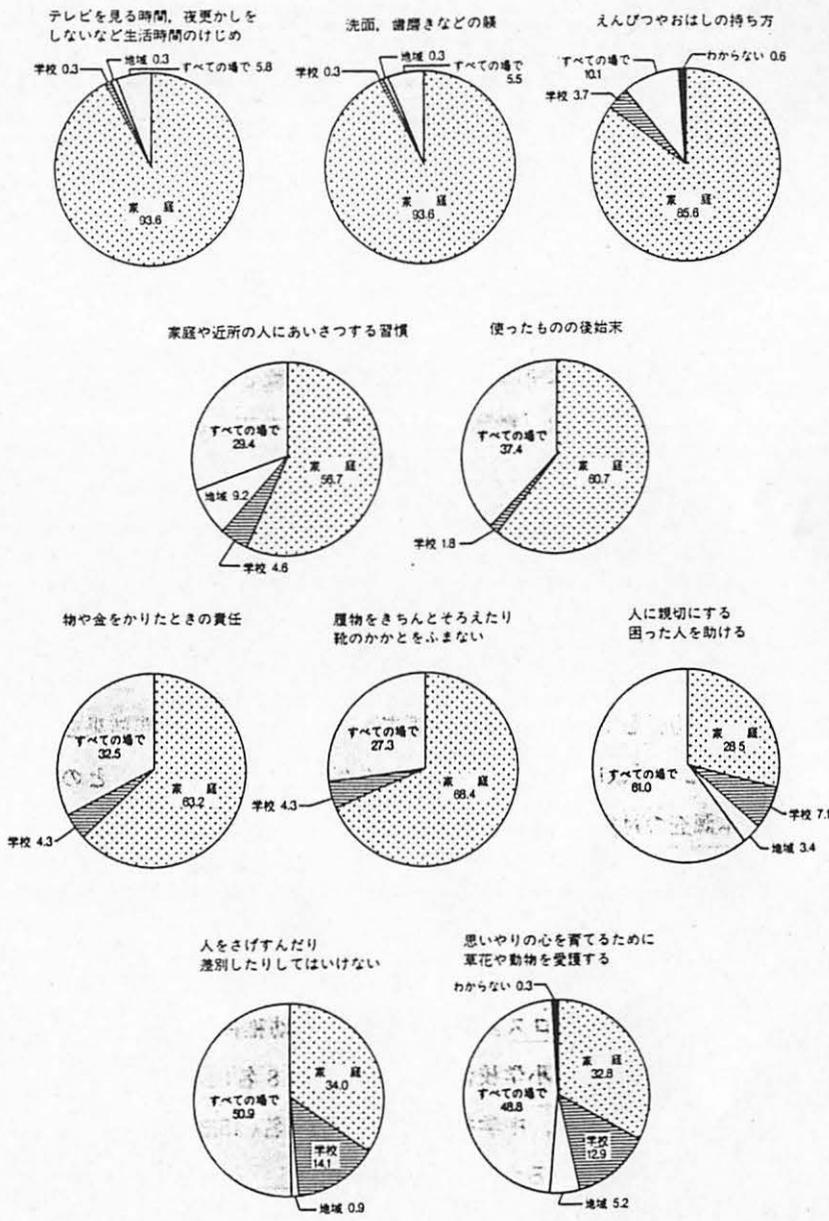
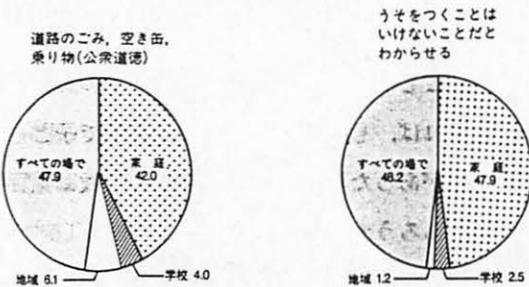
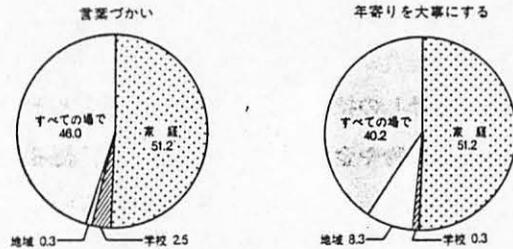
また、「家庭や近所の人にあいさつする習慣」は、「家庭」であるとともに「地域」の問題といってもよいであろう。だが「地域」をあげる教

図 2-1/「教師の意識(1)——指導すべきところ(場所)」

次の事項(1~14)について、最も指導すべきところ(場所)はどこ〔①家庭 ②学校(幼稚園) ③地域 ④すべての場で ⑤わからない〕だと思いますか。

(各項ごとに回答は一つ選択)

- 1 言葉づかい
- 2 年寄りを大事にする
- 3 道路などにごみや空き缶を捨てない、乗り物の中で騒がないなどの公衆道德
- 4 うそをつくことはいけないうことだと分らせること
- 5 テレビを見る時間、夜更しをしないなど生活時間のけじめ
- 6 洗面、歯磨きなどの躰
- 7 えんぴつやおはしの持ちかたの躰
- 8 家庭や近所の人にあいさつをするなどの習慣
- 9 使ったものの後始末などの躰
- 10 物や金を借りた場合に、責任をもって返す
- 11 履物をきちんとそろえたり、靴のかかとを踏まないなどの躰
- 12 人に親切にする、困っている人を助ける
- 13 人をさげすんだり、差別したりすることは、してはいけないうことだと分らせること
- 14 思いやりの心を育てるために、動物、草花を愛護する



師は僅か9.2%である。加えて、それでも他の項目からみれば、「地域」を「最も指導すべき場」とする教師の割合が最も高いのが、この項目である。ここにあげられた項目からの判断ではあるが、子どもの基本的習慣の育成に関して、教師の“地域という場”への期待は非常に低いといわざるをえない。

では教師自身の責任と重なる「学校」に関してはどうか。

「学校」の構成比が10%以上の項目は、「人をさげすんだり差別してはいけない」の14.1%と「思いやりの心を育てるために、動物や草花を愛護」の12.9%のみである。他の「場」と比較して積極的に学校が担うと教師が考えるのは「動物や草花を愛護」「差別」の問題ということになる。

「すべての場」のなかには「学校」も入る以上、単純に結論づけられないが、この結果は、上記2項目以外については、学校が独自に指導すべきことであるとは、ほとんどの教師が考えていないということを示しているのであろうか。

そこで、担任しているクラスの保護者への評価に関する質問結果をみると(図2-2)、「家庭でしつけることまでクラスで行っている」との問いに、本調査の対象となった7割近い幼稚園、小学校、中学校の担任は「はい」と答えている。

また「クラスの保護者の多くは、父親、母親の役割を認識している」との問いに、「はい」が約5割、「いいえ」が約1割。特に「いいえ」の場合、学校段階別のクロス表が示すように、幼稚園は103名中5名(4.9%)であるのに対し小学校低学年は54名中8名(14.8%)、高学年は52名中7名(13.4%)、中学校は111名中17名(15.3%)になっている。この数値を多いとみるか少ないとみるか。

