■ 特集 21 世紀の教育と家族の変化

教育改革と家族

小 玉 亮 子

要 約

現在、いじめ、暴力、少年犯罪といった子どもの問題は、重大な社会問題の一つとして議論されており、これへの対策として教育改革に注目が集まっている。とくに、1980年代を転機に、教育改革論の課題として子どもの心の問題に焦点があてられるようになった。家族はその原因であり同時に解決の糸口とみなされ、親たちがなすべき理想的なふるまいについて、直接的に呼びかけが行われるようになっていく。

こういった家庭教育政策の展開は、1920年代以降にもみることができる。この時代がいわば近代家族の担い手たちが登場し、広く普及されようとする時代であるとする、現在は近代家族の矛盾があらわになった時代といえる。矛盾のなかで家庭教育に注目が集まっているが、露呈した近代家族の矛盾と近代的子ども観の限界を、再び近代家族イデオロギーで埋めあわせることは、もはや不可能である。

キーワード：教育改革 近代家族

Education Reform and Family in Japan

Ryoko Kodama

Abstract

At present, problems involving children such as bullying, violence and juvenile crime is being discussed as one of the serious social problems. People feel a great interest in the education reform as a tool to solve this problem. After the 1980's, the education reform arguments make the problem of the child's heart an important theme. The family is considered to be the cause of the problem of the child's heart, and also to be the key for the solution. Much of the education reform arguments come to interpellate to parents directly for the ideal behavior of the modern family. There existed a development of the same family education policy after the 1920's as well. This age can be said to be the age when the bearer of modern family appeared. Today can be said to be the age when the contradiction of the modern family became distinct. It is unacceptable any more to conceal the contradiction of the modern family and the modern conception of childhood with the modern family ideology again.

Key words : education reform, modern family

Associate professor, Faculty of Economics and Business Administration, Yokohama City University

1. はじめに：家族と教育の現在を考えるために、やはりアリエスから

「子どもたちが手におえない」「なにを考えているのかわからない」、そして「怖い」と、街角で、教室で、そして家庭で大人たちはこう繰り返す。これは、同時に家族バッシングと結びついてこういわれる。「親がだらしないからだ」「家族が崩壊しているからだ」と。もちろん、子どもの問題にかかわる家族バッシングは、今に始まったことではないが、手におえない子どもと子どもを育てられない家族、これが現在では多くの人々の共通認識となっているのではないだろうか。

こういった子どもと家族に向けた社会のまなざしをどう考えたらいいのだろうか。本稿は、教育改革と家族を主題としている。ここで教育改革という言葉に注目するのは、一つには、現在、子どもの問題への対応としてこの言葉がキーワードの一つとなっているからである。それ以上に注目されるのは、教育改革の論じられ方それ自体が変容してきている点である。教育の歴史を紐解いてみると、教育改革が論じられる局面では常に学校改革が論じられ、直接に家族に焦点があてられることはほとんどなかった。それに対して、今日の教育改革論では、家族の問題が無視されどころか、改革論の中心、あるいは初発の契機として認識されるようになってきている。そこではなにが問われているのか。なぜ、今日これほど教育改革が家族との関係において論じられているのか。

以下本稿では、教育改革の変遷をたどりながら、改革の議論を動かすさまざまな力学のなかで、時代の子ども/家族観がどのような作用を及ぼしたのか、あるいは、教育改革がどのような子ども/家族観を前提としているのかを明らかにすることを試みたい。その際、とくに、現在を相対化する一つの方法として、歴史的アプローチを重視したいと思う。家族というテーマは、必ずしも歴史研究の中心に位置してきたわけではなかったが、60年代以降、数多くの蓄積を重ねてきた。今では「新しい歴史学」という言葉もすっかり色あせるほど社会史の成果は歴史学の常識を塗り替えてきたが、社会史に大きく支えられた家族史研究は、社会認識に新しい視野を開いてきたといってもいい。そうしたなかから注目された近代家族という概念は、その概念について数々の疑問が提示されながらも、論争を重ねつつ、近代以降の家族を語るうえで重要な言葉として認知されるようになってきている。

現在、とりわけ子どもと家族の問題を考えようとするならば、近代家族はほとんど不可欠ともいえる概念となったのではないか。一つは、近代家族がそれ以前の家族に比して子どもの教育に意識的な家族であるという点において。もう一つは、今日の子どもと家族を考えようとすると陥りがちな近視眼的な分析に対して、より広いパースペクティブを導入することを可能にするという点において。

近代家族についてなにかを論じようとする際に、まず参照されるのは、やはりアリエスの『子供の誕生』(Ariès, 1960)である。ところが、家族史を紐解く際の一つの古典ともいえる本書で、実はその半分が近代学校の分析に与えられているという点については、あまり言及されることがなかったのではないだろうか。単純に邦訳の頁数をみるだけでも、本書で第一部の子どもに関する分析に113頁、第二部の学校の分析に185頁、第三部の家族の分析に66頁、結論に5頁が割かれており、近代学校分析が本書の半分を占めていることがわかる。もちろん、本書の構成の最後に家族がおかれており、本書が家族研究を最重要課題としていることは指摘されてきている⁽¹⁾。とはいえ、なぜ、アリエスはこれほどまでに近代学校分析に力を入れたのか。二十世紀後半の家族史研究のレビューを書こうとすると、家族史のなかでアリエスの研究はきわめて特殊な位置にあるということもできるのではないだろうか。すなわ

