

占領下学校管理改革における学校—保護者・地域連携

The Implication of School-Family-Community Partnership for School Administration Reform in Occupied Japan

平井 貴美代

Kimiyo HIRAI

1. はじめに

学校評議員や学校運営協議会の法制化などが直接の契機となって、日本でも保護者や地域住民と学校との連携が日常的な光景となりつつある。こうした動向については、1980年代から学校参加が本格化した欧米諸国に大きく遅れを取ったとの認識はあったとしても概ね好意的に評価されており、その際の「連携」の内実が批判的に吟味されることは稀である。一般的に欧米諸国では保護者や児童・生徒の経営参加が中心であるのに対して、日本では児童・生徒の参加は含まれず、保護者についても地域住民など広く外部者のなかの一員としての位置づけに留められている。保護者に比して地域住民の位置づけがより重く設定されている日本の制度上の特徴は、「親と地域がひと括りの概念で語られてしまうことにより、子どもの学習権や親の教育権の問題を隠ぺいしてしまう可能性」¹を孕むはずであるが、そうした批判がごく一部にしか見られないのはなぜなのか。それは、学校—保護者・地域連携研究を主として担ってきた教育制度や教育行政・経営分野の研究者の視野が、歴史的な経路によって形成された当該分野における「コミュニティ」概念によって規定されていることによるのではないかと、というのが本論文の問題意識である。

community=コミュニティは多様な用途をもつ射程の広い言葉であるが、日本の教育管理・経営論では、「地域」を訳語として学区や市区町村の住民との連携をイメージして用いられることが多い。一方、米国では、学校が外部の様々な共同体（地縁的な共同体に限定されない）といかにリンクするかといった課題認識と、学校の中に共同体精神を根付かせるといった観点の大きく2つの潮流に、「コミュニティ」の論じられ方は大別できるという²。学校の内部者である教師、児童・生徒、そして保護者が主たる担い手となる後者の「コミュニティ」論は、日本では教育方法論ならびに教師教育研究において「学びの共同体」論としてさかんに論じられているものの、教育管理・経営論としての扱いは弱く³、そのことが「コミュニティ」論における学校の内部者の位置づけの相対的な低さにもつながっていると考えることもできる。

このように「コミュニティ」の論じ方において、現在の日本と米国の教育管理・経営論には隔たりが認められるが、約半世紀をさかのぼること、戦後占領期に米国の教育管理・経営論が民主化政策の一環として導入された時期においては、両者の隔たりは極小化されていた。周知のように、日本の戦後における公立学校の経営は米国をモデルとする地方分権的管理を軸に構想されたが、その考え方の源流の一つが、1930年代の米国で、経済不況のなかで疲弊した農村を中心に、一種の地域社会改良運動として展開されたコミュニティ・スクール（地域社会学校）であったという⁴。コミュニティ・スクールの日本における受容は、進歩主義教育全般と一括りにして啓蒙的レベルにとどまったと低く評価される向きもあるが、一方で米国の教育管理・経営論における「コミュニティ」概念には進歩主義が基盤にすえるリベラリズム的契機と同時に、社会・共同体の一員としての個人を前提するコミュニタリズムの契機が「共振」しているとも指摘されており⁵、双方の契機からの影響の内実を丁寧に見

極めることが必要となる。日本の場合、リベラリズム的契機への理解が不十分であったことが、その後の「コミュニティ」理解を経路依存的に規定したのではないかと筆者は推測しており、この仮説を実証する手掛かりとして、本稿では占領下に CIE (民間情報教育局) の指導のもとで導入された学校—保護者・地域連携施策の代表例として、PTA (父母と先生の会) とコミュニティ・スクールについて、その制度理念や導入の実態等を再検討していく。

2. 発足時 P T A における学校—保護者・地域連携の理念

PTA が日本に導入された発端は、他の多くの制度同様に 1946 年 3 月の第一次米国教育使節団報告書に盛り込まれたことによる。報告書は提供すべき成人教育の一例として、「父母と教師の会の強化」(the strengthening of parent-teacher association) をあげていた。さっそく同年 5 月に CIE は米国の PTA に関する資料を文部省社会教育局に提供し、文部省は 10 月の都道府県社会教育主管課長会議で PTA の趣旨説明を行い、地方での PTA 設置普及を奨励した。さらに文部省はパンフレット「父母と先生の会—教育民主化のために」を 1947 年 3 月に発行。同年 5 月から 7 月にかけて各都道府県 2 か所ずつ、計 94 会場で開催された第 1 回社会教育研究大会では、その中心議題に PTA が据えられた。地方軍政部もその結成促進を強く示唆したこともあって、1948 年末には「全国の公立の小学校・中学校・高等学校の 8 割 5 分というものが既に PTA を結成」するほどの、急ピッチな普及を見るに至ったのである⁶。