図2-3も同じ調査で教師自身の考えを問うものである。

図2-2/「教師の意識2」——担任クラスの保護者について

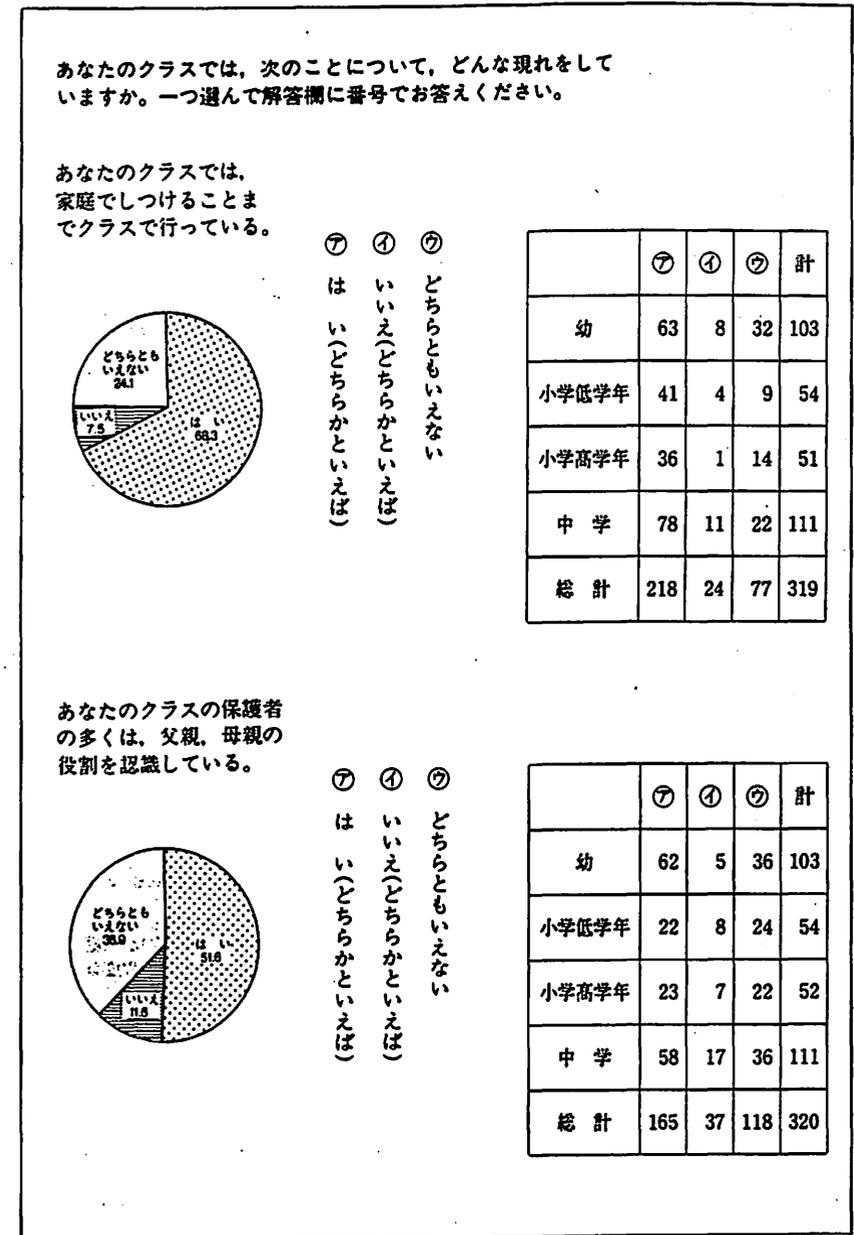
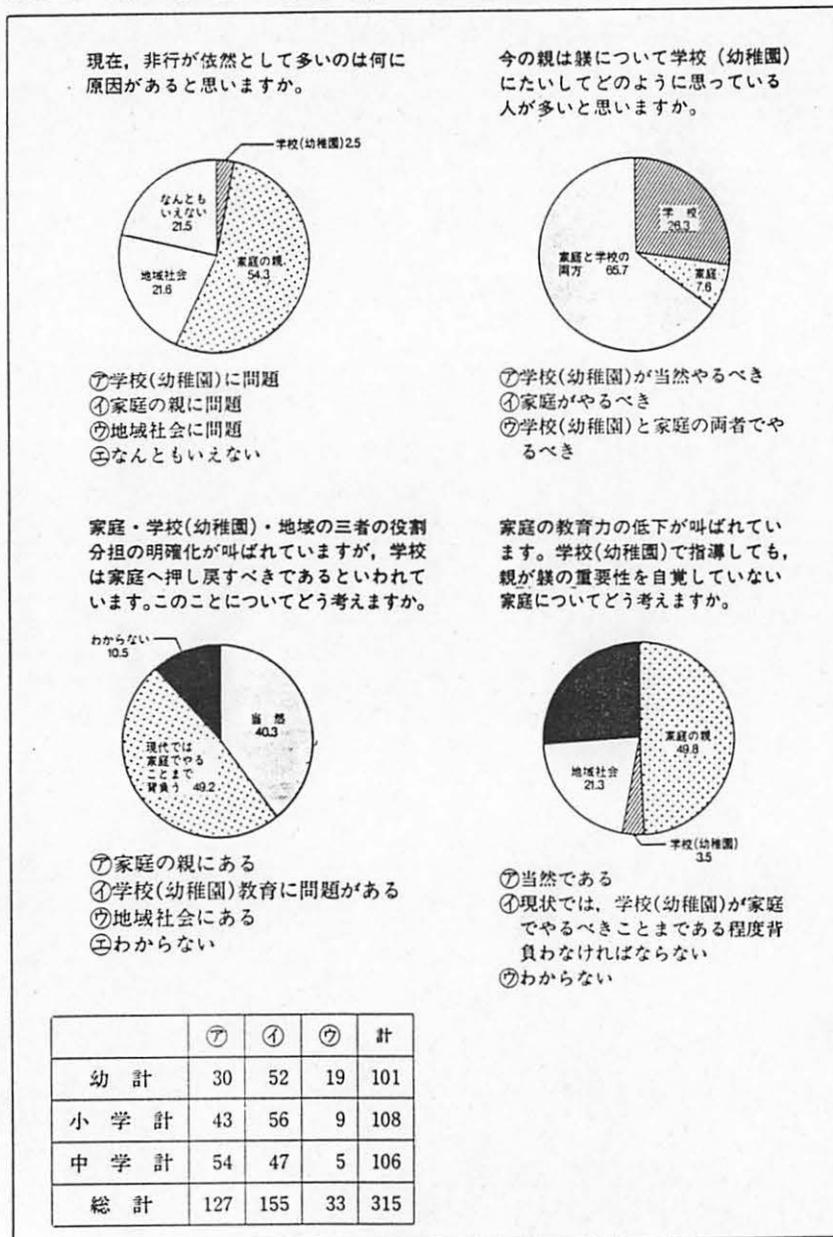


図 2-3 / 「教師の意識3」—家庭・学校・地域の連携について



「非行の原因」として過半数の54.3%の教師が「家庭の親」をあげている。それに対し「地域社会」は21.6%、「学校」は2.5%である。「家庭」に対する教師の評価の厳しさが確認できる。加えて、ここでも「学校」が非常に少ないことが特徴的である。

さらに「今の親は躾について学校(幼稚園)に対してどのように思っている人が多いか」との質問には、最も多いのが「家庭と学校の両方」の66.7%である。それに「学校(幼稚園)がやるべきだ」が26.3%と続く。だが、「家庭がやるべきだ」と「親」が考えているとする教師は7.6%しかいない。やはり親への不信は根強い。だが、他方で「家庭と学校の両方」が多いのは、単に親の意識の反映にとどまらず、家庭との連携により学校がなんとかしなければとの教師の思いの現れであろうか。

では、このような現状を教師はどのようにすべきだと思っているか。

「家庭・学校(幼稚園)・地域の三者の役割分担の明確化が叫ばれていますが、学校は家庭へ押し戻すべきであるといわれています。このことについてどう考えますか」との質問に、「現状では学校(幼稚園)が背負う」とするのが49.2%で「当然」の40.3%を上回っている。

やはり、全体として教師の家庭への評価は低く、それだけに自分たちでなんとかしなければとの思いも強いようである。ただ、クロス表を見ると、幼稚園と小学校では「学校(幼稚園)」で担わざるをえないと答えた教師が、それぞれ101名中52名(51.5%)と108名中56名(51.9%)で過半数だが、中学校では106名中47名44.3%となり、「家庭の責任」と逆転している。中学校での子どもの指導の難しさを示すデータであろうか。また、小学校や幼稚園の場合も、一応は学校が担っているものの本来は家庭がなすべきであるという思いはやはり強いといわざるをえない。

そして、このような傾向は次の質問でも確認できる。

「家庭、学校(幼稚園)、社会(地域)の三者の連携がぜひ必要だと思うが、一番欠けている部分はどこか」との問いに、「家庭」とする教師が49.8%で第1位、次いで「地域社会」の21.3%。「わからない」の25.4%がそれに続くが、「学校(幼稚園)」をあげる教師は非常に少なく、わずか3.5%である。

このような調査結果をみると、教師の次のようなつぶやきが聞こえてくるようである。

「学校での子どもの姿をみていると家庭で指導すべきことがかなり身につけていないと判断せざるをえません。しかし、そのことを家庭ではなかなか自覚してくれません。もちろん、学校と協力してと考える親が多いのですが、本来自分たちが努力すべきことを学校に次々と要求してくる親も決して少なくはありません。逆に、家庭でやるべきことはキッチリやるという親は非常に少ないといわざるをえません。その結果、やむをえず教室のなかで指導しているわけです。そうしなければ授業になりませんし、何よりも子どもがかわいそうですから。なんとか家庭と連携しながら子どもを健全に育てていきたいのですが。なかなか私たちの苦勞を理解してくれなくて。地域にも協力をお願いしたいのですが、どうもつかみどころがなくて。いろんな方がいらっしゃいますから……」

この調査による限り、教師の家庭教育への期待は子どもの基本的な生活習慣の教育、いわゆるしつけを中心に非常に高い。また、そのためか家庭での教育の現状については非常に評価が厳しく、特に、子どもの親の教育力や意識については不信に近い思いをもっているようだ。家庭教育への“期待”というよりも“要求”ということばのほうが適しているといえよう。逆に、その要求の根拠であるためか、学校の教育力に対しては、かなり自信を持ち、家庭の教育力の不足を補っているという自負も強い。

だが、ここで少し気になることは、このように要求する教師の家庭教育に対する判断基準である。

たとえば、学校での子どもの行動に対する評価をもとに教師の家庭への要求が形成されると考えた場合、家庭での子どもの行動と学校での子どもの行動が異なる時に教師はどのように判断するのか。あるいは、家庭教育への要求は、全体的に学年があがるにつれて強くなる傾向がみられる。しかし、いわゆる反抗期である中学生の時期を典型に、家庭もまた子どもの成長に従って、その扱いに手をやくようになるであろう。親なのだから子どもの面倒をみるのは当たり前とってしまえばそれまでだが、逆に、まったく親に反抗しないよい子として育つことがほんとうによいことなのかどうか。学校とは異なる考えの親がいても不思議ではないのではないか。そしてこの点も含めて、さきにも述べたが、家庭の教育方針と学校の教育方針が異なる場合に学校と教師はどのように判断するのか。

