

「開かれた学校づくり」における保護者の位置の諸問題

仲 田 康 一

Difference in the outlooks for family-school partnerships and its implications

Koichi NAKATA

In this article, I investigate how scholars differ in outlook for family-school partnerships referring the discussion in U.S. and U.K. After overviewing the theory of family-school partnerships, its criticisms are considered in 3 categories. The first indicates the flaw in program evaluations, the second is from the viewpoint of class difference, and the third is characterized by the term such as conflict, control and power. Based upon these consideration, I assert the necessity of investigating family-school relationships from micro-political perspective.

目 次

はじめに

I. パートナーシップ論の展開: Joyce Epstein 氏の諸論を中心に

II. パートナーシップ論への批判: 格差/葛藤/権力

A. 批判①: 研究方法上の批判

B. 批判②: 格差の観点からの批判

C. 批判③: 葛藤・統制・権力の観点からの批判

考察

はじめに

本稿は、保護者の学校参加・教育への関与が広く実践され、それに関する理論的・実証的研究の蓄積がある米英の議論——特に、ドミナント¹な言説である「パートナーシップ論」とそれをめぐる批判——をレビューし、日本において今後求められる研究課題・研究視角について若干の考察することを目的とする。

保護者と学校の「パートナーシップ論」については、岩永 (1999) が、アメリカの J. Epstein によって提唱される理論と実践を紹介し、日本における学校と家庭・地域の連携に対する示唆に富むものとしている。彼女に関しては、他にも、古田 (2005)、渥美 (2007)、山本ら (2006) など様々に紹介がある。しかしながら、

パートナーシップ論に対する批判的見解を意識的にまとめた論考は管見の限り存在しない。

日本でも「開かれた学校づくり」が重要な政策課題となり、学校評議員・学校運営協議会・学校支援地域本部事業の法制化やその拡大という学校分権が進みつつある。こうした中、保護者-学校間関係論や、学校統治形態の変容はいつそう重要性を増すだろう。しかし、地域に根ざした学校づくりのケース・スタディは、あくまで解明課題の統一性を欠いた分散的な知見にとどまるとの指摘もある (岩永ら 2002:12)。こうした中、一定の蓄積のある米英の議論を参照することは、わが国の研究にとって有効な視角や方法論を与えうる可能性を持つと考えられる。

I. パートナーシップ論の展開: Joyce Epstein 氏の諸論を中心に

ここでは議論の前提として、Epstein を中心的に取り上げを取り上げて「パートナーシップ論」を概観する。

Epstein は、ジョンズ・ホプキンス大学の教育社会学者で、パートナーシップ論による研究と実践開発 (research and development) の両面において指導的な人物である。彼女のいう『「パートナーシップ」』は、子どもの発達に関する目標と責任、利益を親と学校が共有

することを目的とする、契約的な合意に基づく公式な協力関係」(Epstein1992:1140)である。彼女らは、ジョンズ・ホプキンス大学に付置されるCenter for School, Family, Community Partnershipsという研究所を中心に、学校や学区をネットワークし、実践の指南を行っている。彼女らは、実践上役に立つツールキットを作成・販売し、学校や学区が加入金を支払ってネットワークに加入、コースワークの受講を通して研究所の指導を受ける。さらに、実践のデータ提供を行い、実践的知見を他の学校・学区や、大学と交流することになっている(岩永1999)。

では、パートナーシップは具体的にどのような相を持つのか。彼女のパートナーシップ論は、様々な点で特徴的であると考えられるが、ここでは、保護者の位置に関する限りで次の3点を確認しておきたい。

第1に、学校を基盤とした保護者の啓発の存在である。Epsteinは、図1に示した6つのタイプに基づくパートナーシップ開発を指南し、学校にはそれぞれのタイプを担うAction Team²をおくことが提起されている。このタイプを見ると、Type2のコミュニケーションの

Type4の宿題など、学校における学習の補完ない拡張が志向されていることが分かる。これらは日本でも既に広く行われていることであるが、意識的・組織的に介入プログラムを行うことが示されているのである。

第2に、マイノリティや貧困層の低学力に関する問題意識がある。すなわち、文化的・民族的マイノリティや貧困層の学校文化とのズレ(古田2005)が存在すること、「アメリカ社会において、学校・家庭・地域社会の分離が進んでおり、それがとくに都市部の多様な人種を抱える学校区で、学業成績にマイナスの効果をもたらしているという状況がある」(岩井1998)ことへの問題意識が存在する。それゆえ先述のような養育技術の習得に重きをおいた学校主導の実践が重視されるのである^{3,4}。

第3に、Can Do Theoryともいふべき、保護者の変革可能性への信頼である。Epsteinは、「全ての子どもたちは自分になりたいと思っている全てのものになりうる可能性を持っている。全ての子どもには、社会の構成員が潜在的に保持している知性、好奇心、才能、創

図1 Epsteinによって提示されるパートナーシップ構築のための活動の6タイプ

【タイプ1: Parenting】

- 1) すべての家庭が子どもの学習を支えるような家庭環境を創り出せるように家庭を援助すること。
- 2) ①子どもの成長・発達についての講演会などの開催、②学習意欲の向上につながる家庭環境に関する情報の提供、③家庭訪問や地域での懇談会の開催など。
- 3) 学校でのワークショップや講演会に参加していないすべての保護者に、情報を明確で利用可能な内容として提供すること。

【タイプ2: Communicating】

- 1) 子どもの学習や生活の様子、親の要望などが学校と家庭で共有できるような効果的な双方向のコミュニケーションの形態を工夫すること。
- 2) ①子どもの学習についての懇談会の開催、②学校での学習状況を知らせるためのフォルダーの点検とコメント、③学校の教育方針、提供されるプログラム、改善案、輸送などに関する明確な情報の提供など。
- 3) 英語をうまく話せないまたは読めない親に対して配慮すること、および通信の質と双方向性に注意すること。

【タイプ3: Volunteering】

- 1) 学校の教育活動や行事などを援助できるようボランティアを組織すること。
- 2) ①parentroomの設置、②教材準備、昼休み指導、図書室運営、特定授業への援助、③登下校時を含む安全確保への援助など。
- 3) 学校は、すべての親の時間と能力を必要としていることを広く伝え、組織すること。働いている親が参加できるような活動内容とスケジュールを考えること。

【タイプ4: Learning at Home】

- 1) 家庭において子どもの学習を援助すること、また親が援助するために必要な情報やアイデアを提供したり、学校の授業進度やカリキュラムなどに関する情報を提供すること。

- 2) ①家庭学習のチェックとサイン、②親と子どもの読書プログラムの設定、③家庭学習の進め方に関する情報の提供など。
- 3) 子どもの学校での学習内容に親が気づき、重要なことは子どもと相互に討論する意欲と責任を引き出すような魅力的な宿題を企画し、提供すること。