CIE 教育課で社会教育政策の指導にあたったネルソン (John M. Nelson) は、社会教育団体政策について「ノー・サポート、ノー・コントロールの原則」を強調し、文部省の旧態依然とした団体育成政策には批判的であったが⁷ (社会教育団体への政府補助金の提供を禁止した 1948 年 7 月 14 日付の通知「地方における社会教育団体の組織について」(発社 197 号) が、ネルソンの要請によって発せられた

表 1 PTA と従来の後援会、父兄会、保護者会との性格の相違点 (文部省父母と先生の会委員会編、1949 年、31～33 頁)

	P T A	後援会、父兄会、保護者会
(1) 会員の資格	入会は自由意志による。 会員は平等な権利と義務をもつ。	在籍生徒の親は自動的に会員となる。 会員の権利と義務が平等でない。 会員の能力が十分に利用されない。 会員としての地位にいろいろな差がある。
	役員は会員の総意によって定める。	ある人に特定の地位を与えることがよくある。
(2) 主要目的	児童青年の福祉のために働く。 地方の社会教育を向上させる。 公費の充実により、また民主的に金を集めることによつて、学校を財政的に助ける。 国際親善につくす。	資金を会員に強制割り当てして、学校を財政的に助ける。
(3) 組織運営	教員と父母が対等の立場で協力する。 絶えず、より一層民主的になるようにつとめる。	必ずしも民主的ではない。
(4) 活動する人	全会員が、協同することが奨励される。	先生と幹部と、ほんの少数の父母が協同する。
(5) 活動の種類	児童青年のためにつくす。 父母、先生及び一般社会人に対する教育的な催しやレクリエーションを行う。	おもな活動が、資金獲得または、学用品の購買である。
(6) 先生の立場	先生も父母と同様に入会し、会費を払う。 父母と共に、子供のためになることにつとめる。 仕事はすべて奉仕で、報酬は受けない。	先生は会に参加して一会員になることはない。 会費は払わない。 父母から経済的に助けてもらう。
(7) 学校との関係	学校への財政的援助は、目的のほんの一部にすぎぬ。 他の目的をもつた団体から、まったく独立している。 会員中に先生がいて、学校との関係は密接だが、学校に従属するものではない。	学校へ財政的援助をすることを目的としている団体で、学校に従属している。

ことは知られている)、PTAには強く関与した。文部省の社会教育政策を是正するために着手した施策、(a) 政府の統制と補助金からの民間団体の分離、(b) 社会教育連合会の再編と民主化、(c) [父母の“学校後援”団体にとって代わる] 父母と先生の会の発展、(d) 団体の民主的発展に資するための助言と情報資料の提供の4点のうち⁸、(b) の社会教育連合会の再編や (c) の PTA の全国組織結成については、ノー・コントロールを原則としたはずのネルソン自身による強い指導が行われている。地域「ボス」によって支配され、「役員選出の際に民主的手続がとられることはめったになかった」地方支部を自立させるまでは、CIEによる強力な指導もやむなしとの判断によるものであった。全国組織が再編・結成された暁に行政やCIEの役割をそちらへ移行させて、完全な自治的団体とすることを考えていたようである。そのほかにも、ネルソンの米国流の社会団体観が反映されて制度化された PTA と従来日本で取り組まれてきた同種の組織とは、さまざまな点で異なっていた。その違いを対比してみせたのが、文部省父母と先生の会委員会編集による『PTA 質疑応答集』に示された対比表(表1)である⁹。