すなわち、学校での現れと家庭での現れ、学校での評価と家庭での評価がズレる場合、教師はあくまで学校での判断が正しいという原則で家庭とのズレを解消していないかどうか<sup>6)</sup>。

言い換えれば、教師集団の家庭教育への要求と自己の教育実践への自負を正当化する基準とは何か。それを探るために、次に、教職研修の代表的なテキストに記された家庭教育に関する内容に目を向けたい。

## ■2 「生徒指導ハンドブック」にみる家庭教育の基準

表2-1は文部省教職研究会の編集による「生徒指導ハンドブック」の「家庭との連携に関する項目」の部分から抜粋したものである<sup>7)</sup>。この本は現職教員を対象とする研修のためのテキストとして編集されたシリーズの1冊である。したがって、その内容は教師が職務を全うするうえ

表 2-1/「家庭との連携」

〔生徒指導ハンドブック〕より

### 家庭の理解の必要性

生徒が生活している家庭には、その家庭内の親子関係や兄弟関係、とくにそれらの情緒的な人間関係、家庭の経済的な事情、教育的・文化的なふんい気の有無、父母のしつけの態度や教育についての考え方などにおいて、それぞれの家庭は、さまざまな特色をもっている。それらの特色が、生徒の人格の形成や行動に影響を及ぼしているのであるから、生徒を理解し指導するためには、どうしてもその生徒の属している家庭をよく理解することが必要である。

### 家庭の理解と父母の啓発の方法

入学式以来一度も学校へ顔を見せずに、子どもを卒業させてしまう父母もいる。これでは、学級担任・ホームルーム担任の教師の意図は、とうてい家庭にまで届かない。父母にはできるだけ学校に来てもらって、学校を知り、わが子のようすを知ってもらうことが大切である。

ところで、学級担任・ホームルーム担任の教師と父母とが、互いに子どもの指導について理解を深め合い、協力し合っていくためには、一般的に次のような方法が効果的であろう。

#### (1) 学級・ホームルームだより

学級・ホームルームのようすや学校のようすを知らせ、学校との親近感を育てるためには、さまざまな方法があるが、学級・ホームルームだよりもその一つである。これにはなるべくむずかしい教育理論や形式的・事務的な記事をなくして、親しみやすい具体的な話題や資料をとりあげることが大切である。

#### (2) 学級・ホームルーム父母会

生徒の指導や家庭のあり方について、気楽な気持ちで話のやりとりができ、そのなかから望ましい結論を出していきやすい場合は、PTA 会員全体の集まる会合よりは、学級・ホームルーム父母会である。これは、学級担任・ホームルーム担任の教師が、父母の教育に対する考え方や学校への希望をよく理解したり、学校や教師の教育の方針を具体的に伝えたりして、併せて父母を啓発することのできるよい機会であるからである。

#### (3) 親子懇談会

同じ学級・ホームルームの生徒とその父母が、楽しいふんい気のなかでうちとけた話し合いをする親子懇談会も、父母、生徒、教師が人間的な相互理解を深めるのに効果のある方法である。この場合には、他の家庭における父母がどのような考えをもっているか、また、生徒がどのような意見をもっているかを知ることによって、父母が自分の子どもを理解したり、生徒が自分の両親を理解したりするだけでなく、親子関係を望ましい方向に発展させていく機会にすることが大切である。

#### (4) 父母との個別面接

学級担任・ホームルーム担任の教師と生徒の父母とが個別に面接し、生徒の問題について話し合うことは、さまざまな意味において、生徒指導上大きな効果が期待できる。教師にとっては、生徒の指導について父母の協力を求めたり、生徒理解のための資料を父母から提供してもらったりすることもできる。また、父母は、学校教育についての理解を深めたり、わが子の家庭での指導についての示唆を得たりすることもできるであろう。それにもまして、父母面接で大切なことは、親と教師の教育観についての共通理解、それに基づく信頼感を深め、生徒の指導において学校と家庭とが一体になる協力体制を打ち立てていくことができるようになることである。

#### (5) 家庭訪問

学級担任・ホームルーム担任の教師は、一応のことについて家庭環境調査その他によって、生徒の家庭の概況を理解することができているが、さらに生徒理解やそれに基づく指導をいっそう効果的に進めるために、家庭訪問によって、生徒の家庭環境をいっそうよく理解したり、父母などの家族と直接面接したりすることも必要になってくる。

#### (6) その他

以上のほか、家庭を理解し、父母を啓発するためのいろいろな方法が考えられる。たとえば、日曜日などに父親懇談会を開いたり、両親のための適切な講演会をもったりすることも効果的であろう。

での公的な基準を示すものである。もちろん、実際に各教師が個々の内容を認め忠実に実践するかどうかは別である。だが、ここでの課題は個々の教師の意識ではなく、全体としての判断基準の枠組みを問うことである。その意味で、本章の内容から教職にある者が、その職責のうえで判断する際の原則を読み取ることは妥当性を持つと考える。

そこで、表2-1の論理展開を追いながら、生徒指導における家庭と学校との関係の枠組みを示す文節を抜き出したい。

まず「家庭の理解の必要性」で、各家庭にはさまざまな特色があり、それが生徒に影響することから、家庭の理解が必要であることが指摘される。そして、その具体化として提示されているのが次の「家庭の理解と父母の啓発の方法」である。

まず、担任は、①「父母にはできるだけ来てもらって、学校を知り、わが子のようすを知ってもらうこと」がたいせつとして、6項目にわたり具体的に方法を提示する。

「(1)学級・ホームルームだより」では、②「むずかしい教育理論……をなくし、親しみやすい具体的な話題……とりあげる」とある。

「(2)学級・ホームルーム父母会」では、気軽に話せる場にすることを強調し、その理由として、③「学級担任の教師が、父母の教育に対する考え方や学級への希望をよく理解」したり、④「学校や教師の教育の方法を具体的に伝えたり」することと、⑤「併せて父母を啓発することのできる機会」であるとしている。

「(3)親子懇談会」では、⑥「父母、生徒、教師が人間的な相互理解を深めるのに効果のある方法」として、⑦「父母が自分の子どもを理解したり、生徒が自分の両親を理解したりする」のみでなく、⑧「親子関係をのぞましい方向に発展させていく機会」にすることを強調する。

「(4)父母との個別面接」では、担任と生徒の父母が個別に話し合うこ

との重要性を指摘したあと、担任にとっては、⑨「生徒の指導について父母の協力を求める」ことと、⑩「生徒理解のための資料を父母から提供してもらう」こと、父母にとっては、⑪「学校教育についての理解を深め」たり、⑫「わが子の家庭での指導の示唆を得たり」することができるとしている。さらに、⑬「親と教師の教育観についての共通理解、それに基づく信頼感を深め、生徒の指導において学校と家庭が一体になる協力体制を打ち立てる」ことができることを強調している。

「(5)家庭訪問」では、担任は生徒のことを、⑭「家庭環境調査その他によって、生徒の家庭の概況を理解することができている」としながら、⑮「生徒理解やそれに基づく指導をいっそう効果的に進めるために……することも必要になってくる」とある。

「(6)その他」では、⑯「家庭を理解」し、⑰「家庭を啓発」するために、⑱「日曜などに父親懇談会を開いたり」、⑲「両親のための適切な講演会をもったり」することが効果的としている。

以上の①から⑲を、「学校(教師)」「父母」「生徒」それぞれの間で交換される情報の流れの方向を基準に分類したのが表2-2である。

一読して理解されるように、情報の流れの方向は19項目中13項目が「学校(教師)→父母」。それに対して、「父母→教師」はわずかに3項目である。生徒指導の当事者である生徒とのコミュニケーションは、「父母→生徒」と「父母↔生徒↔教師」がそれぞれ1項目あるのみ。

情報の貯水池は圧倒的に学校が大きく高いといえる。

では、その情報はどのような性格をもったものか。各項目の下線を引いた部分に注目したい。

まず、(a)「学校(教師)→父母」の欄では、家庭を「啓発する」、親子関係を「のぞましい方向に発展させていく」に代表されるように、いずれも正しさの基準が学校(教師)の側にあることを前提にした文脈になっ

表 2-2/「学校(教師)」「父母」「生徒」それぞれの間で交換される情報の流れの方向

## (a)「学校(教師)→父母」

- ①「父母……来てもらって、学校、わが子を知ってもらおうこと」
- ②「むずかしい教育理論……なくし、親しみやすい……とりあげ」
- ④「学校や教師の教育の方針を具体的に伝えたり」
- ⑤「併せて父母を啓発することのできる機会」
- ⑧「親子関係をのぞましい方向に発展させていく機会」
- ⑩「学校教育についての理解を深め」
- ⑫「わが子の家庭での指導の示唆を得たり」
- ⑭「家庭環境調査その他……生徒の家庭概況理解……できている」
- ⑮「生徒理解・指導をいっそう効果的に進める……することも必要」
- ⑯「家庭を理解」
- ⑰「家庭を啓発」
- ⑱「日曜などに父親懇談会を開いたり」
- ⑲「両親のための適切な講演会をもつ」

## (b)「父母→教師」

- ③「担任の教師が、父母の教育……学級への希望をよく理解」
- ⑨「生徒の指導について父母の協力を求める」
- ⑩「生徒理解のための資料を父母から提供してもらう」