ちこれほどまでに近代学校の分析に力を入れたという点において。もしアリエスの研究が家族史における一つの画期をつくったのであれば、そこで、学校史がこれほどまでに重視されたのは、なぜなのか。

この問いは、一見簡単に解決できそうでもある。というのは、家族の史的研究においてとられているある理解、すなわち工業化社会（近代）において家族はそれまでもっていた多くの機能を喪失し、その機能を特定のものに限定した、という理解から説明ができるようにもみえるからである。このような理解の延長線上で次のようにいうことができる。子どもの職業選択にかかわる問題はこれまで家族ないし共同体で行ってきたが、工業化社会においてはもはやそれは不可能になり、家族は学校にその役目を譲り渡すことになった。伝統社会において必要となる知識と工業化社会において必要となる知識とは大きく異なるのだから、家族に代わるものとして学校がその力を強めたのだと。たしかに、この事実自体は否定できない側面をもっているだろう。しかし、アリエスがここで強調したかったのは、家族がなにかを「喪失した」り、学校に「譲り渡した」ということではない。そこに変化の中心があると考えれば、近代において「勝利を収めたのは個人主義ではなく、家族なのである」というあの有名な文章が意味をもたなくなる。この「近代において勝利したのは個人主義ではなく家族である」という文章に、学校はどう絡むのか。そしていま、家族と学校は子どもをめぐってどのような関係を結んでいるのか。家族史研究にとって、この問題は無視できない論点の一つである。

現在、子どもの問題は、社会問題として議論されている。子どもの問題が論じられるとき、家族と学校の問題を抜きにして語られることはないといっているほどであり、そこでは、ある種の定型化された議論が繰り返されている（小玉, 1992, 1996a, 1996b）。以下では、社会問題化された子ども問題の議論を踏まえて、教育改革論がどのように変容してきたのか明らかにしていきたい。この作業が、近代家族における子どもの問題を再検討する契機の一つになればと考えている。

2. 「第三の教育改革」と家族：70 年代以降

教育改革論に焦点をあてるといっても、教育改革という言葉はきわめて広範であるし、また、教育改革論自体も膨大にある。もし歴史的に全体像を描こうとするなら、尾崎ムゲンが指摘したように、近代教育それ自体が教育改革の連続であったとみることができる（尾崎, 1997）。そのようななかで、現代の教育改革論の歴史的な位置を特徴づけるために、さしあたり、「第三の教育改革」という表現に注目したい。ここで第三と言われるということは、第一、第二の教育改革があったことを示している。

この第一の教育改革とは、明治期の近代的な学校制度の創設をさしている。第二の教育改革とは、第二次大戦後になされた教育制度の変更の時期で、戦前の教育制度にドラスティックな変更が求められ、「教育の民主化・大衆化・平等化」がめざされた。ここで使われている教育改革という言葉は、狭義の意味での教育制度上の改革とみなしていいだろう。

さて、三番目の教育改革であるが、これは二番目の戦後の教育制度に対して、さらなる改革の要求として登場したとみなされている。「第三の教育改革」は、もともと、1971 年の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（いわゆる四六答申）に対して使われた言葉である。しかし、この答申は、戦後の教育制度の「拡充」をめざすもので、制度の枠組みに対する構造的な変更をせまるものではなかった。抜本的な改革をめざして「第三の教育改革」が論

じられるようになったのは、1980年代以降であると考えられている（藤田，1997，p. 6）。

その一つの例に、1984年の臨時教育審議会（臨教審）での議論をあげることができる。これを契機としてさまざまな教育改革をめぐる議論が論じられたが、このときにも「第三の教育改革」という言葉が用いられている。臨教審の内外で教育の「自由化」をめぐる議論が一つの争点となって活発な議論が展開され、この時期以降、とくに90年代に入って、矢継ぎ早に制度上の実質的な変更が教育現場に影響を与えるようになっていく（中西・乾，1997）。たとえば子どもたちの学習評価については、教科ごとの評価は細分化され、そのなかに「意欲・関心・態度」の評価という項目が設置された⁽²⁾。ここでは、いわゆる偏差値的な評価ではなく、子どもの人格的側面を全面的に評価することが目指されているといってもいいだろう。あるいは完全週5日制をめざす「学校のスリム化論」や、「生きる力」「心の教育」といったコピーは、教育政策ないしは教育関係者を越えて、広く人々の知るところとなっている。

このように70年代に言葉として登場した「第三の教育改革」は、80年代には抜本的な「改革」として議論され始め、90年代以降に現実の改革日程に上りつつある。以下、70年代以降、教育政策において家族がどう論じられたか、という点に限定して、教育改革に関する議論の変化を検討していきたい。