【タイプ5: Decision-Making】

- 1) 学校の運営や意志決定に関して、親の意見を述べる代表を組織すること、また意見の反映が可能となるように既存の組織を活用すること。
- 2) ①親・住民の代表が参加する組織(学校改善委員会、PTA/PTOなど)の設置、②代表選出の手続きや選挙などに関する情報の提供、③代表とすべての保護者を結ぶネットワークの形成と活用。
- 3) すべての人種・民族・社会的地位を代表するような親のリーダーを組織すること及びリーダーとして活動できるように十分な研修を提供すること。

【タイプ6: Collaborating with Community】

- 1) 学校の教育活動、親の活動及び子どもの学習を充実させるために、地域社会の資源やサービスを活用すること。
- 2) ①地域社会の健康・文化・レクリエーション・社会的支援その他のプログラムやサービスに関する情報の提供、②子ども・家庭・学校による地域社会へのサービスの提供、③学校教育への地域人材の活用など。
- 3) 連携活動の責任、財源、人員、場所などに関する「綱張り」の問題を解決すること。子どもや家庭に公平な機会を提供すること。

これは、以下の文献の46-7頁から引用したものである。

岩永定(1999)「アメリカ合衆国における学校と家庭・地域の連携に関する政策及び実践の動向: Partnership-2000 Schools Projectを中心に」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』14

改善のみならず、Type1のように家庭環境への介入や、

造性がある。愛情を持った親、健康な環境、そして良

「開かれた学校づくり」における保護者の位置の諸問題

い学校が与えられれば、全ての子どもたちは有能で自信に満ちた若き大人になることができるし、高等教育に進むことや仕事の世界において成功できるし、社会や家庭、そして自分自身に貢献することができる」

(Center on School, Family, Community Partnerships cited in 岩永 1999 : 51) として、教育による可能性を高らかに歌い上げるとともに、次のように学校による家庭への働きかけの効果を信頼している。

「もし学校と教員がそれぞれの学年における適切なパートナーシップ実践を開発し、実施しない限り、パートナーシップは学年を追うごとに減衰する。／もし学校と教員が経済的に不利なコミュニティにおいて有効なパートナーシップを築くことをしない限り、豊かな家庭の子どもほど教育上有利になる。／学校が、ポジティブな成果を出していない子どもの家庭とのコンタクトも含む、バランスの取れたパートナーシップを構築しない限り、経済的に不利な地域の学校のほうが、その子弟の教育上の問題や困難にかかわるコンタクトを取りにくい。／学校や子どもをサポートするためのボランティアや時間の設定を行い、家庭を組織化しない限り、シングルの親や、労働している親や、学校から離れて居住する家庭や父親は、概して参加が低調なままである」(Epstein *et. al.*2009 : 12-3)

このように、パートナーシップは、学校による保護者の変革に関する信念を軸として構成される学校改革運動論としての性格を持っているのである⁵。

II. パートナーシップ論への批判: 格差／葛藤／権力

さて、上記のようなパートナーシップ論には、批判もある。本章では、それを大きく3つに分けて整理する。

A. 批判①: 研究方法上の批判

批判の第1は、研究方法上の批判である。具体的には、介入プログラムの効果検証に方法論的欠陥があるというものである。

Mattingly *et al.* (2002) は、保護者への介入プログラムの報告書をメタ評価したことで知られている。この

論文で彼女らは、プログラムの効果検証を行う41の研究を分析し、多くの研究が、リサーチデザイン、データ、分析の技法などにおいて多くの欠陥 (flaws) を内包していたことを見出している。まず、質的に行われたレポートは、多くは主観的である。量的な分析を試みたものを見てみても、統計的に洗練された方法が採用されていない、データセットが不十分である、などの問題を抱えていた。たとえば、多くの研究は質問紙調査の結果をもとに検討しているが、41のうち10はポストテストのみである。同一コーホートにおける事前・事後テスト結果を比較する研究は17しかない。条件を厳しくすればするほど、効果はネガティブになっていくという。さらに、実験的研究は14あったが、実験的であればあるほど、実践的でなくなるという問題もある。こうして、保護者を巻き込むプログラムが、子どもの学習を改善したり、親・教員・子どもの行動の変化をもたらすという広く流布した主張が、必ずしも実証的に支持されていないと結論づけている。

ただし、留意する必要があるのは、彼女らはプログラムの効果を全否定しているものではなく、あくまでエビデンスのクオリティが損なわれていると主張しているのであって、パートナーシップ論に内在的な批判を展開しているともいえる (cf. Nye *et al.*2006 : 6)。

B. 批判②: 格差の観点からの批判

より根底的な批判は第2と第3の批判である。まず格差の観点からなされているものを第2の批判として扱う。すなわちパートナーシップ論が称揚する個々の取り組みは、ミドルクラスの価値観を無意識的に反映したもので、一部の保護者にとって実施が困難との主張である。

この点で最も有力な論者は、Annette Lareau氏である。彼女は、ミドルクラスが多い学校と、ローアークラスが多い学校を比較する細密な質的研究の結果、階層による保護者-学校間関係の差を見出している。それぞれの学校の間には、学校行事への参加、学校での教員との会話の質、親同士のネットワークなど、保護者と学校の関係性におけるさまざまな側面で差異が存在していたのである (Lareau1989)。

まず、ローアークラスの保護者は、時間の融通がきかない上、学校にお任せする発想が強く、また自らの学校体験から教員とのコミュニケーションに抵抗を感じる。これに対して、ミドルクラスの親は、教師に臆

することなく対等で、親密な会話のなかに、具体的な子どもの状態（学習実態を含む）を交換している。さらに、親同士が学校でコミュニケーションをとることもしばしばで、教師の参加も得て「カクテル抜きのカクテルパーティー」と表現されるような賑々しい交流を行っているという。このように、ローアークラスにある保護者は、教育を病気の治療を医者に委ねるように学校に任せ、截然と分かれた役割分担を志向するのに対し、ミドルクラスの親は教員をパートナーと捉え、学校での成功を支援する形で子育てにアプローチする

「^{concerted cultivation}協調した養育」(Lareau2003)を目指しているというのである。彼女は、それぞれの態様を「separation」と「interconnectedness」と概念化している。

こうしてみると、Overlapping spheres of influence というパートナーシップ論の前提は、ミドル以上の文化(interconnectedness)を体現したものであることが分かる。P. de Carvalho (2000: 10) が言うように、「[パートナーシップ論に基づく] こうした研究は、学校の成功に結びつく限りでの親と学校との関係を論じている。それは、典型的には中産で、豊かな、二親の揃っている家庭、しかも専業主婦のいる家庭を前提している」。パートナーシップ論は「教師のイニシアチブの下で親を啓蒙するという側面」(山下2002: 173)を持ち、特定階層の文化に偏った学校の性質が問い直されぬまま、それへの同化を押し付ける側面があるのである。