## (c)「父母↔教師」

- ⑬「親と教師の教育観……の共通理解……信頼感……生徒の指導において学校と家庭が一体になる協力体制を打ち立てる」

## (d)「父母↔生徒」

- ⑦「父母が……自分の子供を……生徒が自分の両親を理解」

## (e)「父母↔生徒↔教師」

- ⑥「父母、生徒、教師が人間的な相互理解を深めるのに効果」

ている。また、調査その他で家庭概況は理解「できている」が、より効果的に生徒指導を行うために家庭訪問を「することも必要」とか、父親懇談会や「両親のための」講演会を学校が「開いたり」「もったり」するとある。これらは、学校と家庭を対等の位置におくのではなく、あく

まで学校の指導がより効果的に進められることを前提に、学校が家庭のためにあえてはたらきかけるという文脈として読めまいか。

他方、(b)「父母→教師」の欄では、父母の「希望をよく理解」、父母の「協力を求める」「資料を父母から提供してもらう」とある。ここでも、父母の希望については理解するものの、あくまで学校には協力してもらうことが前提であり、父母から得る生徒の情報は資料であって、それを活用するかどうかの判断は学校(教師)の側にある、という文脈として読めないだろうか。

繰り返すが、表 2-1 は「家庭との連携」に関する内容である。そして「連携」ということばの字義は「ともに手を携えて物事を行うこと」とある。連携の相手は互いにイコール・パートナーでなければならない。

しかし、上にみたように、情報の流れは圧倒的に「学校(教師)」から「家庭(父母)」へという方向。その情報を意味づける文脈も、学校の側の正しさを自明なものとして、学校の意図を父母に理解させることにより、学校が教え示す方向に家庭を導くことを指し示すように構成されている。

さきに見た意識調査の結果における教師集団の家庭教育に対する評価の厳しさと要求の高さ、あるいは学校教育に対する自負心。そして、ここで見た文部省による生徒指導のテキストにおける学校(教師)の側の正しさを自明視する判断基準。どうも、教師と学校の“家庭教育”に対する期待とは、個々の家族に属する“子ども”を等しく学校の基準に合う“生徒”にするために、“子ども”が育つ場である“家庭という場”や“地域という場”でも“生徒”であるように“父母”に協力してもらいたい、ということであるように思えるのだが。

すなわち、学校にとって家庭教育の問題とは、第一義的には、個々の子どもやその家族自体の問題というよりも、学校が必要とする正しさの

基準に適合した子どもを、子どもの家族、とりわけ父母が、学校以外の子どもが生活するすべての場において、いかに育てるか、ということに伴う問題として言い換えられないであろうか。

もちろん、このような学校の判断基準が誤っているということを指摘しているのではない。むしろ、多くの教師がさまざまな家庭で育った多種多様な子どもたちになんとか一定の学力と生活習慣を身につけさせるために日々苦勞していることはまぎれもない事実である。家庭への要求の高さと教育への自負心も、決して教師のおごりではなく、それだけの実践を背景にした、きわめて切実な教師の子どもへの思いに基づく評価であることも疑いえない。

だが、冒頭で述べたように、今日の家族は急激に変わりつつある。そして、その背景に、単に個々の家族の問題をこえる日本社会の構造的変動があるとすれば、家族とその家庭で学校の期待に応えることは果たして可能であろうか。あるいは、なによりも学校の正しさとはそれほど自明なものなのだろうか。新たな世紀を目前にして、かつてない世界的変化のなかにある“現在”，人生の一時期しか過ごすことのない“学校の基準”に、個々の子どもとその家族は忠実に応えるべきなのだろうか。

これらの疑問を念頭におきつつ、次の家族とその家庭の現実を目を向けたい。

## 3 家庭とその教育の現実

### ■ 1 家庭の教育力が低下したといわれるが

前節で分析した「家庭との連携」には、「例規」として「最近の学校における問題行動に関する懇談会提言(1983. 3. 8)」(以下、「提言」と略す)が掲載され、今日の家族の問題が次のように記されている<sup>8)</sup>。

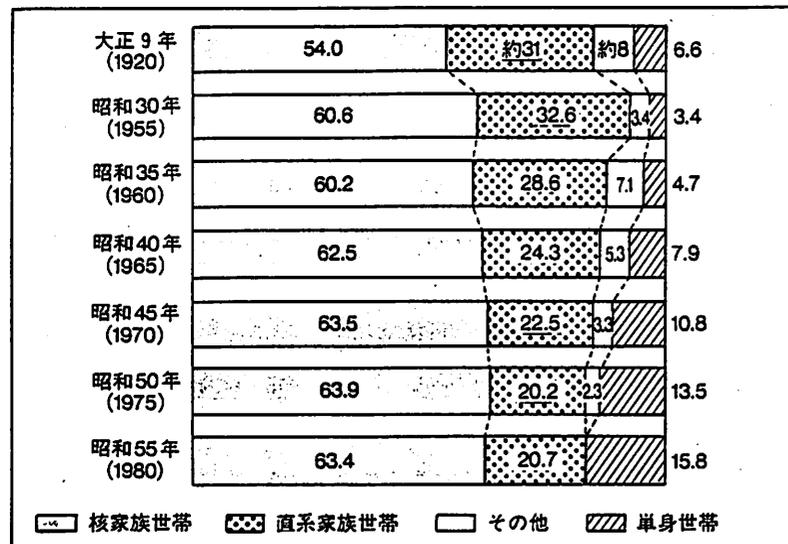
「今日、家庭の機能は、核家族化、少子家族化、産業社会の変化などによって急速に衰弱してきている。最近ではいわゆる欠損家族ばかりでなく、両親がありながらたとえば過保護や放任など親子関係のまずさや両親の不和、別居といういわゆる葛藤家庭あるいは、親子、父母の役割が不明確な家庭が増加し、子どもの教育に悪影響を与えていることが指摘されている」(下線筆者)

そして、このような現状認識を前提に、「家庭の教育機能の回復」が「極めて大きな課題」として、「乳幼児期からの基本的生活習慣のしつけ」をはじめ、「心身ともに健全な子どもを育てる」ことを「親自らの責任として十分自覚し努力を傾けることを期待」としている。

確かに、今日の家族の特色として核家族化や少子家族化あるいは社会の産業化による職住分離や家族の機能の外部化があげられる。

祖父母と同居しない核家族では、礼儀やことばづかいから遊び文化にいたるまで日本の伝統文化が伝わらず、兄弟姉妹が少ない少子家族では子ども相互の学びがない。また、職住分離は子どもの前から社会規範や権威の社会化のエージェントである父親の姿を奪う。そして母子一体化を誘引し、子どもの自立の障害となる。さらに、家族の機能が外部化することにより、子どもは家の中でさまざまな生活技能を学ぶ機会を失っ

図 2-4 / 家族構成別普通世帯の比率の推移



(国勢調査より)

68

た。その結果、基本的な生活習慣の習得をはじめ、子どもの健全な育ちが妨げられている、というわけである。

いずれも、よく指摘されることである。だが、ほんとうに核家族や子どもが少ないことが問題なのか。逆に、昔は核家族でなく子どもがたくさんいることにより、みんな「心身ともに健全」に育っていたのだろうか。

ちなみに、核家族の比率は 1920 (大正 9) 年の統計で、すでに 54.0%。1980 (昭和 55) 年の国勢調査では 63.4%。60 年間で 10 ポイントの差。これを急激な変化とよべるかどうか(図 2-4)<sup>9)</sup>。

また、最近の家族研究では核家族は人類史上かなり広くみられる家族形態で、少なくとも近代固有の家族形態ではないことが指摘されている。また、今後の日本では、核家族化の比率は少子化や土地問題とも重

表 2-3 / 結婚持続期間 15 年以上の妻の平均既往出生児数

調査年次	結婚持続期間	
	15~19 年	20 年以上
第 1 次(昭和 15 年)	4.27 人	5.04 人
第 2 次(昭和 27 年)	3.50	4.93
第 3 次(昭和 32 年)	3.60	4.72
第 4 次(昭和 37 年)	2.83	3.90
第 5 次(昭和 42 年)	2.65	3.44
第 6 次(昭和 47 年)	2.20	2.68
第 7 次(昭和 52 年)	2.19	2.40
第 8 次(昭和 57 年)	2.23	2.28

(厚生省人口問題研究所：第 8 次出産調査。図説・現代日本の家族問題より)

なって、これ以上増加しえない状況にあることも指摘されている<sup>10)</sup>。

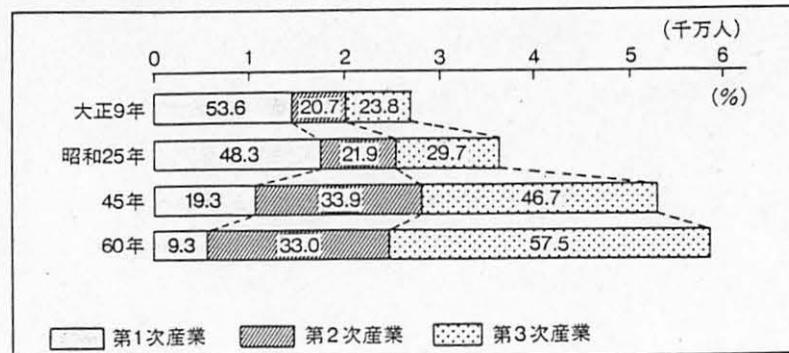
ほんとうに、問題の原因は核家族という家族の形態なのであろうか。もしそうなら、家族はずっと以前から問題であり続けたことになるのだが。