さて、現在、教育改革論のなかで家族が論じられるとき、「家庭的教育力」という言葉が必ずといっていいほど使われている。だが、この言葉がこれほど流通するようになったのは、それほど昔のことではない。70年代に使われた言葉は「力」ではなく「機能」であった。この点から注目してみよう。

1971年の中教審答申には、「家庭的教育的な機能を、どのように高めるかが緊急な課題となっている」という指摘がある（『中央教育審議会答申総覧』1992，p. 187，以下『総覧』）。なぜ、「緊急の課題」となっているのかについては、「家庭生活と血縁的な人間関係の変化が、乳幼児や青少年の人間形成の基盤に重大な影響をもたらしている」という。

さらに、1981年の中教審答申「生涯教育について」では、「家庭的教育機能の充実」が今後の課題の筆頭となっている。その理由としては、「一般に社会とのつながりの弱さや、子どもに対する過保護、しつけの不足などが指摘されている」（『総覧』，p. 313）こと、また「核家族化」や「子供の数の減少など」の状況の下で、親の子どもに対する関心は「進学の問題」が中心となり、「社会性」や「自制心の涵養」といった「家庭の本来的な役割」が十分なされていないとの指摘がなされている（『総覧』，p. 317）。ここでは、問題が、「核家族化」「少子化」といった変化と、「家庭の本来的な役割」の低下という2つの側面から論じられているが、このような指摘がこののち定型化され繰り返されることとなる（小玉，1996b，1999）。

このように、まずは生涯教育といった学校教育に限定されない部分で、家族の現状に関して踏み込んだ分析がなされているのであるが、この背景の一つとして、この時期に家族と子どもに対する問題設定が変容してきたことがあげられる。受験競争に奔走する家族への批判は早い時期から論じられてきたが、70年代以降の展開として注目されるのは、子どもが引き起こす問題のとりあげられ方の変容である。たとえば、それは、不登校児の変化や、子どもによる暴力についての議論にみることができる。70年代には、学校の器物損壊といった校内暴力や親に対する暴行をさす家庭内暴力が、社会問題として注目されていた。このような暴力について、中村雄二郎が、〈怒れる若者たち〉の社会に対する異議申し立てとしての暴力から、〈荒れる少年少女たち〉の無意識的な悲鳴へ、という変化としてとらえる議論を

展開したように（中村, 1990）、この時期の子どもたちの暴力はそれまでと違う性格のものが現れるようになったととらえられていた。また、滝川一廣は、70年代半ばに不登校児の現れ方に変化があったことを明らかにしている。すなわち、それは、この時期に、それまでの家庭の仕事に従事するために学校を休むといった理由のある不登校児の数と、これと違って理由を特定できない不登校児の数が逆転したという点である。また、当時の不登校児の原因に関する議論は、学校の抑圧性に求める議論と家庭の問題に帰す議論と2つの議論があり、それらが錯綜していたことをも指摘している（滝川, 1996）。

当時、家庭内暴力や登校拒否について、成績のいい子、礼儀正しい子といった外見上いい子の問題であるという考え方がなされていたが⁽³⁾、このような理解のもとで、子どもの問題がいわゆる粗暴な子どもといった古典的問題児の起こすことではなく、普通の家でも起こりうることだという認識が広まっていった。一見、普通の家にある問題という問題設定について、たとえば、1977年放映のTVドラマ『岸辺のアルバム』が想起される。このドラマはたしかに衝撃的であったのだが、同時にまたそれが受け入れられたのは、この問題設定を承認する社会的認識があったからだと考えられる。このような状況のなかで、子どもの引き起こす諸問題の原因を、学校と家族に見いだす議論が活発になされ、それが「家庭の教育機能の低下」という表現をささえたとみることができるだろう。

この答申について、最後に強調しておきたいのは、そこで書かれた「充実」の方法についてである。家族についての批判的な認識に対して、ではどうするかという点で、次のように言う。「その機能の充実を図っていくのは、究極のところ、個々の家庭の教育に対する熱意と自主的な努力である」。そして、施策として求められるのは、家庭教育講座の充実、相談体制の整備などの援助であるとされている。この認識がのちに変更されていくことに留意したいと思う（『総覧』, p. 317-318）。

3. 「家庭の教育機能」から「家庭の教育力」へ：80年代の転換

さて、この「家庭の教育機能」は、80年代後半になって「家庭の教育力」にとって変わられる。教育改革論のなかでその変化を示すものの一つに、1984～1987年の臨時教育審議会（臨教審）がある⁽⁵⁾。教育制度の全体を問い直すことを企図して、いわゆる「自由化論」をめぐる議論や「生涯学習」の提唱等、多岐にわたる論点が提出され、大きな議論をよんだ審議会であったが、家族の論じられ方に焦点をあててみると、わずか4年間の間に議論が変化したことがわかる。

