

比較視点から見る日本の子どもの関係性の「危機」

恒吉 僚子

< キーワード >

教育 日米比較 社会化 関係性

< 要旨 >

本稿は、日米比較の視点から、子どもをめぐる身近な「関係性」の「危機」を軸に日本の学校(特に初等教育以下)と、その関連における家庭を考察した。日米両国で、今日、①子どもの身近な関係性の危機、②子どもの身近な社会化の場の間の関係性の危機が問題になっている。従来、アメリカでは、公教育の領域を認知的側面を中心に捉えてきたために、全人教育を志向する日本では学校の責任領域に含められるようなしつけに関わる領域の多くが学校担当領域外だとされがちであった。しかし、子どもの暴力を初めとする様々な子どもの関係性の「危機」が表面化するにつれ、アメリカでも対人関係、共感能力等に関連するしつけ領域を、公教育の射程の中に入れるような動きや対人関係を強化しようとする動きが見られる。その方向性は、しばしば、対人関係を大きな軸として編成されてきた日本型の学校システムを思わせるものとなっている。本稿は、従来、日本の学校やそこから見た家庭の特徴をアメリカとの比較視点から考察しながら、関係性を軸としてきたと言われる日本型のあり方を再考する。

変化の中の子ども

いつの時代も子どもをめぐる社会問題が顕在化する。今日、子どもの「危機」と日本で言われているものは多様であり、例えば、子どもと暴力、母子の孤立や子どもの学びからの逃避、中には、「新たな」社会状況と認識されがちなものもある。それらが本当に新しいのかは異論のあるところであろうが、例えば、グローバリゼーションと多文化化に関連した変化等はこの類に入れられよう。また、国境を越えて大卒では共有されるような、学校等の近代的制度の揺らぎに結び付けられるものもある。

ここで、いくつかの国での「子どもの危機」を比較した国立教育政策研究所の調査[金子2001]を参考にすると、比較視点から日本を見ると、どちらかというと西欧先進国で多く焦点が当たっている課題(例 学力低下問題)と発展途上国型(例 識字教育)の課題の中では、日本は自ずから前者の類に入る。また、アメリカのような移民社会や植民

地支配の遺産として高度に多民族化したような社会(例 マレーシア)、あるいは、外国人労働者の流入等によって国際化が進んだような国(例 ドイツ)においては「多民族・多文化」が焦点として共有されていることに見られるような、特定の社会条件による課題圏があるように推察される。その中で、前記のまとめでは日本の教育の中心的な焦点は規律、学校・学級不信、進路指導、多民族・多文化の問題だとされている。近年の学校でのナイフ事件や心の教育、不登校の増加や学校離れ、学級崩壊の顕在化、日系人児童やオールドカマーの状況等が思い浮かべられよう。だが、学力低下もアメリカ、イギリス等のように日本でも問題となりつつあり、他方では、他先進国同様、日本の中にも文字を学ぶ権利を保障されてこなかった人々が存在し、貧困も無縁でないように、国内に南北問題型の問題群も抱えている。

本稿では、こうしたいくつかの日本の子どもの「危機」と

言われるものの中から、身近な「関係性」に関連したものに限定し、日米比較の視点から考察してみたいと思う。子どもの身近な「関係性」は、ここでは、直接のフェイス・ツー・フェイスの接触によって成り立つ関係性、と理解する。身近でない関係性の議論は、子どもの直接の対人関係の輪を越えた同社会に住む人々との関係はもちろんのこと、国境を越えた共生等、グローバルな次元にまで延長することができる。また、関係性の対象を人間に限定しなければ、自然との共生の視点にもつなげることができる。無論、後者のようなグローバルな次元、フェイス・ツー・フェイスでない課題も、実際は子どもの身近な場面でいくらかでも表出する。例えば、民族共存の課題は教室内の異民族間の子どもの同士の関係に表れる。グローバルとローカルがつながり、また、グローバル視点が身近に意識化されるコンテキストがあるからこそ、例えば、教室内の異文化間の子どもの対人関係を改善することによって、より広い範囲で異質な文化に対する寛容性を育成しようとしたり、リサイクルの勧め等を通じてより広く環境保護の志向を育成しようとする教育実践が見られる、とも言える。

