

米国における保護者の学校参加に関する理論の一考察

— Gordon と Epstein に着目して —

田村 徳子

京都大学大学院教育学研究科紀要 第58号

2012

米国における保護者の学校参加に関する理論の一考察

—Gordon と Epstein に着目して—

田村 徳子

はじめに

保護者や地域住民の学校参加 (school involvement)、学校・家庭・地域の連携 (partnership) といったことは近年、世界各国の学校教育改革にとって重要な要素と見なされている。例えば我が国においては 2006 年に改正された新教育基本法で「学校、家庭および地域住民等の相互の連携協力」に関する規定 (第 13 条) が新たに設けられ、「教育全般について様々な課題が生じている中、学校、家庭、地域など、社会全体が協力して教育改革に取り組むことが重要¹⁾」であると認識されている。また、他の先進国も然ることながら、発展途上国においても、国際機関の影響による地方分権化や School Based Management の流れに呼応して、保護者や地域住民の学校参加を要求する政策動向が観察できる (World Bank 2008, p.27)。こうした世界各国の政策において共通して確認できる保護者や地域住民の学校参加の重要性の認識は、同時に研究の重要性も意味するわけである。本稿は、日本における保護者および地域住民などの学校参加の政策策定および実践の一助となるべく、この分野に関して多くの研究蓄積を持つ米国における理論研究をもとに、まずは保護者の学校参加に対象を限定し、実践に有効な理論の検討をおこなうものである。

米国では、1965 年に制定された初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act of 1965) や、1965 年に開始された就学前教育プログラム Head Start²⁾の中で保護者の学校参加に関する規定が含まれていたという政策の歴史を背景にして、研究においてもかなりの蓄積を持つ。例えば Jordan *et al.* (2001)は、主として 1995 年以降に出された、学校、家庭、地域の関係 (connection) に関する文献の中から、166 本もの論文、著作、報告書等を選定し、レビューをおこなっている。そして、これらの蓄積された研究に対して、「学校と、家庭、地域との関係に関する研究は、まだ発展の初期段階にある」(Jordan *et al.* 2001, p.25) とも述べ、さらなる研究の必要性を指摘している。

この研究の途上性において特に重要な問題として挙げられているのが理論である。Jordan *et al.* (2001) は、「学校と家庭と地域の関係のプロセスや影響に関する研究は進展の途上にあり、実践者に対していまだ明快な道標を提供してはいない。(略) 最も必要なのは、理論に結び付けられた仮説を立て、検証することができる、より一貫性を持った理論モデル、枠組の開発である」(Jordan *et al.* 2001, p.25) と述べ、実践に対する理論や理論モデル、枠組の重要性を主張している。例えば、「保護者の学校参加」という概念について、学校内における参加活動に制限するか、家庭における宿題支援も含めるか、保護者の教育アスピレーションという抽象的概念も含めるか

など、何を含めるかという枠組の問題は、その有効性の評価の比較可能性に影響を与える (Jordan *et al.* 2001, p.7)。また、「保護者の学校参加」をどのように認識するかという枠組も、実践に影響を与える。現在主流となっているような、学校が「保護者の学校参加」とは何かを設定し、保護者にそれを求める「学校中心型」の認識枠組においては、「生徒の成果に対してより大きな影響を与える新たな方向性を同定し、促進する場と可能性を制限しうる」(Jordan *et al.* 2001, p.14) ことが指摘されている。

以上のように、米国においては保護者の学校参加の実践における理論の重要性が認識されているにもかかわらず、日本では、この要求を満たす理論が開発されることも、また紹介されることもほとんどされていないのが現状である。例えば黒崎勲はシーリー (David Seeley) の「パートナーシップによる教育」に関する理論を紹介しているが、学校選択との関連の中で、学校に改革の努力を引き出すという役割を果たしうる2つの方法、すなわちボイスとチョイスのうちの1つとして提示しているため、その位置づけが極めて局所的である。また、学校に改革の努力を引き出すことを正当化するための理論を構築することだけが目的とされているので、上述の要求を満たす形で理論が展開されているわけでもない (黒崎 1994, pp.76-87)。

つまり、日本における保護者の学校参加は、政策においてその実践が言及されているにもかかわらず、その有効性を検討するための基盤となる理論研究がこれまでに十分におこなわれてこなかったといえる。そこで、本稿では、保護者の学校参加に関する理論の知見を得るために、実証研究や実践と結びつけられた数ある理論の中で唯一、広く検討が加えられている米国の Epstein の理論 (Jordan *et al.* 2001, p.26) を取り上げ、実践に有効な理論の特徴を考察していく。その際、Epstein の理論の特徴を描出するために、「保護者教育の分野におけるパイオニアの一人であり、その領域では指導者の一人であり続けた」(Rubin *et al.* 1980, p.4) Gordon の理論と比較していく。また、分析する際の視点としては、理論に要求される上述の指摘、つまり実践者にとって理論モデルの実行可能性、理論の立脚する視点、研究者にとって比較可能性を保証するための理論枠組、理論モデルに着目する。以上の目的を遂行するために、本稿は以下のように論を進めていく。まず第1節において、Gordon の理論のレビューをおこない、その特徴を批判的に分析する。そして第2節において、Gordon の理論との対比を含めながら Epstein の理論についてレビューをおこない、第3節でその対比によって浮かび上がる Epstein の理論の特徴を分析する。