本来、子育てに関する階層間の違いは、どちらが優れているというものではないことはいままでもない。この点、本田由紀も指摘するように、Lareau は子育てのあり方を価値的に評価し、低階層の保護者を非難するようなことは一切行っていない(本田2008: 25-6)。しかしながら学校は、暗黙的にミドルクラスの保護者の価値観を優遇している。たとえば、Lareau (1989) には、児童のトラッキングや原級留置を判断するにあたって、児童の能力だけでなく、親の態度を評価材料に用いている教師の姿が（そして、結果的にそれによって判断を誤り後悔する教員の姿が）描かれている。このように、保護者と学校との関係は、再生産を媒介するプロセスともいえるのである (Lareau1989)。

さて、彼女らがこうした視点を提起するのは、低階層者の厳しい生活実態を見ているからである。自分では全く労働時間を管理できず朝や夜に仕事をせねばならないパートの母子家庭、子どもの治療のために遠方

の病院に通わねばならないが車が無い家庭、10時間の労働をするために往復4時間を徒歩で通う母親などからすると、パートナーシップ論は、彼女らの「層」としての困難を見過ごしているものと映るのである

(Lareau & Shumar 1996)。リスクにある家族においては、生活を改善するにも、貧困でない家族とは比較にならないほどの困難を伴い、逆に小さな生活上の変動も大きな悪影響となって現れる脆弱さを持つ(山野2008: 160-3)。にもかかわらず、「それらの研究は、教育の不平等を最小化させ、学校の成功を促すために[不十分な文化しか持っていないと見なされがちな：引用者註]自らの文化を克服させようとする政策と同様に、物的な制約を克服する個人の力を過大に論証し、強調する」(P. de Carvalho2001: 14) パートナーシップ論は、

「^{individualism}個人主義」(Lareau & Shumar1996) に陥っている。

本来、保護者の学校参加を増加させ、平等を達成しようとする「[介入] プログラムの観点からは、学校内及び学校間の不平等は、危険な状態にある学校や家族が[そうではない学校や家庭よりも]特に多く参加し、利益を得てはじめて減少する」(Lichter1996: 268-9; 強調原著)。しかしながら、上記のような実態を踏まえると、パートナーシップ構築の取り組みが学校内・学校間格差 (*ibid*) を生む危険性も排除できないのである⁶。

C. 批判③：葛藤・統制・権力の観点からの批判

第3の批判は、葛藤・統制・排除の観点からの批判である。これは、第2の批判と密接に関わる。すなわち、第2の批判は、画一的な理想に対する保護者の多様性が学力の格差を帰結することを問題としていたが、ここでは、画一的な理想に基づく斉一的な従属を求めることそれ自体に関わる問題が扱われている。

批判③-1：葛藤の捨象の問題

こうした問題意識から展開される研究は、ひとつは、パートナーシップに基づく学校改革に対する教員の対応研究である。

代表的な論者として、英国の社会学者ヴィンセントが挙げられる。Vincent (1996) ⁷は、LEA によってパートナーシップ構築のための政策がもたらされたことに対して、教員は自らの利益を守るためにその政策に

「開かれた学校づくり」における保護者の位置の諸問題

不支持を示し、影響を極小化するような対応を行う例が挙げられている。ここで Vincent は、Ball が提起した改革に対して教員の抱く「利益」、すなわち①既得権への関心 (*vested interests*)、②イデオロギ的関心 (*ideological interests*)、③自己の関心 (*self interests*) を援用する。これらはそれぞれ、労働条件等の既得権益に関わる問題、自己が奉ずる(教育上の)信条の問題、そして自らがどのような教員でありたいかという自己イメージの問題であるという。彼女が保護者と学校との連携を強めるコーディネーターを配置する事業を分析したところ、3つの *interests* をいずれもが損なわれていた。すなわち、教員を「支配的パートナー (*dominant partner*)」とみなす自己像及び既得権を守り、教員と児童との関係を教員と保護者との関係に優先させるといった教育的信条が害されたため、教員の支持は概して低調で、ことごとく拒絶する学校もあったという⁸。

Vincent は、こうした教員の戦略的対応を好意的に受け止めているわけではない⁹。彼女が批判するのは、上記のような葛藤の契機が、パートナーシップ論から抜け落ちてきている点である。

Vincent は、Tomlinson の共著論文の中で、「活気があり、空論的で、整理されたテキストのど真ん中には、騒音でかき消された沈黙が存在している」という Stephen Ball の指摘を引きながら、次のように述べている。

このような〔パートナーシップ論に基づく〕アプローチは、「パートナーシップ」を構築することは、リニアなプロセスであり、教育専門家として、保護者への手紙の「正しい」書き方、あるいは、夜の保護者会(*parents' evening*)の「正しい」開き方という知識を手に入れることで大部分が構成されるという印象を与えるものである。ここで見落とされていることは、マイクロ・ポリティクスであり、特定の状況における厄介な特殊性であり、別々の歴史とエートスを持っている学校の特異性とそれによる難問なのである。(Vincent & Tomlinson 1997 : 368)

批判③-2：保護者の脱権力性の問題

特定の理想に斉一的な従属を求めることそれ自体を問う問題意識は、パートナーシップにおける保護者の脱権力性の問題にも関わっている。

まず押さえておきたいのは、そもそも保護者とそれ以外のアクターでは権力が不均衡であるという指摘である。先述の Vincent (1996) は、エスノグラフィ調査に基づいて、次のことを明らかにしている。教師が親との間で最も望む関係は、親が、教師が既に行っていることをサポートしたりそれについて学ぶという種類のものであること、親は教室での活動の一部を担うことによって、教師をバックアップすることを期待されているに過ぎず、教師があまり積極的に行おうとしないことは、自分自身を親から何かを学ぶという地位におくことであり、保護者は「*supporter/learner*」の位置に留まることを明らかにしている。

米国の社会学者ミシェル・ファインも、保護者の参加を「上辺だけの保護者参加 (*[ap]parent involvement*)」と称し、保護者の脱権力状態を指摘しながら次のように述べる。

「近年の学校改革運動において、学校のディスコースは、保護者が、あたかも教員や行政や企業代表と社会的に平等であるかのように語っている。しかし、例外はあるが、歴史的にも今日の学校改革においても、保護者は明確に排除されてきた。保護者、特に低所得者層の保護者は、専門家より「劣った」存在であると扱われ、自らもそうみなしている。高所得者のコミュニティでは、保護者が過度に関わりすぎていたり、不信をいだいているといわれている」。(Fine 1993 : 684 強調原著)