1985年の第一次答申では、教育改革全般に関する課題の整理がなされたが、家族に関する言及の最初のものは、教育荒廃の原因を列挙した11項目のなかでようやく8番目に登場する。そこで、「過保護、過干渉あるいは放任」「子育ての方針の混迷」「母と子のきずなや父親の影響力の不足」「しつけの不足」などといった「家庭の教育機能の低下」が指摘される（『臨教審と教育改革第2集』, p. 130）。これを受けた第二部で、生涯学習の一部として「家庭・地域の教育の活性化」が論じられている。

このように第一次答申では家族はいまだ低い位置にあったのだが、翌年4月の第二次答申では大きく変化する。第二次答申では家族が一つの章に独立して、「家庭の教育機能」ではなく、「家庭の教育力の低下」が「ゆゆしい問題」として議論されることになる⁽⁵⁾。この変化を象徴するのが、「はじめに」でなされた次の指摘である。「いじめの要因や背景としては、まずなによりも家庭のあり方に問題がある。乳幼児期における親と子の基本的な信頼関係の形成と、適時・的確なしつけが行われず、自己抑制

力、他人に対する思いやりを身に付けさせることが十分に果されていない」（『臨教審と教育改革第3集』, p. 119）。明らかにここでの議論の立て方は、いじめの原因としての家族、という因果関係での議論である。第二次答申は、第一次答申の問題提起を受けて詳細な提案を行ったものであるが、そのなかで、とくに大きくとりあげられるように変化したものの一つが、このいじめである。

この第二次答申が出される直前の1986年2月に、中野富士見中学でおきた一つの事件が大きく報道された。「葬式ごっこ」といったいじめをうけたことが少年の死によって明らかになった事件である。この事件以降、それまで学校現象であったいじめ事件が、社会現象としてとらえられるようになったといわれているが、この事件について、山崎哲は、いじめが「構造的な問題」として現れるようになった典型的な事件であるとみている。というのは、従来のいじめは、いじめる子どもといじめられる子どもという「顔の見える」子ども間の問題であったのが、この事件は、いじめが顔の见えないもの、構造的なものとなった典型的な事件だという（山崎, 1995）。もしそうだとするならば、こういったいじめを生む構造が問われる必要があるのだが、答申のなかでは、いじめを教育の構造それ自体のなかで問うのではなく、いじめの問題を個人の「心」のあり方の問題としてとらえる議論が展開されている。いじめの解決は、ひとりひとりの「子どもたちの心の荒廃」をいかに克服するか、という課題の克服によって可能となるのであって、それは第一に家庭の問題であるという議論が展開された。

すなわち、「自己抑制力、他人に対する思いやり」を身につけさせるのが「親が果すべき重大な責務」で、「家庭の教育力の低下を学校が安易に補完するのではなく、家庭の実情を考慮しながらも、まず家庭の問題を投げかけてみるのが大切である」。家族の役割は、「幼児期の親と子の基本的な信頼関係（親子の絆）の形成」と「基本的な生活習慣を身に付けるためのしつけ」の2つとされ、具体的な家族へ支援の方法が提案されている（『臨教審と教育改革 第3集』, pp. 148-149）。ここでの議論の特徴は、家族は重要であるからこそ、現状は厳しく批判されるべきであり、支援されるべきであるというものである⁽⁶⁾。

最終答申では、臨教審当初の「個性重視の原則」を基本とする立場は言及されているものの、それ以上に「心」にいったい強調点がおかれた。「21世紀のための教育の目標」のなかで、第一にあげられているのが、「ひろい心、すこやかな体、ゆたかな想像力」で、むしろ個性をはぐくむための「自由・自律と公共の精神」より先に位置づけられていることからそのようにみることができる（『臨教審と教育改革第5集』, p. 110）。

80年代後半の「機能」から「力」という用語の移行の背景には、いじめが社会問題化されるなかで、それが、特定の子どもの問題ではないと議論される一方で、構造的な問題であるという議論はなされず、むしろあらゆる子どもの心のあり方が問題とされ、すべての子どもの「心の荒廃」への対処が必要であるという議論がなされた。このような議論の展開のなかで、心の問題が家族の問題とリンクされ、「機能」というシステムティックな言葉よりも、より情緒的に訴える「力」という言葉が、受け入れられたといえるのではないだろうか。

4. 「家庭の教育力」と「心」：90年代

「心」への力点は、90年代にますます加速する。

90年代にはいり、再び文部省の審議機関である中央教育審議会で「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」(1991年)という答申が出される。ここでの論点は後期中等教育と生涯学習であるが、家族に関しては、最後の「改革の実現のために」という部分で「家庭へ」が論じられている。

この「家庭へ」という部分は、これまでの答申とは異なり、家族への外からの支援のシステムに関しては言及されていない⁽⁷⁾。ここで論じられているのは、親がどうふるまうべきか、のみである。もちろん、これまでの答申でもこの点は論じられてきたのだが、そこでは、しつけをきちんとすべき、とか、絆を結ぶべき、といった実際のふるまいには踏み込まない抽象論に終始していた。ところが、ここでは、短い文章ながら、具体的に親がどうふるまうべきかが「呼び掛け」られている⁽⁸⁾。