では、少子化の場合はどうか。この傾向については、合計特殊出生率が昨年(1989)過去最低の 1.57 になったことが示すように明白である。ただし、この数値は社会全体の子どもの減少を意味するのであって、家族の中に子どもの平均が 1.57 人になったということではない。合計特殊出生率とは未婚・結婚・離婚を問わず一人の女性が生涯に出産する子どもの数の平均値である。これに対して配偶者のいる女性が出産する子どもの数の平均はこれまで 2 人を割ったことはない(表 2-3)。そして、ここでの問題はあくまで一つの家族の中での教育のあり方である<sup>11)</sup>。

もっとも平均 2 人としても、かつての日本の家族に比較すれば、かなり少ないことは否定できない。だが、今日の家よりも、過去の子だけ

69

図 2-5 / 産業別就業者数の推移



(国勢調査より)

さんの生活がほんとうに子どもにとって“健全な生活”であったといえるのであろうか。「貧乏人の子だくさん」という自嘲じみた自己正当化と、「産めよ増やせよ」の国策のもとに、どれほど多くの母親が子どもを失う悲しみを共有しなければならなかったか。そしてなによりも、今日、都市化の進行を止めえない日本の社会で、一つの家族で多くの子どもを育てることがほんとうに“心身ともに健全”な子育てになるのであろうか<sup>12)</sup>。

そこで、都市化とセットである社会の産業化に伴う問題の場合はどうか。確かに、それは第1節で述べたように、今日の家族変動の大きな要因になっている。だが、ここでも疑問がある。

たとえば、農業中心の社会を、2次産業をとびこし一気に3次産業中心の社会にしたのは、いうまでもなく戦後の高度経済成長である(図2-5)とすれば、それ以前の日本の農村では子どもは健全に育ったか。これは明確に否である。かつての日本の農村の悲惨さは、戦前の“綴方”を中心とした“北方教育”の実践をみれば自ずと明らかである。また、その農村の疲弊を救うことを大義名分に他国を侵略して建国した満州の

地で、満蒙開拓青少年義勇軍の美名のもとに、どれだけ多くの農家の少年が命を落としていったか。

子どもたちの“綴方”に表現された日々の糧にも事欠く家庭の生活、渡満する子どもを見送らざるをえなかった家族の状況、いくら厳しいしつけが可能であったとしても、二度と戻りたくない家庭の姿と思うのは私一人ではないであろう<sup>13)</sup>。

さらにその貧しさは、各種統計が示すように戦後の高度経済成長が始まる1950年代半ば(昭和20年代)まで続いていた。そして、このような農村での生活の厳しさの克服への思いこそ、高度経済成長を可能にしたエネルギーであったはずである。“豊かな社会ゆえに生じた問題”を“貧しかった社会のよさ?”との比較で論じて、もとに戻る覚悟のない者には無意味ではないか。

むしろ、だからといって現在の日本の産業化を全面的に肯定するのではない。むしろ現在の日本社会は急激な産業化のために解決が非常に困難な多くの問題を抱えており、その一つが家族の問題であることはすでに指摘した。だがそのことが、「提言」にあるように、そのまま「家庭の機能が……急速に衰弱してきている」という結論に結びつくわけではないことを強調したい。

「衰弱」という表現は、それ以前は衰弱していなくて、いわば“元気”であったことを前提として使用することばである。だが上述したように、その理由としてあげられた核家族化、少子化、産業化の問題は、いずれも過去との比較で、そのよし悪しを判断できるほど単純なものではない。現在家族がさまざまな課題に当面していることは否定しえないが、それはあくまで現代固有の問題であって、かつてよかったものが悪くなったという意味での問題ではない。安易な過去への郷愁は、それ自体が真の問題解決の方向を見出すことへの障害になるであろう。

本項の見出しを「家庭の教育力が低下したといわれるが」とした理由である。

## ■2 家族と家庭のなにが問題なのか

“教育力の低下”という表現には、“衰弱”と同様に、“以前は高かったにもかかわらず”という意味が暗示されている。だが、ほんとうにそうなのだろうか。かつての日本で家族という集団に担われる家庭での教育はそれほど優れていたであろうか。少なくとも、さきに例示した事象から判断しただけだけでも肯定できることではない。

繰り返すが、このことは現代の家族とその家庭での教育に問題がないということではない。問題をとらえる視点や基準を転換する必要性を指摘しているわけである。今、問わなければならないのは、いまだかつて日本のだれもが経験したことのない社会の中で生じている問題である。

史上初めて得た飢えへの恐怖から解放された社会。親とは異なる職業につくこと。親や一族の意向ではなく、自分の愛情を基準に人生のパートナーを選ぶこと。国や家のためではなく、夫婦の子どもを夫婦の手で、夫婦とその子ども自身のために育てること。小学校、中学校、高等学校、大学にいけること。これらが日本の社会に生まれたほぼすべての人間に権利として保障されるようになったのが40数年前。多くの命を犠牲にした敗戦と焼土の代償として獲得したものである。

したがって、日本の社会制度は、それ以前と以後では法的にはまったく異なる仕組みになるわけである。もっとも、法律が変わったからといって、ただちにすべてが現実化するわけではない。実際に国民的規模で上記のことが可能になったのは、1960年代(昭和30年代後半)、高度経済成長期の半ば以降である。特に、ほぼすべての子どもが“その能力に応じて”という限定づきではあるが、望みさえすれば大学まで進むこと

が現実に可能になったのは1970年代半ば(昭和50年代)以降である。なぜなら、その時期に高校と大学の進学率がピークに達したからである。

ということは、現在の社会固有の問題は、せいぜいさかのぼって40年前後、とりわけ学校教育との関連では、日本の社会が現在の状況になってからの歴史は、進学率がピークに達して以降の10数年しかないことになる。進学する人の比率が増加している段階と、ピークに達した(止められた?)後の段階では、問題の質はまったく異なるからである。そして、本稿での問題は“学校の家庭への期待”と“現実の家庭”との関係である。それは「提言」の趣旨でもあろう。とすれば、今対象にすべき家庭教育の問題の歴史はわずか10数年しかないことになる。

これが、「家庭の教育力が低下した」といった過去との単純な比較では、今日の学校と家族を取り巻く問題をとらえることができないとする理由であり、問題をとらえる視点と基準の転換が必要となる理由である。

では、その意味での現代固有の問題と、それをとらえるための視点とはどのようなものか。再び「提言」の文面を手がかりに考えたい。

「提言」では、上記の論点に続いて、最近の傾向として「欠損家族ばかりでなく、両親がありながら」という表現で問題を指摘している。

懇談会のメンバーにとっては、「欠損」ということばが端的に示すように、父母のいずれかが“いない”家族はそれだけで“問題”であるようだ。このことは因らずも“衰弱”する前の家庭にも問題があったことを示しているが、ここでの課題は、現代の家族の問題をとらえるうえでの“欠損”という視点の有効性である。

まず、「欠損」とは、家族を問題視する際の基準として、父母の有無をもちいる視点である。通常は、なんらかの理由で母子家庭となった家族の問題としてとらえられる。その意味で、男=父=家長を失うことにより独立した家族としての権威と経済的基盤がともに失われる社会にお

いて有効となる視点である。だが、母子家庭よりも父子家庭をサポートする体制の不備が指摘される一方で、未婚の母を主体的に選択することが可能な社会においては、その基準は変わらざるをえないであろう。

さらに何よりも、“単に”父母の有無による家族形態の分類のための記号であるはずの名称に、マイナス評価を意味する符号(スティグマ)である“欠損”ということばを与えること自体の妥当性が問われなければならない。さきに、核家族や少子家族という“家族の形態”を、即、“問題の原因”とする視点の不合理については指摘した。だが、“欠損”ということばは、それ以上に、負の倫理的評価あるいはさまざまな社会的不利益=差別を示唆する危険性があることを否定できないのではないか。もし、学校=教師が子どもとその家族を問題視する際の意識の中<sup>14)</sup>に、明文化されているかどうかにかかわらず、父母の有無という基準があるとすれば、ただちに改めるべきであると考え。それは倫理的のみならず、事実のうえでも誤っていることが確認されている。

では、「提言」に提示された両親が“いても”生じる問題とは何か。まず、“過保護”と“放任”である。これも、よく指摘されることである。ただし、これは現象的にはまったく逆のことを意味することばである。放任という批判に反省して熱心になれば過保護、過保護をさけるために気をつければ放任ということになりはしないか。また、あえて“欠損”という視点にこだわれば、母子家庭では過保護はないのか、父子家庭では放任はないのか、という指摘が出て不思議ではない。

その意味で、たとえ“過保護”あるいは“放任”という“問題”が現象としてあるとしても、その基準が明示されなければ実質的に問題をとらえる視点としては有効ではない。たとえば、朝おきてから寝るまでのすべての行動に母親が手と口を出す家庭と、頭髪から服装、持ち物、ことばづかい、廊下の歩き方、そして学ぶ内容から学び方までもすべて教