この論文で彼女は、フィラデルフィア・ボルティモア・シカゴの事例を挙げている。ボルティモアの事例では、低所得者層の圧倒的な生活困窮から、エンパワーメントを求めても、危機介入 (*crisis intervention*) にとどまり、学校改革に繋がらなかった。フィラデルフィアの事例でも、学校分権の背景に、人やものの削減が学校評議会の機能として与えられるようになってからは、様々な教師と親、有色人種と白人、行政と教師間での利害対立が生じ、親のエンパワーメントの名の下で政治問題が際立つようになったとしている。それに対し、シカゴの事例については、親を学校内での重要な決定権者として位置づけているため、Elmore を引きながら一定程度の評価を与えている。

しかし、分権化された学校ガバナンス機関においても、保護者の権力が必ずしも大きいとは限らない。

英国の社会学者・フェミニストであるディームらは、学校理事会 (school governing bodies) における保護者理事の劣位性を指摘している。Deem *et al.*(1995)は、1986年・88年教育法¹⁰により権限が強化され、保護者理事の数的増強が図られた学校理事会の活動を、参与観察やインタビューによって分析している。その結果、保護者理事の位置づけは、保護者全体の微小な一部分でしかなく、主に中産から選出されていること、保護者理事は不均衡なまでに周辺化され (同旨; Golby 1990 *et al.*) 中心的活動家になりにくいこと、理事会の方針自体が校長によって定義された利益に取り込まれていることもあるにもかかわらず (Radnor & Ball 1996)、保護者理事は自らを保護者グループの代表ではなく、理事会全体の一部分 (integral parts) として見做すよう求められていること、などが明らかにされている。

ここには、女性や、黒人、労働者階級などの要因も関わっており、地元の活動家や企業代表の積極性に比べて、「ただ保護者であるだけ」の理事が有力になることは稀であるという。サブ・コミッティーにおいても、ボランティア統括を行う部会においては女性の保護者が多く、逆に予算などに関わる場所には、男性で、経済界代表や元地元政治家が部会長をなしながら議論をリードしている。このように、ジェンダー・エスニシティ・階層などの輻輳的影響を受け、保護者理事は劣勢に留まっていることが明らかにされている (Deem *et al.* 1995)。

こうした権力的不均衡に関わって、パートナーシップ論もまた、結局のところ学校がしかるべく定めた在り方に向けて保護者を統制しているという点で、ソフトな論調の中に権力・統制が陰伏していると批判されている。Vincent & Tomlinson らは次のように述べている。

「教育専門家による「パートナーシップ」という語の使用をより詳細に見ていくと、合意と共鳴 (consensus and congeniality) という暖かな装いをとる関係性の中に、保護者を過小評価し統制しようとしていることが陰伏している。Success Against the Odds という近時の出版物に、こうした保護者の従属的位置づけがよく表されている。そこには、社会的に不利な条件の地

域で効果をあげている学校の説明が示されており、大部分の章で保護者との関係性に言及されているが、そこでは、・・・保護者は、聴衆であり、ボランティアであり、一定の距離をおいた支援者である。しばしば、主体・活動性・ダイナミズムという語が用いられているにもかかわらず、保護者の役割は、受動的で、硬直的な定義のされ方をしている。・・・教育者は、毎回毎回、保護者、特に労働者の保護者を問題と捉え、対決すべき「奇異 (odds)」とみなし、他方で学校の支援者として行動するつもりのある保護者を特別扱いするような言説にとられ、自らの専門職制のモデルとしてしまう。」 (Vincent & Tomlinson 1997 : 366-7)

この主張を例証するのが、^{home-school contract/agreement} 学校家庭間契約である。

周知のように、英国では学校を保護者が自由に選択できるが、選択した保護者の責任の明確化も求められることから、「教育水準と枠組みに関する 1998 年法」(第 110 条・111 条)では「家庭と学校の教育契約」が規定された。上法の成立により、1999 年 9 月から全ての公立学校及びシティー・テクノロジー・カレッジとシティー・カレッジにおいて、学校と保護者の間にこの契約が結ばれなければならないことになった。Macbeth

は、これを「^{home-school contract of partnership} パートナーシップの家庭学校契約」

(Macbeth 1989 : 24) と呼び、パートナーシップ構築のためのものとしている。

Vincent & Tomlinson (1997) は、Home-School Contract が、教員と保護者の間で曖昧にしか表現されてこなかった共有されるべき目的に実質を与えるとされていることを踏まえながらも、それが学校選択制と連動することで、「ソフト」な装いから、子どもの家庭での生活をコントロールする規律的なメカニズムに転換していることを指摘している。すなわち、保護者を責任ある消費者、いかえれば、子どもの通う学校に自らの選好を伝達するためにどんな苦勞も借しまないが、一旦子どもが学校に入ったならば、学校の活動を全面的に支援し、その求めに応じる存在として強調するというのである (Vincent & Tomlinson 1997 : 368-70)。

Hood も次のように指摘している。

「開かれた学校づくり」における保護者の位置の諸問題

「[家庭-学校間契約に対する] 批判的立場によれば、Agreements は学校と家庭の責任・権利をバランスさせることを目的としているというが、それは学校と保護者の間にある権力の不平等、特に、保護者が学校の政策に対して集合的に影響を与える可能性が限定されていることを無視した議論である。加えて、Agreements は、保護者を均質な集団であるとみなしており、それゆえ、順守が難しい状況にある保護者や、様々な理由によって順守することを望まない理由をもつ保護者に対しては抑圧的になりうる」(Hood, S. 1999 : 433)

こうした懸念は、排除の問題として現実化している。Becker *et al.* (1998) は、アメリカのチャータースクールを研究しながら、保護者の学校支援を強く要請する契約が、学校改善だけでなく、排除の道具として機能しようと示唆している。彼らは、保護者に学校支援の参加を求める契約を要求している米国のチャータースクールを分析した結果、チャータースクールの方が圧倒的に保護者の参加は多いが、それは、保護者の参加を増進したというよりも、もともと準備性の高い家庭の積極的入学と、資源を持たない家庭の退出という自己選抜が働いた結果であるというのである。また、契約は保護者に関する項目だけでなく、学校に関する項目もあるが、保護者の方がより詳細で、項目数も多いという。このように、パートナーシップ論が前提とする価値は、格差を生む危険性のみならず、それ自体が権力性を帯び、保護者を統制していることが批判の対象となっているのである¹¹。カウバーンは、下記のように述べ、専門家支配の維持のためのパートナーシップ論であるとしている。