たとえば、子どもの個性の尊重に関しては、次のように言う。「そのためには、親がなにかを決めるのではなく、まずは子どもの自主的判断を尊重して、親は静かに見守り、時機をとらえて適切な助言を行うという態度でなくてはならないであろう。現代の子どもは、自分の未来を自分で考えるという意欲に乏しい。概して手厚く親に保護されているからであろう。子どもがなにか判断する前に、親の意向が先に働くというケースが多い。塾通いや稽古事などで、毎日のスケジュールが決められ、受け身の姿勢の生活に、さして不満を感じない子どもが多く、いざというとき自分で選択し、決断することができない。親が子どもの能力を決め付けたり、逆に期待し過ぎたりすることなく、子どもの夢を大切にして、はぐくんで欲しい。そして、学校の選択、職業の選択などさまざまな場面で、選ぶことの難しさを教え、最後の選択は結局は自分でしなくてはならないのだということを、日々の生活のなかで子どもに気付かせるようであって欲しい」(『総覧』, p. 448)

そして5年後、1996年に「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第一次答申)」が出される。この答申は、「ゆとり」「生きる力」「学校スリム化」といった時機を得たコピーによって多くの議論をよんだが、その多くの部分で家族に関連する問題を扱っているという、これまでになく家族を詳細に論じたものである。従来の答申を踏襲して「家庭の教育力」の低下という認識から始まり、「核家族化」といった家族の現状批判と家族の高い意義づけと支援というように議論が構成されている(小玉, 1996b)。80年代までの答申との相違としては、91年の答申の「呼び掛け」が継承されている点である。「訴えたい」「深く考えていただきたい」「望みたい」「であって欲しい」と、直接親に向けた呼びかけの文章が重ねられる。このように見てくると本答申は、それまでの教育改革における家族論の集大成であるといってもいい。

これほどまでに家族について多くのことが論じられた理由の一つに、完全学校週5日制の実現を視野に入れた「学校のスリム化」がある。このために、従来の答申でも繰り返されてきた学校への過度の依存が批判され、学校・家庭・地域社会の「連携」と「適切な役割分担」が強調されることとなった。たしかに、「本来」家庭が担うべきものとして「日常生活でのしつけ」が言及されている点で、学校スリム化論は学校と家庭の役割の分担を求めるという側面をもっている。しかし、ここでいうところの分担とは、たとえば、学校で知育を家庭で徳育をというような役割分担ではない。むしろ、学校は知識の偏重に偏りがちであったことを反省すべきであり、学校は「学習する場」であると同時に「生活する場」であることが確認される。そして家族と学校は「共に」、「豊かな人間性をはぐくむ」ことを重要な柱とする「生きる力」を育成する役割を担っていることが強調されるのである。学校5日制は、子ど

もが学校にいる時間を減少させ、家庭や地域で子どもたちが過ごす時間を増やすことになる。学校がスリム化された部分は、当然のことながら家庭と地域に移行する。しかしながら、そこではお互いの役割分担を明確に区別するという点以上に、むしろ共通の目標のための「連携」がはかられることに重点があることは見落とすことができないのではないだろうか。

その家族と学校の共通の目標である「生きる力」の根本が「心の教育」であることは、この2年後に出された1998年の答申「幼児期からの心の教育のあり方について」で確認することができる。98年の答申で目指すところは、先の答申で出された「生きる力」を身につけ、新しい時代を切り拓く積極的な「心」を育てること、そして、「生きる力」の核となるのは「正義感・倫理観や思いやりの心など豊かな人間性」である（『文部時報』第1466号、1998, p. 22）。

この答申の特徴は、なんといっても章や節が「…しよう」という言葉で語られていることだろう。しかも、ここで呼びかけられることは、たとえば「家族と一緒に食事をとる機会を確保し、家族の間で豊かな会話をするなどなどをぜひ習慣にしてほしい」、あるいは「子どもは親の姿を見て多くのことを学んでいくのであり、親が率先して祖父母を大切にする姿を示すことがのぞましい」、といった、親たちがどのようにふるまうべきか、というきわめて具体的・詳細な呼びかけである。

個別のふるまいについての呼びかけの徹底は、その個々の内容に意義を見出せるとしても、具体的な項目が一つ一つ積み上げられていくことによって、結果的に一つの家族像を浮かび上がらせている。「本来、母親は、子どもにとって『心の安全基地』」で、「父親の影響力」は大切である。ひとり親家庭「も」自信をもって子育てしよう。ここでは多様な価値観・スタイルを「容認」していくというより、きわめて具体的な家族像を特化させることになった。

