

韓国における保護者教育政策の新展開 —2025年「学父母政策推進計画」と 「学校協力力量」に着目して—

申 智媛
帝京大学短期大学

大日方 真史
三重大学教育学部

概要: 本稿は、韓国における保護者教育政策の新展開の特質を明らかにし、日韓に共通する保護者の学校参加の課題をふまえ、日本への示唆を考察するものである。具体的には、2025年の「学父母政策推進計画」の特徴を整理し、同計画に基づくガイドブックにおける保護者教育の内容と位置づけを検討した。分析の結果、同計画は、保護者参加の量的拡大を重視する従来の政策から、保護者に求められる力量の体系的形成を重視する政策への転換を示し、とりわけ、「学校協力力量群」が重要な位置を占めていた。また、ガイドブックの分析からは、保護者の権利性の提示が限定的である一方、教師との教育的協力関係の形成と教育活動保護が一貫した基調として示され、学校参加の「様式」そのものが学習内容として組み込まれていることが明らかになった。以上から、韓国の事例は、日本における保護者参加のあり方を考えるうえで、保護者の権利性と国家関与の可能性及び限界を検討するための重要な参照点となる。

キーワード: 保護者教育, 学校参加, 韓国の教育政策, 日韓比較, 保護者力量

New Developments in Parent Education Policy in South Korea: Focusing on the 2025 Master Plan for Parent Policy and School Cooperation Competency

Jiwon Shin
Teikyo University Junior College,
Tokyo, Japan

Masafumi Obinata
Faculty of Education,
Mie University, Tsu, Japan

Abstract: This paper examines recent developments in parent education policy in South Korea and considers their implications for Japan in light of the shared challenge of parental participation in schools. Specifically, it outlines the 2025 Master Plan for Parent Policy and examines the content and positioning of parent education in guidebooks based on this plan. The analysis shows a shift from policies emphasizing the quantitative expansion of parental participation to those emphasizing the systematic formation of parental competencies. In particular, school cooperation competency occupies a central place. The guidebooks further show that, while parents' rights are only weakly articulated, educational cooperation with teachers and the protection of educational activities are consistently emphasized, and even the mode of participation itself is incorporated into the content of learning. Based on the above, the South Korean case serves as a reference point for examining the positioning of parental rights and the possibilities and limits of state involvement when considering parent participation in Japan.

Keywords: parent education, school participation, Korean education policy, Japan-Korea comparison, parent competency

1. はじめに一問題提起と課題設定

本稿は、保護者の学校参加が課題となっている日本の現状をふまえ、保護者が学校参加の主体となる上で国家政策がいかなる意義と課題を有するかを、韓国の保護者教育政策の分析を通じて考察するものである。日韓両国は、教師の保護者対応の困難化と、制度的な学校参加の促進というジレンマに直面している。教育の「私事化」が進む中では、このジレンマを打開する起点を保護者の自発性に求めることは容易ではなく、これまで両国ともに、研究上では教師の専門性による条件整備が重視されてきた（大日方 2014、김은영 2023）。しかし、教師・保護者間の関係形成自体が困難な現状では教師のみに依拠したアプローチには限界がある。そこで本稿では、教師による保護者への働きかけ以外の可能性として、保護者自身の「学習」に意義を見出し、保護者における主体形成を方向づける韓国の保護者教育政策に着目する。

韓国では、学校教育に関わる保護者を「学父母（학부모, ハクブモ）」と呼ぶ。「学父母」は本来「学生（児童生徒）の父母」を意味する語であり、日本語の「保護者」に相当する概念として用いられてきた。しかし近年、保護者の学校教育への参加と学習の重要性が強調されるにつれ、「学ぶ父母、学び続ける父母」という含意でも用いられるようになっていく（경기도교육청 2025a）。本稿では、韓国の制度・政策・組織名称については「学父母」を用い、一般的な記述については可読性に配慮し、「保護者」を用いる。また、韓国では、保護者の学校参加の促進や学父母会の運営支援などを含む保護者に関わる政策領域の全体を「学父母政策（保護者政策）」と称している。本稿では、この保護者政策のうち、保護者自身の学習と力量形成を目的とする教育的アプローチを指す語として「保護者教育政策」を用いる。

韓国の保護者政策はこれまで、主として学校参加の促進や学父母会¹の運営支援を中心に展開されてきた。しかし 2024 年以降、保護者を教育の当事者として再定位し、その役割遂行を国家・自治体が積極的に支援するという方向性が一層明確になっており、政策は新たな局面を迎えている。2024 年に教育部（日本の文部科学省に相当する中央教育行政機関）に「学父母政策課」が再設置され²、同年 4 月には「すべての学生の健康な成長のための学父母政策の方向と課題」が示された。さらに 2025 年には関係省庁合同による「2025 년 학부모정책추진계획（2025 年学父母政策推進計画）」が公表された。これらの動きからは、学父母政策を単なる周縁的支援政策ではなく、教育共同体の再構築に関わる中核的政策として位置づけていることが読み取れる。こうした政策的転換の背景には、2023 年のいわゆる「教権保護 5 法」の改正により、教育基本法等において保護者の学校教育に対する尊重・協力の責任と義務が明文化されたという、法的基盤の整備がある。この法改正は、保護者を学校と責任を分かち合う「教育共同体」の一員へと再編する法的転換として位置づけられている（이덕난 2024）。

とりわけ注目されるのは、韓国の近年の保護者政策が、保護者を単なる「学校の協力者」

1 韓国の学父母会は、学校に在籍するすべての児童生徒の保護者によって構成される法定の自治組織であり、学校運営のモニタリング、教育活動の支援、保護者教育などを担う。

2 韓国教育部の学父母政策の担当部署は、2009 年に初めて新設された後、縮小・統合を経て 2020 年に廃止され、その後 2024 年に再び新設された（교육부 2024 년 4 월 30 일）。

としてではなく、子ども、学校、地域社会に適切に関わるために学び続ける主体として捉え直している点である。そこでは、保護者であることは自然に果たされる役割ではなく、一定の知識や態度、力量を必要とする学習可能な役割として位置づけられている。そのため、国家、自治体、学校レベルで保護者の力量形成を支援する方向性が強まっているのである。

本稿では、このような韓国の学父母政策の新展開を、2025年に発表された「学父母政策推進計画」を中心に分析し、その特徴と意義を明らかにするとともに、日本における保護者参加の課題への示唆を考察することを目的とする。特に、同計画に位置づけて韓国政府によって作成され、保護者に直接アプローチする「ガイドブック」における学校参加に関わる部分を対象に、「国家が保護者に何を求めているか」を分析する。それを通じて、日本における保護者参加に即した考察を加える。

