

学校に対する保護者の意識と関与 — 保護者に対するインタビュー調査をもとに —

大日方 真 史

Parents' Attitude and Commitment toward Schools — Based on Interviews with Parents —

Masafumi OBINATA

要 旨

学校参加論に対しては、保護者参加の制度を用意しても、保護者間の社会的属性の相違等に由来する問題が生じるとの懸念が示されている。本稿は、これをふまえ、複数の保護者を対象にしたインタビュー調査によって、学校に対する保護者の意識と関与がいかに連関しながら学校参加の条件を形成しうるのかを探るものである。この試みを通じて、学校参加論の展望を見出すことを目的としている。

はじめに

学校に対する保護者の意識や関与の質は、それぞれの保護者のおかれた状況に規定されている。そのため、学校における民主主義を保護者たちによる参加を通じて追求する場合には、ある問題に直面する可能性がある。その問題とは、広田照幸によって指摘されている、次の3点である¹。第1に、社会的な属性の相違が作用して「学校に積極的に関与する層と関与しない層」が生じ、社会背景的な多様性が反映されなくなる危険性、代表の選出や意見表明の機会における偏り、マイノリティや社会的弱者に位置する親の考えや要求の封じ込めの恐れ、といった問題である。第2に、「より適切かもしれない少数意見」の抑圧・排除や、「情報収集能力や批判的な判断力の欠如、議論の不足、ローカルな政治的・社会的関係からの歪んだ影響力など」による「愚かな決定」といった、「聡明な判断ができる成熟した市民が一定の割合に達していない」ことに由来する問題である。第3に、「親の負担や責任」の増加、「相互の意見の対立や意に添わない決定」によって生じる「親の間の紛争」といった問題である。

広田によるこの指摘に対して、勝野正章は、「現代社会における参加民主主義への有力な批判の論点を提示するもの」と評したうえで、次のような論を展開し、保護者参加の展望を示している²。まず提示されるの

は、「学級や学年あるいは地域などを単位として、多元的・多層的な参加の場を設けて、それらの相互の連携をはかること」である。これにより、「マイノリティや社会的弱者に属する親の考えや要求を封じ込める効果を縮減することになる」と勝野はいう。また、「学校運営協議会やPTAなどのフォーマルな参加様式だけでなく、自主的な親たちの語り合いや聴き合いなどのインフォーマルな参加を尊重すること」の意義も指摘する。さらに勝野は、広田の採る「市民性の成熟を民主主義制度の前提とする考え」に対して、「参加を一種の社会的・政治的教育と捉える」視点から、「参加と市民性の発達を相補的・同時的なものとする考え」の意義を指摘する。

勝野によるこの論は展望の示唆にとどまるが、その現実化の可能性を追求することには、学校参加論の展開にとって重要な意味がある。追求すべきは、第1に、保護者間の語り合いを含めた、多様な場における多様な形態の参加の可能性である。協議会などのフォーマルな制度や機関が注目を集め、参加者間の対等性がはじめから前提とされている場合には、実際に、弱い立場におかれた保護者に対する抑圧の危険性に対する配慮がなされ難いという問題があるため³、この追求には意義がある。追求すべきことの第2は、保護者の学校参加と保護者における市民性の発達の相補的・同時的展開の可能性である。確かに、市民性を参加の前提

条件とせず、市民（参加主体）となってゆく学習の契機が参加過程に内在しているとすれば、主体不在ゆえに問題が生じるとの認識は回避しうる。こうした市民学習の考え方は、シティズンシップ教育に関して提起されている議論⁴とも重なるものであり、その成否を検討する価値は十分にある。

上記の2点を追求する際には、すでに先行研究により、教師が発行する学級通信を介して保護者たちの意識が質的に変容し、わが子向けの私的関心のみに意識が集中する状態を脱して、教室の出来事や子どもたちに向けられる「共通関心」が形成されてくる経緯と条件が明らかにされている点に留意すべきである⁵。というのも、こうした意識変容（共通関心形成）は、前述の広田の指摘する問題を一定程度回避する方向に、当の保護者による学校に対する関与の質をも変容させざるはずだからである。ただし、上記の研究においては、保護者の共通関心が学校における諸活動に対する当の保護者の関与をいかに方向づけたり規定したりするのかについては、十分に明らかにされていない。したがって、学校に対する保護者の意識と関与における変容に、保護者が市民（参加主体）となってゆく学習の契機を見出せるか否かを探るという課題が設定されてよい。あわせて、保護者の意識と関与の対象となる学校の諸活動がいかに多様な参加の場と形態を保護者に対して保障しうるのかを探るという課題も設定すべきであろう。さらに、保護者に形成された共通関心が、その後いかに保持されて当の保護者の学校関与と連関するのかを探れば、参加を通じた参加主体形成の可能性が、より詳細に明らかになろう。

以上をふまえて設定される本稿の課題は、次のとおりである。すなわち、保護者の共通関心に焦点をあて、学校に関わる諸活動に対する保護者の意識と関与の連関を探り、それを通じて、多様な場・様式での保護者の参加の可能性と、参加を通じた参加主体形成の可能性とがいかに見出せるのかを探ることである。この課題の探究によって、学校参加論の可能性を展望したい⁶。