「保護者は、かつては[学校教育から] 締め出され、妨害されることの無い専門家の支配を可能としてきた。現在、保護者は、なぜ教員らが専門的実践をそのように行っているのかを理解できるようになるために学校に関わるよう働きかけられている。基本線は変わっていない (intact) が、その基本線の保持 (preservation) のために用いられてきている手法は対照的なものである。」(Cowburn 1986 : 18) ¹²

考察

終りにかえて、以上の論述を踏まえて、日本での研究課題を考える。

第1に挙げられるのは、学力・格差の観点の明示と、方法の精緻化の必要性だろう。Epstein のような運動目標 (学力など) 提示型の方法論は、上記のような指摘はありながらも、それが自覚的・明示的に用いられている限り、有効性を持つと考えられる。パートナーシップ論に限らず、学校-家庭間関係に関する取組には概念上の曖昧さが指摘されている中¹³、Epstein らの主張が、学力をはじめとしたアウトプットの観点を明示することで、実証研究の蓄積と、それによる効果の実証性の追究、及び議論の蓄積を呼び起こした意義は大きいと思われる。

しかし、パートナーシップ論的方法的態度が実践レベルで唯一の濫標となり、特定の価値を増殖することには留意が必要である。特に、向学校的文化が存在しているとされる日本において (恒吉 2008)、学力向上を第一義とするあまり家庭に一層の従順を要求する無批判な態度をとることには、慎重でなければならないだろう。岩永も、親の教育への参加を、親の教育権と参加の形態に注目し、参加それ自体を民主的な目的として捉える (目的的参加)、参加を子どもの発達という効果に結びつけて捉える (道具的参加) に分け、「親の教育参加を考える場合、(目的的参加) と (道具的参加) を統一して捉えることが必要である」(岩永 1994 : 157) と述べ、後者に偏る一面性を指摘している。

こうしたことに留意したとき、第2に挙げられるのはマイクロ・ポリティクスの視点から行う組織研究である。マイクロ・ポリティクスとは、①アクターの利害、②その中での秩序の形成と維持、③変化に対する葛藤等のタームで改革を理解 (Ball 1987) するもので¹⁴、直線的な組織理解、公式の権力、秩序、コンセンサス、等の合意論的タームで革新 (innovation) を理解する伝統的な組織理論と対比されるものである。

伝統的な組織理論では、学校組織の過程を、学校改善というアウトプットをもたらすシステムとして脱葛藤的・抽象的なブラックボックスと捉える傾向があるが、抽象的概念への依存度が高まるほど、その記述は学校で行われているリアルな活動から遠ざかってしまうことは否めない。

しかし、批判②・③を踏まえれば、次のような学校

と保護者関係の認識が現実的と思われる。

- 保護者を均質 (Homogenous) な集団と捉えることは非現実的である。保護者は、階層・ジェンダー・エスニシティなどといった多層性と、しかし、そのみには還元できない多元性を持った諸個人や諸集団の集合であり、その分枝 (Fragmentation) に応じた利害や価値観の差異が対立的基盤をなしている。
- また、保護者とそれ以外のアクターは異なる権力関係のもとにあり、さらに、保護者内部にある諸組織・諸個人にも、上記のような分枝に応じた権力の差異がある。これらの不平等関係は階層・ジェンダー・エスニシティ・特別な支援の有無などといった外部社会での彼らの間の不平等関係と相関しうる。
- 学校は、このような対立的な基盤を持つ保護者に対して秩序を形成しようとする。パートナーシップ論は、そうした取り組みの一つであるが、その営みには画一的な価値が入り込む可能性がある。その価値は支配的秩序を形成しうるが、価値の対立や、時間・金銭的制約によって斉一的な従属は得られないことがある。

このように、学校組織の中に存在するアクターの多様性を認識しながら、「組織に関わる諸個人の経験、ものの見方、解釈に根ざした学校の記述と理解の必要性が提起される」のである (勝野 2008 : 147-9)。すなわち、「システム論的組織観が学校内部を調整・統制が働く場として実質的にブラックボックス化してしまう傾向は、以上のような個人の認識や学校のマイクロ・ポリティクスに焦点を当てた研究によって補正される必要がある」(ibid.) だろう。

すでに、保護者-学校関係をマイクロ・ポリティクスによって論じる必要性は提起されている。たとえば、水本は「学校運営協議会の活動をマイクロ・ポリティクスとして分析することを通じて、新たな制度設計を構想することが可能になるのではないであろうか」(水本 2009 : 73) として、開かれた学校づくりをマイクロ・ポリティカルな視点で研究する可能性を提起している。

ただし、保護者-学校間関係をマイクロ・ポリティカルな視点で捉える時には、いくつかの留意点があると考えられる。第1に、マイクロ・ポリティクスは、1980

年代からの校長の権限強化という政策動向を背景として進展した研究であることもあって、学校内での政治、主に、校長の権限強化と、教員の自律性の間の関係を扱っており、明確な政治が生起する場面も取り上げられている。そこでは、「学校内には、自らの利益を守り・あるいは増進させるため、改革に賛成したり反対したりする諸集団が生まれる。交渉や妥協は、当初の改革のプロポーザルの改訂を余儀なくし、そこでは一部のグループや個人が改革から兵役免除をこうむり、トレードオフの交渉や売買がなされる可能性がある」(Ball 1987 : 32) ものとされている。

しかし、上記のような保護者の脱権力性、特に、学校ガバナンスにおける保護者の劣位性 (岩永 2008) や、「過度の学校化」(古田 2005)、「父母の権利意識の欠如と『対立なき協力』関係」(柳澤 1991 : 91-2)、「協力する母親」(恒吉 2008 : 100) というような学校の優位性が指摘される日本においては、保護者を巻き込んだ明確な対立が起こるよりも、保護者に対する支配的な秩序が維持・強化される可能性も排除できない。

もちろん、こうしたことがマイクロ・ポリティクスの観点の棄却をもたらすものではない。なぜなら、水本がいうように、マイクロ・ポリティクスでは協力的な行為や過程にも意味が与えられるからである (水本 2009 : 61)。重要なことは、対立と支配的秩序維持の間を結ぶ、強制、あるいは強制よりも洗練された権力技術に着目することであろう。

第2に、保護者-学校間関係は、単独で存在するのではないことに留意が必要である。Deem による理事会の研究は、保護者・教員以外に、地域の政治家や、企業経営者の持つ権力を重視していたように、学校や保護者ではない様々なアクターの中で、保護者がどのように位置付いていくのかを検討する必要がある。日本でも、住田正樹は、『地域社会と教育』という著書の中で、学区再編過程における町内会とPTAの関係を論じながら、連合組織の組織化の度合いや網羅性の違いにより、「教育問題であっても地域で主導権をとるのは町内会 (自治会) 組織であり、町内会組織が地域の問題解決の決定力を有している」として、PTAに比した町内会の「主導権」を論じている (住田 2001 : 369-70)。また、川端も、杉並区立和田中学校のPTA再編問題を扱い、PTAが地域との結びつきを強める中で、「学校の嫁」だったものが「地域の嫁」に転化し、従属する対象が変わるに過ぎないという懸念を表明している