第三の教育改革というスローガンが掲げられて以降の教育改革において、家族の問題を論じる言葉は「機能」から「力」へと変化し、親たちのふるまいは具体的に呼びかけられることとなった。この変化は、教育改革の重点を子どもたちの「心」の問題へ移行させ、家族の意義が強調されるなかで起こった変化であるといっていいたいだろう。これを支えるのは次のような認識である。問題を起こすのは特別な問題児にかぎらない。普通の子どもたちの「心の荒廃」こそ問題にしなければならない。子どもたちの「心」の問題にとって、最も重要なのは家族であり、家族と学校は「共に」子どもたちの「心」の問題に取り組まなければならない。

5. 教育改革と近代家族、もう一つの時代をふまえて

もちろん、子どもの「心」を教育のイシューとすることそれ自体が、特殊今日的な問題というわけではない。これまで指摘されているように「生きる力」という言葉はそれ自体、90年代につくられた新しい言葉というわけではないし、たとえば、新しい教科として導入される「総合的な学習の時間」について、これまでなされてきた教育実践、とりわけ大正期のそれを参照する議論があるように（稲垣、2000）、今日の教育改革論について、そのアイディアの先駆を歴史的に参照することは不可能なことではない。こういった点を踏まえて、家族に関して、もう少し巨視的な視野で考えるとどうだろうか。

小山静子によれば、「家庭教育に対する関心はまず社会において高まっていった」が、「文部省が家庭教育の問題に関心を示しはじめるのは、大正10年代に入ってからであり、家庭教育に関する政策を展

開するのは、それから数年後のことであった」(小山, 1999, p. 218)。1922 年にある文部官僚の手による「家庭教育第一を提唱する」が発表され、また、1927 年には別の官僚の「家庭教育の指導」が発表されている。この時期以降、地方自治体や文部省によって「母の講座」といった家庭教育振興策が次々とうちだされ、1930 年には文部省訓令として「家庭教育振興二関スル件」が出された。そこでは、家庭教育を振興する必要性が、家族の問題、すなわち「今日動モスレハ放縦ニ流レ詭激ニ傾カントスル風アルハ家庭教育ノ不振之カ重要原因ヲナスモノニシテ国民ノ深ク省慮スヘキ所ナリ」と指摘されている(斉藤, 1987, p. 289, 291)。こうして 1920 年代以降、家族にダイレクトに手をのばす教育政策が本格的に進められていった。

1920 年代について、これまで家族史研究は、重要な意味をもつ時代であるとみなしてきた。この時期こそ、それまで言説として論じられた「家庭」が、都市部に登場したサラリーマン階層としての新中間層によってその実質的な担い手を得た時期であり、日本において近代家族の先駆的担い手が一定程度成立した時代である。広田照幸によれば、新中間層が、「子供を意図的・組織的な教育の対象とみなし、さらに家庭を教育的な関心に基づいて合理的に編成しようとしていった」のであり、その教育意識には 2 つの特徴があるという。一つは、「親(とくに母親)こそが、子供の意図的な教育の責任を負っているという意識」であり、もう一つは、「家庭と学校教育との同型化」であるという。すなわち、「学校は単なる知識伝達ではなく、『人間を作る』ところである。そして、その教育方針を家庭は熟知して、その方針に添って家庭教育を行うべきだ、という。そこでは、学校での『よい生徒』と家庭での『よい子』とが、同じものとなったのである」(広田, 1999, p. 53-57)。

総力戦体制下には、「家庭教育の振興」がいつそう進められ、1940 年の国民学校令のなかで「家庭及社会トノ連絡ヲ緊密ニ」することが要請される。そして、1942 年には「学校教育中心といふことは、我が国の従来の教育の著しい特色であった。勿論そこに功罪両方面があり、功罪などといふよりも、教育進展の過程上の或る必然的段階であるといへないこともない。(中略)しかし、その随伴的結果としては、民衆は、教育は学校のみであり、我子の教育は学校がして呉れることであり、学校強制によってのみ教育発動するものであるかの如き、教育的依存心を起こさせ来ることもあるに至った」⁽⁹⁾ という家庭教育批判が展開され、1943 年の『家の本義』では、「食事に際しては『いただきます』で箸をとり、『ご馳走さま』と箸をおくというやうに」、「祖父母や舅姑を粗略にして、自分の子には親孝行させようとしても無理であろう」など家庭でのふるまいが微に入り細に入り説き起こされることになる(斉藤, 1987, p. 299, 300)。

新中間層という実質的な支持基盤を得て、この時期以降、家庭教育政策がうちだされ、さらに、いまだそれとはほど遠い大部分の家族に対しては、それを普及することが目指された。この普及・徹底こそこの時代の国家のねらいであった。小山静子は「国家の発展にとって、国家の基礎としての家族の『文明化』が必要不可欠と考えられ、家庭の生成が図られたのであった。(中略—引用者)国家のまなざしは家庭に注がれ、家庭のあり方は政治的課題として存在していた」と指摘する(小山, 1999, p. 263)。

あまりに性急な比較は避けるべきであろう。にもかかわらず、現在の教育改革で強調されるような、子どもの問題を家庭(ここではその「不振」)にみて、学校への依存を問題にするという家族批判、そして、家庭における詳細なふるまいについての直接の呼びかけが、あるいは、家族と学校の共通の目的