えてくれる学校と、どちらが“過保護”であろうか。あるいは、仕事を理由に、子どもが学校でどんな勉強をしているのか、どこで遊んでいるのか、どんな考えをもっているのかに関心を払おうとしない父親がいる家庭と、忙しさを理由に、一人ひとりの興味や性格や家庭の状況や理解の度合いをほとんど考慮することなく、みんな同じ生徒として同じ教材・教科書を同じように一方的に教える教師と、どちらが“放任”であろうか。

さらに、現象としての“過保護”と“放任”が実際に問題であるためには、それぞれどのような結果をもたらすゆえに問題なのかが明示されなければならない。“過保護”が人としての優しさを、“放任”が人としての強さを育むともいえるからである。

さて、「提言」で指摘される両親が“いても”生じる問題の2つめは両親の“不和”、“別居”である。これは両親がそろっていなければありえない問題である。また、確かに子どもにとって不和や別居は悲しいことである。だが、ここでも問題は単純ではない。統計の教えることによれば、日本では離婚率はさほど増加しておらず、むしろ戦前より減少している。あるいは、心が離れているにもかかわらず家制度や世間体や経済的理由や子どもに縛られて形式的に夫婦でいる家族よりも、率直に自分の心をぶつけ合う関係こそ、子どもにとってよい教育環境であると指摘する意見もある<sup>15)</sup>。

むしろ“不和”と“別居”が家族の問題であり、またその意味で家庭での教育に深刻な影響を与えうる問題であることを否定するわけではない。だが、ここでも“不和”と“別居”がなぜ子どもにとって問題となるかが問われなければならない。さもないと“欠損”ということばと同じように、両親の“不和”と“別居”という事実自体への他者の評価のほうが、両親との関係にもまして子どもを追い詰めることもありうる

のではない。その意味で、“不和”と“別居”が家族の問題とすれば、それが家庭教育の問題となるかどうかの基準のなかに、教師や仲間や大人たちが、どのようにその家族と子どもにかかわるかが含まれなければならない。

ある社会事象が問題になるということは、その事象自体が問題なのではない。その事象を問題として認める人たちがいることによって初めて問題となるのである。“不和”と“別居”も、“過保護”と“放任”も、さらに“核家族”“少子家族”“父母がいる家族・いない家族”といずれもそれ自体が問題ではなく、それを問題とする“人とのかかわり”が問題である。そして、このような視点こそ、現代家族の問題をとらえるうえで最も必要な視点であると考えられる。

すなわち、以上のことから、今日の家族を問題視する際に重視すべき視点として、次のことを提示しておきたい。

まず第1に、いかなる家族形態であれ、家族に生じている現象それ自体を問題とする視点に代わって、あくまでその現象が子どものトータルな成長のプロセスにおいて、どのような影響をもつと考えられるかという視点から問題視しなければならない。

第2に、その家庭において何を問題とするかどうかの基準は、多元的かつ可変的でなければならない。なぜなら、職業、結婚、居住地、出産、子どもの数などについての決定は個人の自由意思に従うべきものであり、多様なライフスタイルを選択できることを基礎として現代日本の社会的現実と秩序は構成されていると考えるからである。だが、それは選択の問題であるとして、すべてを個人や個々の家族の問題に解消することではない。逆に、個々の選択を現実化するためには、その現実にかかわるすべての他者との関係が問題にされなければならない。

したがって第3に、家族一人ひとりの問題を家族を構成する人たち相

互の関係からとらえる視点、あるいは個々の家族の問題を家族がかかわるさまざまな人や組織や集団との相互関係からとらえる視点が最も必要である。その際の問題視の基準は、自ずと多元的で可変的なものにならざるをえないであろう。家族がかかわる多種多様な社会の要素(ヒト、モノ、コト)との相互関係を対象とする以上、一定の確率論的な傾向性としてしか問題点を指摘しえないからである。

言い換えれば、今日の家族の問題は、個々の家族の問題ではなく、家族がかかわるさまざまな人や組織との“間”の問題としてとらえなければならない。そしてその意味で、学校が期待する家庭教育の問題とは、個々の家族により担われた家庭での問題ではなく、家族と学校との“間”にある“関係”の問題として考えるべきではないであろうか。家族とその家庭での教育に問題があるとするならば、それは学校とのかかわりをぬきにして考えられない。学校もまた問題が生じる原因と責任の一方の当事者である、というわけである。

しかし、「提言」では、以上の“問題”を「いわゆる葛藤家族あるいは親子、父親や母親の役割が不明確……増加し」と述べ、“家族の問題”として一般化することにより、「子どもの教育に悪影響」と結論づけるのみである。そして、「家庭の教育機能の回復」が課題であるとして、「親の責任の自覚」に始まり、いくつかの具体策が提起される。

では、本章のテーマである学校が期待する家庭教育とその現実、あるいは新たな可能性を、学校と家庭の“間”にある“関係”という視点からみた時に、どのようなものとしてとらえるのか。次に、この点について改めて「提言」が提示する具体策を検討することから考察したい。そして、その過程で筆者なりの新たな家庭教育の可能性について提起していきたい。

## 4 新たな“家庭教育”の可能性を求めて

「提言」では、上述した現状認識と課題意識により、「親自身が子どもの教育について自ら学びとる努力をする」ことが必要として、おおよそ次のような具体策を提示している((1)~(4)の分類と要約は筆者)。

- (1) 両親は、その生き方、生活態度が子どもの人格形成に深く影響することを十分自覚して行動する責務があること
- (2) 学校教育においても将来の親として必要な知識、態度を特に重視し、教科書などの指導内容を充実すること
- (3) 子どもの発達段階に応じた実際的な家庭教育のあり方について、親が学習するための機会や資料等を充実させるための方策の推進
- (4) 家庭においては、子どもの教育のすべてを学校に依存するという態度をとることなく、家庭の役割と学校の役割を十分に認識し、学校との協力、信頼の関係を築いていくこと

“家庭の教育力の回復”にとって根本的な問題は個々の家庭の両親のあり方であること。したがって、まず親としての自覚とそれを具体化するための学習が必要であること。そのためには現在の親としての学習を助ける条件を準備する一方で、将来の親となる学習を学校において進めること。そして、なによりも家庭は自らの役割を果たすことにより学校を信頼し協力していくこと。

これらは、第2節で確認した教師の意識にみられた家庭教育への期待=要求に対応する具体策といえよう。いずれも教育論的にも常識のうえでも正しいこととして、コンセンサスを得ることはさほど困難ではない

であろう。その意味で、筆者もまた、いずれの項目にも反対する理由はない。もちろん前節で指摘したように、“家庭の教育力の回復”という視点については異論がある。だが、それは問題の有無ではなく、問題をとらえる視点に関すること。問題の解決方法をも規定するものではない。

しかし、疑問はある。それは、この方策の実行可能性である。ほんとうに実施できるのであろうか。あるいは政策的には実施できたとして、実際に「提言」の意図する効果をあげることができるであろうか。

親が問題、だから親の教育を。確かに正論である。が、そもそも自覚をして学習する親なら家庭の教育力を落とすこともないのではないか。

また、学校は今でも子どもの世話で手一杯なのに、こんどは“親の世話”までもしなければならぬとは。あるいは、それだけでなく精選とは名ばかりで、実質的には増加する一方の教育課程のなかで、なんとか“落ちこぼし”をしないように苦勞しているのに、このうえに“親になる教育”も学校に押しつけるのでしょうか、これこそ家庭の役割では。

このような不満の声が教師から聞こえてこないだろうか。

家庭の家校への依存を批判し、家庭教育を強化するための方策が、逆に学校の役割を強化するという皮肉な結果になりはしないだろうか。

方策の内容は正しい。だが、それを実施すれば逆の結果が生じる可能性がある。なぜ、こんなことになるのか。その理由の1つは「提言」の前提にある家族とその家庭の理想像に、2つは家族と学校の関係のとらえ方にそれぞれ問題があるからだと考える。

まず、これまでみてきた「提言」の現代家族批判や提示された具体策の内容から家族と家庭の理想像を想像するに、次のようではないだろうか。そしてこれは、教師が家庭に要求する際の理想像であり、「生徒指導ハンドブック」の著者の理想像でもあると考える。

まず、核家族でなく3世代が同居する家族。家庭での子どもは、父の

働く姿に学び、母の無限の愛に育まれ、祖父母に見守られながら、兄弟姉妹が互いに助け合って、明るく健やかに育つ。朝は、家族全員が朝食をともして1日の出発。お父さんは会社へ。お母さんは主婦として家事に。おじいさんは地域活動の打ち合わせのために地区集会所へ。おばあさんは趣味の大正琴を学ぶために公民館へ。子どもたちは当然学校へ。学校では先生の言うことをよく聞いて、まじめに教科書によって勉強。学校が終われば帰って宿題をしたあと、外で近所の友達と元気に遊ぶ。夕方になると家でお母さんの手伝いをしながら1日の報告。そして夕食はやはりみんなそろって。食後、それぞれの1日の出来事を話しながら疲れをいやす。子どもたちは明日の授業の予習のあと時間割りを合わせて小学生なら9時から10時、中学生なら10時から11時までには就寝。休みの日にはお父さんとキャッチボール。学校が5日制になれば連休を利用して近所のお兄さんやお姉さんとキャンプにいったりちょっと冒険。あるいはスポーツ少年団で団体活動を経験して、思いやりのあるたくましい子どもに育つ。