本稿の構成としては、韓国の政策背景、計画の特徴、ガイドブックの内実を示す。また、分析の視点を定めるために日本の家庭教育支援政策をめぐる論点に言及する。日本の当該政策において「国家が保護者に何を求めているか」に関する批判的な議論を参照することで、韓国における国家主導の保護者教育の特質を浮き彫りにしたい。保護者参加のために求められることとしては制度整備も、政策や理念・理論の分析と評価も不可欠であるが（そうした試みとして、葛西 2023）、参加の主体となる保護者の形成という問題は不可避である。そのプロセスにおける国家の位置について、日韓の理論的知見を交差させつつ探るのが本稿である³。

2. 韓国の保護者の学校参加をめぐる政策の背景

2.1 保護者参加の制度政策的保障と実質化をめぐる課題

韓国における保護者の学校参加は、民主化以降中央集権的な教育運営を抜本的に見直した 1995 年の 5・31 教育改革以降、制度的に整備されてきた。1995 年以前には、学校単位の保護者組織は主として財政的支援や後援活動を担っていたが、改革以後、学校運営委員会の法制化や学父母会の整備を通じて、保護者は学校運営や教育活動に関与する主体として再定位されてきた。また、保護者の学校教育参加は、憲法、教育基本法、初等中等教育法、学校暴力関連法、学校運営委員会関連規定、さらに各自治体の条例など、広範な法的な基盤も有する。このように韓国では保護者参加が単なる慣行や任意的協力ではなく、制度的に保障される権利と責務として位置づけられ、保護者の学校参加を公的に設計し、促進しようとする動きが継続してきている（주영호 2020）。

しかし、このように法制度的には保護者参加が強く支えられてきたにもかかわらず、学校教育の主体は依然として教師であるという認識が根強く残り、学校現場では保護者を教育の正当な主体として十分に受け止めきれていない現実も指摘されてきた（김은영 2023）。従来の保護者学校参加政策は、規範的、当為的に参加拡大を促す傾向が強く、保護者の参加意識そのものは一定程度認められるものの、時間不足、参加可能な活動の乏しさ、参加への負担感などにより、実質的な学校参加が拡充されているとは言

³ 本稿における韓国の政策関連文書や資料の翻訳は、日韓の翻訳に精通した、韓国に出自を持つ第 1 著者によるものである。

い難い。また、参加が受動的・他律的に行われる場合も少なくなく、学父母会や学校運営委員会への参加者が全保護者を代表しているのかという「代表性」の問題や、学校参加に必要な知識・力量の不足という「専門性」の問題も指摘されてきた（박소영, 신하영 2019）。こうした点から、韓国の保護者政策においては、参加の量的、形式的な拡大ではなく、保護者の認識、条件、必要に応じた多様な支援を通じて、代表性と専門性を高める政策設計が求められている（김은영 2023）。

参加の実質化を妨げているのは、保護者側の条件だけではない。複数の先行研究が注目するのが、保護者と教師の認識の差と教師側の複雑な感情である。教師は保護者を「協力者」と認識しつつも「監視者」として距離を置く傾向があり、保護者対応に強い負担感を抱えていることが示されている（김은영 2023）。この負担感の背景には、教員養成や研修において保護者との協働を学ぶ機会が乏しいという構造的な課題があり、とくに若手教師や担任教師にその影響が顕在化しやすい（김은영, 진미정, 김월섭, 오재길 2019）。김은영（2023）は、こうした教師の準備不足への対応として、保護者の教育主体性への理解や協働のための教員研修の充実を提案している。

以上のように、韓国では保護者参加の制度的保障が整備されながらも、その実質化には、参加の担い手である保護者自身の力量形成と、保護者を受け止める教師側への支援という双方向の働きかけが課題として残されてきたのである。

2.2 教育共同体の回復と相互信頼の構築の必要性

近年の韓国において、保護者政策の再編が求められる背景には、学校・教師と保護者の間におけるコミュニケーションの困難化と不信の拡大がある。特に、2023年に保護者との葛藤が背景にあるとみられる教師の自死事件を契機として展開した教権をめぐる社会的議論の中では、保護者との関係を中心とする教師の教育活動上の困難が、教師自身の声を通して広く可視化された（申 2024）。こうした困難の背景としては、少子化や「失敗できない子育て」をめぐる社会的プレッシャーのもとで、子ども一人ひとりへの個別対応を学校に強く求めやすい環境が形成されていることが指摘されている（권미경, 김천기 2015；朝比奈 2024）。その結果、教師は萎縮やストレス、感情労働を経験し、ときに自らを「サービス担当者」として捉えるような自己認識の変化を被っていることも示されている。もっとも、このように教師と保護者の対立構図が描かれやすい状況の中にあっても、実際には教師・保護者の双方に、子どものために安全で安心できるコミュニケーションを築きたいという志向が確認されている（이전이, 김정민, 엄수정, 홍혜영 2022）。この点から、保護者と教師を対立的に捉えるのではなく、相互信頼に基づく教育共同体の再構築に向けて、保護者教育を再構成していく必要性が提起されている。

2.3 社会的変化に伴う保護者教育需要の多様化

近年の保護者政策の再編には、保護者をめぐる社会環境の変化も深く関係している。教育部（2024）は、従来の保護者政策が主として初等・中等教育段階の保護者を対象としてきたことを踏まえ、幼児教育・保育の統合の進展を背景に、乳幼児期の保護者を含むより広いライフサイクルを視野に入れた政策設計の必要性を示している。その背景には、家庭の教育的機能が幼児期から強く求められるようになっていくこと、核家族化の進行により保護者が孤立しやすいこと、幼児教育段階においてすでに教師と保護者の関係が

課題として浮上していることがある。これらの変化は、乳幼児期の段階から、保護者自身の役割や学校・園との適切な関わり方に関する教育の必要性を示唆している。

また、家庭形態の多様化も、従来の画一的な保護者支援の限界を浮き彫りにしている。教育部の2024年の文書では、従来の「父母中心」のかかわり方から、祖父母家庭、多文化家庭、ひとり親家庭など多様な家庭の状況に応じた支援へ転換する必要性が示されており、家庭ごとに異なる資源、言語環境、就労条件に即した個別化された支援が求められている。さらに、デジタル環境に慣れ親しんだミレニアル世代（1980年代生まれ）の保護者の比率が高まるなか（김기수 2020）、従来の対面・一斉型の保護者教育から、時間・場所・言語環境の違いを越えて参加しやすいオンライン型の個別的、継続的な学習支援への転換も促されている（서울특별시교육청교육연구정보원 2023）。

3. 2025 年「学父母政策推進計画」の特徴

前章で示した背景、すなわち、参加の実質化の困難、教師と保護者の関係の亀裂、社会的変化の加速はいずれも、従来の「参加を制度的に促す」アプローチの限界を示すものである。こうした文脈において、2024 年の教育部への学父母政策課再設置と、教育部による「2025 年学父母政策推進計画（以下、「2025 年計画」）」の公表は、保護者政策の発想そのものを組み替えようとする試みとして位置づけられる。同計画は「家庭と学校の幸福な同行、健康に成長する学生」をビジョンに掲げ、①個人・親・学校協力者としての保護者への多角的支援、②家庭—学校協力及び保護者参加の活性化、③保護者政策の安定的推進基盤の整備という3つの柱を提示している。教育部単独ではなく女性家族部・保健福祉部、雇用労働部等との協働を前提とした「関係部処合同」文書である点も特徴的であり、保護者政策が学校現場を超えた横断的な政策課題として位置づけられていることを示している。本計画の特徴を以下の5点に整理する。