ネルソンについては、教員も保護者と同格の会員であり学校との関係も従属的ではないことを強調する一方で、学校の経営や教育面への関与について、「PTA は、学校事業の運営を統制したり、教員の人事に干渉しようとしてはならない。しかし、PTA は、カリキュラムや学校経営に関して生ずる全般的問題や、その他の教育に関係するどんな問題についてでも、研究し議論してもよい」¹⁰と述べるなど微温的であったことが、父母の教育権を重んじる立場からは批判の対象とされてきた。しかし、「学校の財政計画を立てたり、学校を管理運営したり、人事に関係したりすることは、すべて教育委員会の責任であつて、けつして PTA の仕事ではない」という理屈は、両者の性格付けの違い(「公正な民意により、地方の実状にそくした教育行政を行うために設けられた委員会」としての教育委員会と、「教育を本旨とする民主的団体」である PTA) からして一応の筋が通っており¹¹、当時の米国における PTA の機能に関する一般的理解に沿ったものでもあった¹²。PTA を、児童の発達への責任を分担する父母と教師との「了解と協力を増進するのに有効な」「諮問機関」¹³と考えたネルソンは、その機能を最大限に拡張して解釈したとも言えるのであり、むしろ問題とすべきは、PTA を一社会教育団体と規定した、初期の方向付けの是非ということになる¹⁴。「社会教育関係団体イコール社会教育団体でない」と杉村房彦が強調するように、米国の PTA は社会衛生や青少年指導などの研究成果を地域に提供するなど政策志向的な側面を有しており、PTA 以外にも「学校改善連盟」(School Improvement League) や「地域社会連盟」(Community League) などの名称をもつ団体が存在することは、当時の啓蒙書でも紹介されていた¹⁵。にもかかわらず、日本では政治参加などの多様な可能性まで含みこむ受容がなされなかったこと、また所轄を学校教育行政ではなく社会教育行政とした「無理な所管行政決定の“後遺症”」が「PTA 理解を逆規定し、PTA は社会教育団体であるという通念として認定されたこと」などの PTA をめぐる初期状況が、学校経営への父母参加の可能性を閉ざしたと見ることは可能である。

ただし、上述の経路が確立途上にあつた初期の PTA 入門書には、PTA が児童の福祉をめざす団体であるとともに「教育の改善をもねらつて」おり、その活動を通じて「国民全体の教育に対する深い関心と正しい理解とを高める」「教育の民主化のための広い基盤」となることを期待するなど、後年の PTA イメージを超えた機能が想定されていたことは留意しておきたい。「コミュニティー・スクール」においても、PTA が「土台石」、あるいは「学校と社会をつなぐ動脈」となることで、「学校の活動は社会に浸透し、社会のいきいきとした動きが学校に絶えず清新の気をおくる……新しい教育の確立上なくてはならぬもの」と謳われていた¹⁶。CIE教育課長を務めたオア(Orr, M.T.)は後年、当時を振り返って次のように述べている¹⁷。

私たちはアメリカの PTA のアイディアを使つたと思いますが、その理由は父兄が先生と密接な関係をもつ唯一の方法だと考えたからです。もしも父兄がもっと役割を果たして、学校で何が起

きているかについて注目すれば、地方自治の強化に貢献し、地域社会が自分たちの学校と子供たちのたちの福祉に責任を感じるようになるからです。教育の権限や政策決定の地方分権化に関しては、法律によって規定するという形式的なことではなくて、地域社会が教育を評価し、学校で何が起きているかについて、責任を持つ覚悟が必要だと考えたのです。

少なくとも CIE 教育課には存在した PTA を地方自治の文脈に位置づける理解が、なぜ正確に受容されなかったのか。その詳細を知るには、占領文書等を用いた政策過程の分析が必要であろう。

3. 戦後初期コミュニティ・スクールにおける学校—地域（+保護者）連携の理念

(1) 日本におけるコミュニティ・スクール理念の受容とその問題点

コミュニティ・スクールの受容の経緯については、教育使節団報告書を根拠とする PTA とはいささか事情が異なり占領政策との接合の具体は明確ではないが、社会科新設の際に紹介されたとも言われる。すなわち、新設された社会科のカリキュラム研究が活性化した折りに、『『コミュニティ・アナリシス』を行い、それをを用いつつ社会的現実に即応したカリキュラムを編成すべきであるというコミュニティ・スクールの主張が導き入れられ……新カリキュラム編成の動きとコミュニティ・スクールの理念とがここからみ合うことになった』との指摘であるが、残念ながら一次資料の裏付けはない¹⁸。おそらく指令や通達などの強制的な形ではなくカリキュラム編成の参考資料として CIE や地方軍政部が例示した程度ではなかったかと推測されるが、それでもコミュニティ・スクールの着想には、「戦後の新学校経営方法を見失っていた教育関係者や、新教科である社会科カリキュラムの構成や展開を担当する教師に強く示唆するものがあつた」ことから、「1947年から同50年ごろまでの期間において、……なんらかのかたちでそれを実施しようとした学校は全国に相当数かぞえられた」という¹⁹。上からの指導というよりも、むしろ下からの積極的な受容がコミュニティ・スクールの流行をもたらしたものと考えられる。