本稿の研究は、首都圏の公立小学校に自身の子どもを通わせている、あるいは通わせていた複数の保護者を対象にしたインタビュー調査をもとにしている。調査は、いずれも2014年度に実施されたが、これは対象者の性格から3種に分類される。第1に、同じ公立小学校に通う子どもをもつ保護者3名である。第2に、同じ小学校を卒業し同じ中学校に通う子どもをもつ保護者2名である。第3に、同じ小学校を卒業した高校生の子どものもつ保護者3名である。第1と第2の調査の対象である保護者の子どもは、同一の小学校教師（X教諭とする）が担任した学級に在籍しており、第3の調査の対象者の子どもは、別の小学校教師（Y教

諭とする）が担任する学級に在籍していた。インタビューは、いずれも対象者の許可をえて録音し、トランスクリプトを作成した。調査の詳細は、以下の各調査の分析に先立って、個別に示すことにする。

以下では、まず、第1の調査をもとに、学校に関わる諸活動に対する保護者の意識と関与とがいかなるものか、それらの間にいかなる関連が見出せるかを探る。次に、第2の調査をもとに、保護者の意識とりわけ共通関心と保護者による学校関与とは、いかなる変容が見られるのかを探る。続けて、第3の調査をもとに、保護者による学校関与が多様である可能性を探る。

1. 保護者意識と学校関与の関連

ここでは、小学校3年生時（2013年度）と4年生時（2014年度）にX教諭が担任したクラスに子どもが在籍していた保護者3名（Aさん、Bさん、Cさん、とする。いずれも母親）に対するインタビュー調査をもとに、共通関心を含む保護者意識がいかに学校関与と連関するのかを探ることにする。3名の対象者は、いずれも、X教諭の発行する学級通信を介してなされた、筆者の調査協力の呼びかけに応じた保護者である。

X教諭が担任したのは、Aさんの一人っ子の男子、Bさんの2人きょうだいの第2子男子、Cさんの2人きょうだいの第1子女子、である。以下では、3名に対して、①2014年5月と②2014年10月に、個別に行った調査のデータを用いる（引用の際は、どちらの調査によるデータかを付す）。インタビューの時間は、約90分間から約120分間である。

取り上げる3名には、共通点がある。それは、職に就いていること、読み聞かせボランティアの経験があること、PTAの委員の経験があること（当該の小学校では、子どもが6年間通う間に1度担うことになっている）、そして、X教諭が日常的に発行する学級通信を読んで、「子どもたちに親近感がわく」、「クラスのことがわかる」といったように、共通関心の形成がなされてきていること、である。

(1) 教室への参観

調査から明らかになるのは、保護者が学校に向ける意識の焦点としての、教室を訪れて立ち会う子どもたちの学習や生活の場面の意義である。授業等を参観することに関する3名の語りを確かめよう。

3名はいずれも、参観によく訪れるといい、その理由をそれぞれ次のようにいう。

Aさんは、「どんな授業してくれるんだろう」と楽しみで訪れるという（①）。

Bさんは、「すごいこの子」とか、「すごい優しい」とか、いろいろな子どもを「見るのが、すごい楽しい」という(①)。

Cさんは、「まだ小学生なので、親にも育てていく責任が大きくある」と思っており、「様子を知りたい」からだという(①)。

そして、実際に教室を訪れて何を目にしたか、それぞれ次のようにいう。

Aさんは、「あいかわらず、すごい開放的なクラスだなと思って。(略) みなさん意見がすごい行き交うのを見て」(②)という。また、「今まで大人しいなと思ってた子なんかも、けっこう自分から手をあげて、発言してる姿をみて、あ、ちょっとイメージ変わったなとか。ああ、そういう意欲が出てきたっていうか」(②)ともいう。

Bさんは、「国語の授業で、(略) すごーくみんな発表している。そこでまた、ああ、すごいなーって思う」(②)という。

Cさんは、「ああやって学級会進められるってすごいなあって。みんな必ず意見言っていますし」(①)とか、「まとまりのいいクラスなんだって、ますます思うようになりました」、「授業を見ても、ほんとによくみんな発言するので、それってたぶん、保護者が後ろにいることを意識してじゃないんだろうなっていうかんじの発言なので」という(②)。

このように、3名はいずれも、教室を訪れることに肯定的であり、積極的である。その理由として語られる事柄の間には、授業への期待(Aさん)、多様な子どもの「すごい」姿への期待(Bさん)、「様子を知りたい」こと(Cさん)、といったように相違がある。しかし、実際に見たこととして共通して語っているのは、子どもたちが皆よく発言・発表するという教室の様子である。

教室の様子が語られるというこの事実が示すのは、保護者による参観と、保護者の意識における共通関心との関連である。3名の保護者が教室を訪れた際のまなざしは、共通関心を背景にしている。つまり、わが子への私的関心に閉ざされていない。この共通関心は、読み続けてきている学級通信によって形成されていた可能性がある。実際に、Bさんは、わが子からの話や教師からの学級通信に登場する子どもを「どの子だろう」と見に行くと言っている(①)。AさんとCさんにおいても、学級通信による同様の影響がありえたとはいえる。