(川端 2008 : 218)。

また、地域には、教育関連のボランティア組織や、住民組織、住民グループ、さらには行政委嘱委員など、様々な個人・団体・組織が連携し、学校に対して独自の営みを行っている。Vincent (1996) は、パートナーシップ構築を目指す政策に対する教員集団の防衛的対応を分析していたが、教員だけでなく、上記の諸集団もまた改革のイニシアチブに対して自らの価値観や利害を有し、戦略的対応を行うことも考えられる。保護者-学校間関係を論じるとき、こうした諸アクターとの関連も念頭に置く必要があるだろう。社会階層・エスニシティ・ジェンダーの分析に加えて、組織間のポリティカルな関係が、事態に複雑性を加える要因となる可能性を意識する必要があるだろう。

註

¹ ドミナントであるというのは、NCLB (No Child Left Behind) 法に親を巻き込むための規定が設けられていることを受けている。NCLBは、各学区が親を巻き込むための方策を策定し、当該エリア内の学校での実践を援助すべきと求めている。タイトル I 補助金を受け取っている学校は (およそ半数の公立学校) は、親を巻き込むための方策を親とともに策定すること、補助金の約1パーセントを保護者参加の目的、たとえば、親のコーディネーターを雇用したり、教員向けのワークショップを開催するために、その補助金を用いることができるとされている。(Education Week 2006)

² Action Team for Partnershipsについては、6から12名で構成され、最低2名の教員、2名の保護者、1名の行政担当者、高等学校においては1名か2名の生徒、地域の代表、その他の関係者を含むものとされている (Epstein et al. 2009 : 88)。

³ こうした学力に対する効果を示すものとして、保護者の学校教育への関わりを増すことが家庭背景をコントロールしてもなお、子どもの学力を向上させるという実証研究の知見がある。保護者の教育への関与 (Parental Involvement) をインプット、子どもの学力等をアウトプットとする相関研究は、極めて多くの蓄積をなし、レビューも多数存在している。Desforgesのまとめによれば、

インプット-アウトプット研究を見てみると、Parental Involvementの推定された効果推定 (偏回帰係数 ; 一単位増分ごとの平均値の差) は、最小で0.12, 最大で0.40までの開きがあるが、それらが一貫して有意な説得力を持っているという (Desforges 2003 : 107-8)。同様に、*The Evidence Grows* (1981), *Evidence Continues to Grow* (1987), *A New Generation of Evidence : The Family Is Critical to Student Achievement* (1994), *A New Wave of Evidence* (2002) など参照。

⁴ その他の問題意識としては、構造の改革と教育の質の連動という問題がある。岩永 (1999) の紹介によれば、SBM (School-Based Management) や学校選択など、学校教育の枠組の変革が進んだにもかかわらず、すでに存在している学校制度の巨大で断片化された制度的障壁により教育改革が教育の質と連動しないという問題意識があったという。「枠組みの改革が重要であることは論を待たないが、それにもまして重要なことは、構造の改革を教育の質の改革に連動させるようなプログラムの開発・実践・評価にある。OERI [教育研究改善局 ; Office of Educational Research and Improvement] は、一連の研究を通じて、政策の断片性をいかに克服し、教育に関係する各主体 (機関) の連携をどのように取り結んでいくのか、いかにして systemic school reformを実現していくのかに焦点を当てるようになっている」(岩永1999)。

⁵ 彼女の理論の特徴としては、その他にシンプルさも挙げられる。まず、彼女はOverlapping spheres of influenceというシンプルな理論的背景に基づいている。これは、Bronfenbrenner (Bronfenbrenner) の「エコロジカルモデル」や、Seeley (Seeley) の「責任の分有論」を背景としていることを示唆しているが、素朴に言えば、セクター間の重層が子どもをよく育てるというシンプルな発想である。Epsteinは、「このモデル [Overlapping spheres of influence] は、視覚的には、それぞれの領域 (environment) における人間の力と、実践が、近づいたり離れたりするようなものである」(Epstein 1992 : 1140) として、それぞれの領域がその時々に関係によって付いたり離れたりするベン図のような視覚的認識を提起している。また、彼女らが行うコンサルティングもシンプルである。そこでは図1に示した6つのタイプに基づいたパートナーシップ開発を指南している。ここでタイプと呼んでいる6つは、因子分析によって導出された因子であるが、あえ

てタイプと呼んでいる。これは、少々の厳密さを犠牲にしても実践において有用であることを志向しているからだという(渥美2006:20-1)。

⁶ こうした批判が生じているのは、パートナーシップ論が、現状を学校経営によって変えることを強調したり、学校の組織的取り組みを重視するあまり、もともと有していた社会的文脈への認識を逆に失っていることに起因しているように思われる。先述したように、パートナーシップ論は、家族の背景による格差を問題としていたはずだった。しかし、学校効果研究・学校改善研究が批判されるように、パートナーシップ論も「もともとは教育における子どもたちの社会的・経済的背景の重さに対するリアルな認識から生じたものであったが、経営という極めて実践的な志向と合流することで、社会的文脈に対する考慮を振り落として、水準の向上、目標の達成という学校改善処方箋の提供者となる傾向がある」(勝野2008:125)ように思われる。

⁷ なおVincent (1996) やVincent & Tomlinson (1997) は、直接Epsteinを批判しておらず、英国における論者を取り上げる傾向にあるが、古田(2005)でもEpsteinと対比的に取り上げられていたことを受け、本稿でも取り上げている。

⁸ 同様の観点から筆者はNakata(2008)で分析を行った。

⁹ もちろん、Vincentは、パートナーシップ構築の取り組みに過剰な忌避感を抱かせるものがナショナルカリキュラム実施の圧力や、政府やメディアによる教員の自律性への攻撃であるという点に対しては理解を示している。

¹⁰ 窪田(1993:177-85)。

¹¹ なお、契約に関する英米の議論が、いずれも学校選択を背景に出来していることから分かるように、パートナーシップ論は、ポスト福祉国家における公的部門に関する行政改革や、社会編成の原理の転換と無関係ではない。イギリスの社会学者ニコラス・ローズが「進化したリベラリズム」と呼ぶポスト福祉国家の社会統治様式は、教育・福祉などの社会的領域に市場原理が席捲し、個人主義が徹底する一方、個人は道徳的なコミュニティ、すなわち地域社会・学校・職場への主体的参加を求める道徳性を強調する二面性を持つ。治安や若者の諸問題は、コミュニティの病理・文化・性質によって説明され、コミュニティに働きかけることで解決を図られるようになる。コミュニティには、起業家精神に富んだ個人が自律的な問題解決を図る互助的関係を取り結び、より身近に互い