と連携といった議論が、すでにこの時期に行われていたことは、確認できるのではないだろうか。

先に参照したように、教育改革に関して、第一、第二、第三という画期から制度の改革を整理する議論がある。これに対して、家庭教育政策に限定して考えると、この3つの画期ではなく、2つの画期で考えることもできるように思われる。たとえば、この1920年代ごろから総力戦大戦期までを視野に入れた時期を家庭教育政策の創設期とし、もう一つ、1980年以降を再び直接に家族に向けた教育政策が強化される時期とみることはできないだろうか⁽¹⁰⁾。

この2つの時代には、みてきたように多くの共通点をもった家庭教育政策に関する議論が展開されているが、その背景は異なる。1920年代が近代家族の先駆者たちが登場しはじめた時期であるとするならば、1970年代から80年代は、近代家族が多くの人々の手に届くものとなった時期であるといってもいい(落合, 1994)。

近代家族は、それが人々の手にはいるやいなや、その矛盾を露呈させてきた。80年代の家族論を考えるうえでのキーワードの一つは「幻想」である。わたしたちが家族と考えてきたものが幻想であったのではないか、という議論である(小玉, 1992)。80年代に子ども論を論じた中村雄次郎は、先にあげた悲鳴をあげる少年少女たちを考えるうえで、「プロブレマティークとしての子ども」という表現を使っている。問題を起こした特定の子どもに関して議論するのではなくて、「子どもという問題」を論じるという議論である(小玉, 1996a)。ここでの議論は、家族が全体として崩壊してきたり、普通の子どもたちが危なくなってきたという、問題の量的拡大ではない。現在、わたしたちがこれまで考えていた家族というものの、わたしたちの想定していた子どもというものの、そういった認識枠組み自体を問うという議論である。

「子供の誕生」という言葉は、アリエスの原題にはない。しかしながら、意図的に教育しなければならぬ子ども、大人が保護しなければならない子ども、純粋で無垢なる子ども、可塑性のある子ども、そして、未熟な子ども、こういった「私たちがこれこそ子どもだと思ふような子ども」という子ども観が近代に誕生したことは、アリエスによって広く知られるところとなった。その核にあるのが、「子どもの内面」である。子どもの心を知り、子どもの心に寄り添い、子どもの心を育てる。近代教育学はこれを課題としてきた。「家族と学校の同型性」という指摘は、近代の家族と学校はともに子どもの心を最大の関心事としてきたことを指している。

「子どもという問題」においていま問われているのは、大人の想定している子どもの内面、それは、教育によって操作可能な子どもの内面、ともいいうような近代的な認識枠組みである。にもかかわらず、大人たちがあいかわらず近代的子ども観を前提としているために、子どもたちが「わからない」ということになるのではないだろうか。わからないから子どもの内面を段階別評価しようとし、あるいは、わからないから「いきなり型非行」と断定する(小玉, 1999)。そして、わからないから、不安になる。

近代家族がその担い手を得、広く普及されようとする時期に家庭教育に関する政策が強化され、近代家族の枠組みそれ自体が問われているいま、再び、家庭教育に注目が集まっている。しかし、露呈した近代家族の矛盾と近代的子ども観の限界を、再び近代家族イデオロギーで埋めあわせることは、もはや不可能である。

注

- (1) アリエスにおける家族と学校の関係については、宮澤（1988）を参照のこと。
- (2) 教育課程審議会 1987 答申、1989 改訂学習指導要領の公表、91 年新指導要録の改訂をへて、92 年から小学校で 93 年度から中学校で 94 年度から高校で全面化された。
- (3) 「外面的にはよい子だが」という家庭内暴力に関する相談自体は 1960 年代からあったが、70 年代後半から相談件数が急増した。このように問題が顕在化し始めた背景に 1977 年のいわゆる開成高校生殺人事件、1979 年祖母殺し高校生自殺事件、1980 年金属バット両親殺害事件等の報道がある（熊谷, 1981）。
- (4) 臨教審は、文部省の審議機関であった中教審とは異なり、総理府直轄の審議機関として、当時の中曽根総理大臣の諮問で 1984～87 年に設置され、第一次から第四次（最終答申）の計 4 回の答申を出した審議会である。
- (5) もちろん、臨教審第二次答申が「家庭の教育力」を初めて使って教育改革を議論したわけではなく、これより先にたとえば、1983 年（社）社会経済国民会議「教育問題国民会議中間報告書」などではすでに用いられている（『臨教審と教育改革 第一集』, 1985, p. 306）。また、「教育力」という言葉は、「地域の教育力」としてより早くから頻繁に使われてきている。
- (6) 広井多鶴子は、臨教審がいう家庭への支援は、「家庭の責任と自助努力を教育政策に組み入れ」という、いわば、「家族活用政策」であると指摘している（広井, 1997, p. 138）。
- (7) これまで、家族批判と本来の家族の意義を踏まえて、たとえば、家庭教育講座の充実、相談機関の整備（81 年中教審）、家庭科の見直し、カウンセリングの普及、育児休業制度、地域の教育力の活用と活性化、給食の見直し（86 年臨教審）といった、賛否両論あるにせよ、家族に対して外部からどのような援助ができるか、という点が答申のなかで論じられていた。
- (8) 答申が親に対する直接の呼びかけを行ったことについては、アルチュセールのいう「呼びかけ」（interpellation）が想起される（アルセチュール, 1993）。具体的なふるまいが呼びかけられることにより、親の主体化と家族の絶対化がすすめられたといえることができる。
- (9) この文章は、文部省社会教育局発行（1942）『家庭教育と学校教育』のものである（斉藤, 1987, p. 291）。
- (10) 本稿では、直接的に家族に向けた家庭教育政策にのみ焦点をあてたため十分検討できなかったが、鈴木敏子が、戦後の「女子のみ必修の家庭科は、日本における『近代家族』モデルを意識的にも実体的にも国民層に普及・浸透させることに貢献した」（鈴木, 2000, p. 34）と指摘しているように、二つの時代の間にあって、家庭科は、広い意味で家庭教育政策としてありつづけたといえよう。加えて、高橋美恵子は、戦後の家庭科と道德教育に相補性を論じているが（高橋, 1998）、この指摘は、家庭教育と心の教育を連動させる現代の議論の状況を考えるうえで示唆的である。