1. Gordon の保護者の学校参加に関する理論

(1) Gordon の理論の概要

Gordon は 1966 年から 1978 年の 12 年間、保護者教育に関する研究に携わり、また同時に保護者教育 (parent education) プログラムや家庭訪問 (home visiting) プログラムなどの設計者でもあり続けた人物である (Gordon 1979, pp.4-9)。その点で、Gordon による理論は、実践に結びつけ、開発された理論であるといつてよいだろう。

Gordon の保護者の学校参加に関する理論モデルには、(a) 家庭インパクトモデル、(b) 包括的サービスモデル、(c) 学校インパクトモデル、(d) 地域インパクトモデルの4つがある。理論によって目指される目的は、子どもの学業成績の改善は然ることながら、社会システムの変容という

マクロ的視野もその目的に含められている。その特徴が顕著に現れるのは地域インパクトモデルにおいてである。

これら理論モデルの中身を説明する前にまず、理論の前提にある、(1) 子どもの知的行動や個性の発達と家庭的要因との関係と、(2) システムの文脈のレベルの考えをみていく。

(1) の子どもの知的行動や個性の発達に影響を与える家庭的要因には、①人口統計学的要因(家族構成、家庭収入、民族的背景、住居の質、社会階層など)、②認知的要因(家族が子どもに与える学業に関する指導の量、家庭における思考水準や形態、家庭における言語レベルや形態、近隣や地域住民の教育資源としての活用、自分が自分の子どもにとって事実上教師であるという保護者の自覚、保護者が子どもに対して抱く教育的アスピレーション、言葉による相互作用の量とタイプなど)、③感情的要因(子どもの扱いにおいて矛盾がないこと、保護者の感情的安定性や自尊心、子どもに保護的か否か、時間を子どものために割こうとしているか否かなど)の3つが指摘されている。②認知的要因と③感情的要因は、家族構成員間の行動に係わるプロセス変数である。

(2) のシステムの文脈のレベルには、①ミクロシステム(保護者、家族構成員)、②メゾシステム(近隣の学校、近隣住民、地域の店、レクリエーション施設など)、③外的システム(exo-system)(学校システム、ローカルメディア、労働環境、地域の機関、交通ネットワークなど)、④マクロシステム(経済的領域、政治的領域、法的領域、教育的領域、コミュニケーション領域)の4つが挙げられている。保護者の学校参加を分析する上でこれらシステムの文脈を考慮に入れる理由は、その背後に、「家庭内で生じることは家庭外の多くの要因によって影響を受けているし、また逆に家庭は様々な社会的要因に対して影響を与える役割を果たす」という相互効果的の観点があり、「家庭を社会という文脈の中に位置づける必要がある」(Gordon 1979, pp.6-7)という考えがあるからである。

表1は4つの理論モデルをまとめたものである。家庭インパクトモデル(包括的サービスモデルを含む)は、保護者を欠陥のある存在として認識しており、学校は家庭内における子どもの学習環境を改善するための条件整備をおこなうプロバイダとして、また保護者はそれを受容する主体として捉えられている。このモデルにおける保護者の学校参加は受動的である。また、ここでは家庭内というミクロシステムの文脈に特化され、認知的要因、感情的要因が重視されており、人口統計学的要因はある程度等閑視されている。そのため、家庭あるいは保護者の学校参加が社会という文脈の中に位置づけられるということはなされていない。その意味で、子どもの学業成績のみならず社会システムの変容を目的として掲げる Gordon にとって、このモデルは第一次的モデルに留まる。

学校インパクトモデルでは、まず学校は官僚的意思決定機関として認識される。そしてそこで問題とされるのは、ジャクソン民主主義の伝統であるレイマンコントロールと専門的統制とのバランスである。よって、このモデルで保護者の学校参加が果たすべき目的は、教師や学校システムを修正し改善することにある。換言すると、ミクロシステム(家庭)がメゾシステム(学校)に影響を与え、システム間の関係の変化が期待されるのが、このモデルの学校参加である。地域インパクトモデルでは、すべてのシステムの内的変化とシステム間の関係の変化をもたらすことが期待される。すなわち Gordon にとって最終段階のモデルである。その目的を実現するために