だが、実際にこのような条件をそろえた家庭は日本中どこを探せばみつかるとであろうか。父親のことを考えれば、答えは自ずと明らかになる。

朝夕いずれか一方でも、毎日家族と食卓を囲むことのできる父親がいる家庭が全国にどれほどあるか。やっと仕事の都合をつけて家族と夕食をと思っても、小学生は7時前後に集中しているテレビのアニメに夢中、終われば宿題がまっている。中学生になれば部活動や塾通いのために子どものほうが参加できない。それに、なによりも仕事が忙しくて小さい時から一緒にいることが少なかったため、たまに子どもと顔を合わせても何を言ってよいかわからない父親も多いのではないか。あるいは、子どもにどんな仕事をしているかと聞かれても、子どもが理解できるように語る父親がどれほどいるであろうか。もちろん、ことばの間

題ではなく、仕事の内容としてである。

あるいは3世代同居でしゅうと・しゅうとめとの問題で悩まない母親がどれだけいるであろうか。毎日毎日、掃除、洗濯、食事の用意の繰り返しに生きがいを見出せる専業主婦がどれほどいるか。朝は起きる時間から持ち物の確認、夜はテレビをやめさせて食事と宿題に明日の用意と口うるさく小学校に通う子どもをおいたてなくてよいお母さんがどれほどいるか。中学校に入った子どもが持ちかえった偏差値の通知をみて自分の子育てに不安をいだかない母親がどれだけいるか。パートに出ることなく夫の収入のみで2人の子どもを大学までいかせられる家庭がどれほどあるか。

仲間とのゲートボールの楽しみを犠牲にして孫に竹馬をつくってくれおじいさんや、育て方の意見が違ふ嫁に媚びてまで孫の世話を喜ぶするおばあさんがどれだけいるか。なによりも、人生80年、孫の世話で余生をとの思いに満足するお年寄りがどれほどいるか。

無我夢中で元気に走り回れる安全な場所が、家の近くにある子どもがどれほどいるか。たとえ場があっても、時間と仲間のある子どもがどれほどいるか。試合に勝つための練習ではなく、誰もがさまざまなポジションに交代でつくことができるスポーツ少年団がどれだけあるか。受験勉強の合間をぬって中学生が小学生を、高校生が中学生や小学生を指導している青少年組織がどれだけあるか。そのようなことを奨励したり、実際に行っている中学生や高校生を激励する中学や高校の教師がどれだけいるか。親ではなく6年生や5年生が中心になって後輩たちの面倒をみながら自分たちで運営している子ども会がどれほどあるか。……

ちょっと考えただけでもこのような問題が浮かんでくる。なかには個々の家族のあり方を改めることで対処できるものもある。だが、仕事の問題にはじまり、地域の実態にいたるまで、その多くは一つの家族や一

組の夫婦でできる努力の範囲を超えた問題ではないだろうか。

加えて、より根本的な問題は、2つめの問題である学校と家庭との関係のとらえ方である。

「提言」では(4)にみられるように、家庭が子どもの教育のすべてを学校に依存しているという認識にたっている。教師の意識も調査結果が示すように同様である。教育行政の立場も当然同じであろう。

だが、上述の家族の現状として素描したなかに、父親が食事のチャンスのをがす理由、母親がパートに向かう理由、中学生や高校生が地域の子どもたちの面倒をみることができない理由、それぞれいずれも学校が関係していることに注目してほしい。

また、改めて第2節にもどって意識調査のなかで、教師が「最も指導すべきところ」を「家庭」とした9項目の内容を見直していただきたい。

「生活時間けじめ」「洗面・歯磨き」「えんぴつ・おはしの持ちかた」「履物そろえ」「物や金を借りた時の責任」「使ったものの後始末」「家庭や近所の人へのあいさつ習慣」「言葉づかい」「年寄りを大事に」

確かに、いずれも家庭で当然身につけるべきことである。その意味で、教師の意識は正しい。だが、家庭と学校では同じできるといっても基準が異なるのではないか。

学校の基準ではすべてできて当然。できることが「教科、道徳、特別活動」という“学校教育”が十全に行われる前提である。学校はすべての子どもを差別することなく、同じように教えなければならない。できる子とできない子がいるということは、原理的に許されないことである。まして特別なことではなく、いずれも常識、できなければおかし、教科の学習のことならともかく、こんなことは家庭の責任、学校はもつとやるべきことがある、ということになる。

しかし家庭では、この中の1つや2つできなくても仕方がないと思う

親も多いのではないか。だんだんと身につけてくれればいぐらいにしか思っていない親もいるであろう。

忙しく一々注意などしておれない、そのうち、大きくなれば自然に覚えるのでは、私らもそんなに立派だったかしら。言っても聞かないんで、そんなに学校が言うんなら先生なんとか言ってやってください、先生のいうことは聞きたいですから……。

したがって、学校の先生の不満は再び高まる。

こんなことを繰り返してきたのが、学校と家庭の関係ではないか。ただし、第2節でみたように、実は家庭が学校との関係で子どもの生活を考えなければならなくなったのは、つい最近のことであったことを忘れてはならない。とすれば、むしろ家庭の基準のほうが生活に根ざした長い歴史を持つといえないだろうか。

すなわち、学校が定めた正しさに家庭がいかに合わせるか。このような家庭教育の基準は、学校に子どもが通わなかった時代には家庭の問題にならなかったはずである。逆に、学校が評価するようになることにより、新たに家庭教育の問題となったものがどれほどあるであろうか。シラミ検査から歯磨きの習慣、えんぴつの持ち方から標準語を基準とする“正しい日本語の使い方”といずれも、もともとは、学校をとおして家庭に教え込まれた基本的生活習慣であるはずである。

現在、私たちが常識と考えている習慣や生活様式の多くは、1872(明治5)年学制発布以来、学校教育によって普及されたものである。戦後の日本にあっても、民主主義の価値とそれに基づく生活様式が日常生活レベルで浸透するに当たり、学校教育が果たした役割は計り知れない。“家庭教育”のあり方もその一つである。すなわち、家庭教育は学校教育の普及とともに普及したわけである。その意味で、教師の主観的な評価とは逆に、家庭の学校教育への依存の増加とは、実は本来、学校教育

が家庭に教えたことの結果であるともいえる。さらに、もしそれらのことが身につけなければ学校教育が成り立たないとすれば、むしろ依存しているのは学校のほうといえなくもない。

たとえば、畳と障子で生活する者は、イスに座って一日中ひとの話を聞く習慣や、家の中でも靴をはく習慣はなかったはずである。

さらに、同様に、家庭の学校教育への依頼の増加の裏返しである学校教育の荷重負担は、家庭や社会の要請ではなく、日本の学校という公教育の制度自体の本来的な要請によって生じてきたはずである。

日本の学校は、戦前は国家の代理、戦後は民主主義や科学的知識の提供者と立場は変わるが一貫して近代(国家・産業・国民・価値)化を実現するために、作られた公的な教育制度である。そのために義務教育は近代国家を支える国民の育成として、中・高等教育は国家の発展に有用な人材の選抜機関として位置づけられてきた。したがって、学校教育の目的、とりわけより地域に密着した義務教育の目的は、地域や家庭に残る古く遅れた伝統や生活習慣や知識を近代的な生活様式や科学的知識に改善することにあった。不健全な地域から子どもをまもり、「知・徳・体」すべてにわたり子どもを育てる中心は学校であり、その学校教育を受けることができるように子どもを育てることこそ家庭教育の課題であるということになるわけである。

ところで、日本の伝統的な子育ては、「かわいい子には旅をさせろ」とのことわざにみられるように、家庭の中というよりも他人の手を借りるシステムで行われていた。だが、戦後の高度経済成長の過程は家族が地域から独立して「私事化」していく過程でもあった<sup>16)</sup>。

地域から離れた家族が、子どもを育てるうえで頼れる他人は学校のみとなる。おまけに、正しい教育は学校のみが教えてくれるわけである。学校教育の拡大が家庭教育の拡大を生み、家族の期待が子どもの負担を

増やし、子どもの負担が教師の負担を、それが再び家庭に投げ返されて……、そして地域での教育のみ縮小していくという過程が進行するわけである。しかし、このような負担のキャッチボールにより、かえって雪ダルマ式にふえてきた期待と要請に、学校も家庭もともに耐えられなくなった時に生まれてきたのが、地域の教育力の再建ではなく、さまざまな塾の興隆という現在の教育状況なのではないだろうか。

学校と教師、家族とその家庭、地域と地域組織、塾教育の必然性とその功罪と、現在の子どもの育ちにかかわるさまざまな場と人の関係については語るべきことは多い。しかし、これ以上の展開は本章の範囲を超えるであろう。そのため最後に、それ自体は正しいはずの「提言」に示された4つの方策を生かすために必要と思われる視点を若干提示して本章を終わりたい。

① 両親の自覚は、特別に自分を子どもの模範とすることではなく、自分の日常をいかに赤裸々にみせることができるかに向けられなければならない。それは、疲れて帰ってきて寝転がる父親を粗大ゴミとみるのではなく、なぜ疲れるかを理解させることから始まる。ただし、それはことばではなく、実際に父親の仕事が子どもが見たり経験することによる理解でなければならない。そのチャンスをどのようにつくり出せるかが、一つの生命をこの世界に創造した2人の人間の責務である。当然母親が働いている場合も、専業主婦の場合も同じである。そして、そのためには、子どもが経験する前に父と母が改めて一人の男と女として互いの日常を知り合うことがポイントである。