の行為を感得できるローカルな関係性の中で、コミュニティへの同一化が促進されることとなる。こうした中、国家がもはや直接的に子育ての規範を注入せずとも、コミュニティの中での相互監視を利用し、特定の行為コードに同一化されていくというのである。Roseは、このことを「コミュニティを通じた統治」と呼んでいるが、Roseがそれを説明する時の例としてあげていたのがまさにHome-School Agreementであった。福祉国家が批判を集めるなかで、教育や福祉を初めとした社会的領域が経済化される中での選択にさらされることになったことへの主体的対応として、学校は、保護者に選択への自己責任を要求し、学校コミュニティへの恭順と主体的参加を求めるのである(Rose1996, 2005; 勝野2007)。

関連して、ポスト福祉国家を特徴付ける「小さな政府」と「開かれた学校」の接続も指摘しておきたい。「開かれた学校」という用語が最初に政策上登場した臨時教育審議会は、家族政策上、これまで家族の経済的貧困や戦後の混乱に青少年問題を帰責してきた政策認識から、一転して家族を批判・家族機能の活用を論じ、公的分野による補助の縮小を宣言したものであった(広井1997)。すなわち、国家が家庭の機能の回復と公教育の拡大を図る従来型の政策を批判し、家庭の責任と自助努力を教育政策に組み入れるものだったのである。曰く、学校に教育を任せてきた家庭はその態度を「反省」し、「自らの役割や責任を自覚」しながら(第2次答申;60)、家庭の教育力の回復のために「本来家庭が果たすべき役割については、家庭にその役割を押し戻してみることが重要」である(第2次答申;62)。そのため、「肥大化している学校教育の役割を見直し、その限界を明らかにすることが必要」であり「本来家庭や地域においても積極的にを行うことが適切と考えられる課題については、家庭や地域の問題として受け止めるべき」(第2次答申;56)とした。

広井(2009:30)は、「90年代以降の少子化対策を見ていて、最も疑問に思うことの一つは、なぜ少子化対策は子育てをする家庭に対する経済的な支援をまともに取り上げようとしなかったのかということである」・「もう一つの疑問は、なぜ少子化対策は家族や親・子どもを批判するのかということである」と述べているが、「開かれた学校」そうした政策言説と源流を共にしていることを確認しておいて良い。

¹² こうした批判に対して、Epsteinの示す態度を簡単に見

ておく。なお、批判①は、あくまでパートナーシップ論に則った方法論批判であるため、ここでは扱わない。批判②に対して、Epstein (2005) では、Lareau (1989) を引き、教育への保護者の関わりが、一部の、特に教育年数が長い親に偏っている事実を認めながらも、それを 'the real starting point' と述べ、学校が受容的な文化を構築する high quality programs を作れば解決されるとしている (Epstein2005 : 180)。また、Education Week紙の記事の中でも、保護者の変革は「絶対に可能 (Absolutely Doable)」と述べ (Education Week, 20 Sep 2006)、今後の取り組みいかにかかる課題としている。したがって、現状の批判か、未来指向かで論点はすれ違っているのが現状である。他方、批判③に対して、Epstein (1993) は、Fine (1993) の問題提起に応える論文で、「親が求めているのは権限・権威・統制という用語ではなく、質が高いより多くの情報と、教師と行政の相互作用、および学校サービスの向上である」と述べ、Fineの問題設定自体を退けており、十分な反論がなされていない。

¹³ カウバーンは、コミュニティ教育について次のように述べ、その定義の不定性を厳しく指摘していた。

「コミュニティ教育は、もやの中にゆらめく光のようなものである。それは、明確な輪郭を持たず、あらゆる人があらゆる意味で使っている。そのような状況が、コミュニティ教育を一連の批判から防御している。なぜならば、コミュニティ教育は、一つの、一貫した事柄として批判されえないからである。批判をするためには、その時点でのひとつの定義に焦点を当てねばならないが、コミュニティ教育はそうした批判を自らの定義を変化させることで逃れることができる。それはまるで教育カメレオンである」(Cowburn1986 : 11)。

¹⁴ Blaseは、マイクロ・ポリティクスを次のように定義している「マイクロ・ポリティクスは、組織における個人や集団が、自らの目的(Goals)を達成するために、フォーマルないしインフォーマルな権力(powers)を行使することである。ポリティカルな行為は個人間ないし集団間の相違が認知されたことから生まれる。影響を与えたり防御したりするために権力を行使するような動機づけを伴っている。こうした行為(actions)は、意識的に動機づけられているが、意識的でも無意識的でも、一定の状況では政治的“有意性”(significance)を有しうる。協力的な行為や過程と、対立的な行為や過程はマイクロ・ポリティクス

に含まれる。さらに、しばしばマクロな政治的要因とミクロな政治的要因は相互作用してる。」(Blase1991:11)

参考・引用文献

A. 邦文

- 渥美公秀 (2006) 「NNPSの年次大会より」『コミュニティ教育の展開のためのネットワークの創造と人材開発』(関西大学人間活動理論研究センター No.4).
- 岩井八郎 (1998) 「教育の分業における日本の特徴」『青少年問題研究』 47 pp.75-91
- 岩永定 (1994) 「アメリカにおける親の教育参加の動向と課題」平原春好編著『学校参加と権利保障：アメリカの教育行財政』北樹出版
- 岩永定 (1999) 「アメリカ合衆国における学校と家庭・地域の連携に関する政策及び実践の動向：Partnership-2000 Schools Projectを中心に」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』14 pp.43-51
- 岩永定 (2000) 「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会『自律的学校経営と教育経営』pp.199-214
- 岩永定 (2008) 「学校ガバナンスと保護者の位置」『教育行政と他行政分野の連携と競合』(日本教育行政学会年報34号) 教育開発研究所 pp.238-241
- 沖津由紀 (1990) 「日本的『学力社会』の理論的考察：『システム間関係』の比較社会学序説」『東京大学教育学部紀要』30, pp.105-115.
- 小野田正利 (2006) 『悲鳴をあげる学校：親の“イヤモン”から“結びあい”へ』旬報社
- 勝野正章 (1996) 「学校という組織・集団の特性」堀尾輝久ら[編]『組織としての学校』(講座学校6) 柏書房.
- 勝野正章 (2007) 「イギリス教育改革における家族とコミュニティ」『教育』57 (4) pp.62-69
- 勝野正章 (2008a) 「学校経営と社会的環境の変化」小川正人・勝野正章著『新訂 教育経営論』第8章 放送大学教育振興会
- 勝野正章 (2008b) 「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章著『新訂 教育経営論』第10章 放送大学教育振興会