表1 Gordon の理論モデル

モデル	家庭インパクトモデル	包括的サービスモデル	学校インパクトモデル	地域インパクトモデル
目的	家庭において保護者が子どもの認知的・感情的側面において良い影響を与えるような学習環境を提供できるように、保護者の能力を向上させること。	子どもが学習に効果的な状態で学校に来ることができるよう、子どもの健康や栄養状態、社会的、精神的発達に関する保護者の能力を高めること。	学校を、保護者に対してより責任を持つようにすること。 教師や学校システムを修正すること。	他の組織との交流を通して互いを変化させること。
内容	<ul style="list-style-type: none"> ● 保護者や他の家族構成員の行動は子どもの学習に影響を与えるという前提。 ● 認知的要因、感情的要因を強調するもの。 ● ミクロシステム ● 保護者を欠陥があるものと見ている。 ● 人口統計学的要因(個々の家庭の差異が民族的グループや社会階層の内部に存在すること)をある程度無視している。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 子どもの健康、栄養状態、社会的・精神的発達は学習に影響を与えるという前提。 ● ミクロシステム ● 学校は、健康に関するサービス、カウンセリングやガイダンスサービス、メンタルヘルスサービス、デンタルサービスといったもののプロバイダとして保護者から見られる。 ● 包括的サービスモデルは家庭インパクトモデルに包含されるものでもある。(包含すると、モデルの数は3つになる) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学校がより保護者に対して応答的であれば、換言するとミクロシステムがメゾシステムに影響を与えるならば、そして教師が保護者の多様性や家庭の文化についてより理解を深めるようになるならば、子どもの学業成績はより改善されるという前提。 ● メゾシステム ● 米国の根本的信念であるレイマンコントロールにより、学校が保護者に対して応答的であることは、それ自体で重要である。 	<ul style="list-style-type: none"> ● すべてのものは他のすべてのものに関連するという前提。 ● すべてのシステムの内的変化と、システム間の関係の変化 ● 保護者が果たしうる、果たすべき役割は多くある(「逆に家庭は様々な社会的要因に対して影響を与える役割を果たす」という相互交換的観点がここに表れている。 ● 保護者が果たすべき6つの役割 ● 6つすべての役割を果たす保護者が存在しなければならない。

出所：Gordon 1979, pp.4-9を参照し、筆者作成。

は、保護者は、家庭インパクトモデルや学校インパクトモデルで位置づけられた役割以上の役割を果たすことが要求される(表2)。

(2) Gordon の理論における保護者の役割

保護者は、Gordon にとって最終段階にある地域インパクトモデルで掲げられる目的を達成するため、表2に示す6つの役割を果たすことが要求されている。保護者は、家庭というミクロシステム(①②)のみに留まらず、教室におけるボランティアや、またプログラム実行者として、さらには意思決定者として、メゾシステム(学校)や外的システム(学校制度)に影響を及ぼす民主主義的権利を行使する主体として位置づけられている。

Gordon は当初、①から⑤までの役割しか提示しておらず、しかもこれら5つの保護者の役割を序列化していた(Gordon 1970, pp.27-28)。つまり、「聴衆者としての保護者」を最低位の役割に、「意思決定者としての保護者」を最高位の役割に位置づけていた。しかしその後、6番目の役割を追加し、さらに役割間に序列を与える考えをやめ、6つの役割には同等の価値があり、すべてが目的遂行のために必要であるという見解に改めた(Gordon 1979, p.9)。また、保護者は6つの役割の中から実施可能な役割を選ぶことができ、一人の保護者がすべての役割を果たす必要はないとされている。しかし、学校全体として、これら6つの保護者の役割がすべて果たされていることが理想的な保護者の学校参加の状態としている。

表2 保護者の役割

役割	内容
① 聴衆者 (Audience) としての保護者	家庭や学校において情報を受け取ったり、学校を訪問し、観察したりする。
② 自分の子どもの教師 (Teacher of own Child) としての保護者	家庭で保護者が子どもの学習を支援する。
③ 教室におけるボランティア (Classroom volunteer) としての保護者	教室におけるボランティアとしての役割で、子どもに対してより効果的な教育を提供できるように学校を支援する。
④ アシスタント (Para-professionals) としての保護者	アシスタントとして雇用され、果たす役割。家庭訪問プログラムなどで、保護者自身がプログラム実行の主体者となり、その遂行を担う。
⑤ 意思決定者 (Decision-Makers) としての保護者	保護者組織などを通して、保護者が学校の方針や運営の決定に関わる。教育委員会や学校制度を制御する権利を行使する。
⑥ 学習者 (Learner) としての保護者	保護者に授業やその他の技能向上のための機会に参加してもらうものであり、子どもの発達や学習についての新しい技能を身につけ、理解を深める。

出所：Gordon 1979, p.34 を参照し、筆者作成。

(3) Gordon の理論に対する批判

Gordon の理論モデルにはいくつか批判が加えられよう。まず、理論を実践に結びつけるためのガイドラインの欠如が指摘できる。Bauch, Jerold (1994) は Gordon の理論について以下のように述べている。「このシステムモデルは、保護者参加プログラムに対するプライオリティにおいて現実的な矛盾を孕んでいる。我々は、子どもを慈悲深くかつ効果的に管理するための戦略について話し合うため、各保護者と一対一の会合を数回に亘って持つことを計画すべきなのか、それとも同じ時間と労力を、虐待を行う保護者を助ける近隣住民のサポートグループを地域機関が立ち上げることに費やすべきなのか。(略) Gordon のモデルをこの側面から見てみると、時間と労力という限られた資源を費やすとき、我々は困難な選択を迫られざるを得ない」(Bauch 1994, p.54)。つまり、資源の有限性を勘案したとき、理論における現実性の欠如が露見されるのである。