そうであったとしても、つまり、共通関心の形成が参観自体にすべて由来するわけではないとしても、教室の「すごい」様子が肯定的に受容され、共通関心がいっそう強化され深化していることは3名から伺える。

つまり、保護者の実際の関与(参観すること)が共通関心の深化に寄与するという方向性が見出される。

そのため、参観することと共通関心の形成・深化には、相互性があるともいえよう。

さらに着目すべきは、子どもたちがよく発言・発表する教室の様子を、3名が共通して肯定的に語っているということである。というのは、これらの語り、共通関心の形式ではなく内実を問題にしているからである。このことは、実践の質、教室の場や関係の質が、共通関心の質を左右する要素であるということの意味していよう。

ただし、保護者において、共通関心の内実や深化過程が一樣というわけではなさそうである。Aさんは、特定の子どもが発言できるようになったという(イメージの)変化を発見し、Bさんは子どもたちの「すごい」姿を見ることに関心がある、というように。

(2) わが子と学校への期待

3名がそれぞれに挙げるわが子への期待や学校への期待には、参観との関連が見出せる。

わが子への期待として、Aさんは、「自分の意志をしっかりと」(①)と、Bさんは、「まじめが一番」(①)と、Cさんは、「自立した大人にしくちゃ」(①)と、それぞれ語っている。

学校への期待については、それぞれに次のように語る。

まず、Aさん(①)。

集団生活のなかで、いろいろ、ほんとうにけんかもいっぱいしてほしいと思いますし、いいこと悪いこと、学んでほしいですね。(略) そういう人との触れ合いとか協調性とか、そういうものをぜひ身に付けてもらえたらうれしいですね。

次に、Bさん(①)。

学校は、集団のなかで、自分が得意なこととか苦手なこととかが、すごくわかると思うんですよ。(略) 自分の性格とか、自分がわかる場所かなあって思います。大勢のなかで。(略) だから、(略) 集団生活をさせてくださいっていうことですか。

そして、Cさん(①)。

学校は、同じ年の同じ立場の子どもたち、お友だちとの関わりが得られると思うので、やっぱり、その中でしか学べないことを学んでほしいというか。

3名は、「自分の意志」(Aさん)、「まじめ」(Bさん)、「自立」(Cさん)といったわが子への期待だけでなく、学校への期待としても、私的関心という脈略

でそれぞれ上記の点をあげている。

特に留意すべきは、学校への期待の内実として、そろって学校における子どもの集団生活や子ども同士の関わりあいに関することがあげられている点である。というのは、この当の子どもたちの関係性こそが、参観に教室を訪れた3名に実際に目にされ、関心を向けられる対象となるはずだからである。つまり、(1)で確認したような、教室の様子を介した共通関心の深化の可能性が、私的関心(としての学校への期待)に内在していたかもしれないからである。子どもたちの関係性に向けられた保護者の意識がある場合に、それが私的関心であっても、それを起点に、実際の教室の様子を媒介にして、共通関心の深化へと接続されていく展開がありうると考えられる。

(3) 諸活動への意味付与と関与

参観以外の諸活動に対して、3名はいかに意味を付与したり、関与したりしているのであろうか。

まずは、3名が共通して経験している読み聞かせボランティアについて。

Aさんは、次のようにいう(①)。

けっこう子どもにも、本とか寝る前とか読み聞かせするのとか大好きだったので、もうその延長で。

以下は、Bさんの語るところである(①)。

これもまた、子どもたちを見に行きたいからか、わからない。

この本を読んだら、子どもたちがすごく喜んでくれるかなとか、すごい反応してくれるかなあとか思って探すのが、楽しいんです。

以下は、Cさんの語り(順に、①、②)。

読み聞かせは朝、ちょっときてそのまま会社に行けるので、(略)一番自分にとって敷居が低かったんです。で、本を読むのも好きで、おっきい声も出るので。

候補の本を探すんですよ。(略)そんなところで意外にこう、知らなかった作家の、知らなかった本に会ったりとかすると自分も楽しいので。

Cさんは、次のようにもいう(②)。

C:自分の苦にならないところで協力できるものがあるといいなと思って。わたしはほんと、読み聞かせについては、まったく苦じゃないので。(略)保護者一人一人が自分の得意なところとか苦じゃないところで、学校に協力できたらいいんじゃないかなあと。

筆者:協力しているっていう実感とか喜びとかも感じられるっていうことですか。

C:協力してる喜び、そうですね。学校にきて、子どもの友達がみんな顔を知ってくれてるのが、いいですね。あいさつしてくれたりとか。

3名にとって、子どもたちとの実際の関わりがあることが、読み聞かせを担う際の条件となっていることがわかる。また、朝に行われるという時間的な条件も、職をもつ母親にとっては重要である。Cさんが、「苦にならない」「得意なところ」で学校に協力するのがよいというように、負担の大きさも活動に対する意味付与のポイントである。