本章では、①子どもをめぐる身近な関係性の危機、②子どもの所属する身近な場の間の関係性の危機に焦点を当て、初等教育を中心に比較視点からの日本の学校システム、それとの関係で家庭を再考する。ここで関係性に焦点を当てるのは、それが日本型システム(学校にせよ、企業にせよ)の一つの軸になってきたものでありながら今日揺らぎを見せているものであり、しかも、世界的に社会、自然環境の「共生」が今日的に最も切実な課題[江淵 2001、13]、と指摘されるように、どのような関係を異質な人々、破壊が進む自然と築いていくかは我々にとって大きな課題となっているからである。また、本稿では、本特集のテーマに接近するにあたって、ストレートに家族から出発するのではなく、学校から出発して家族を振り返る形をとっていることも断っておきたい。

関係性の危機

日本の学校と家庭

アメリカの学校に比べると、日本の学校(とりわけ就学前と初等教育)の特徴は、対人関係の固定化と協調的組織化であると言われてきた[Hendry 1986; Lewis 1995]。班、卒業式や運動会のような学校行事は象徴的であり、しばしばアメリカを中心とする欧米の研究者によって注目され、日本的集団主義と結び付けられて理解されてきた。あるいは、共同性や効率的な集団管理を作り出す様々な装置、

例えば、おそろいのもの、スローガンの提示や掲示、分業化の低さと担任を中心とする学級王国、一斉指導の多さ等も、アメリカの学校に比べると特定の固定的集団での協調的対人関係の育成に力点を置くものだと言われてきた[Tsune-yoshi 2001]。例えば、誇張された感があるが、B. デュークの言葉を引用すると、

日本人であることの際立った特徴—職場であり、学校であり、遊びであり—は、集団への忠誠である。それは社会のあらゆる層を貫通している。集団への忠誠を育成する道のりは、学校での一年生の第一日、どの子ども自分の組に入ると同時に始まる。日本の組は外向きはどこのアメリカの一年生のクラスとも似ているが、違いは肝心である。一年生の組は究極の目的、集団的調和を達成すべく、個人を集団に結び付ける絆を育成する。

[Duke 1986, 25]

同じようなパラレルは日本の企業に関しても指摘され、日本の会社員は組織人間として、「欧米」的基準からすると「過度に社会化」(oversocialized)されていることはあっても、その逆ではないと大方ではイメージされてきたと言えよう。この文脈の中では、学校はいわばその集団の人間の予備軍を作る場とされた。

つまり、近代化のプロセスを経ながらも、日本の学校の組織としての特徴は、少なくともアメリカ型に比べると高度に共同性を強調した、伝統的な共同体的特徴を持つものだと特に欧米の研究者からは理解されてきた感がある。その理解の軸となるものが、班や学級王国等の協調的、同調的な対人関係の組織化である。

そうした中で、日本の家庭は、おしなべてアメリカ基準からすると中産階級的な均質的な条件で子どもを学校に入学させ[Rohlen 1983]、特に幼少期においては学校の要請に協力的に応えるとされてきた。それが(子どもの教育に奉仕する)母親役割との関係で理解されることもしばしばあった。例えば、L.ピークは、日本の母親が幼稚園の要請に応じて、細かい手作りの品をそろえたり、毎日ハンカチや特定の品を数多く持たせたり、愛情弁当を作ったりすること等を次のように分析している。「日本の就学前教育における母親に対する参加への非常に高い期待は、子どもの教育を支えるにあたっての適切な役割への社会化における大切な影響とみなすことができよう」[Peak 1991, 62]。そして、ピークは、学校が、母親の愛情と母親の子どもへの教育支援との間に直接的な関係があると示唆したり、母親同士が互いに自分の貢献度を比較できる機会をそれとなく用意しながら、母親の協力(学校への従

順)を日本の学校が方向付けようとしていると指摘している。つまり、子どもへの奉仕型のイメージとしての「母親らしさ」への社会化である。

アメリカとの比較視点から見た場合、日本の学校や家庭はまだ相対的にはこうした特徴を指摘されることが多い。しかし、今日、こうしたイメージは徐々に変容を迫られていることも確かであろう。子どもの関係性をめぐっても、今日の日本は、家庭と地域や学校の相互的な疎遠状態、家庭の中での母親の孤立、子ども同士の関係の問題性(例 いじめ、暴力)等、アメリカとパラレルな問題がタイムラグやヴァリエーションを持ちながらも話題になっている。そして、しばしば類似した要因、例えば、メディアの子どもの生活への浸透、ロールモデルの不在、家族や地域の変化等が挙げられるようになってきている。これは、それぞれの社会差が解消されたことを無論、意味することではない(例 アメリカでは家庭内での麻薬や学校でのギャングの存在、人種、民族等が日本より絡めて考えられている)が、同時にパラレルが以前よりも顕在化していることを意味している。