また、この理論では保護者の役割はより詳細に規定されているのだが、学校の役割は「学校が保護者に対してより責任を持つこと」のみである。しかし保護者は本来参加が義務づけられているわけでもなく、また参加が困難である社会的背景を持った保護者もいる。したがってそうした状況を考慮すれば、現実的問題は、いかに子どもの学習効果を高める形で保護者の参加を促すことができるか、ということである。しかも、社会システムの変容という壮大な目的に向けられたとき、果たしてその役割を果たすことができる保護者がどれだけ存在するのだろうか。

さらに Gordon の理論モデルでは、子どもに関する言及がない。子どもはただ、保護者の学校参加の目的の一部に、その成果を享受する立場として位置づけられているのみであって、保護者と学校との関係の中から疎外されている。詳しくは次節で述べるが、「議論の余地のない事実は、生徒がその教育、発達、学校における成功の主役だ」(Epstein 1995, p.703) という Epstein の考え方をいえば、Gordon の理論モデルにはその主役、すなわち子どもの存在が欠如していることが指摘できる。

以上、米国における保護者の学校参加に関する研究のパイオニアであった Gordon の理論概要を見てきた。次節では、この Gordon の視点を踏まえながら、Epstein の理論を分析していく。

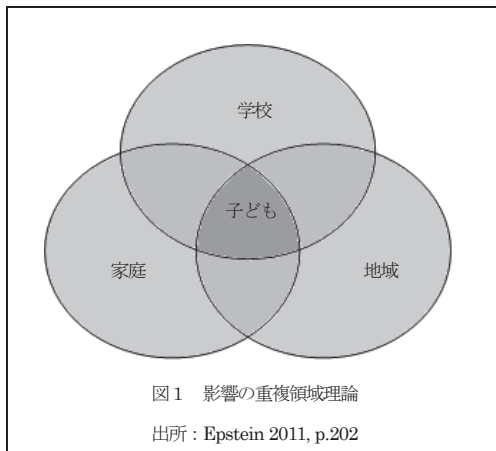
2. Epstein の学校・家庭・地域の連携に関する理論

(1) Epsteinの理論の概要

Epstein は 1980 年代から学校・家庭・地域の連携に関する研究を継続的におこなっている。現在 Epstein はこの領域の第一人者であり、例えば Epstein, Joyce L. “School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share.” *Phi Delta Kappan*, Vol.76, 1995 という論文は 2011 年 10 月現在引用回数が 263 回 (Scopus を使用) となっていることから、いかに彼女の理論が注目されているかは明らかである。

Epstein の理論は、Gordon のそれと異なり、主体が保護者に限定されていない。そして、実際に理論と実践とを結びつけるため、理論と枠組とガイドラインを区分し、提示されている。

まず Epstein の理論における主体は、学校、家庭、地域である。そしてそれらの連携に関する理論が図 1 にある、影響の重複領域 (overlapping spheres of influence) 理論である³。この影響の重複領域理論を前提に、枠組として 6 つのタイプの参加 (involvement) の枠組が提示され、そしてその枠組の上に、実践に向けたガイドラインが示されている。以下では、理論と枠組を考察する。



Epstein の理論において、学校・家庭・地域の連携を発展させる必要があると説く理由は、連携を強化させることで、学校プログラムや学校風土を改善することや、家庭にサービスやサポートを提供すること、保護者のスキルやリーダーシップを向上させること、学校や地域の人間と家庭とを結び付けうること、教師の仕事を手助けすることなど様々あるが、その最大の理由は、すべての子どもが学校やその将来において成功する支援をおこなうことにある⁴ (Epstein 1995, p.701)。それゆえ、図 1 にあるように 3 領域の重複領域に子どもが位置づけ

られているのである。そして子どもの学習や成長をこの理論の中核に据えたとき、その学習や成長が展開される主たる場は 3 つである。すなわち、学校、家庭、地域である。ゆえに、「生徒の学習や発達に対する責任を保護者と教育者、地域における人間が共有しているということを認識するためには、保護者の学校参加ではなく、学校・家庭・地域の連携と呼ぶほうがより適切」(Epstein 2011, p.1) とされるのである。

この転回は社会学上の認識論的転回も含意している。「家庭や学校、地域に関するほとんどの研究は、あたかもそれらが相互に独立して、あるいは競合する状況にあるものとして実行されていた。1960 年代後半、70 年代、研究者達は、学校と家庭とどちらがより重要なのかという議論に熱狂していたが、そこでは家庭の重要について確信的合意があり、学校の有効性については相違があり、子どもの教育の提供者としての地域住民には皮相的にしか目を向けられず、そしてこれら家庭と学校が協働して機能するかどうか、どうすれば機能するかといったことにはほとんど注目されなかった」(Epstein and Sanders 2000, p.285)。つまり、子どもの学習や発達に影響を