子どもとの関わりの有無や負担の大小という要素が条件となることは、PTAの委員と役員についての3名の以下の語りにも、確かめられる。

まずは、委員の経験について語るAさん(①)。

それもやっぱりあんまり学校に来てどうっていう、委員ではなかったので、学校に来る回数もほんとに、限られてたので。

以下は、Bさんである(①)。

PTAは、幼稚園のときに、これまたやりまして、とてもつらかったので、小学校の執行役員はやらないと心に誓い、がんばってやらないでいるんです。(略)ほんとに大変だと思うし、時間がほんとにそれでとられてしまって。

それ(PTAの委員:筆者補足)は、ほんと子どもをのほほんと見ていられる参観日とは違うから、仕事っていうかんじです。

次は、Cさん(①)。

役員さんとかにならなければ、(委員は:筆者補足)すごく負担が大きくてってものではないので。

3名のいずれにおいても、PTAの活動に対して負担に関する言及がある。役員への負担は重く、委員はそれほどではない、というわけである。

また、Bさんは、委員の、参観とは異なる「仕事」としての特性を語っている。子どもと実際に接するかどうかという境界線が、参観・読み聞かせと、PTAの委員・役員との間に引かれるということであろう。

(4) 保護者間関係

保護者間の関係が、保護者の共通関心の質や諸活動への意味付与・関与に関連することも明らかになった。まずは、「他の親御さんと子どものことについて話すことはありますか」との筆者からの問いに対する3名の語りを確認しよう。

Aさんは、「なかなかないんですよ」といい、「たまに学校参観でちょっとしゃべるぐらい」、「保護者会のときに、始まる前後でちょこちょこっと話す程度」だという(①)。Bさんは、「たまのお茶の時間」

や、「たまに会った道端で」という(④)。Cさんは、「自分で積極的につくらないと、そんなに」なく、「保護者会にきたとき」や「運動会とかそういうときに」という(①)。

参観や保護者会などの学校を訪れる機会と、それらと別に設ける機会、そして偶然の機会、といったときに、保護者同士が顔を合わせて話し合うことがあるということである。ただ、学校を訪れる機会が保護者間で話をするのに十分だとは、3名のいずれにとっても感じられていないようである。

こうした感覚は、3名がそれぞれに、わが子の小学校入学前までに形成してきた次のような関係にも由来するといえよう。

以下は、Aさんの語りである(順に、①、②)。

保育園のときはお互いに大きくなったねって、お互いの子どもを(略)見て。お迎えにいったときとかに、そこでちょっと話したり(略)一緒に育ててるっていうかんじがすごい、あのときわたしも好きだったので。そういうことが小学校入ってからでもできればいいのになって。

もうちょっと小学校入ったら、小学校の親御さんと仲よくなるものなのかなと思ったら、なかなかそういう機会がないものなのだと、思ってますけどね。

次に、Bさん(②)。

一番、親同士がつながってたのって、幼稚園のときだったんですよね。幼稚園のときは、ほんとに毎日、お迎えとかでも会うし、いろんな行事とかでも幼稚園に行くし。(略)一緒に何かをするっていうことがやっぱりすごくあったし。(略)小学校に入ってから知り合ったお母さんとは、そこまでゆっくり話す時間っていうのがないし、密に話すときがないから、なかなか、すごく話すっていうお友だちにはなれないし。

以下は、Cさん(②)。

私がずっと、同じようなところに住んでいて、学生時代からの友だちが周りにたくさん、残ってるんですね。

やっぱり昔からの友だちと集まると、どうしても子どもの話に(略)なったりもしますので、そういうときに、うちはこういうことあったんだけどどうしてる、みたいなことを話したりします。

このように、Aさんにはわが子が保育園に通っていた時代に、Bさんにはわが子が幼稚園に通っていた時代に、園に出向いたり活動とともに参加したりするなかで形成されてきた保護者同士の強い関係があると

いう。また、Cさんには、学生時代から維持してきた強い関係があるという。それらとの比較で、小学校での諸活動に関わることは新たに強く形成されることのない保護者間の関係について、語ることになるのであろう。

他方で、保護者において、活動への関与が、保護者間関係の形成に通じるという見通しや期待もありそうである。Cさんは、次のようにいう(①)。

ただ、ほんとにそういうもの(委員:筆者補足)もやらないと、知り合うお母さんも、いないですね。(略)やっぱり、何らかの親のつながりを、学校が、強制的っていったらあれですけど、そうやってつくるのもいいことなんだなって、思いました。

Cさんは、委員を担うことが決まっているという制度的な条件によって保護者間関係が形成されることの期待を語っているのである。

ただ、Aさんは、わが子が小学2年生であったときの自身の委員の経験を「上の親御さんばかりだったので、(略)ぜんぜんそういう情報交換できる場もなかったですね」(①)と語っている。