解決策は何なのか。イデオロギー的にも様々な立場から、提言がなされている。そして、それらは、両国で類似したものが少なくない。例えば、後述するような、近代化の中で疎遠になった地域、家庭、学校の対人関係の強化が共通して唱えられている。こうした中で、対人関係を大きな軸として編成されてきた日本の学校システム、それと家庭との関係を思わせるような方向がアメリカでも見られる。

従来の日本の学校では、(保護者のボランティアとしての授業参加に見られる市民型ではないかもしれないが)対人関係を軸とし、学校が家庭領域に浸透しながら連携することは行われてきた。他方、従来は公(学校)と私(家庭)を区別し、学校が認知的な側面を担当し、日本においては学校が関与してきた領域の多くが家庭(と地域)のしつけ領域として学校の責任からはずされてきたアメリカにおいては、子どもの様々な危機(暴力、規範意識の低下、モラルの問題、学力低下等)が問題になるにつれ、公教育領域を広げ、学校が家庭領域に浸透していく、いわば「日本化」の方向が見られる。後述するような様々な対人関係スキルに焦点をあてたプログラム、子どもの周辺の大人同士の対人関係(家庭も含まれる)を強化しようとするプログラム等が台頭している。

アメリカの子どもと関係性の危機

さて、アメリカでは今日、聖域とされていた学校でも銃発砲事件に象徴されるような青少年の暴力が問題化し、

伝統的モラルの衰退、核家族の解体、未婚の親による出産、麻薬の若者への浸透等の「危機」がしばしば議論されている。

ブッシュ政権のもとで「全国教育目標(National Education Goals)」がまとめられ、クリントン政権のもとで「ゴール2000年:アメリカ教育法」が成立した時にも、学力向上と共に、「2000年までには、アメリカのどの学校も、麻薬、暴力、そして、許可されていない銃やアルコールの存在から解放され、学習を推進する規律のある環境を与える」ことが表明されていたのは象徴的であろう。学校関連の犯罪は近年減ったとされているが、全国教育統計センター(National Center for Education Statistics)他の統計(初・中等)によると、1997年7月から1998年6月にかけて全米で60の学校関連の暴力的状況のもとでの死亡が報告され、うち、47件は殺人であった。1996-7年度において、警察等の一つ以上の犯罪を報告した学校は全体の57%に上り¹⁾、マスコミの報道等に煽られながら、学校関連の暴力に関する関心は未だ高い。

こうした中で学校や学区によっては金属探知器に象徴されるような管理体制の強化やゼロ・トラランス(交渉の余地のない違反行為への厳重で一律な措置)のような厳格な措置を採用し、それらに対する全国的議論も沸き上がっている。後者は例えば、子どもの人権侵害に当たるとして、アメリカ弁護士会(American Bar Association)等による批判を受けている。

また、暴力に対処的ないし事後的に対応する性格の強いこうした措置と共に、近年アメリカの学校に広まってきたものに、子どもに葛藤を協同的に解決するスキル等を教える葛藤解決関連のプログラムや反暴力プログラム、社会・感情的能力や人格教育、協同学習(cooperative learning)等の一連の特定の関係性志向の資質を育成しようとする(あるいは、付随的にそれを育成しようとする)教育プログラムの流れがある。

例えば、1970年代にアメリカの学校に広まった葛藤解決プログラム(Sweeney and Carruthers 1996)は、葛藤解決教育ネットワーク(Conflict Resolution Education Network, CREnet、前のNational Association for Mediation in Education)によると、1997年において、アメリカの86,000の公立学校の内、学校レベルで8,500以上の箇所 で用いられていた。子ども同士の仲介者を用いた葛藤の仲介、授業を用いた葛藤解決スキルの習得等、様々な形で学校に導入されている。学校関係の暴力と切り離せないものとして、家庭内での暴力にどのように対応