コミュニティ・スクールが当時の日本に受容されやすかった理由は、戦時の動員体制のもとで強化された学校—地域連携や郷土教育の取り組みの延長上において捉えることを許容する着想であったためではないかと思われる。たとえば川口プランを指導した海後宗臣は、「コミュニティ・スクールの思想によらずとも、教育を現実的なものとして問題にせねばならぬと考えるならば、どうしてもこれを地域社会の生活に結び合わせて論究することとなる」²⁰と主張したが、同様の指摘は戦時下の論文にも見ることができる²¹。石山修平も、地域社会学校の核心となる「コミュニティーの概念」を説明するにあたり、かつて「郷土教育運動の盛んな頃に、郷土の意義に関し立ち入った論究を試みた」際の「郷土観は今日郷土的な地域社会としてのコミュニティーを把握する上に依然として有意義である」と述べていた²²。米国のコミュニティ・スクールの理念そのものが総動員体制的性格を有していたとの批判もある。林田不二生は、コミュニティ・スクールの理念・実践の底本とされてきた米国の教育社会学者オルセン (Olsen, E.G.) ほかによる *School and Community* を再検討し、オルセンが、子どもの関心を無視した旧来型の「学究的学校 (the Academic School)」と大人の関心を無視した「進歩的学校 (the Progressive School)」を止揚するものとして位置づけたコミュニティ・スクールには、「プログレッシブ・スクールが土台とした原理のほかに、さらにそれをはるかに超えたいくつかの原理をつけ加えて機能している」ことを確認したうえで、次のような批判を加えた²³。すなわち、オルセンが示したコミュニティ・スクールの6つの原理のうち、コミュニティ・スクールとプログレッシブ・スクールとを最も強く区別する3つの原理、「4) カリキュラムのコアを人間生活の主要な過程や主要な問題におく、5) 地域社会やもっと大きな範囲の集団生活を、計画的協力的に改善するために、確固たる指導性を訓練する、6) 共通の利益や相互の関心にかかる集団プロジェクトへの協力に、子どもたちやお

となを動員する」について、4の「生活」とは「さし迫った社会（国家）の要請」にもとづく「おとなの生活」と同義であり、「5）の指導性Leadershipの訓練は、かつてヒトラー・ユーゲントが特に強調した点で、……上下の服従関係と指導層の人格が要求される事態をさす……6）の集団プロジェクトは、あきらかに子どもやおとなを動員enlistするもの」と、ことごとく「戦時的性格」に還元させて解釈した。

しかしながら、コミュニティ・スクールが大恐慌や世界戦争などの未曾有の危機に対する進歩主義の自己順応的な性格を有することは、オルセン自身も認めているところではあるとしても、その主張の含意を総動員体制的性格に片付けてしまうのは、いささか早急であろう。原文と照らし合わせて確認してみると、5は指導性を「訓練する」というよりも地域社会の改善のために「発揮する」と訳す方がふさわしいし（原文：Exercise definite leadership for the planned and cooperative improvement of group living in the community and larger areas.）、6の「動員」は日本の戦時下のような無限定なものではなく、あくまでも「共通の利益や相互の関心にかかる団体」への参与に留まるものと理解すべきである（原文：Enlist children and adults in cooperative group projects of common interest and mutual concern.）²⁴。コミュニティ・スクールは賛成する側からも反対する側からもともに、日本的な解釈枠組みに落とし込んで理解されてきたと言えるのである。

(2) 米国のコミュニティ・スクールにおけるコミュニティ観

オルセンが著書 *School and Community* のなかでとくに強調したことは、民主的な社会における教育の構造は、学校を実社会から遊離した孤島におくことをゆるさず、現実的な社会にむかって幾多のかけ橋を架することであった。そのことを10の橋を用いて象徴的に示した図1はたびたび引用され、両者の相互関係の理想として日本でも受け止められてきたが、具体的な実践となると一気に抽象論に陥ってしまうことも多い。オルセン自身その難点を自覚していたのか、1954年刊行の第2版では「コミュニティ学習への扉」と題した別の挿絵に差し替えて、より具体的なイメージが伝わるよう工夫した形跡が認められる。1954年版の新しい図ではコミュニティ理解の学習方法が7つに整理されるとともに、学校と地域とのつなぎ目を象徴する図像が橋から扉へと変更され、扉を頻繁に出入りする多様な属性の人々の様子が丹念に描かれていた。また第1版の図では地方の小さな学校がイメージされる

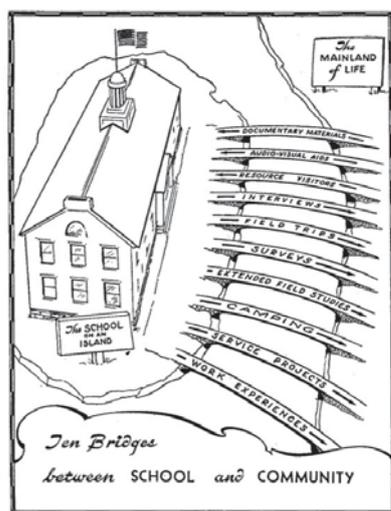


図1 Ten Bridges between SCHOOL and COMMUNITY (Olsen, 1945)