おそらくAさんにも保護者間の関係形成への期待があったのであろう。しかし、委員になることが関係形成の十分条件とも言えない、ということを示している語りである。

2. 共通関心の持続性と学校関与の転換

ここでは、小学校2年生時(2008年度)、5年生時(2011年度)、6年生時(2012年度)に、X教諭が担任したクラスに子どもが在籍していた2名の保護者(Dさん、Eさん、とする。いずれも母親)を対象に、当該の子どもたちが中学校2年生の時点で行ったインタビュー調査をもとに、保護者の意識や学校関与にいかなる変化があるのかを確認する。

X教諭が担任であったのは、Dさんの3人きょうだいの第2子男子と、Eさんの2人きょうだいの第2子女子、である。以下では、2名に対して2014年10月に行ったインタビュー調査のデータを用いる。インタビューの時間は、Dさんとは約120分間、Eさんとは約90分間であった。

なお、当該の2名には2012年度にもインタビュー調査を行っており、その際に、いずれにおいてもX教諭の日常的に発行する学級通信を介した共通関心の形成が確認されている。これをふまえた今回の調査に対する協力を2名に依頼し、承諾を得る、という手続きを経て対象者を選定した。

(1) 共通関心の持続性

いったん形成された共通関心は、保護者においていかなるかたちで保持されていくのであろうか。

小学校でわが子と同じクラスにいた子どもたちをどのように見ているか、2名はそれぞれ次のようにいう。

Dさんは次のようにいう。

6年1組（小学校でわが子が在籍していた学級：筆者補足）の子たちは中学に入って、学級委員をやるとか、運動会のときに実行委員さんになるとか。すごくて、プリントなんかを読ませてもらうと、あ、この子今こういう役についてるんだとか、あ、今こんなことで発表してるんだわ、とか。わりとそういうのがいつまでも、私も残ってる分、身近に、感じるというか。

あのときを知っている私、大きくなったなっていう、親戚のおばさん的な見方っていうので、もう、終わってしまうっていうか。（略）実際に、なんとかちゃんやってるねとか、っていうふうに声をかけたりは、わたしもしない。

Eさんは次のようにいう。

成長をほほえましく思ったりはしますけどね。（略）あ、こんにちは、とかって、あいさつしてくれるので。すごいうれしいかんじですね。（略）子どもたちも、親しくしてくれてるかんじはしますね。

学校公開とかで、もと6の1の子たちが発言していると、難しい言葉覚えたんだねとか、思いますね。意見の発表とかしたときも、そんな難しい言葉、いつの間に使えるようになったんだ君は、とか思いますね。まあまあ、相変わらず君は居眠りだなっていうような子もいるけど。（略）クラスで知ってた子たちをみるのはやっぱり楽しいし、学校公開も、自分の子だけ見に行くっていうよりは、クラスの雰囲気とか様子を見に行くっていうかんじですかね。

わが子以外の子どもに向けられる共通関心は、成長していく姿を身近に、あるいは喜ばしく見るという仕方、DさんにもEさんにも保持され続けているようである。ただ、Dさんは、やや距離をとることを意識しているようでもある。Eさんは、教室を訪れる際に、クラスの雰囲気や様子を共通関心に即した見方で見ることも語っている。

それでは、小学校時代から関心を維持している子どもたちとは別に、それ以外の、中学校からわが子のクラスメイトとなった子どもにも、関心は向くのであろうか。つまり、共通関心に拡張は見られるのであろうか。

Dさんは、わが子の小学校時代のクラスメイトで

はない子どものことを「ぜんぜんわからないです。ほんとに、（わが子は：筆者補足）学校のことを話さない子どもなので」といい、Eさんは、それぞれの子ども様子は「わからないですね。子どもからきく、その子の話とかがメインになっちゃう」という。

このように、わが子が家庭で話すことに依存するため、共通関心の拡張は難しいということである。

(2) 学校の諸活動への意味付与と関与

学校への関与については、どうであろうか。2名とも、その低減を感じている。

Dさんは、「そこまで、中学校に頻繁に通ってない」と、関与の程度は下がっているという。その要因としては、以下の諸点を語っている。

まずは、学校の条件による影響である。すなわち、「お母さん来てくださるっていうようなことも特にない」こと、「学校公開で（他の多くの：筆者補足）親が見に来ない」こと、「その子の担任との関係が、学校との距離を縮めたり遠ざけたりするのに、すごく左右する」こと、である。

また、以下のようなDさんの意識も関与の程度に影響している。

もう学校に来られることそのものも子どもは喜ばないし、関わることが私もそれほどいいことなのかどうかも、正直よくわからないというか。子どもはもう子どものなかで、親がかりで学校生活を送らなきゃいけないっていう段階にはもういないんじゃないかってちょっと思い始めたんですね。中学校に入ったときに。

学校とかにそんなに深く、自分から関わっていかうとか関わりたいとかっていうふうには、個人的にはそんなに、今の時点では思っていないというか。残念なこととかもけっこうあったので。