していくのかも射程に入るようになっている²⁾。反暴力的なスキルを育成するプログラムや暴力的犯罪に対抗するプログラムも様々に展開され、共感能力や対人関係スキルを育成したり[恒吉 2000]、全米ライフル・アソシエーションのエディ・イーグル・プログラムのような銃に焦点を絞ったプログラムがあったり、と多様である。

グローバリゼーションが進む傍ら、様々な国で、宗教教育、道徳教育、価値教育、市民性・公民教育の復興や捉え直し等、人格形成に関わる場面においても学校が新しい役目を求められるようになっている。アメリカにおいても子どもの暴力等を含む「子どもの危機」を前に、社会・感情的能力の見直し、感情の育成を体系的に教育の中で扱おうとするような動き、特定の(普遍的とされることが多い)徳・価値を推奨するような人格教育等³⁾の系譜が様々なプログラムの形を取りながら、学区や学校に導入されている。

だが、これらは単独で導入されるのではないことにもまた、現代アメリカの学校の抱えるニーズの多角性がうかがわれる。例えば、人種・民族間の対立は社会内においても国境を越えても葛藤の代表的な要因であり、葛藤解決プログラムも、平和教育と結び付けられたり、多文化教育的な関心とリンクされたりする。また、アメリカで学力向上が至上命題化し、市場競争原理が導入される中で、教師や保護者、地域の人との連携を志向する後述するコーナー・プログラムの類と、例えば、州のテスト結果によって生徒を卒業させなかったり、教師を強制的に配置換えさせたりできるような厳しい罰則措置を含むようなテストの用い方 (high-stakes testing) が同時平行的に導入されている[恒吉 2000]。つまり、論理的には矛盾するようなメッセージを持った改革が同時に導入されているのみならず、例えば、コーナー・プログラムのように、学力向上が主たる目的でない改革プログラムにおいても、プログラムの正当性を学力向上によって評価され、また、学力向上による正当化を迫られる傾向が見られる。

従来の対人関係志向の日本の学校システムから考えたならば、日本の学校は組織としては特定のタイプの共同性を育成しようとしてきたと考えることもできる。事実、アメリカの学校が身近な関係性の危機と向き合う中で、日本の全人教育が前述のC.ルイスのような研究者にモデルとして言及されたり、従来はアメリカで人格形成に用いられてこなかった給食の時間を活用しようという提言がされたり(参照 日本の給食指導)、クラスの持ち上がり、分業化よりも一人の担任との関わりを深める(日本モデル)等の

提案も見られる[恒吉 1999, 208]。

しかし、こうした日本の学校を彷彿とさせる提案も、しばしば、形態としてのそれであり、理念上は差があることを指摘しておく必要がある(例 クラスの持ち上がりも、子どもや保護者が担任の交代を要請できる選択権を持つ)。この点について次節で家庭と学校の連携を例に検討する。

関係性の危機—家庭と学校の連携

もともと関係性を大きな軸としてきた従来の日本型学校システムは、関係性が再発見されているアメリカの学校において再評価される特徴が少なくない。しかし、それが、従来日本で捉えられてきたような正当化の論理や運営の仕方でも応用できるかどうかとなると別問題である。例えば、頻繁に行われる組織的な協調行動(例 学校行事)も、関係性の組織化の視点からは仕組みとして評価できよう。しかし、同時に、その編成や運用の原理が強制的なものであったり、多数派の文化を押し付ける面が吟味されずに行われることがあれば、人権、公正、市民性等の論理からは問題を含むものとなる。あるいは、学校に従属する形で家庭が捉えられ、評価をする主体として教師が家庭を訪問する場合と、家庭のエンパワーメントや支援を目的として訪問するのとは、同じ家庭訪問も運用が変わらざるをえない。家庭と学校の連携で一例を示そう。