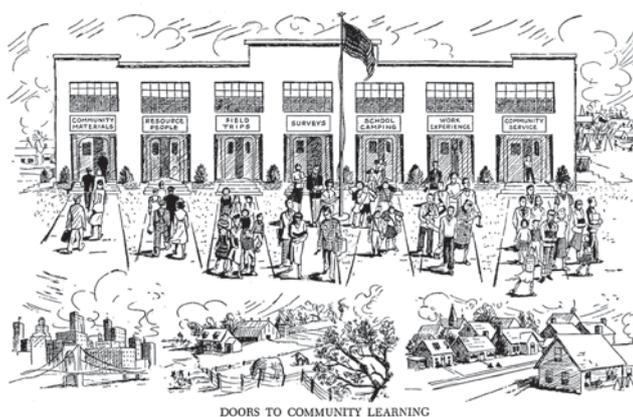


図2 DOORS TO COMMUNITY LEARNING (Olsen, 1954)

のに対して、第 2 版の図 2 の下半分には大都市と農村と市街地の 3 つのタイプの地域が描かれており、対象とする「コミュニティ」が多様であることも示されていた²⁵。

当時の米国で構想されていたコミュニティ・スクールが日本でイメージされる農村の小学校区のようなものでは必ずしもなかったということは、当時のコミュニティ・スクールの啓蒙書からも窺い知ることができる。岡村忠雄著『コミュニティ・スクール』では、「新しいコミュニティ・スクールの精神によるハイスクールの在り方について一つの見本を提供している」として、NEA 教育政策委員会 (Educational Policies Commission) の中等教育モデル案「すべてのアメリカの青少年のための教育」(1944 年) で描かれた架空の地域社会、コロンビア州ファームヴィル村とアメリカ市のカリキュラム改革を紹介している²⁶。ファームヴィル村の事例はわれわれには馴染み深い農村学校の実践であるのに対して、アメリカ市はファームヴィルのような町村を周辺に控えた地方の中心都市である。

アメリカ市のカリキュラム改革は、まず同市が抱える「幾多の解決すべき問題」——戦時景気による人口急増が惹起した住宅問題や種族問題など——の解決のために実業界、学校、労働者、知的労働者、公共職業安定所および市当局の代表者によって構成された「アメリカ市計画委員会」が諸計画を作成し、市当局に提案するところから書き起こされている。市教育長は各学校種の校長と教員、専門スタッフに 2 名の市民代表を加えて戦後教育委員会を新設し、「市民たる青年及び復員兵士及び他の地方から職を求めて移住して来る青年達のために、教育政策、教育計画及び運用について進言する」ことを求めた²⁷。戦後教育委員会は、熱心な討議を経て中等学校の延長や総合化、Community Institute の設立等を内容とする報告書を教育長に提出するとともに、青年のニーズ調査を実施して、彼らのニーズを教育的に組織してカリキュラムを構成することとする。モデル案には以上のような経緯をへて構成されたカリキュラムの詳細も描かれているが、ここでは省略する。それよりもコミュニティ・スクールの具体を知るうえで注目すべきは、カリキュラムの実行段階についての記述である。

アメリカ市教育委員会は、カリキュラムを具現化するうえで教師の積極的な参加や地域社会が責任を分有するよう働きかけることの重要性を認識していた。そこで教師達に対して次のような計画を示し、新しい教育計画の細案を生徒の経験や興味を中心に再構成することを求めることとした。「第一は、すべての教師に、学校計画の再編成に参加させること……教師達はこの再編成に参加することによって、事の重大な意味を理解し、再編成に乗り気になった。第二は、専門家を利用すること……それによって、独断や短見を避け、よい計画を樹てる事が出来るものである。第三は、教員の中から、教育課程係を任命した、彼等は、教材を調査し、資料単元 (Source unit) を作った。……教師達は此の資料単元を利用して、自己の責任において、生徒達の発達段階や要求に応ずる授業計画を作るに至ったのである」。地域社会の参加については、地域住民の従事する主な職業の代表者からなる職業委員会を設置し、教育計画への助言を求めて職業課程をその土地に即したものにすると同時に、一般社会や市民の計画への支持をとりつけ、学校と現実社会とのギャップをなくそうとした。職業委員会のほかにも、市役所、厚生福祉委員、社会教育委員、宗教界、労働界、雇主等の主要な人々の代表から成る市諮問委員会を設置し、教育計画に対する社会の要望やその証拠を提示してもらったり、教師達の専門的意見を一般的な立場から批評して貰ったり、現在の教育計画が時勢に適合しているか、否かについて助言して貰うような取り組みも行った。保護者についても、「母親達をうまく活用すれば、家庭科の内容はもっと実生活に適合した改良された家事の技術が工夫されるであろうし、その技術は翻て家庭にも浸透して、少女達は学校と家庭とで矛盾のないプロジェクトをすることが出来る」と期待されている。学校も社会からの関心と協力を求めるだけでなく進んで社会に貢献するために、たとえば体育保健の教師が技場や夏の野営を企画する市のレクリエーション係の援助をしたり、学校の衛生係が保健衛生や伝染病予防等について市の衛生係と協力したり、学校の指導主任が市の少年係と協力して青少年の不良化防止や補導に努めたりする。ここでは、保護者や教師が教育参加の「コミュニティ」