田村：米国における保護者の学校参加に関する理論の一考察

表3 Epstein の6つのタイプの参加の枠組

タイプ1 子育て (parenting)	タイプ2 意思疎通 (communicating)	タイプ3 奉仕 (volunteering)	タイプ4 家庭における学習 (learning at home)	タイプ5 意思決定 (decision making)	タイプ6 地域との協働 (collaborating with community)
すべての保護者が子どもや子どもの学習に必要な家庭環境を構築できるように支援する。	学校のプログラムや子どもや子どもの学習状況に関して、学校から家庭、家庭から学校の双方の効率的な繋がりを構築する。	保護者の手助けや支援を取り入れ、組織化する。	宿題やカリキュラムに関連した活動、決定、計画に関して家庭で手助けができるように、その方法についての情報やアイデアを家族に提供する。	学校に関する決定に保護者を含めるとともに、保護者のリーダーや代表者を養成する。	学校のプログラムや家庭の実践、子どもや保護者の発達を促進するために、地域にある資源やサービスを特定し、統合していく。
<ul style="list-style-type: none"> • 学年ごとの学習を支援する家庭環境を提案 • 年齢ごとや学年ごとの子育てについてのワークショップやビデオテープを提供 	<ul style="list-style-type: none"> • 最低年に一回、すべての保護者との会議。必要に応じてフォローアップ • 言語通訳者の提供 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師や運営者、子ども、他の保護者の手助けをするための学校ボランティアや教室ボランティア 	<ul style="list-style-type: none"> • 各学年の全教科の子どもに要求する技能に関する情報を保護者に提供 • 宿題に関する方針と、学校の課題に対する家庭での監督や議論の方法を提供 	<ul style="list-style-type: none"> • 保護者のリーダーシップや参加のための、活動的なPTAや他の保護者組織 • 学校改革や学校改善を要請し、活動するための独立した団体 	<ul style="list-style-type: none"> • 地域における健康や文化、娯楽、社会サポート、その他のプログラムやサービスについて情報を子どもや保護者に提供
<ul style="list-style-type: none"> • ワークショップや集会に出席した一部の保護者だけではなく、情報が欲しい、必要とするすべての家庭に提供する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 全ての印刷物などの読みやすさや、明解さ、礼儀さ、頻度などを点検する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 幅広くボランティアを募り、すべての保護者が自分の時間や能力が歓迎されることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> • 宿題に関する定期的な交流を設計・組織し、子どもに学習内容を議論させ、保護者に納得させる責任を与える。 	<ul style="list-style-type: none"> • 学校におけるすべての人種、民族、社会経済的地位や他の集団から保護者のリーダーを取り入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 協働して活動するうえでの責任や資金、スタッフ、場所の問題を解決する。
<ul style="list-style-type: none"> • 家族の監督を意欲、保護者を導く • 家事、その他の活動、宿題に費やす時間のバランス • 良好な、または改善された出席 	<ul style="list-style-type: none"> • 自身の成長への自覚、そして学年を維持または改善するのに必要な活動への自覚 • 行動、出席その他の事項に関する学校の方針の理解 	<ul style="list-style-type: none"> • 大人と会話するスキル • ボランティアの人からの個人指導や配慮を受けるためのスキル学習の増加 	<ul style="list-style-type: none"> • 宿題やクラスワークにつながらざるスキルや能力、テストスコアの獲得 • 宿題の完了 • 宿題に対する積極的態度 	<ul style="list-style-type: none"> • 学校の決定における家庭の陳情の意識 • 生徒の権利が保護されるものであることへの理解 	<ul style="list-style-type: none"> • カリキュラムやカリキュラム外の豊富な経験を通じてのスキルや能力の向上 • 将来の教育や仕事のためのキャリアアオやオプションへの自覚
<ul style="list-style-type: none"> • 子育てや、子どもや子どもの発達・思春期の発達、子どもが学校生活に就く中で家庭内に起こる状況の変化に対する理解や確信 	<ul style="list-style-type: none"> • 学校のプログラムや方針の理解 • 生徒の成長の観察や意識 • 生徒の問題への効果的反応 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師の仕事を理解や学校での居心地の良さが増すことによる、学校活動の家庭への取り入れ 	<ul style="list-style-type: none"> • 各学年の子どもへの支援や奨励、手助けの方法の知識 • 学校やクラスワーク、宿題について話し合い 	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもや保護者に影響する方針へのインプット • 学校に対するオーナーシップ • 学校の決定における保護者の声への意識 	<ul style="list-style-type: none"> • 技能や能力があるいは必要なサービスを受けるための地元の資源についての知識や使用 • 地域活動での他の家庭との相互作用
<ul style="list-style-type: none"> • 家庭の背景、文化、考え、目標、ニーズ、子どもに対する捉え方の理解など 	<ul style="list-style-type: none"> • 家庭との意思疎通方法の多様性や使用の増加、自身の意思疎通能力への気づき 	<ul style="list-style-type: none"> • 学校にボランティアに來ない人たちを含め、新しい方法で家庭を参加させる工夫 	<ul style="list-style-type: none"> • 宿題の出し方の向上 	<ul style="list-style-type: none"> • 方針の発展や決定の際の要素としての保護者の見解への気づき 	<ul style="list-style-type: none"> • カリキュラムや教育活動を向上するための地元の資源への気づき

出所：Epstein 2011, pp.395-402 より 筆者一部抜粋。

与える要因を考えると、従来の問いは、「どの要因がより重要か」であった。しかしそれは実態を反映しうる思考様式ではないと Epstein は主張している。Epstein の理論はその社会学的反省も背景に持ちながら、子どもの学習や発達に関わる主要素がいかに総合的に機能しうるかと問うのである。