3.1 力量の体系的形成への政策的転換

2025 年計画の特徴として、政策の焦点が、従来のような保護者参加の量的拡大から、保護者に求められる役割と力量の体系的形成へと移行している点が挙げられる。計画には5大力量群・16 力量・40 下位力量から構成される「力量中心学父母教育フレームワーク」（図1）が提示され、これに基づく子どもの発達段階別ガイドブック「학부모는 처음이라」（以下、学父母は初めてだから）が発刊された（図2）。これにより、保護者は単に学校に参加する存在ではなく、自己成長しつつ子どもを理解し、学校と協力するための力量を学ぶ主体として位置づけ直されている。保護者の専門性の不足や不適切な関与を個々の親の資質の問題に帰するのではなく、国家が学びの機会を整えるべき対象として捉えた点において、従来政策との明確な変化が見られる。

3.2 学校協力の教育内容化

保護者教育の内容が、家庭内における養育やしつけにとどまらず、学校との協力や教師との関係形成そのものにまで及んでいる点も重要である。2025 年計画では、保護者を「個人・親・学校協力者」として整理し、保護者役割に関する整理の中で、とりわけ「学校協力」に関する社会的要求が高いことを示している（관계부처합동 2025）。また、子どもの学校生活や交友関係に関する相談、学校教育課程説明会、公開授業参観などが望ましい参加として提示されており、学校にどのように関わるべきか、教師とどのように協力

するべきかが、政策的に学習内容として位置づけられている。「力量中心学父母教育フレームワーク」及び学校協力力量については次章において詳しく検討する。



図1 「力量中心学父母教育フレームワーク」⁴



図2 保護者ガイドブック
「学父母は初めてだから」刊行案内⁵

3.3 教師側支援との接続

保護者への働きかけだけでなく、教師と学校管理職に対する支援が一体的に組み込まれている点も従来との違いとして指摘できる。2025年計画では、教師と管理職に対して保護者理解や家庭・学校間のコミュニケーションの必要性に関する研修を実施することが明示された。あわせて、教育部が運営する保護者と教師の対話型オンライン・プラットフォームである「함께학교 (以下、ともに学校)」を活用した相談優秀事例の共有や、オンライン保護者—教師対話システムの構築も計画されている。保護者対応を保護者側の問題のみに還元せず、学校側のコミュニケーション能力や相談対応実務の改善を含めて扱う政策へと進んでいることを示している。

3.4 政策の法制化と体系化

2025年計画は、保護者政策を単発の支援事業としてではなく、安定的かつ持続的な政策体系として整備しようとしている。政策には、全国・地域学父母支援センターの役割分担の明確化、担当者、講師、相談専門人材の専門性強化、政策研究の推進、年次報告書や評価指標の整備が盛り込まれている。さらに、「教育基本法」第13条に、国家と地方自治体が保護者の権利と責任を支援する施策を策定・実施することを新たに明記する改正の方向性まで示されており、保護者政策を制度的責務として位置づけようとする方向性が読み取れる。

⁴ 교육부공식블로그 (2025年3月13日公開) より第1著者が翻訳。

〈<https://m.blog.naver.com/moeblog/223794889660>〉

⁵ 학부모온누리 (2025年3月27日公開) より第1著者が翻訳。

〈<https://www.parents.go.kr/usr/wap/detail.do?app=10170&seq=7369837>〉

3.5 多様な家庭への実装とデジタル基盤の整備

政策の実施手法が、より具体的かつ多層的なものへと発展している点も特徴的である。2025 年計画では、共働き家庭、祖父母家庭、多文化家庭など多様な家庭状況に応じた支援、多言語版教材の整備が明示された。あわせて、教育部が運営する保護者学習のためのサイト「학부모 온누리（以下、学父母オンヌリ）」を中心としたオンライン講座の集約、修了証を活用した子育て支援利用特典などのインセンティブ付与、国家生涯教育振興院が運営する全国向け生涯学習ポータルなどの生涯学習プラットフォームとの連携も盛り込まれている。さらには家族ケア休暇制度の周知など、保護者教育を実際に「届ける」ための方策が細かく設計されている。また、同じく教育部による対話型プラットフォーム「ともに学校」は、学生・保護者・教師の三者が相互に信頼・尊重する学校文化の形成を目的とし、2023 年末の開設以来 2025 年 4 月時点で会員数が 15 万名を超えるなど急速に普及している。学父母オンヌリが保護者の「学び」を支える教育基盤であるのに対し、ともに学校は家庭と学校、さらに教育主体間の「対話と参加」を支える協力基盤として、両者は相互補完的に機能している。

また、自治体によっては、学校協力や保護者参加に関する実践事例を資料集として公開したり（경기도교육청 2025b）、Web 上で動画資料として公開する動きもみられ（충남학부모지원센터 2025）、国家レベルの計画を具体的な実践へと橋渡しするような資料群の存在もうかがえる。

以上のように、2025 年計画は、従来の保護者参加促進政策を基盤としつつも、それを、保護者役割の力量化、学校協力の教育内容化、教師への支援との接続、法制度・研究・評価を含む体系化、そして多様な家庭への配慮を備えた総合政策へと再編している点に新しさがある。

4. 保護者力量フレームワークにおける学校協力力量—その意義とガイドブックへの展開—

2025 年計画の再編の際立った特徴として、保護者力量フレームワークの設定と、その中の学校協力力量群を挙げることができる。そこで本章では、保護者力量フレームワークの必要性と構成を確認したうえで、学校協力力量群の意義と特徴、さらにそれがガイドブックにどのように具体化されているのかを検討する。

4.1 保護者力量フレームワークの必要性と開発

韓国の保護者教育は 2009 年の学父母政策導入以来量的な成長を遂げ、近年では乳児期から成人初期までをカバーする「生涯周期別父母（保護者）教育課程」の開発（교육부, 경기도교육연구원 2023）など、政府レベルでの体系化への取り組みも進んできた。近年では、保護者教育の量的な拡大だけではなく、教育内容への研究も行われ、保護者として身に着けるべき「力量」とその強化が議論されている。しかし、子どもの養育と教育に実際に必要な保護者の力量が何であるか、それをどう向上させるかという議論は不十分なままであったとされる（교육부 2024）。加えて、少子化の進行のもとで保護者の養育・教育負担が軽減されていないこと、AI 活用教育や学習科学、将来の職業世界など教育環境が急速に変化していることも、従来の内容中心の保護者教育を見直し、力量を軸とした新たな枠組みを構築する必要性を高めた。