さらには、Dさん自身の「あんまり学校が個人的には好きじゃなかった」という子ども時代の経験も影響しているという。

そのため、わが子の担任がX教諭であった時期を振り返った評価は、「すごくうまくいったケース」だというものである。つまり、特別な時期だったと考えているのである。

一方のEさんは、学校を訪れる機会の減少とそれに関わる保護者間関係の希薄化について、次のようにいう。

まずは、学校で制度的に設定された機会について。

中学校でクラス単位っていうのが、保護者会も少ないんですよ。年に2回ぐらいしかなくて。（略）だから顔を合わせる機会も圧倒的に少な

いし、クラスでまとまって何かを、保護者が手伝ってやるようなイベントも、小学校のときに比べてないので、保護者同士がクラスの意識をもちにくいっていうか、は、ありますよね。

年にやっぱり何度かは、学校公開があって、ただ、来る保護者は限られてるので、(略)限られた保護者と、ああ、ってって、会えて、そのときにちょっと話したりランチしたりってなんかいいですかね。

Eさんが学校を訪れるのは、上のような機会と、「PTAのクラスの委員みたいなのをやっているの、その自分の委員の仕事で行く」といったこと、そしてわが子の部活動に限られるという。

わが子の部活動への保護者としての関与は、以下のように、Eさんにとって保護者間関係という点で重要であるようである。

中学校って部活での保護者同士のつながりの方が、クラスのつながりより(略)すごく強いと思うんですけども。(略)小学校のときに同じクラスだった保護者がそのままいますので、やっぱり、仲良くなりますね。(略)保護者も応援で、毎週顔合わせるの。

Eさんは、実際に顔を合わせるだけではなく、ソーシャル・ネットワーキング・サービスを介しても「部活ママのLINE」で次のように保護者間のコミュニケーションが成立するという。

声に出ないから、ご飯作りながら、家事をしながら、べつに、あえて集合しなくても、ふつうに会議してるように、リアルタイムでいろいろ情報流せるじゃないですか。(略)子どもたちに聞かせずに、母同士のちょっとどうしたらいいみたいな、悩みとかそういうのを話し合えるのは、ほんとに助かりますね。

Eさんも、学校の設定する機会という要因により、関与の程度が低減しているというのであるが、他方で、学校の制度の外側に、学校の活動をめぐる保護者間関係が形成されるともいうのである。

3. 制度外の学校関与

ここでは、小学校1年生時(2004年度)から3年生時(2006年度)のいずれかの学年にY教諭(学級通信を日常的に発行)が担任したクラスに子どもが在籍していた3名の保護者(Fさん、Gさん、Hさん、とする。いずれも母親)を対象にしたインタビュー調査をもとに、学校に保護者が関わるうえでの制度的な条件に対して、保護者の意識がいかに向けられるのかを探ることにする。Y教諭が担任であったのは、Fさ

んの2人きょうだいの第2子男子が2年生時、Gさんの2人きょうだいの第2子女子1年生時、Hさんの3人きょうだいの第3子男子が3年生時、である。当該の3名の調査対象者としての選定は、Y教諭の紹介を経て行ったものである。

以下では、2014年5月に、Y教諭(調査時には退職)同席のもと、当該の保護者3名に対して行ったインタビュー調査のデータを用いる。インタビューの時間は、約150分間である。

(1) 共通関心の持続性

わが子が小学校3年生であった時点までに保護者に形成されていた共通関心が、調査時点に及ぶ持続性を有することが、学級通信の意味に触れる次のやりとりで示されている。

F: 親的にもけっこう思い入れあるよね。あの子どもどうしてるのかなとかいう話は、(略)わりとするよね。それで、ちょっとやっぱり不登校になっちゃったりとか、病気になったりとか、いろいろ環境変わってくるお子さんとかもいるんだけど、やっぱりすごい気になるよね。会うと、どうしちゃったかなその後とかね、いう話はするよね。

筆者: 保護者同士が会うと。

F: そうです、そうです。

G: そうそうそう。っていうのは、やっぱり下地に、(略)共通の認識があると。(略)みんなが、どういう子がいるんだろうっていうのを知るあれでも(学級通信は: 筆者補足)あったと思うので。

F: 親が知るきっかけにはなるよね。うん。子どもから子どもの話ってあんまり伝わってこないんですよ。こう断片だし。(略)(学級通信を通じて: 筆者補足)この子はこういうお子さんなのかとか。(略)お母さんはこういう考え方の人なのかとか⁷⁾。やっぱり直接会って話したことがなくても、だいたいこの人はこういう人なんだっていうおぼろげな像みたいのがあるよね。

共通関心がY教諭の発行していた学級通信を通じて形成されてきたこと、それが子どもたちをケアするように機能し続けていることが語られている。

(2) 問題状況を介した学校関与

以下には、子どもたちが小学校4年生のときに生じたという「学級崩壊」の際の保護者の関与をめぐり、インタビューでのやりとりを取り上げる。

H: 最近、ほんとに、親もなんかこう、見張る

ような立場で行っちゃったりとかするから。で、ほら、(略)〔「学級崩壊」の：筆者補足〕問題のときにFさんすぐに行ったじゃないですか。問題がすごくなったときに、(略)わりと1週間くらい、たしか行ってたんですよ。

G：うんうん、見に行っていましたね。

H：教室に入ってたんですよ。で、べつにそれは、見張るわけでも指導するわけでもなく、もうどうしようもないのよって言いながら、毎日行ってたんですよ。そういうことができるっていうことが、ほんとは一番、いいんじゃないかなあって思ったから。なかなかそれが今はできないかな。