影響の重複領域理論は、子どもの学習や発達には家庭（保護者）、学校（教師）、地域（地域住民）の3つの領域が関係し、それらと子どもが交流することを通じて、それぞれの領域独自の影響やそれらが混合した影響が重複するというものである。そして保護者と教師、地域住民が、子どもの学習や発達を導き、支援するために協働して取り組み、3領域の重複領域が拡大するとき、子どもの学習や発達の効果が高まると分析している（Epstein 1987, p.134）。さらに、Epstein は1981年から1991年に亘る一連の研究成果から、「すべての学年レベルにおいて、成功したプログラムにはいくつか共通点が存在する」（Epstein 1995, p.704）ことを明らかにし、6つのタイプの参加（involvement）の枠組を導き出した（表3）⁵。

Epstein が導き出した有効な参加のタイプは、①子育て（parenting）、②意思疎通（communicating）、③奉仕（volunteering）、④家庭における学習（learning at home）、⑤意思決定（decision making）、⑥地域との協働（collaborating with community）である。その内容は表3に示しているが、その内容をより正確に示すため Epstein は概念の再定義を与えている。例えば、タイプ2にある「意思疎通」は、学校、家庭、子ども、地域との間における二方向や三方向またはそれ以上の多方向性のものである。タイプ3の「ボランティア」は、いかなる方法、場所、時間でも、学校の目標や子どもの学習や発達を支援する者を意味する。タイプ4の「手助け」とは、意欲づけることや聴くこと、褒めること、導くこと、見守ること、話し合うことと定義され、保護者に対して教科を「教える（teach）」ことは求めている。そしてタイプ6にある「地域」とは、家庭や学校の近隣住民だけを指すのではなく、子どもの学習や発達に影響を与えるいかなる個人および組織をも含めるものとして用いられている。

これら6つのタイプの参加の間には（1）序列化はなく、（2）すべてのタイプの参加が実施される必要がある、という関係がある。Epstein 曰く、「6つの参加のタイプは序列化されるものでもなく、どれか一つを選択するものでもない。この制度はすべての保護者とたくさんの地域メンバーに届くように設計されており、一つのアプローチだけを選んで特定の少数の保護者にしか行き届かない⁶」。また（3）相互に独立しているのではなく、同時性を有している、という関係もある。例を挙げると、放課後に保護者のボランティアと地域のレクリエーション委員会によって合同で実施されている放課後宿題クラブは、タイプ3とタイプ6の実践に相当するが、同時にタイプ1の実践としても捉えられる。というのも、放課後プログラムは子どもの面倒を見るという点で、保護者の子育て支援となっているからである（Epstein 1995, p.706）。つまり、Epstein の分類によれば、ある学校参加実践がどれか1つのタイプのみに振り分けられるのではなく、1つの実践が複数のタイプに属するということがありうるのである。このような認識を前提にすることもまた、実態に即した理論である証左であるといえよう。

さらに、Epstein のこの枠組の興味深い点は、表3を見れば一目瞭然だが、各タイプについて実践例、課題、もたらされる効果が示されているということである。この枠組は実践者にとって十分に現実性を有するものとして理解されるだろう。

(2) 理論における家庭、学校、子どもの役割

Epstein の理論において、家庭が担う責任は、文化的背景や価値、宗教観、礼儀や人生における重要な事項を子どもに教えることや、子どもの能力を促進することである。そして学校が担う責任は、子どもの自立性を発展させることや、教科学習の理解を促進させること、学問的スキルや知的スキルを獲得させることとされている。これを見る限り、主として家庭は子どもの人格的側面に関して、学校は学業的側面に関して責任が課せられているといえよう。しかし各々が担う主たる責任は、常に相互に独立して担われているわけではなく、連携の場（3領域の重複領域）においては、家庭、学校、地域に分担、共有されるのである。

連携を前提にしたとき、保護者に与えられる役割は、支持者 (advocate)、連絡役 (liaisons)、仲介役 (buffer) である (Epstein 2011, p.80)。これは、子どもが学校のプログラムに参加することや必要な社会福祉サービスや教育サービスを受ける権利を保護し、促進するために、学校や社会サービスとの関係を構築する保護者の働きを意味している。

学校に与えられる役割は、それぞれの参加タイプが有する数多くの実践例の中から、いずれかを選択し、積極的に保護者や子どもに働きかけることである。その際に Epstein が強調していることは、どのような参加タイプの実践であっても、必ず保護者と学校とが双方向に意思疎通するように学校が取り組まなければならないということである (Epstein 2011, p.47)。それは例えば、集会を開催する際、英語が話せないなど参加が困難な保護者に対して、困難を解消する取り組みや工夫を学校が設計することもまた、学校の役割として課されているのである。

Gordon の理論において組み込まれていなかった子どもは、Epstein の理論においては保護者と学校との関係において重要なパートナーの一人として位置づけられている。とりわけ、その主要な役割として、保護者と学校をつなげる情報源であることが指摘されている (Epstein 2011, p. 76)。しかし子どもは自らの教育の主役であることから、単に情報源であるだけでなく、自ら学校における成功に対する責任を負っていることも明示されている (Epstein 2011, p. 611)。つまり、子どももまた教師や保護者とともに責任を担い、その責任を果たすために行動する一員としてみなされているのである。