に無理なく接合されていることが確認できる。

以上述べてきたアメリカ市の事例から見えてくるのは、コミュニティ・スクールが対象とする「コミュニティ」が一定の区画内の住民を包括するものというよりも、機能的な諸集団による自発的な結びつきとしてイメージされていることである。それら集団が、当時のアメリカ社会が直面していた深刻な社会問題の解決のために結集し、それぞれの能力や役割を發揮しながら新しい計画を実現していく。その教育部門における中心を学校、とくに中等学校とするのは、特殊アメリカ的な事情によるもの——バスケットボールなどのスポーツ・イベントや社会的イベントなどを通じて、より広い世界と町の人々がつながっていることをイメージさせる「コミュニティの『モダニティ』の象徴」として中等学校が機能してきた——とも言えなくもない²⁸。しかし、少なくともコミュニティ・スクールを地縁的コミュニティから解放する視点を得る上では有益であろう。オルセンが第1版の挿絵で「本土」として描いたコミュニティには教師や保護者の姿が見えないが、自由に人々の行き交う第2版の挿絵では、教師らしき人や保護者らしき人が住民らしき人々の中に混じりあっていた。地縁ではなくアソシエーション的に構成されたコミュニティでは、保護者や教師もその機能に応じて正当に位置づけられる。そのような可能性が、「コミュニティ」の内実のあり方からコミュニティ・スクールを構想することによって開けてくるのではないだろうか。

4. 結びにかえて

本稿では、占領下に導入された学校—保護者・地域連携組織のPTAとコミュニティ・スクールの双方において、共通の目的や関心をもつ人々の自発的な集団としてのアソシエーション的なイメージが含まれていたことを確認してきたが、そうした理念がその後の日本で定着し得なかったことを、すでに我々は知っている。その原因としては戦後教育改革のいわゆる「逆コース」の影響と言うよりも、むしろコミュニティをアソシエーションと捉える土壌が当時の地域社会に存在しなかったことの方が大きかったのではないかと筆者は見ている。それを象徴する事例が、海後の指導したコミュニティ・スクール、「川口プラン」の発展型としての大田堯の「本郷プラン」の挫折である。大田はコミュニティを進歩的・保守的・習慣的な生活者などの人々の集まりと捉え、その組織化に工夫をこらすことでカリキュラムに「コミュニティ」の内実を反映させるだけでなく、コミュニティ自身を変革する中心組織にしようと試みたが、結局、町民参加の諸部会は進歩的な町民の「インテリのサロンへと転落」していった²⁹。それとは対照的に、同じく「川口プラン」の後継として海後や中央教育研究所が実験的に取り組んだ「三保谷プラン」では、その中心組織を戦前の学校後援会がPTAに看板を付け替えただけの、村長を会長とする全住民の参加システムが担ったが、それゆえにコミュニティ・スクールが学校教育・社会教育双方の面で大きな成果を上げたとされる³⁰。GHQが戦時に法制化されていた町内会を禁止し、赤十字奉仕団などのアソシエーション的組織に代置させようと試みたものの、占領終結とともに早々と町内会の復活が公然と唱えられた経緯が彷彿とさせられる³¹。

一方で、CIE教育課の指導も一枚岩のものではなく、アソシエーション的組織の定着を促しきれなかったことも理由として考えられる。CIE教育課員がそれぞれ担当して作成を指導した教育制度・学校管理関連の手引書には、そのほとんどに地域社会との連携に関する章が設けられていたが、そこで示されたコミュニティ観は、市町村や村といった一定の範囲内の社会的事象を包括するイメージで捉えたものと（『新しい中学校の手引』、『新制中学校高等学校指導主事の手引』）³²、機能的に結び合った「人々の一つの集団」と捉えるもの（『中学校・高等学校管理の手引』）³³とが混在していた。後者では、地域内のアソシエーション的組織やPTAについて、「地域社会の問題の解決……に関心をもつ団体があつたなら、学校としては、かかる団体と一緒に活動するのに関心をもつべきである」、「P・T・