G：そうですね。やっぱりお互いのことがわからないと、マイナス面ばかりで、こう、かけあいになっちゃうっていうのはあるじゃないですか。

H：もうちょっと学校がオープンだったら、すぐに、1日で解決することが、1か月かかったりとか、いうことは多いんじゃないかなって。

Hさんは、「学級崩壊」状態の教室に保護者が入ったという事実と、問題解決に際してのその重要な意義について、語っている。

また、次のようなやりとりもあった。

H：やっぱりその大変なことがあったときに、(略)親も入ってたし、親もすぐきたしとかっていうのが、(略)〔Y教諭の学級通信から：筆者補足〕続く関係でそういうことができたっていうのが、効果といえば効果だよな。

G：そうだよな。

H：だけど、あの、普通だったら、それはたぶんかなわないだろうし。

G：文句いっておわっちゃうかもしれないしね。

H：それこそ、それは学校の都合でしょって、私もいうだろうし。で、親としたらもう、最近は、校長に言えばいいほうで。教育委員会。

G：教育委員会にすぐ行っちゃうとか。

H：現場で解決しようとは、みんな思わないじゃない。なんかあったときに、そのことに、当事者同士に声をかけてこうやって話しましょうっていうのはまだいいほうで、だいたいもう個人で、ばんって。

F：そうそうそう、個人で教育委員会行っちゃうよね。

H：当事者同士で話すのはめんどくさいし、みんな集まんないし。

ここでは、保護者間の問題状況を介した議論が成立することの困難さと、しかし問題解決に向かううえで

そうした議論に意義があることを語っている。

また、共通関心を保持しあっている保護者間の関係が、話し合いの条件だったとも語られている。

他方で、次のように、この「学級崩壊」をめぐる一連の取り組みが、保護者間関係に寄与した側面もあるようである。

G：それもこう、親がちょっと、結束するじゃないけど、いろいろ話ができる。

F：まあね、きっかけにはなったかもね。長い目で見れば。あれはあれでね。

「学級崩壊」をめぐる保護者たちの学校関与は、学校に制度として設けられている仕組みの外側で、問題状況を共有した保護者たちによって自発的になされていた、ということのようである。それは、日常的な保護者間の関係を条件にしつつ、当の関係の再編成も促すという、相互性を有する取り組みであったということである。

おわりに

以下、本稿を通じて明らかになったことを4点確認し、それをふまえて、多様な場・形態での保護者の学校参加の可能性と、保護者における参加を通じた参加主体形成の可能性とがいかに見出せるのかを考察する。そのうえで、残された課題を示すことにする。

明らかになったことは、第1に、保護者の共通関心が教室における関係性の質へと向けられることの意義である。本稿を通じて見てきたように、共通関心の内実は、子どもたちの多様な姿やその変化、教室における関わりといった事柄であった。つまり、教室における関係性の質へと保護者の意識が向けられていた。そして、この意識こそが、子どもたちと実際に接し関わる諸活動への当の保護者の関与を強める条件となっていたのである。また、教室における関係性の質に向けられた共通関心は、その持続性という面で子どもの卒業後数年を経ても保持されて機能するという強度を持つことも明らかになった。

ただし、保護者が意識を向ける教室における関係性の質は、肯定的なものに限られない。例えば、3で取り上げたように、「学級崩壊」とされるような質であっても、保護者の意識が向けられ、事実として認識・共有されることに意義がある。というのも、この3で見た事例では、制度に規定された活動の外側において、問題を共有したことによる保護者たちの関与が見られたからである。事実の認識・共有が問題解決に向けた関与の条件になるのである。

第2に、保護者たちの意識が保護者間の関係性の質へと向けられることの意義である。保護者間の関係性

もまた、学校の諸活動に保護者が関与する際の条件である。それは、1や2で見たように、保護者間関係の形成を諸活動への関与の際に保護者が期待するという意味でも、3で見たように、問題状況において保護者間関係を基盤にして、解決に向けた議論が展開されるという意味でも、そうである。保護者間関係を捉えたり、それを再編成したりしようとする保護者の意識が、学校の活動への保護者の関与を方向づけるのである。

第3に、教室の関係性と保護者間関係性との向けられる保護者の意識が、学校の諸条件によって規定されるということである。まず、教室の関係性に向けられる意識は、教室を訪れる機会がいかん保障されているかという学校の制度的条件に規定されている。また、2で見たように、保持され続けている共通関心がさらに拡張されるかどうか、学校の条件に依存している面がある。さらに、訪問の機会の量だけでなく、実際の教室の関係性の質自体も、保護者の教室に向ける意識を方向づける。例えば、1で見たような保護者の意識は、多分に教室の関係性（および、それを方向づける実践）の質に規定されていた。一方、保護者間関係への意識もまた、学校の制度的な条件に規定される。これは、保護者間のコミュニケーションの機会について、1と2で確認したとおりである。このように保護者の意識が学校の諸条件によって規定されるとすれば、上記の第1と第2の点で確認した保護者意識の学校関与に対する規定性を介して、保護者の学校関与の質もまた学校の諸条件によって規定されることになる。