こうした問題意識のもと、教育部は2024年に「力量中心成長型学父母教育フレームワーク開発研究」に着手した。文献研究、フォーカスグループインタビュー、デルファイ調査、質問紙調査、専門家諮問という多段階の方法によって構築されたのが、5大力量群、16力量、40下位力量から成る「力量中心学父母教育フレームワーク」である(表1)。このフレームワークは、土台となる「自己ケア力量群」の上に「親役割基本力量群」が置かれ、実践的な二本柱として「子ども教育力量群」と「学校協力力量群」が並立し、最終的な到達点として「子どもの自立支援力量群」が位置づけられるという積み上げ構造をなしている(表1、図1)。従来の保護者教育が教育の「内容・テーマ」を中心に組み立てられていたのに対し、このフレームワークは保護者が実際に習得・実践すべき「力量」を中心に据えた点で、保護者教育の目標と評価基準を明確化していることに特徴がある。

表1 子ども発達段階別力量中心学父母教育フレームワーク(교육부 2024)

力量群	力量	下位力量
自己ケア	自己理解と省察	親であることの認識と受容
		成長過程の理解
		自己省察
	自己管理と成長	自尊感情の管理
		自己啓発
		健康管理
	社会的関係の形成	支持的関係の形成
		親役割の協力関係形成
		発達段階の特性理解
親役割基本	子どもの特性理解	性格・気質の理解
		子どもの身体的健康管理
		子どもの心の健康管理
	肯定的な育児の実践	共感的コミュニケーション
		子どもの権利の尊重と実践
		家族の絆と私生活の尊重
	健康な家族文化形成	協力的養育
		教育観の確立
		教育観の調整と適用
子ども教育	教育観の確立と適用	生活指導と問題行動への対処
		安全なデジタル活用指導
		学習動機付け
	人間性・生活指導	自己主導的学習支援
		学習環境の整備
		教育変化の理解
		教育課程の理解
学校協力	教育政策の理解	学校教育参加
		学校共同体の疎通と協力
		地域社会資源の活用
	学校参加	協力的疎通
		教師への信頼と尊重
		教師—保護者パートナーシップ形成
	教師との協力	内的自尊感情の支援
		回復弾力性の支援
		多様な活動参加の奨励
子どもの自立支援	子どもの自己肯定感支援	創意的問題解決の機会提供
		自己理解の機会提供
		進路探索支援
	子どもの挑戦意識の向上	社会的責任感の涵養
		進路探索支援
		進路探索支援
	子どもの主体的進路探索支援	社会的責任感の涵養
		文化的感受性の教育

さらに本フレームワークの特徴として、子どもの発達段階に応じた力量区分が体系的に

組み込まれている点が挙げられる。子どもの発達段階の移行に伴い保護者に求められる力量は変化するため、段階に応じた区分の必要性はかねてより指摘されてきたが（교육부 2022；홍후조 2013）、従来の取り組みは教育の「内容・テーマ」を段階別に整理するにとどまり、各段階で保護者が習得・実践すべき「力量」を具体的に示すガイドラインには至っていなかった。同フレームワークはこの空白を埋めるものとして、乳児期・幼児期・小学校低学年・同高学年・中学校・高等学校・成人初期という7つの発達段階ごとに、その時期に特に要求度が高い力量領域を対応づけた「発達段階別学父母教育フレームワーク」を提示している。たとえば小学校低学年の段階では教育政策理解と学校参加への要求度が高く、高等学校段階では大学入試制度の理解と教師との協力が重点となるなど、各段階固有の保護者の課題と必要な力量が明示されており、保護者教育の内容を段階ごとに具体的に設計、評価することが可能となった。なお、本フレームワークは教育部の委託研究としてだけでなく、開発を担った研究者自身によって学術誌にも論文化されており（김은영 외 2025）、韓国の保護者教育研究における学術的検討の対象ともなっている。ただし、フレームワークおよび2025年計画は公表から日が浅く、その内容や効果を対象とした批判的検討は、管見の限りまだ十分に展開されているとはいえない。

4.2 学校協力力量群の構成内容

5 大力量群はいずれも保護者力量を構成する重要な領域であるが、本稿では「学校協力力量群」に焦点を当てる。「学校協力力量群」は、保護者が子どもの成長と発達のために学校と協力する能力として定義され、「教育政策理解」「学校参加」「教師との協力」という三つの力量から構成される。「教育政策理解」力量は、子どもにかかわる主要な政策や教育課程、社会変化などの内容を理解し、子どもの教育に適切に反映する能力であり、「教育変化理解」と「教育課程理解」の二つの下位力量から構成される。「学校参加」力量は、子どもの成長と発達のために学校および地域社会と対話し、参加する能力であり、「学校教育参加」「学校共同体の対話と協力」「地域社会資源活用」の三つの下位力量から構成される。「教師との協力」力量は、子どもの成長と発達のために学校と信頼・協力関係を築き、学校教育に積極的に参加しコミュニケーションする能力であり、「協力的コミュニケーション」「教師への信頼と尊重」「教師—保護者パートナーシップ形成」の三つの下位力量から構成される。

4.3 学校協力力量群への注目

本稿が「学校協力力量群」に焦点を当てる理由は二点ある。第1に、フレームワーク開発過程で教育部（2024）が実施した保護者・教師対象の調査の結果である。同調査によれば、学校協力力量群は、保護者と教師のいずれにおいても保有度と必要度が最も低く評価された。しかし要求度（必要水準と現状水準の乖離）については、保護者が5群中第1位と評価したのに対し、教師は第4位にとどめた。すなわち、保護者は、学校制度の理解や学校参加のあり方（前節の「教育政策理解」「学校参加」力量）を学ぶことを最も強く求めているのに対し、教師は関係形成の質と態度（同「教師との協力」力量）をより重視しており、同一力量群をめぐって両者の優先順位が乖離しているのである（교육부 2024）。

第2に、政策再編の背景との連動である。2.2で述べた保護者と教師の信頼関係の亀裂と

いう社会的背景は、学校と教師との関わり方に関する保護者教育への関心を高めた。教育部（2024）も、学校協力力量群を、従来の保護者教育において「関心が不足していた領域」と位置づけている。