② 学校も家庭も学校教育の限界を知るべきである。学校は、前もって正しい答えが存在することを前提として、いかに多くの人間(児童・生徒)に少数の人間(教師)が多くの知識(教科書)を効率よく教えるか、という要請のもとに生まれた組織である。だが、親となる教育とは、恋

愛に始まり結婚、出産、子育てとすべて応用問題である。したがって、新たにカリキュラムを増やすことよりも、経験的な、多様な学習をすることができるよう、既存の関連する教育課程を改変したり、工夫することのほうが重要であろう。その意味で、①の視点を家庭や地域の協力を得て学校教育に取り入れることも必要であろう。

③ 親として必要な学習は、やはり回答が定まった知識よりも回答を自分で創造していく知識である。その意味で、ペーパーに文字として固定された知識からではなく、生身の人のことばを通じて学ぶことが重要である。単に資料の収集配付や学習の機会をつくることにとどまれば、ほとんど効果はのぞめないであろう。子育てにかかわる先輩、後輩、同僚、あるいはさまざまな専門家との間のネットワークを縦横に張ることができるよう、いかにサポートするか、これが課題である。そして、このネットワーキングが近代家族の閉じた壁を崩す契機へと広がる時、子どもは新たな育ちの場を見出すのではないか。

④ 学校は家庭に依存することなく、家庭は学校に依存することなく、しかし互いに連携していくことが大事である。そのためには、まず、改めて目の前にいる一人ひとりの子どもに応じて、その子が人と人との間でどのような人として育っているかを、その生きる場である学校、家庭、地域のあり方において見直すことである。その際、重要なのは一人ひとりの子どもを、個々の親は、親の目ではなく、自分の子どもが生活している地域と一緒に育つ子どもの仲間を見る目、すなわち地域の顔見知りのおじさんやおばさんの目で見ることである。勤務地が離れている親にとって、地域は身近ではないかもしれない。だが、子どもを育てる場が地域だとすれば、生活の場はサラリーマンとして疎遠であっても、父親としては子どもを通じて密接に関係すべき場でなければならない。

さらに、家庭と学校の協力は、父母と教師一人ひとりが次の時代を生

きる子どもたちの成長に共にかかわる者として、互いに異なる立場であることを理解しつつ、日常的なコミュニケーションをどのように創造していくかに向けられなければならない。そのうえにクラス担任の教師と個々子どもの親との関係、あるいは学校とPTAという関係がつけられなければならない。

そして、親と教師の連携は、教える者と教わる者の関係ではなく、互いに自分一人ではできないさまざまな異質な人との出会いの場を創造するパートナーの関係……。ずっとその地域で生活してきた人、たまたまこの地域にいる人、異なる文化で育った、さまざまなハンディをもった人、肌の色の異なる人、ことばの違う人……。今、生きる場を共有する子どもたちとともに、新たな人と人との間を次々と創造し続けていく。それが学校と家庭が二人三脚でなすべき新たな教育課題であると考えられる。

#### 【注】

- 1) 森岡清美、望月嵩：新しい家族社会学。培風館、1983
- 2) 金井淑子編：家族。新曜社、1988
- 3) 上野千鶴子：女という快楽。頸草書房、1986
- 4) 宮澤康人編：社会史のなかの子ども。新曜社、1988
- 5) 静岡県教育委員会社会教育課編：子供を育む家庭と学校：地域社会の役割。家庭教育総合推進事業・家庭教育指導資料、第1集、1989
- 6) 馬居政幸：現代の教師の意識。現代学校論。亜紀書房、1982
- 7) 文部省役職研究会編：生徒指導ハンドブック。教育開発研究所、1990、pp. 45-47
- 8) 前掲7)
- 9) 馬居政幸：現代家族と婦人。21世紀を創る—男性と女性。静岡県県民生活局婦人課、1988
- 10) 落合恵美子：近代家族とフェミニズム。頸草書房、1989
- 11) 前掲9)
- 12) 前掲10)
- 13) 小浜逸郎：可能性としての家族。大和書房、1988  
滑川道夫：日本作文綴方教育史。国土社、1983
- 14) 大村英昭：非行の社会学。世界思想社、1981
- 15) 前掲2)
- 16) 前掲9)

目次

序章 教師と父母・学校と家庭

I 学校と家庭の間

第1章 家庭教育の課題と学校への期待

1	家庭教育と学校教育	14
2	家庭教育の課題	21
3	学校に対する家庭の期待	33

第2章 学校教育の課題と家庭への期待

1	家族と家庭、そして学校へのアプローチの仕方について	45
2	学校が期待する家庭教育とは	50
1	教師への意識調査にみる期待	50
2	「生徒指導ハンドブック」にみる家庭教育の基準	59
3	家庭とその教育の現実	67
1	家庭の教育力が低下したといわれるが	67
2	家族と家庭のなにか問題なのか	72
4	新たな“家庭教育”の可能性を求めて	78

II 教師と父母の間

第3章 教師と父母の間 Part 1——教師の指導方針をめぐって

1	学校文化としての指導方針	93
1	学校集団とは何か	93
2	学校文化の表出としての指導方針	94
3	校則や学校規則をめぐる問題点	96
4	学校文化としての校風や伝統	100
2	教師の指導性を問う	103
1	権威と規律の基盤	103
3	家庭の教育力復元の条件——父親・母親・地域社会の役割	108
1	学習は家庭から始まる	108
2	社会参加のなかでの合意形成——スウェーデンの学校と家庭の間	111
4	「いじめ」や登校拒否の背景	116
1	都市化による学校の病理現象と家庭	116
2	200メートルの壁があった親と教師の間 ——茨城県水戸市のH子さんの場合	120

7

3	子どもの本音を親も教師も知らないのではないか ——東京都中野区H中学校のS君の場合	122
5	地域振興を支えるコミュニティスクール	127
1	山形県西川町立大井沢小・中学校の場合	127

第4章 教師と父母の間 Part 2——子どもの勉強をめぐって

1	保護者の学校への強い期待	135
1	出席者が多い授業参観	135
2	必要な学校と家庭を結ぶパイプ	136
2	一枚岩でない母親たち	138
1	「勉強」情報のニーズが高い親たち	138
2	子どもの情報を求めるフルタイムの母親	139
3	「宿題」の実態	144
1	なぜ宿題があるか	144
2	どんな宿題が出されているか	145
4	子どもの宿題観	147
1	「宿題依存症」の子どもたちの出現	147
5	教師の宿題指導	150
6	中学校教師の学級通信の特徴	153

8

第5章 教師と父母の間 Part 3——子どものしつけをめぐって

1	問題の所在をどう把握するか	167
2	しつけとしての体罰をめぐる諸問題	169
1	しつけとは何か	169
2	「しつけ」としての体罰	171
3	現代の学校における体罰の現状	173
4	しつけとしての体罰がもたらしたもの——教育的関係の破壊	175
5	しつけとしての体罰がもたらすもの——子どもの心に及ぼす影	177
6	しつけとしての体罰の問題点	179
3	社会化の手段としての体罰の問題点とそれを生む背景	184
1	発達の観点からみた体罰の問題点	184
2	体罰を生む背景とは何か	189
4	学校文化と学校外文化の亀裂の拡大	193
1	「不本意在学者」の群れの拡大	193
2	「不本意在学者」と規範意識の弱体化	198

3	規範意識の欠落と家庭のしつけの問題点	200
4	体罰に代わるしつけの再興と大人の役割	203

### 第6章 教師と父母の間 Part 4—PTA をめぐって

1	教師の側から	209
1	PTA に関する基本的考え方と特質	210
2	PTA をめぐる諸問題と留意点	213
3	父母会員への期待	219
2	父母の側から	225
1	父母会員からみた PTA 活動の現状	225
2	父母会員からみた PTA 活動の問題状況と解決策	231

## III 父と母の間

### 第7章 父と母の教育観—その異同

1	子どもの将来に対する期待	247
1	親の子育て観と子どもの将来に対する期待	247
2	親が期待する子どもの将来の生活	249
3	就いてほしい職業	251
4	理想とする人間像	252
5	子どもの性差による父親と母親の期待の相違	254
2	教育やしつけの方針	258
1	子どもに身につけさせたい特性	258
2	教育・しつけの担当者	262
3	学校教育への期待	263
4	理想とする父親母親のあり方	265
5	父親の厳しさ	267

### 第8章 家庭教育における父と母の関係

1	子どもにとっての父と母	275
1	子どもにとって親はえらい存在か	275
2	地震・雷・火事・親父	276
3	現代の子どもと父親	277
4	父と子との会話	278
5	子どもの父親観	280
6	父親の子どもに対する見方と教育観	282

7	父親の地域参加と子ども	285
8	家庭教育における父母の分担	289
2	これからの家庭教育	292
1	父と母、親と子の間	292
2	父と母との間、親と子との統合概念としての個性	293
3	伝統的な家庭と個性	293
4	個性を閉ざす家庭	294
5	個性を開く家庭	295
6	個性とコミュニケーション体系	296
7	個性を育てる家庭	298

### 終章 教師と父母の連携可能性