以上のように、Gordon の理論への言及をいくらか含めながら Epstein の理論を分析してきた。次節では、それらをまとめる形で、両理論を比較し、Epstein の理論の特徴を描出していく。

3. Epstein の保護者の学校参加に関する理論的特徴—Gordon の理論との比較的検討—

これまでの分析を通して、Epstein の理論が、保護者・地域・学校との連携の前提として、学校全体のあり方の変化を迫るものであることが浮かび上がってきた。Gordon の理論の学校インパクトモデルにおいては、表 1 に示したように「教師や学校システムを修正すること」が保護者の参加の目的であり、それは保護者が学校に参加することによって初めて達成できるものである。対照的に Epstein の理論では、保護者の参加を促すことが学校に求められているため、必然的に学校 (教師) は主体的に自らを変革させざるを得なくなる。つまり、Gordon の理論では、保護者の学校参加を促すために、学校が保護者に対して働きかけることに重点が置かれているのに対

し、Epstein の理論では、保護者が学校参加できるように学校に対しての働きかけることに重点が置かれている、という違いが見えてくる。

例えばそれは、家庭における保護者の関与に関しても見て取れる。両理論ともに保護者の学校参加の要素として、学校における保護者の関与のみならず、家庭における保護者の子どもへの関与も含められている。しかも家庭における学校参加には、保護者の宿題支援のような教科学習に直接関係するものだけではなく、子どもの情緒面や健康面など、教科学習に直接関係しないものに関する保護者の管理も学校参加に含めていることもまた共通している。しかし Gordon の理論では、保護者の役割の1つとして「学習者」(表2参照)が与えられているように、保護者が自ら能力を向上させる努力を求めているのに対し、Epstein の理論では、保護者ではなく、学校が情報や学習機会を提供するといった、学校から保護者への働きかけを重視している。またその際、すべての保護者へのアプローチを学校に義務付けていることは、貧困層や言語的マイノリティなどの多様な背景を持った家庭を想定すると、学校のあり方に大きな変化を求めるものである。

以上をまとめると、Gordon の理論では、保護者の学校参加の結果として、学校が改善されることが想定されるのに対し、Epstein の理論では、保護者の学校参加を促進するという目的のために、学校が改善されることが想定されているということが、Epstein の理論の大きな特徴として指摘でき、またそれが Epstein の実現可能性を大きくしているといえよう。

おわりに

本稿では、米国における保護者の学校参加に関する理論について、①実践者に対する道標として、各主体の役割など実行可能性を有するものとして理論モデルが提示されているか、②評価の比較可能性を保証するものとして、概念の定義や有効性に対する現実的な評価基盤などの理論モデル、枠組が提示されているかに着目して、検討をおこなった。

①についていえば、Epstein の理論には実践例や課題を含む具体的枠組が用意され、しかも理論が先行するのではなく、参加のタイプの同時性など、実践に基づいた枠組が構築されている点が明らかとなった。また Epstein の理論の視点は、Jordan *et al.* (2001)が批判的であった「学校中心型」であったが、Epstein の理論で学校が中心と見なされるのは、連携を有効に機能させるために、学校が保護者に働きかけることを重視しているためであり、学校から保護者への一方的な役割の押し付けるものではない。

②についていえば、Epstein の理論枠組では、概念に再定義を与えた上で、各タイプの参加によって具体的にいかなる効果をもたらされるかということまで示されている。そのため、実証研究によって参加の有効性を評価する基盤が提示されているといえよう。一方 Gordon の理論の場合、保護者の学校参加の最終目的に、システムの変容といった抽象度の高いものを据えており、研究における実行可能性を考慮しても、Epstein の理論の方に優位性を認めざるを得ない。

冒頭にも述べたように、理論は実践や政策の前提にあるものである。日本における保護者や地域住民の学校参加に関する実践、政策は果たしていかなる理論を前提にしているのだろうか。もちろん、米国と日本とは文化的、社会的背景が異なるため、米国で通用しようと考えられる理論をそのまま日本に適用することは現実的ではないだろう。しかしながら共通する部分において

は、日本における保護者と学校との関係のあり方を捉え直す手がかりにはなる。例えば、子どもの宿題を例にとってみると、家庭において保護者が子どもに対して宿題を促すことを「学校参加」と捉える Gordon の理論や Epstein の理論の視点は、一方では、日本の文脈からすれば、それはあえて「学校参加」と呼ぶまでもなく自明のこととして捉えられるがために、「学校参加」の定義に含められる場合はほとんどないだろう。しかし他方では、そのように自明のこととして捉えられているがために、家庭での子どもへの学習支援の方法が分からない保護者への配慮を欠いていた学校の体制になっているという指摘もできよう。学校参加の目的が何であるか、そのためにいかなる学校参加があるべきなのか、ということのを再考するならば、「学校参加」という概念を相対化し、改めて検討する必要があるように思われる。本稿は、その第一段階の研究として位置づけるものである。今後、さらに実践に有効な学校・保護者・地域のあり方を検討するために、保護者のみならず地域の学校参加を対象とした理論研究をおこなっていくことを次の課題としたい。