Aが公共関係の仲介機関として恐らく最強最良のものの一つである事実からみて、……学校P・T・Aの組織を唱導すべきである」などと積極的に位置づけられている。それに対し、前者の場合は概して記述が薄かったり、それら組織の公共性の程度について警戒したりする内容となっており、アソシエーション的組織へのCIE教育課員の評価にばらつきがあったことが窺われる。

米国の最近のコミュニティ論では、テニースのゲメインシャフトとゲゼルシャフトを用いて、ゲゼルシャフト的なコミュニティの有効性がさかんに論じられはじめた。実は米国でも、占領期に日本に導入されたコミュニティの理念や理論と現在のものとの間には断絶が存在している。1950年代前後に隆盛を迎えたコミュニティ・スクール論は、スプートニク・ショックがもたらした人的資源論への教育思潮の転換の煽りを受け、コミュニティ・スクールを含む進歩主義教育の実践者を非効率と嘲笑したり、社会主義の共謀者と呼んだりする風潮のもとで一気に下火になったと言われる³⁴。学校内のコミュニティに注目する学校コミュニティ論にも同様の断絶が存在したことが推測されるが、それらについては、両国のコミュニティ概念の分岐に関わる比較史として別稿にて追究したい。

付記：本研究は、平成23～25年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「学校管理経営論におけるコミュニティの位置づけに関する比較的研究」による研究成果の一部である。

注

¹ 吉田薫「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』第51号、2005年、101頁。

² Lynn G. Beck and William Foster, “Administration and Community: Considering Challenges, Exploring Possibilities”, Edited by Joseph Murphy & Karen Seashore Louis, *HANDBOOK OF RESEARCH ON Educational Administration* (2nd Edition), LOSSEY-BASS, 1999, p.344.

³ 管見の限りでは、松下丈宏「公立学校コミュニティ論の再検討」『日本教育政策学会年報』（第18号、2011年）ぐらいか。

⁴ 河野重男『教育経営』第一法規、1969年、229頁

⁵ Beck & Foster, “Administration and Community”, op.cit., pp.343-344.

⁶ 三井為友「PTA」細谷俊夫ほか編『現代学校経営事典』明治図書、1971年、331頁。

⁷ 名古屋大学社会教育研究室「占領期社会政策史の研究（その2）」『社会教育研究年報』第5号、1986年、54～62頁（望月彰、井上恵美子の分担執筆）。

⁸ J.M. ネルソン著、新海英行監訳『占領期日本の社会教育改革』大空社、1990年、140頁。

⁹ 文部省父母と先生の会委員会編『PTA質疑応答集——111問答』1949年、31～33頁。

¹⁰ ネルソン前掲書、191頁。

¹¹ 前掲『PTA質疑応答集』142～144頁の間89、「教育委員会とPTAとの差異はどこにあるか。」より。

¹² 「パターワースの禁止事項」では、PTAの機能を次のように制限した。1. 父母と教師の会は、法的に或は直接に学校を管理したり統制したりすることはできない。2. 学校の財政を賄うことは、父母と教師の会の責任でもなければ任務でもない。3. 父母と教師の会の会員は、専門の教育をうけていない教育の技術面に対して、責任を負うということをしてはならぬ。4. 父母と教師の会は学校以外の諸機関に教育的影響を与える権威を有するものではない。5. 父母と教師の会は、真に止むを得ぬ緊急の場合を除いて、他の期間が負うべき責任のある仕事を自分の仕事にしてはならない（土屋潤身『PTAの在り方』新制教育研究会、1949年、68頁）。

¹³ 井上恵美子「PTA政策の形成発展過程」『社会教育研究年報』第6号、1987年、51頁。

¹⁴ 杉村房彦「日本のPTA原理・研究ノート（I）」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第36巻、1985年、163～164頁。