また、小山のいう「政治的課題」としての家族という問題を考えるうえで、家庭科教科書における家庭認識に対する 90 年代の教科書検定の動きは注目される。1920 年代に国家の基礎としての家族の文明化が目指されたとしたら、現在のこういった状況は、近代家族が国家の基礎となりえなくなってきた状況に対するリアクションといえよう。

参考文献

- Althusser, L., 1970, *Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat*, La pensee, 151, (西川長夫訳, 1975『国家とイデオロギー』, 福村出版).
- Ariès, Ph., 1960, *L'enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*, Paris. (杉山光信・杉山恵美子訳, 1980, 『〈子供〉の誕生—アンシャンレジーム期の子供と家族生活』, みすず書房).
- 藤田英典, 1997, 『教育改革』, 岩波書店.
- ぎょうせい編, 1985-7, 『臨教審と教育改革 第1集〜第5集』, ぎょうせい.
- 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.
- 稲垣忠彦, 2000, 『総合学習を創る』, 岩波書店.
- 小玉亮子, 1992, 「80年代の家族論における子どもの問題—〈近代家族〉論と『対幻想』から」, 『教育』550.
- 小玉亮子, 1996a, 「語らない子どもについて語るということ—教育『病理』現象と教育研究のアポリア」, 『教育学研究』63 (3).
- 小玉亮子, 1996b, 「家族の現実と子育て—『家庭の教育力』とは何か」, 『教育』605.
- 小玉亮子, 1999, 「しつけはどう変わったか—家族について創り出される物語の中で」, 『児童心理』53 (16).
- 小山静子, 1999, 『家庭の生成と女性の国民化』, 勁草書房.
- 熊谷文枝編, 1981, 「家庭と暴力」, 『現代のエスプリ』166, 至文堂.
- 教育事情研究会編, 1992, 『中央教育審議会答申総覧』, ぎょうせい.
- 宮澤康人, 1988, 「アリエスの近代と子ども・家族・学校」, 宮澤康人編, 『社会史の中の子ども』, 新曜社.
- 文部省編, 1998, 『文部時報 10月臨時増刊号』1466.
- 中村雄二郎, 1990, 『魔女ランダ考』, 岩波書店 (初出 1983).
- 中西新太郎・乾彰夫, 1997, 「九〇年代における学校教育改変と教育運動の課題」, 渡辺治・後藤道夫編, 『日本社会の対抗と構想』, 大月書店.
- 落合恵美子, 1994, 『21世紀家族へ』, 有斐閣.
- 尾崎ムゲン, 1999, 『日本の教育改革 産業化社会を育てた一三〇年』, 中公新書.
- 斉藤利彦, 1987, 「『家』と家庭教育」, 寺崎昌男・戦時下教育研究会編, 『総力戦体制と教育』, 東京大学出版会.
- 鈴木敏子, 2000, 「女子用教科へ傾斜する家庭科 性別役割分業体制が進む中で」日本家庭科教育学会編『家庭科教育 50年 新たな軌跡に向けて』, 建帛社, 23-34.
- 高橋美恵子, 1998, 「もう一つの『道徳』教育—〈家庭科〉における家族観・教育観の形成」, 関東学院女子短期大学『短大論争』, 99, 1-12.
- 滝川一廣, 1996, 「脱学校の子どもたち」, 井上俊ほか編, 『こどもと教育の社会学』, 岩波書店.
- 中央教育審議会, 1996, 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について (第一次答申)』.
- 山崎哲, 1995, 「いじめの諸相 その変遷」, 別役実・芹沢俊介・山崎哲, 『〈いじめ〉考』, 春秋社.
- (こだま りょうこ・横浜市立大学)