日米共に、身近な子どもの関係性の危機、子どものしつけ環境の閉塞状況を打破する一つの糸口になるとしばしば提案されているのが家庭と学校の連携である。

アメリカでも、例えば、コーナー・モデルは、こうした関心をモデル化した代表的なものであろう。コーナー・モデルは、エール大学のJ.コーナーを中心に推進されている家庭と学校の連携プログラムであり、学校の教師、スペシャリスト等のスタッフ、保護者の代表を組織化し、学校運営に反映させるプログラムである。コーナーは彼の言葉を借りれば、アメリカの個人主義の弊害として、個人主義が過度な競争を煽り、勝者—敗者の関係を作り出し、共通の利益のために貢献しようとする意志をなくさせること、そして、人々が「思いやりのある」社会、つまり、勝者—勝者の関係の中で最もよく機能することが忘れられているとしている[Comer1997, 5]。その言葉通り、コーナー・モデルでは関係性が重要視され、「相手を責めない」(no-fault)、「合意」(consensus)、「協同」(collaboration)の三つの原則によって支えられている。日本においても個人名こそは付いていないが、同種の試みが見られるようになっている⁴⁾。

学校と家庭の連携を求める声が高まるのは、両国のし

つけ環境の「問題状況」だとされる内容を見た時、予測されることであろう。例えば、現代社会の弊害として、地域社会の変貌の中で人間関係が希薄化し、「村全体」で子どもの成長を支えなくなっている、家族の小規模化と機能の縮小、学校を初めとする伝統的には権威を持って来た制度・組織の権威低下、青少年の暴力、社会のいわゆる「モラル低下」への危惧感、伝統的家族の解体、学校における主な担い手である教師のバーンアウトと家庭における主な担い手の母親の育児バーンアウトの社会問題化等が両国で挙げられている。

当然、両国の「危機」には同時に問題になっている課題と、ヴァリエーション、固有性の両面とが併存している。例えば、女性の社会進出や家族の小規模化に伴う課題は両国で共通して議論されるが、人種集団による状況の違い、例えば、アメリカにおけるアフリカ系アメリカ人との関連で議論される、経済的に恵まれない母子家庭の比率の高さ等の人種問題は日本においては、関心が低い。

家族の「変化」(「衰退」)、伝統的な意味での父親の権威や父親業の復権 [Blackenhorn 1995; Popenoe 1996] 等のイデオロギー的に争点になるような主張に比べて、こうした家族と学校の連携への呼びかけは、今日の変化に対応する改革の中で比較的一枚岩に肯定できるもののように見える。しかし、実際にはそれほど単純な問題ではない。

例えば、アメリカにおいて保護者の学校・教育参加の推進政策に関して押し並べて支持が存在する中で、父母参加の否定的な可能性に関してはほとんど目が向けられてこなかった問題性を指摘する声もある [Rosier 2001]。学校側による親の学校・教育参加への要請が高まる中で、保護者間の条件の違い、例えば、保護者の経済的リソースの格差、仕事時間の自由度の違い、(自身の学校体験が関係すると思われる) 学校への距離感の相違等の文化資本をも含めたリソースの違いが教師に評価される場面が作り出される。学校参加の要請に対して応えやすい条件や志向を持っている中産階級の親(母親)に有利な状況の中で、既に家庭において親の教育関係の支援を受け易い家庭の子どもの親が一層学校との関係を築いて、子どもの学校での学びを支援する道筋を獲得し、より有利になる可能性もある [Lareau 2000]。

これと関連しながらも、筆者はかくれたカリキュラムとの関係で問題性をはらむと思われるのは、学校参加が、学校が保護者に期待する行為・姿勢として正当性を増していく中で、それを行えなかったり、行わない親に対して、教師が否定的評価を下す「公の」正当性を獲得するという

ことである。これはシステムとしての学校という観点から見た場合、小学校の日米比較を行っている中でも言えることだが、前述のように日本の方が、組織的に学校が(親の側から自発的でなくとも)親の支援を期待できる場面が多い。これは、例えば、前述のアメリカ人研究者が驚くほど細かい所持品をそろえることが期待されている日本の幼稚園、小学校が前提にする保護者観(と言っても実際は母親観)に象徴的にかがいがい知ることができる。制度としての家庭訪問、また、認知的領域に特化し、しつけ領域を基本的に家庭と地域の責任として学校が干渉しにくい伝統のあるアメリカに対する日本の全人教育もまた、日本の学校が家庭のしつけを評価するにあたってより広い範囲で正当性を与えられていることを示唆している。こうしたコンテキストの中で、近年の子どもの「危機」状況が叫ばれ、学校と家庭の連携、父母の学校参加等の傾向が強まり、総合的な学習の時間等も視野に入れながら、地域や保護者を「活用する」動きが見られる。