表 2 学校協力力量群（교육부 2024）

力量分類	力量定義
学校協力力量群	保護者が子どもの成長・発達のために学校と協力する能力
教育政策理解力量	子どもにかかわる主要な政策や教育課程、社会変化などの内容を理解し、子どもの教育に適切に反映する能力
教育変化理解	教育の変化とそれを取り巻く社会的文脈（例：技術発展、多文化）を理解し、子どもの教育に適用する能力
教育課程理解	子どもの教育に影響を与える現行の教育制度と政策を理解する能力
学校参加力量	子どもの成長と発達のために学校および地域社会と対話し参加する能力
学校教育参加	子どもの学校で求められる、または開催される多様な保護者活動（教育ボランティア・相談・保護者教育等）に参加する能力
学校共同体の対話と協力	学校共同体との対話と協力を通じて意見を伝達し、学校教育を支援する能力
地域社会資源の活用	学校教育を補完・拡張するために地域社会の資源と情報を活用する能力
教師との協力力量	子どもの成長と発達のために学校と信頼と協力の関係を築き、学校教育に積極的に参加しコミュニケーションする能力
協力的コミュニケーション	学級および学校共同体の構成員として帰属感と信頼を基盤に協力する能力
教師への信頼と尊重	教師の専門性と経験を尊重し、相互信頼を基盤とした協力的関係を形成する能力
教師—保護者 パートナーシップ形成	学校（機関）の教育方針を理解し、教師と協力して子どもの全人的成長に貢献する能力

以上から、学校協力力量群は、近年の保護者政策再編の問題意識と新しさが最も集中的に表れている領域といえる。では、この力量群は、実際に保護者に届けられる教材においてどのように具体化されているのか。次節では、発達段階別ガイドブック『学父母は初めてだから』の展開を確認する。

4.4 ガイドブックの展開

上記のフレームワークは、保護者に求められる力量を明示するだけでなく、それを発達段階に応じた実践的な保護者教育内容へと具体化する基盤として用いられている。これに基づいて作成された発達段階別ガイドブック『学父母は初めてだから』は、乳児期から成人初期までの7段階ごとに構成され、各段階で保護者が直面する課題と、それに対応する力量・実践課題を提示している（表3）。学父母オンヌリ等で公開され、保護者が参照できるだけでなく、管理職や教師が保護者とかかわる際の参考資料としての活用も想定されている。また、各冊子の冒頭では、「これまで十分に学びの場に招かれてこなかった保護者を支える資料」であることが示され、法的保護者や養育者を含む多様な家族構成員を対象としている点にも特徴がある。加えて、保護者が自らを振り返りながら活用できるよう省察や実践を促すコーナーが設けられており、二次元コード等を通じて追加情報にもアクセスできるよう工夫されている。

表3 発達段階別ガイドブックにみる学校協力力量の内容と特徴⁶ (교육부 2024)

発達段階	ガイドブック名	該当章のタイトル	学校協力力量の主な内容	特徴
乳児期	「ドキドキ、学父母」	5章 初めて学父母となる	教育課程の理解、保育活動参加、保育士との信頼形成	教育機関への基礎的適応と信頼形成が中心
幼児期	「はじまり、学父母」	4章 質い教育機関参加	教育課程理解、教育活動参加、教師との疎通・地域連携	園の教育活動への理解と参加が具体化される
小学校低学年	「これから、学父母」	4章 学校教育を理解して協力する	教育課程理解、学校参加方法、教師の教育活動保護、公式な疎通	学校参加の「方法」と「様式」が重視される
小学校高学年	「挑戦、学父母」	4章 信頼で築く学校との協力関係	教育課程理解、教師との相談、協力関係形成	参加そのものより協力関係の質が重視される
中学校	「変化、学父母」	4章 学校との協力「子どものための最高のチームワーク」	教育課程・評価理解、進学準備、教師との協力	制度理解と進路移行支援の比重が高まる
高等学校	「跳躍、学父母」	4章 子どもの未来のために学校と手をつなぐ	教育政策理解、進路・入試制度理解、教師とのパートナーシップ	教師との協力と制度理解が最も実務的になる
成人初期	「ともに歩む、学父母」	4章 成人初期のための教育、理解して協力する	大学制度理解、情報活用、伴走型支援	直接的参加から情報理解と自立支援へ移行する

4.5 ガイドブックにおける学校協力力量の具体化

学校協力力量は、いずれの段階でも共通の柱として位置づけられており、基本的に「教育政策理解」「学校参加」「教師との協力」の三項目から構成される。乳児期・幼児期では、園・保育機関の教育課程や日常運営の理解、教育活動への参加、保育士との信頼形成など、教育機関への基礎的適応と協力が中心となる。小学校段階では、学校教育課程の理解、学校参加の方法、教師との相談や教育活動保護が示され、中学校・高等学校段階では、教育課程、成績評価、進路・進学制度への理解と、教師との協力が進路支援や意思決定支援と結びついて示される。成人初期になると、学校協力力量は大学生活や制度理解を通じた伴走型支援へと重心を移す。以上のように、ガイドブックは、学校協力力量を発達段階に応じて内容を変化させながら継続的に学習されるべき力量として具体化している。

5. ガイドブックの分析

以下、ガイドブックを対象に、韓国において「国家が保護者に何を求めているか」を探っていく。国家が保護者に求める内容は、ガイドブックを構成する前掲の項目や文言を対象にして分析するほか、日本の状況をふまえた視点からも分析し、日本の状況に対していかなる示唆が得られるかの考察につなげる。

ガイドブックは前述のように子どもの学校段階に応じて7種あるが、以下の分析においては、『小学校低学年版』に主に焦点化し、適宜、それ以外の版にも着目することにする。それは、乳児や幼児は保育・幼児教育に関わる年齢や形態に一定の多様さがあるが、小学校入学のタイミングは子の年齢に応じて一律であり、保護者として学校教育という公的な制度との関わりが必然化・本格化するタイミングであるためである。『小学校低学年版』には、保護者の学校参加に関して「国家が保護者に何を求めているか」がより強く反映して確認できると推測されるのである。実際に、その推測に基づき各版を比較すれば、同版には他の版と比した特徴が見られ、「国家が保護者に何を求めているか」をより端的に探りうる。

5.1 学校教育の課程・制度・政策への理解の要求

6 発達段階別ガイドブック「학부모는 처음이라 (学父母は初めてだから)」をもとに第一著者が作成。

各ガイドブックの「学校協力」に関する章では、いずれも保護者が学校や教師と関わることを促すとともに、その前提として、子どもの学校段階に応じた教育課程、学校制度、および最新の教育政策に対する理解を求めている。例えば、『小学校低学年版』（p.63）では、「幼稚園と小学校はカリキュラムと教育システムが違います」「小学校のカリキュラムと支援方針について学びましょう」との文言が添えられている。

保護者に理解を求める内容には、近年のカリキュラム改訂やデジタル転換などの最新政策が含まれており、それらは保護者が自身の子ども時代の経験に依拠するのみでは対応しきれない事柄として提示されている。これは、保護者にかつての「教育を受けた側」としての私的経験を相対化させ、現在の教育改革の動向を共有する「教育の当事者」へと保護者を再定位させる試みといえる。