第4に、教室における関係性や保護者間関係性に向けられる保護者の意識が、当の保護者による学校関与を通じて変容するという点である。上記の第1と第2の点は、保護者の学校関与に対する保護者意識の規定性を示すものであったが、この第4の点は、それらの逆に相当する。まず、教室における関係性への保護者の意識については、1において、実際に教室の様子を見ることによる共通関心の深化が確認された。これは、関与ゆえの意識変容である。また、学校関与を通じて保護者間関係が再編成されるわけであるから、それにより保護者間関係に向ける意識の変容も促されるといえる。

上記の4点をふまえれば、次のようにいえよう。まず、保護者の学校に対する意識と関与とは、保護者の意識における共通関心の形成を条件に、相互に関連しつつ変容していく可能性がある。この変容過程に、参加を通じた市民（参加主体）形成の可能性を探るうえでは、教室の関係性や問題（状況）への関心を共有し、それを媒介にした保護者間関係が形成されうることの意義を特に重視すべきである。というのも、事実や問

題を共有する保護者間関係は、問題解決に向けた対話・討議を続け、決定を共有するといった過程、すなわち、保護者の民主主義的な参加の過程を用意する重要条件となるはずだからである。例えば、3では、保護者たちが、教室の関係性をめぐる問題状況の認識・共有によって、保護者間関係の再編成を伴いながら、既存の制度にとどまらない活動を展開させたという例を見た。このように、問題の共有を経て、保護者たちが参加主体となって解決に向けた活動を生起させていく可能性がある。

こうした活動は、また、学校参加の場と形態を多様化させていく活動だともいえよう。

ただし、保護者間関係を教室における関係性や問題を媒介にするものに限定せずとも、また、保護者に始点のある活動でなくても、多様な場・形態での保護者の参加の可能性を見出さう。というのも、学校関与による保護者間関係形成へのニーズが保護者に一定程度あることが本稿を通じて明らかになったためである。子どもに直接に関わらない活動も含めた多様な活動への保護者の参加のために、保護者間関係を形成しうるような活動を構想することは選択肢の一つになる。これを学校の制度的な条件によって保障することにも、保護者のニーズがあることは、1で確認したとおりである。多様な場・形態での保護者の参加が成立する可能性は、保護者間関係に着目することによって見出せると考えてよい。

本稿を通じて確認されたこととして、もう1点、改めて強調しておきたい。それは、保護者の学校参加にとっての共通関心の意義である。保護者の多様な場・形態での参加と、市民（参加主体）形成を追求し、学校参加の展望を探るためには、保護者において共通関心の形成が一定程度なされていることが重要な条件になる。保護者において、共通関心は、形成後も一定の持続性を有するものであり、条件次第では、深化や拡張を伴いながら保護者の参加を支え続けていく可能性がある。したがって、いかに共通関心を形成しうるかが、実践上の重要課題として認識される必要がある。

さて、以上の考察は、いずれも、一定の意識や関与が学校に対して向けられている保護者を対象にした調査に基づくものである。つまり、関与の少ない保護者については考察の範囲に入れられていない。そのため、保護者間の抑圧や排除の問題を直に十分には捉えられていない。この点をふまえて研究を進めることが、残された課題である。

注

- 1 以下は、広田照幸『教育』岩波書店、2004年、pp.64-69、を参照。
- 2 以下は、勝野正章「学校選択と参加」平原春好編『概説教育行政学』東京大学出版会、2009年、pp.164-169、を参照。
- 3 例えば、仲田康一『コミュニティ・スクールのポリシークスー学校運営協議会における保護者の位置』勁草書房、2015年、を参照。
- 4 Biesta, G.J.J. (2011), *Learning Democracy in School and Society*, Rotterdam; Sense Publishers. (=2014 上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習するー教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房)
- 5 大日方真史「学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割ー教師と保護者に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』第66巻、2015年。
- 6 本稿では、以下、保護者が学校に関わることを主に「(学校)関与」と呼び、これに「(学校)参加」に相当する事柄を含むものとする。その理由は、本稿が、(例えば「学校運営への参加」などに対象を限定せず)保護者が関わる諸活動を対象にしており、それら諸活動に対して保護者から付与される意味や、保護者が諸活動に関わる形態といったこと自体をテーマとしているためである。学校への関わりの質を問わずに使用可能であり、「(学校)参加」より広い意味をもつ概念として、「(学校)関与」を主には用いるということである。
- 7 保護者についても知ることになるというのは、Y教諭の学級通信に「保護者の声」が掲載されることがあったためである。

付記

本稿は、日本教育学会第74回大会(2015年8月29日、お茶の水女子大学)の自由研究発表の際の配布資料、大日方真史「学校参加の条件となる保護者意識の特性」に大幅な加筆・修正を加えて再構成したものである。

本研究は、科学研究費補助金(若手研究(B)「学校参加に向けた保護者意識の変容過程に関する研究」(課題番号26780441))の助成を受けたものである。