- 川端裕人 (2008) 『PTA 再活用論：悩ましき現実を超えて』中公新書ラクレ
- 倉石一郎 (2004) 「境界からの〈家庭-学校〉関係論の展開：「宿題」というコトの心性分析の試み」『年報教育の境界』創刊号 pp.1-10
- 倉石一郎 (2005) 「〈宿題〉から見た解放教育：教育総動員体制論序説」『東京外国語大学論集』71号 pp.181-96
- 住田正樹 (2001) 『地域社会と教育』九州大学出版会
- 仲田康一 (2008) 「学習参加による父母—教員間インタラクションと教員の専門知の関係についての考察」『日本教師教育学会年報』18号
- 西垣悦代 (1987) 「教育への両親参加と両親教育の必要性」『北陸学院短期大学紀要』19 pp.29-52
- 西原博史 (2008) 『子どもは好きに育てていい：「親の教育権」入門』NHK ブックス
- 広井多鶴子 (1997) 「教育政策と家族-学校スリム化論の登場」『高校生活指導』133
- 広井多鶴子 (2009) 「少子化をめぐる家族政策」『人口変動と教育政策』(日本教育政策学会年報 16号) pp.30-38
- 広田照幸 (1999) 「家族と学校の関係史：葛藤論的視点から」渡辺秀樹[編]『変容する家族と子ども：家族は子どもにとっての資源か』(シリーズ 子どもと教育の社会学3) 教育出版 pp.24-45.
- 古田薫 (2005) 「親と学校のパートナーシップについての考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』51 pp.100-113
- 水本徳明 (2009) 「学校空間のミクロ・ポリティクス」『教育政治の諸相』(日本教育行政学会年報第35号) 教育開発研究所 pp.60-76
- 柳澤良明 (1991) 「日本における父母と学校との新たな協力体制づくり」『学校経営研究』16 pp.86-97
- 山下晃一 (2004) 『学校評議会における政策決定』多賀出版
- 山本冬彦・渥美公秀・諏訪晃一 (2007) 「NNPS 参加の学校や学区区での調査レポート」『関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports』5
- B. 英文**
- Cowburn, W. (1986) *Class, Ideology and Community Education*, London : Groom Helm
- Deem, R. (1991) *Governing by gender?* P. Abbot and C. Wallace (eds) *Gender, Power and Sexuality*, London : Macmillan
- Deem, R., Brehony, K. J., & Hemmings, S. (1992) *Social Justice, Social Divisions and the Governing of Schools*, Gill, D., Bayor, B. & Blair, M. (eds) *Racism and Education : Structures and Strategies*, Open University Press.
- Deem, R. et al. (1995) *Active Citizenship and the Governing of Schools*, Open University Press
- Desforges, C. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment : A Literature Review*, Research Report RR433, UK Department for Education and Skills
- Epstein, J. L. (1992) *School and Family Partnerships, Encyclopedia of Educational Research* (Vo.16), Macmillan pp.1139-115
- Epstein, J. L. (1993) [A]parent involvement : reflections on parents, power and urban public schools- response, *Teachers College Record*, 94 (4) , pp.710-17.
- Epstein, J. L. (2005) *Attainable Goals? : The Spirit and Letter of No Child Left Behind Act on Parental Involvement, Sociology of Education*, 78 (2) pp.179-182.
- Epstein, J. L. & Sandars, M. G (2000) *Connecting Home, School, and Community : New Directions for Social Research*, M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp.285-306.
- Epstein, J. L. et al. (2002) *School, Family, and Community Partnerships : Your Handbook for Action* (2nd edition) , Corwin Press.
- Education Week* (2006) *Views Differ Over NCLB Rules on Involving Parents*, 20 Sep 2006
- Golby, M. (ed.) (1990) *The New Governors Speak* (Exeter Papers in School Governorship 1), Devon: Fair Way Publications.
- Hood, S. (1999) *Home-school Agreements : a true partnership?*, *School Leadership and Management*, 19 (4) , pp.427-40
- Lareau, A. (1989) *Home Advantage : Social Class and*

- Parental Intervention in Elementary Education*, London : Falmer Press
- Lareau, A. (1996) Assessing Parent Involvement in Schooling : A Critical Analysis, A. Booth & J. F. Dunn (eds.) *Family-School Links : How Do They Affect Educational Outcomes?*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhood : The Importance of Social Class in Family Life*, California : University of California Press
- Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999) Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships, *Sociology of Education*, 72 (1) pp.37-53
- Lareau, A. & Shumar, W (1996) The Problem of Individualism in Family-School Policies, *Sociology of Education*, 69 (Extra Issue : Special Issue on Sociology and Educational Policy : Bringing Scholarship and Practice Together) pp. 24-39.
- Lichter, D. T. (1996) Family Diversity, Intellectual Inequality, and Academic Achievement Among American Children, A. Booth & J. F. Dunn (eds.) *Family-School Links : How Do They Affect Educational Outcomes?*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Macbeth, A. (1989) *Involving Parents : effective parent-teacher relations*, Oxford : Heinemann Educational Books.
- Nakata, K. (2008) Laypersons' participation through siting School Management Committee and Teachers' Perception, Paper presented for British Educational Research Association Annual Conference 2008, Student Session
- Nye, C., Turner, H. & Schwartz, J. (2006) *Approaches to Parent Involvement for Improving the Academic Performance of Elementary School Age*, Campbell Systematic Reviews.
- Radnor, E. & Ball, S., with Vincent, C. (1996) *Local Education Authorities : accountability and control*, Stock-on-Trent : Trentham Books
- Rose, N. (1996) The death of the social? : Re-figuring the territory of government, *Economy and Society*, 25, pp. 327-356
- Sacker, A., Schoon, I., and Bartley, M. (2002) . Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood : magnitude and mechanisms, *Social Science and Medicine*, 55, pp.863-880.
- Sanders, M. G, & Epstein, J. L. (1998) . School-Family-Community Partnerships and Educational Change : International Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.) ,*International Handbook of Educational Change*, Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, pp.482-502.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002) Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement, *Education and Urban Society*, 35 (1) , pp.4-26.
- Sui-Chu, H, & Willms, J. D. (1996) Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement, *Sociology of Education*, 69 (2) , pp.126-141
- Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers : Power and Participation*, London : Falmer Press.
- Vincent, C. and Tomlinson, S. (1997) Home-School Relationships : the swarming of disciplinary mechanisms?, *British Educational Research Journal*, 23 (3) , pp.361-377

【付記】

本稿は、日本学術振興会の交付を受けて行った研究成果の一部が含まれている