【付記】

本稿は京友会(京都大学教育学部同窓会)の平成 23 年度研究助成を受けた成果の一部である。

【参考文献】

- Bauch, Jerold P. “Categories of Parent Involvement.” *School Community Journal*. Vol 4, No.1, 1994, pp.53-60.
- Epstein, Joyce L. “Home and School Connections in Schools of the Future: Implications of Research on Parent Involvement.” *Peabody Journal of Education*. Vol. 62, No. 2, 1985, pp. 18-41.
- Epstein, Joyce L. “Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement.” Hurrelmann, Klaus, Kaufmann, Franz-Xaver and Lösel, Friedrich (Eds.) *Social Intervention: Potential and Constraints*. Berlin; New York: W. de Gruyter, 1987, pp.121-136.
- Epstein, Joyce L. “School and Family Partnerships.” Alkin, Marvin C (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Edition, New York: MacMillan, 1992, pp.1139-1151.
- Epstein, Joyce L. “School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share.” *Phi Delta Kappan*, Vol.76, 1995, pp.701-712.
- Epstein, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd). Boulder, CO: Westview Press, 2011.
- Epstein, Joyce L. and Sanders, Mavis G. “School, Family, and Community Partnerships.” Levinson, David L., Cookson, Peter W., Jr., and Sadovnik, Alan R. (Eds.) *Education and Sociology: an Encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer, 2002, pp.525-532.
- Epstein, Joyce L. and Sanders, Mavis G. “Connecting Home, School and Community.” Hallinan, Maureen T. (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer

- Academic/Plenum Publishers, 2000, pp.285-306.
- Epstein, Joyce L., *et al. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2009.
- Gordon, Ira J. *The Teacher as a Guidance Worker: Human Development Concepts and their Application in the Classroom*. New York: Harper & Brothers, 1956.
- Gordon, Ira J. *Parent Involvement in Compensatory Education*. ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education by the University of Illinois Press, 1970.
- Gordon, Ira J. "How Has Follow Through Promoted Parent Involvement?" *Young Children*. Vol. 34, No. 5. 1979, pp.49-53.
- Gordon, Ira J. "The Effects of Parent Involvement on Schooling." Brand, Ronald S. (Ed.) *Partners: Parents and Schools*. 1979, pp.4-25.
- Jordan, C., Orozco, E., and Averett, A. *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections*. National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX, 2001.
- 黒崎勲『学校選択と学校参加：アメリカ教育改革の実験に学ぶ』東京大学出版会、1994年。
- Rubin, Roberta I. *et al. Tracing Trends in Child and Family Services: Ira Gordon's Programs*. Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (88th, Montreal, Quebec, Canada), 1980.
- World Bank. *What Is School-Based Management?* Washington, D.C.: World Bank, 2008.

【註】

- 1 文部科学省「新しい教育基本法について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryu/07051111/001.pdf 最終アクセス日：2011年8月31日)
- 2 Head Start とは、貧困や差別の中にある子どもたちに、就学前教育の機会を提供し、小学校入学時点では白人・中流階層の子どもたちと学力で引けをとらないレベルに引き上げようとする政策である。
- 3 詳しくは、Epstein (1985) を参照。
- 4 他の理由には、学校プログラムや学校の雰囲気を改善することや、家庭にサービスや支援を提供すること、保護者の技能やリーダーシップを高めることなど様々な理由を提示している。
- 5 この6つのタイプに関しては、当初は Epstein (1991) において5つの分類を提示され、その後、6つ目のタイプが付け加えられた。
- 6 このコメントはオンライン雑誌 *The challenge*, Vol. 15, No. 4. The office of Safe and Drug-Free Schools, 2007, p.3 (http://www.thechallenge.org/challenge_15_4.pdf 最終アクセス日：2011年8月31日) の Epstein へのインタビューから引用したものである。

(比較教育政策学講座 博士後期課程1回生)

(受稿 2011年9月2日、改稿 2011年11月25日、受理 2011年12月26日)

A Study of Theories of Parental Involvement in School
in the United States:
Comparison of Gordon and Epstein

TAMURA Noriko

Parental involvement or school and family community partnerships have been included in the Japanese educational policy and are expected to be implemented in schools as in other countries. While the USA has developed research into parental involvement theory as an important issue to provide more effective educational programs, Japan has paid little attention. The aim of this paper is to examine the Epstein School, Family, and Community Partnerships theory, which is one of the latest and most notable theories in the USA, and to clarify the applicability of Epstein's theory in schools. This paper compares Epstein's theory with that of Gordon, a pioneer of parental involvement research in the 1960s and 1970s. Comparative analysis indicated that Epstein's approach expects the school to be improved by the promotion of school and family partnerships, while Gordon's approach relies on the results of parental involvement. Thus, Epstein's theory requires the school to change first. This study suggests the importance of examining different concepts of parental involvement, which may not generally be considered as the mode of parental involvement in Japan but may perhaps be necessary for some families. Further studies are required to investigate the most effective theory of school, family, and community partnerships as well as parental involvement.