- ¹⁵ 土屋潤身前掲書、15～19頁。次の引用も注記がない限り、同論文より。
- ¹⁶ 前掲『PTA質疑応答集』、38～39頁、問8「新しい教育とPTAと、どんな関係があるか」より。
- ¹⁷ 竹前栄治『GHQの人びと——経歴と政策——』明石書店、2002年、249～250頁。
- ¹⁸ 豊沢登「コミュニティ・スクール」海後宗臣ほか編『地域社会と教育』東洋館出版社、1953年、240頁。豊沢はその一例として、「総司令部の小中学校教育の指導者として日本にきたヘレン・ヘファナン女史が日本の教育界に紹介した社会科カリキュラムの編成に関する原理はこの事実を示すものにはかならない」と記しているが、一次資料の裏付けは今後の課題である（ヘファナンについては、片上宗二『日本社会科成立史研究』風間書房、1993年を参照）。そのほかCIE教育課のカレーと近畿地区軍政部教育課長アンダーソンが近畿模範学校協議会の講演でその理念を指導したとの記録も残されているようである（上田孝俊「戦後初期における教育課程編成の理論とその変化」『神戸大学発達科学部研究紀要』第14巻第1号、2006年、18～19頁）。
- ¹⁹ 田代元弥「社会諸施設との連絡」前掲『現代学校経営事典』、366～367頁。
- ²⁰ 海後宗臣『教育の社会基底』河出書房、1949年、116頁。
- ²¹ 海後宗臣「国民教育の地域性」『日本教育』第2巻第2号、1942年5月、26頁。
- ²² 石山修平『地域社会学校』金子書房、1949年、106頁。
- ²³ 林田不二生「コミュニティ・スクールの理念に対する疑い」『法政大学文学部紀要』第7号第2部、1961年、104～106頁。
- ²⁴ 英語原文は、Olsen, E.G. & others, *School and Community*, Prentice-Hall, Inc., 1945, p.11. 邦訳書『学校と地域社会』（宗像誠也ほか訳、小学館、1950年）で、「ニューヨーク州の教育局で、学校と社会の関係についての指導を掌る人」と紹介された著者オルセンは、コミュニティ・スクール運動のリーダーとして知られ、ワシントン州立大学やカリフォルニア州立大学などでも教鞭をとったようである（*The Curry Coastal Pilot* に2000年10月30日に掲載された死亡記事より。2012年3月17日閲覧。）。
- ²⁵ 挿絵は別として、オルセンも当初から「特に大都市の中心にある子どもたち」の問題解決のためにコミュニティ・スクールの必要性を強調していた（オルセン前掲書、1950年、8頁）。
- ²⁶ 岡村忠雄『コミュニティ・スクール』新制教育研究会、1949年、106頁。以下の引用も同書、103～233頁。なお、NEA 教育政策委員会の取り組みについては、小林恵「『教育政策委員会』のカリキュラム研究」『上越教育大学研究紀要』（第15巻第1号、1995年）を参照。
- ²⁷ モデル案の原文では、戦後教育委員会への助言機関として「戦後教育に関する市諮問委員会」を設置したことも詳しく述べられているが、岡村の著作では省略されている（*Education for All American Youth*, pp.207-208）。委員会にはコミュニティの様々な関心を代表するために、公立学校に利害関係をもつ団体のうち比較的規模の大きな39団体から各一名の委員が選出された。39団体にはPTA 関連団体や女性団体、青少年の健全育成や保健衛生に関する団体、労働団体、宗教団体などのほか、教育委員会も含まれている。これらアソシエーションが対等に戦後教育委員会に関与する参加方式が、いかにも米国流であろう。
- ²⁸ Tyack, D., *The one best system*, Harvard University Press, 1974, pp.25-26.
- ²⁹ 大田堯「地域の教育計画」岩波講座『教育』第4巻、1952年、216頁。
- ³⁰ 越川求「地域教育計画論とPTA——戦後埼玉県三保谷プランとPTA——」『立教大学大学院教育学研究集録』第6号、2009年。
- ³¹ 吉原直樹『戦後改革と地域住民組織』ミネルヴァ書房、1989年、97～98頁。なお吉原自身は、「地縁の論理に定礎する〈共同性〉」を柱としたコミュニティについて、「公」の領域の根幹を成す「自発的な『共』の領域」をすくいあげることで復権させる議論を展開している（吉原直樹「地域住民組織における共同性と公共性」『社会学評論』第50巻第4号、2000年、581頁）。
- ³² 文部省学校教育局編『新しい中学校の手引』明治図書出版社、1949年、293～294頁。文部省内新教育協議会編『新制中学校高等学校指導主事の手引』日本教育振興会、1948年、58頁。

³³ 文部省編『中学校・高等学校管理の手引』教育問題調査所、1950年、336頁。次の引用も同書、339～340頁、356頁。

³⁴ Alan J. DeYoung & Paul Theobald, “Community Schools in The National Context: The Social and Cultural Impact of Educational Reform Movements on American Rural Schools”, *Journal of Research in Rural Education*, 7(3), 1991, pp.9-10.