多くのガイドブックにおいて、この項目が「学校協力」の章の冒頭に置かれている点は象徴的である。すなわち、学校教育の内容や背景を正しく学ぶことが、学校参加を果たすための「不可欠な力量」として定義されているのである。これは、力量フレームワークの「学校協力力量群」において「教育政策理解」力量が筆頭に位置づけられていることを忠実に反映した構成である。国家は、保護者が教育課程を理解することを、教師との円滑なコミュニケーションや適切な役割遂行（後述する「教育活動保護」等）を実現するための必須の基盤として位置づけているといえよう。

フレームワークの「学校協力力量群」には「学校参加」力量と「教師との協力」力量も位置づけられているが、これらがガイドブックにおいていかに具体化されているかについて、次節以降で分析する。

5.2 子どもと保護者の「権利」の位置づけ—日本の状況に基づく視点から

本稿の1で前述のように、日本において「国家が保護者に何を求めているか」が問われたのが、家庭教育支援政策をめぐるものである。2006年の教育基本法改正で第10条に家庭教育支援が規定されたことも契機とする家庭教育支援法案をめぐる動向や家庭教育支援政策に対して、教育学内外の研究者たちによる議論が生じた（その各種論点を紹介・検討したものとして、近藤 2022）。特に、保護者の家庭教育への国家による「介入」を批判する議論において重要な根拠となったのが、子どもの学習権を保障するための保護者の位置に着目する、保護者の「権利」や「教育の自由」をめぐる理論である。すなわち、「子どもの学習権に裏打ちされた、家庭教育の自由」や、「子どもの学習の自由が権力によって統制されることがないように、そうした権力行使を排除し、子どもの学習の自由を確保する権利」、「積極的に子どもの教育に、個別・具体的にに関わり、発言したり、提言したりする」「学校教育参加権」を保護者が有するとする理論である（植野 2019, p.101）。こうした理論は教育法学における教育権論として蓄積されてきたものであり、家庭教育に対する国家関与への批判のみならず、「学校教育参加権」との語にも示されているように、保護者の学校参加を方向づける有力な理論でもある（葛西 2023）。その意味で、本稿の課題に即し、「子どもの学習権や保護者の権利に関する位置づけがいかなになっているか」という視点を定めてガイドブックを分析する必要がある。

第1に、子どもの学習権についてである。『小学校低学年版』には、「教育活動が守られ

ることで、子どもたちは教師からよりよい教育を受けることができます。教師が安心して教えられる環境を整えることは、子どもたちの学習権を守ることにつながります」(p.70)と述べられている。また、「時には、保護者や児童生徒による無分別な行動が、教育活動を妨げたり侵害したりすることがあります。こうした教育活動への侵害は、教師が教える権利を制約し、最終的には児童生徒の学習権にも悪影響を及ぼします」(p.70)との記述も見られる。ここで注目すべきは、「子どもの学習権」への言及が「教育活動保護」や「教師の権利の保護」という文脈に付随してなされている点である。

この版ではこの文脈以外で「子どもの学習権」概念への言及はなく、他の版には当該概念への言及は見られない。したがって、ガイドブックにおける「子どもの学習権」の位置づけは、日本の教育法学における教育権論が描くような「家庭教育の自由」や、「権力行使を排除し、子どもの学習の自由を確保する」保護者の権利、保護者の「学校教育参加権」といった概念とは一定の相違がある。むしろ、教師の権利を保護するという意味がより前面に出ていると解釈できよう。

第2に、保護者の学校参加に関する権利についてである。『小学校低学年版』では、「小・中等教育法では、学校運営委員会や保護者会などを通じて、保護者が教育共同体の一員として教育活動に参加できるさまざまな経路が設けられています。保護者は、教育活動への参加や教師との面談などを通して、自分の意見を伝えることができます」(p.68)と、参加の法的根拠と意見表明の可能性を明示している。ここでは保護者が「権利の主体」とであると同時に、「教育共同体の一員」として再定義されている点が重要である。

ほかの版、例えば、『小学校高学年版』では「子どもが正しい人間性を身につけ、健やかに成長できるよう支えることは、親として当然の権利であり、また義務でもあります」(p.70)と記すにとどまり、学校参加の権利を示すという性格は後退する。したがって、特筆すべきは、『小学校低学年版』において、学校教育への参入期にある保護者に対し、権利性を示す文言を配置している点である。しかし、この権利の提示は、無制限な要求を正当化するものではない。同版では権利に関する文言に続けて、「ただし、教師・学校・保護者は、同じ目標を共有する教育的協力関係にあることを忘れてはなりません。そのうえで、互いに尊重し合う態度を整える必要があります」(p.68)と述べる。つまり、国家は保護者に対し、参加する「権利」を認知させつつも、それを即座に「教師との教育的協力関係」という枠組みの中に回収し、相互尊重という「力量(態度)」の形成へと方向づけているのである。この権利の承認と、後述する「教育活動保護」への要請がいかなるバランスで接合されているかについて、次節で詳細に検討する。

5.3 教師との関係形成と教師の専門性保護

各ガイドブックの「学校協力」に関する章では、教師との間での望ましい関係を示し、そこへと保護者を方向づける内容が、学校参加の具体的な方法と一体のものとして示されている。

まずは、『小学校低学年版』を分析する。同版では、「学校教育に参加する」項目において、5.2で既述した権利の承認の文言に続けて、教師・保護者間の「教育的協力関係」と「相互尊重」の必要性を説いている。特筆すべきは、具体的な参加対象を提示する1ペ

ージ (p.69) に続く 3 ページにわたり、「教育活動保護 (教師の専門性維持)」が保護者に不可欠な役割として構成されている点である。

「教育活動保護」の必要性は、「教師の権利と義務」および「子どもの学習権」の双方から基礎づけられている。後者については 5.2 で述べたとおりだが、前者については、「教師は、子どもたちの学びと成長のために最善を尽くしています。しかし、授業妨害や不当な苦情などによって困難を経験すると、教育の質が損なわれるだけでなく、教師と子どもの双方の幸福も脅かされます」(p.70) と言及されている。これは、保護者による「不当な苦情」を単なるマナー違反としてではなく、教育共同体全体の幸福を損なう「権利侵害」として定義し直す試みといえる。

これに対し、保護者に求められる態度は「教育活動保護のための小さな実践」として具体化されている。そこでは、「教師の役割を理解する」こと、「学校とのコミュニケーション」、学校・教師に「丁寧にコメントを伝える」こと、教育行政における「教育活動保護に関する方針を理解する」ことが提示される (p.71)。これらは単なる義務の羅列ではなく、教師と共に教育を担うための「対話の力量」として位置づけられている。

さらに、「教師と保護者は、子どもの「幸せと健康的な成長」という共同の目標のために協力するパートナーであり、教育共同体の一員です」(p.74) との文言には、保護者を学校の「客体」から、教師と対等に責任を分かち合う「パートナー」へと位置づけなおす政策的意図がうかがえる。