筆者が前に行った豊島区の学校観察で、中国系の親が授業参観の日に欠席する傾向があり、それが教師にとって子育ての「熱心さ」の(欠如の)一つのバロメーターとして理解される傾向があった。これは日本人保護者に関しても同じわけだが、中国系のニューカマーの方が、参加しにくい状況(例 仕事の時間的拘束が厳しい、学校参加の意味・意義が理解されていない、日本の学校との距離感がある等)があるために目立っていた [恒吉 1995]。家庭の学校参加度が子育てや教育への熱心さのバロメーターとして用いられ、教師の特定児童生徒の家庭におけるしつけへの評価となって表れてくる可能性があることが前記のエスノグラフィー [Rosier 2001] でも示唆されている。安易にそれぞれの家庭の状況、例えば女性の就労状況や家庭の経済的格差等を考慮に入れない学校と家庭の連携を唱えることは、不平等の再生産過程に無意識の内に迎合する危険性をはらんでいる。また、事実上、昼間の参加を求めた時に対応できるのはフルタイムに働いていない女性が多いこと、前記のような手作りの持ち物等に期待されているのも母親の方であることを考えると、ジェンダーの公正の視点にも関連している。つまり、多様な状況に敏感な学校と家庭の連携の仕組みを志向する必要があるということである。それはまた、学校が評価し、それが組んだ活動に保護者の参加を要請するという従来のパターンを越えて、編成・運営の段階で、共同化し、多様な声を汲み上げることでもある。

また、学校と家庭の連携と一日で言った場合でも、

様々な形態が考えられ、例えば、パートナーシップ・スクールズの全国ネットワーク (National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins Univ.) は、「ペアレンティング」(子育てスキルの習得等の子育て支援等)「コミュニケーション」(学校や児童生徒について家庭との意志疎通を円滑にする)「ボランティア」(保護者の学校活動等への参加の奨励)「家庭学習」(保護者を家庭学習に引き込む)「意思決定」(学校運営等への保護者の参加等)「地域との連携」(企業、様々な機関や団体と協力して家庭や児童生徒へのサービスをコーディネート、コミュニティへのサービスの六つに学校—家庭—コミュニティの連携を分けている³⁾。これらの内、例えば、学校活動を支援してもらうボランティアとして保護者が参加を求められるのと、例えば、「コミュニケーション」のように、学校と家庭の間の意志伝達を円滑に行うために、学校がニュースレターを出したり、学校情報を開示したり、児童生徒や家庭のニーズに関するアンケートをとったり(より親のコミットメントを必要とする個人面談でも)等の活動とは、保護者の負担も求められるものも異なる。前者は保護者の学校活動への積極的関与と時間的拘束が求められるのに対して、後者は学校側の努力で達成できるものが多く、また、情報開示等は、アカウントビリティが問われている今日、学校が保護者に対して当然行うサービスだと受け止めることもできる。連携の内容やそれぞれがどのような課題を持つのかを、社会的公正をも視野に入れながら敏感に対応する必要があるということである。例えば、家庭訪問も、マージナル化された子どもの家庭の支援とエンパワーメントの視点を持って捉え直すこともできる (López et al. 2001)。

こうした視点から見た場合、関係性を組織の中核に位置付け、また、学校に協力的な家庭関係を作ってきた(母親の母親役割への社会化も含め)と言われてきた日本型も、仕組みとしてのその可能性を持ちつつも、その編成原理や運用においての問題性があることもまたうかがわれよう。

結語

本稿では、子どもの身近な関係性の視点から、日本の学校、学校との関係における家庭を比較視点から検討してきた。

公教育の領域が認知的な側面に集中しがちであったアメリカにおいては、近年の様々な子どもの「危機」が表面化する中で、人格形成の一部としての関係性を射程に入れるプログラムが次々と現場に導入されるようになってきた。そうした中では学力向上と共に、社会性、共感能力、

衝動の統制等の関係性関連スキルとも言えるようなものにしてしばしば焦点があたってきた。その結果、関係性を強化すると思われるような仕組みの模索、例えば、前述のクラスの持ち上がりによって対人関係をより安定化させる、ケアリングを学校の中心軸とする、家庭訪問、共同意識を育てるようなこと(例 校章を見えるようにする、儀式を行う、学校の歴史をシンボル化して見えるようにする)等が提案されたりしている [恒吉 1999]。