この教師の専門性保護という力点は、ほかの版との比較において一層鮮明になる。例えば、『小学校高学年版』では、保護者が教師への連絡を「苦情と思われるのではないかと躊躇する心理を考慮に入れ (p.70)、「苦情は問題解決を目的に明確な要求を伝える行為」であるとも述べている (p.71)。しかし、他方で、「教員地位法」第 19 条を引き合いに出し、教育活動侵害行為の法的定義を厳格に提示している (p.71)。教師とのコミュニケーションや協力関係の望ましさを述べる際に、「教育活動侵害」に注意を促して「教育活動保護」に相当する内容を提示するのは、『中学校版』(p.84)、『高等学校版』(p.70) も同様である。『乳児版』(p.87) では、「教育活動侵害」や「教育活動保護」の文言は用いないが、教師との関係に否定的な影響を与える保護者の行動を 4 点示し、『幼児版』(pp.83-84) では、「教師と協力する親の態度」を 7 点示している。校種が上がるにつれ、情緒的な協力関係の強調から、法的・制度的な枠組みへの理解に基づく適正な関係性へと重心が移っていく傾向が確認できる。

5.4 ガイドブックにおける保護者参加の位置づけ

以上のように、ガイドブックにおいて、保護者の学校参加は、単に「個人の権利」として保障され、その行使が推奨されているわけではない。むしろ、子どもの学習権保障の論理が直接的に保護者の権利へと接続されるのではなく、「教師の権利 (教育活動)」の保護を不可欠な媒介として構成されている点に最大の特徴がある。すなわち、保護者が教師との「望ましい関係」を構築し、その専門性を尊重・保護する「力量」を備えることこそが、結果として子どもの学習権を十全なものにするという、言説上の論理構成が提示されているといえよう。

このような教師の権利や教育活動を保護するという文脈の強調には、前述の 2023 年の事件以降の韓国国内の動向が強く反映していることが推測される。しかし、この「教師の権利保護」の強調は、必ずしも保護者に対する抑止や管理のみを目的としたものとは限らない。少なくともガイドブックにおいて言説上構成されている範囲では、保護者を単なる「学校に対する要求主体（客体）」に留め置くのではなく、教育共同体の質を共に維持する責任と「力量」を備えた「パートナー（主体）」へと成熟していくプロセスを描こうとしていると読み取ることができる。ここでの保護者の学校参加は、それ自体が完結した目的である以上に、適切な関係形成を通じて自らも「学ぶ主体」へと変容し、教育共同体の一員としての公的な役割を内面化していくための、一つの「力量形成（学習）」の場として位置づけられている側面がある。

ただし、ここで注目すべきは、これらのガイドブックが、保護者と教師が具体的にどのように協働し、いかなる方法で保護者が学校に参加していくのかという実践の方法論の詳細には踏み込んでいない点である。国家が提示するガイドブックの言説は、あくまで関係の規範や関わりの方の提示に重点が置かれていることが、本分析を通じて明らかになった。

6. おわりに一日本に対する示唆の考察と残された課題

以上をふまえ、日本への示唆を考察してみよう。家庭教育支援をめぐる 5.2 で見た教育権論の視点からは、韓国の近時の政策において国家が描く「保護者の学校参加」像が、保護者の権利性を十分に保障・明示するものという評価は困難であろう。そのため、国家による「介入」が、保護者の家庭教育のみならず学校教育への関わり方をめぐってもなされかねないという危惧が生じる可能性もある。所与の学校制度や政策を理解し、教師に協力することのみが保護者の役割であるという解釈を導きやすい点は、ガイドブックの言説上の特徴としても否定できない。したがって、日本において国家が保護者の学校参加に向けた学習を方向づける議論をする場合には、韓国の事例以上に、意見表明や参加に関する保護者の「権利」を明確に位置づけることが前提条件になるのではなかろうか。広井(2019)は、近年の日本の政策について、「家族への介入を許容する論理」としての「親の第一義的責任論」により、「親の責任を前提にしつつ、家族に対して積極的に介入する」という特徴を指摘する (p.126)。国家の介入の正当化として機能するこの論理に鑑みれば、韓国の事例に見られた権利提示の限定性は、日本においては、保護者の役割を既存の教育政策や学校運営の枠組みに順応させるガバナンスとして作用する懸念を孕むといえよう。

しかし、日本への示唆はこうした理念的な検討にとどめるべきではない。さらに検討が不可避なのが、教師・保護者間の関係形成と、学校参加の主体としての保護者の形成をいかに同時に追求するかという、実践的側面における意義である。日韓に共通するこの難題に対し、あえて国家関与という選択肢が取られている韓国の事例は、同様の課題に直面する日本にとって、アプローチの重要な一例を提示しているといえる。

第 1 に、保護者力量フレームワークにおいて「学校協力」を「学習すべき力量」と位置づけ、ガイドブックを通じて「教育活動保護」の規範を一貫して提示していることの意義である。これは、教師が保護者対応に困難を抱える現実に対する、極めて切実な対応

だと解釈できる。本稿の冒頭に述べたように、関係形成自体が困難な現状では、教師の働きかけのみに依拠した主体形成は限界に達している。ここで、教師ではない「別の主体」である国家が、教師を尊重する態度や制度理解を「力量」として提示し、学習を促すことには、保護者を単に管理するのではなく、「公的な教育を共に担う成熟したパートナー」へと成長させるための多層的な支援という側面を認めることができよう。教師と保護者の関係形成が深刻な袋小路にある現状に鑑みれば、関係形成の回路を再構築するという意味において、学校参加の端緒を開くための現実的な対応としての一定の合理性も認めてよからう。しかし、その主体として想定された国家による働きかけについては、具体的な内実や位置づけ、あるいは提示のバランス等において、検討や批判の余地を少なからず残していることは否定できない。特に、日本において同様のアプローチを検討する場合、学校現場の困難を保護者個人の力量不足へと回収し、公教育を支えるべき国家の責任を後退させる論理につながらないかという点への警戒が求められる。広井(2019)によれば、近年の日本の政策は、子どもの育成に関する直接の公的責任を回避し、子どもをめぐる問題の原因と責任を親の「第一義的責任」へと帰す傾向があるからである。

第2に、本稿の分析で明らかになった教師・保護者間の関係形成や学校参加の具体的な方法に関する記述の抑制に見られる、国家の位置である。韓国政府が具体的な方法論に深入りしていないのは、国家主導の計画が現場の多様な実践に過度に介入することを回避した結果とも読み取れる。それに対して、実践レベルの課題に関する空白を埋めているのが、各自治体が公開している事例集等に代表される取り組みだと解釈できる。すなわち、国家レベルの文書が関係の規範や方向性を示し、自治体レベルの資料が協働の具体的方法を事例によって補完するという、政策の二層構造の存在が示唆される。こうした重層的なアプローチは、現場の自律性を尊重する仕組みでありうるが、リスクも孕む。すなわち、国家が規範を示し自治体が成功事例を提示する構造は、最終的な問題解決の主体はあくまで保護者であることを強調し、関係形成の困難という構造的問題の解決を、保護者個人の学習や「力量」の問題へと回収（個人化）してしまうというリスクである。この点に留意すれば、日本における今後の施策のあり方を検討する際の参照先になりえよう。

第3に、政策形成のプロセスにおいて、研究活動と現場（保護者・教師）の要求が並行して捉えられている点である。「国家が保護者に何を求めているか」とは、この場合、例えば議会の多数派が何を求めているかという意味には限定されず、より広く現場の視点や研究的な観点を含みつつ形成されてきたという形式上の特徴があるといえる。特に、保護者の「要求」は重要であり、日本においても保護者の声の所在と内実を捉え、それを理論的・政策的な構想へとつなげていくプロセスが不可欠であろう。

以上の考察をふまえ、さらなる課題追求に際しては、以下の点が今後の課題となる。第1に、韓国の政策の機能の検証である。ガイドブックにおける「教師の権利」や「保護者力量」の強調が、実際の保護者にいかに受け取られ、主体形成に寄与しているのかを明らかにする必要がある。第2に、保護者力量体系全体の検討である。本稿では「学校協力」に焦点を当てたが、その基盤となる「自己ケア力量」などが保護者の主体形成にいかなる役割を果たしているか、体系全体の構造的分析が求められる。これらの探究を通

じて、学校参加を個々の保護者の問題にとどめず、保護者間の関係性や教育共同体における公共性を再構築していくプロセスとしていかに構想しうるか、理論と実践の両面からさらに深めていく必要がある。

引用・参考文献

- 朝比奈祐揮, 2024, 「うちの子は特別だから一少子化、独自性、韓国の「教権崩壊」―」, 『世界』第 978 号, pp.163-171.
- 植野妙実子, 2019, 「憲法からみた家庭教育と国家」, 『日本教育法学会年報』, 第 48 号, pp.98-108.
- 大日方真史, 2014, 「保護者参加における教師の専門性に関する考察」, 『日本教師教育学会年報』, 第 23 号, pp.124-134.
- 葛西耕介, 2023, 『学校運営と父母参加—対抗する《公共性》と学説の展開—』, 東京大学出版会.
- 近藤千洋, 2022, 「「家庭教育支援法」をめぐる学術的議論の批判的検討—課題と展望—」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 第 61 巻, pp.79-89.
- 申智媛, 2024, 「韓国の教師が経験する教えることの困難に関する研究—「教権」という言葉に注目して—」, 『東アジア教育研究』, 第 18 号, pp.1-12.
- 広井多鶴子, 2019, 「親の「第一義的責任」論の戦後政策史—国家と家庭の関係はどう変わってきたか—」, 『日本教育法学会年報』, 第 48 号, pp.119-127.
- 경기도교육청, 2025a, 「학교 학부모회 운영 연수」, 유튜브, [온라인],
〈<https://www.youtube.com/watch?v=WQTodLdJAHA&t=2970s>〉, (열람일: 2026-05-28).
- 경기도교육청, 2025b, 「학부모 교육참여 우수사례집」, [온라인],
〈https://www.goe.go.kr/resource/goe/na/bbs_2638/2026/02/62daadef-f3ce-4081-83fc-fa8d380c48a7.pdf〉, (열람일: 2026-05-29).
- 관계부처합동, 2025, 「2025 년 학부모정책추진계획」.
- 교육부, 2022, 『2022 개정 교육과정 총론』, 교육부.
- 교육부, 2024 년 4 월 30 일, 「모든 학생의 건강한 성장을 위한 학부모정책의 방향과 과제」.
- 교육부, 2024, 「역량 중심 성장형 학부모교육 프레임워크 개발 연구」.
- 교육부, 경기도교육연구원, 2023, 「생애주기별 부모 (보호자) 교육과정 개발」.
- 권미경, 김천기, 2015, 「교사의 관점에서 본 학부모의 소비자 주권적 태도와 그에 따른 교사의 위축 및 정체성변화」, 『교육종합연구』, 제 13 권제 3 호, pp.83-109.
- 김기수, 2017, 「학부모의 교육 주체화를 위한 교육 프로그램 기획」, 『학부모연구』, 제 4 권제 2 호, pp.89-112.
- 김기수, 2020, 「1980 년대생 초등학교 학부모의 특성」, 『교육광장』, 제 75 권, pp.14-17.
- 김상섭, 임연옥, 2023, 「학부모의 자녀교육 역량강화 교육 프로그램 개발 연구」, 『학부모연구』, 제 10 권제 2 호, pp.23-45, 〈<http://dx.doi.org/10.56034/kjpg.2023.10.2.23>〉
- 김은영, 2023, 「학부모의 학교참여 및 교원연수 프로그램에 대한 교원 인식 연구」, 『학부모연구』, 제 10 권제 4 호, pp.75-95, 〈<https://doi.org/10.56034/kjpg.2023.10.4.75>〉
- 김은영, 윤영, 박하연, 서상희, 2025, 「역량 중심 학부모교육을 위한 학부모 역량모형 개발 연구」, 『학부모연구』, 제 12 권제 1 호, pp.51-78, 〈<https://doi.org/10.56034/kjpg.2025.12.1.51>〉
- 김은영, 진미정, 김월섭, 오재길, 2019, 「교원 대상 학부모 학교참여 인식개선 연수개발을 위한 기초연구」, 서울대학교 학부모정책연구센터.
- 김준구, 이은상, 오유진, 2018, 「교육공동체의 핵심 가치, 역량 측정을 위한 척도 개발 및 타당화 연구」, 『학습자중심교과교육연구』, 제 18 권제 20 호, pp. 517-544,

〈<https://doi.org/10.22251/jlcci.2018.18.20.517>〉

박소영, 신하영, 2019, 「학부모의 학교운영 참여를 둘러싼 갈등과 쟁점」, 『교육정치학연구』, 제 26 권제 3 호, pp.401-421.

서울특별시교육청교육연구정보원, 2023, 「학부모의 학교참여 실태 분석 및 개선방안-초등학교를 중심으로-」.

이덕난, 2024, 「학부모 교육과 학교참여에 관한 법령 분석과 입법 방안 연구」, 『교육법학연구』, 제 36 권제 3 호, pp.1-28.

이전이, 김정민, 엄수정, 홍혜영, 2022, 『학부모와 교사의 상호신뢰 향상 방안』, 경기도교육연구원.

주영효, 2020, 「학부모 학교교육참여 정책의 분석과 개선방안」, 『교육정치학연구』, 제 27 권제 4 호, pp.57-86.

충청남도학부모지원센터, 2025, 「2025 학부모 교육참여 우수사례 모음」, 유튜브, [온라인],

〈<https://youtu.be/QWSAD6DoFSM?si=ZcqN17DKZuk5oQzB>〉, (열람일: 2026-05-29).

홍후조, 2013, 「학부모교육과정기준 개발 연구」, 『교육과정연구』, 제 31 권제 2 호, pp.171-198.