こうした関係性志向の仕組み作りの提案は、しばしば、対人関係を一つの中心軸として編成されてきた日本の学校(特に初等教育以下)を彷彿とさせるものである。そうした意味では、教師の多忙化、学校のスリム化等が議論されている日本ではあるが、今日世界的に課題となっている関係性の問題の内、身近な関係性においては、学校を足場だと考えた場合、組織の編成法として、学ぶべき面を持っていると思われる。

だが、同時に、前節で取り上げたように、関係性を編成する際の従来の編成原理や運用の仕方は21世紀の原理としては機能しなくなりつつあったり、問題を含むものも少なくない。従来、日本の学校が家庭に対してとってきた評価する側、浸透する側としての立場からの転換、ジェンダー・ステレオタイプにのっとった母親観の転換、少数者の多数者への同化、社会的な不平等が、再確認されていくようなプロセスからの転換が求められよう。

また、従来の日本型は、班に学級、学校と、身近な(同質的な)集団においては、関係性を強めるような仕組みを作ってきた。顔の見える関係の中での対人関係の一定期間の固定化、その中での組織化された協調行動(例 係、当番)等が思い出されよう。しかし、その反面、閉鎖性、画一的な経験等、身近でない人々との関係性、特に民族・人種・国籍等の違いを乗り越える編成原理は充分ではなかった。また、日本社会が多文化化する中で、身近な関係性自体が以前よりは多様な人々を含むようになっていく。身近な関係性をいかにより開放的に、また、包括的に捉えていくのかと並んで、身近でない関係性をいかに身近な関係性を支持しながらも支えていくのかが問われていると言えよう。

<注>

- 1) "Indicators of School Crime and Safety, 2000,"
< <http://nces.ed.gov> >、retrieved August 2001。
- 2) 一例として、CREnetの *The Fourth R*, Summer 2001。
- 3) 例えば、T.リッコーナはケアリング、正直さ、公正さ、責任、自他の尊敬等をこの種の例として挙げている、人格教育パートナーシップ<<http://www.character.org>>、retrieved August 2001より。
- 4) 例えば、豊島区では、従来の学校評議員制度等と比べて学校・保護者の相互的な発想による学校連絡協議会を平成11年度から設置している。
- 5) J.Epstein, < <http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm> >、retrieved August 2001。

<参考文献>

- Blankenhorn, David. 1995. *Fatherless America: Confronting Our Most Urgent Social Problem*. New York: Basic Books
- Comer, James. 1997. *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems-And How We Can*. New York: Plume (The Penguin Group)
- Duke, Benjamin. 1986. *The Japanese School: Lessons for Industrial America*. New York: Praeger
- 江淵一公他編 2001『共生の時代を生きる—転換期の人間と生活—』放送大学振興会(放送大学教材)
- Hendry, Joy. 1986. *Becoming Japanese: The World of the Pre-School Child*. Honolulu: The University of Hawaii Press
- Lareau, Annette. 2000. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education* (second edition, updated version). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers
- Lewis, Catherine C. 1995. *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Peak, Lois. 1991. *Learning to Go to School in Japan: The Transition from Home to Preschool Life*. Berkeley: University of California Press
- Popenoe, David. 1996. *Life Without Father*. Cambridge, Mass : Harvard University Press
- Rohlen, Thomas P. 1983. *Japan's High Schools*. Berkeley: University of Hawaii Press
- Rosier, Katherine Brown. 2001. "Without the Parent You Lose the Child': Teachers' Expectations and Parents' (Non-) Involvement." pp.3-42 in *Sociological Studies of Children and Youth* Vol. 8, edited by David A. Kinney. Amsterdam: JAI Press
- 恒吉 僚子 1995 「教室の中の社会—日本の教室文化とニューカマーの子どもたち」佐藤学編『教室という場所』国土社
- 1999『「教育崩壊」再生へのプログラム—日米学校モデルの可能性と限界』東京書籍
- 2000 「公教育におけるハイ・ステークス (high-stakes) な教育改革—プリンス・ジョージズ郡のリコンスティテュション」『教育学研究』67:417—426
- Tsuneyoshi, Ryoko. 2001. *The Japanese Model of Schooling: Comparisons with the United States*. New York: RoutledgeFalmer

(つねよし・りょうこ 東京大学助教授)