

## アクション・リサーチによる子どもたちの関係性再構築の試み(2) —子どもの葛藤に応答する「家族・社会・ジェンダーの学び」(家庭科)—

山田 綾\* 伊藤 英理奈\*\* 曾我 恵美\*\*

\*家政教育講座

\*\*愛知教育大学学部学生

### Improvement Children's Relationship and Learning on Family, Society and Gender in an Elementary School through Action Research for Equity

Aya YAMADA\*, Erina ITO\*\* and Emi SOGA\*\*

\*Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Undergraduate, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

#### I. 教室のなかの子どもの関係性と実践課題

子どもたちは日々関係性のなかであり、教室空間も例外ではない。その関係が、閉塞的で重荷になるほど息苦しいものになることがある。

産業構造の転換や消費社会化の進行のなかで、子どもたちが分断・孤立していることが指摘されてきた。

特に、1990年代以降の新自由主義政策は、子どもの貧困率の上昇に顕著なように、子どもたちに不平等な経験を強いるだけでなく、社会的な問題を個人の「自己責任」に還元し、「効率」と「競争」を優先する見方を生活の隅々まで浸透させてきた<sup>1)</sup>。そうした見方は、子どもの関係の切り崩しに拍車をかけながらも、そのことを隠蔽するのに効果的である。子どもの消費文化世界にそうした見方が持ち込まれ、「友達階層制」ともいべき秩序のなかで「排除」が当然視され、子どもたちの生きづらさと不安が増幅されている<sup>2)</sup>。

実際、教室内外の生きづらさや不安から、学校でも子どもたちのトラブルや「アクティングアウト」が頻発する傾向が指摘されている。例えば、文部科学省「平成20年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」(2009年11月30日)では、暴力行為の発生件数が約6万件と3年連続で増加し、小・中学校においては調査開始以来過去最高の件数を更新したことが公表されている。

しかし、そもそも、子どもたちは社会構造的な「差異」を背負い、教室に足を運んでくる存在である。そればかりか、「差異」に注目する欧米のエスノグラフィー研究では子どもは単に社会的構造的な「差異」

を映す鏡でなく、「自分たちの複雑な生活世界を認識し、解釈し、交渉しながらアイデンティティを形成する主体」として捉えられ、性別や階層や人種などの変数が複雑に絡みあい作用していることが明らかにされてきた<sup>3)</sup>。教室空間において、子どもたち自身が「差異」の解釈と関係を再編していくのであれば、それがどのように実践されていくのが重要になる。

欧米では、子どものトラブルの原因を子ども個人にみるのではなく、社会構造を背景に教室内に構築されていく関係性に見て、状況をダイナミックに捉えてリアルに分析し、アクションにより、その場を変革していくクリティカル・アクション・リサーチが試みられてきた<sup>4)</sup>。その際、具体的に教室の関係に変化をもたらすアクションとして、子どもたちが自他の抱かえる葛藤や生きづらさを意識化し、関係を読み開き、再編していける「構成主義的学び」の構想が重要になる。

本研究では、前年度にいじめと授業不成立が存在した5年生のある学級において、クリティカル・アクション・リサーチを実施し、子どもの関係の分析と学びによる関係変革を試み、関係変革の視点と具体的戦略を検討することを目的とした。

#### II. アクション・リサーチの研究体制と方針

本研究では、アクション・リサーチを「教室空間を分析し、アクションにより新たな関係を呼び起こし、分析・検証していく方法」と捉え、実践者自身が分析・実践・省察を繰り返して実践を組み換えていくことと、共同で状況分析を行うこと、状況分析においては学校・教室の既存の見方や慣習を前提にせず、教室のマイノ

リティに着目することを重視した<sup>5)</sup>。

そのために、具体的に下記の研究体制をとった。

A 市立 B 小学校 5 年 D 組の担任 C 教諭にアクション・リサーチによる教育実習を依頼し、実施した。

アクション・リサーチの多くは学校や地域の教師集団により取り組まれるが、今回は正式メンバーを学級担任の C 教諭と教育実習生（大学院生 1 名）と研究者 1 名の 3 名とし、時期により参加希望の学部 3～4 年生が複数名加わる形で実施した。

前年度のプレ・アクション・リサーチにおいて、複数のまなざしが教室に持ち込まれ、多様な視点で情報が収集・分析されることにより教室空間が複数性に関われる意義が確認されたことから、メンバーが流動的になっても、複数の学生が関われる上記の体制をとることにした<sup>6)</sup>。

教育実習生（大学院生）は、毎週 1 日、朝の会から終わりの会まで教室に入り、実習生を中心に他の学生も協力して IC レコーダーや観察記録により、子どもたちの関係や授業実践について記録をとるようにした。

訪問する日にできるだけ打ち合わせの時間をとり、当日の参加者と C 教諭が子どものエピソードとそれについての分析を交流するとともに、訪問していない間に生じた出来事について C 教諭から情報を得て、教室の出来事についての情報を共有するようにつとめた。

月 1 回を目安に、約 3 時間のカンファレンスを実施し、子どもたちのエピソードを持ち寄り、分析し、方針を検討し、実践を構想・実施し、結果を分析し、再度実践を構想することを繰り返した。また、年 2 回の総括カンファレンスを持ち、総括的検討を行った。

研究期間は、2009 年 4 月の 1 週目～2010 年 3 月 15 日である。なお、教育実習生は、2009 年 4 月の 1 週目から 2010 年 1 月中旬までクラスに入った。1 学期は、学部 3 年生 1 名が週に 1 日午後のみ参与観察に参加し、学部 3 年生 2 名と 4 年生 2 名は月 1 回のカンファレンスの日のみ参与観察に参加した。2 学期と 3 学期については、学部 3 年生は愛知教育大学主免教育実習期間（10 月の 1 ヶ月）を除いて、3 学期の終業式前の 3 月 15 日まで参与観察と授業を実施した。学部 4 年生は 9 月から 1 月末まで、毎週 1 日参与観察に参加した。

1 学期は参与観察と課題の検討に費やし、2 学期に実践の方向性を共同で検討し、いくつかのアクションを考案して実施した。主要な取り組みは、「環境」をテーマにした総合学習、社会科と家庭科の授業は、子どもたちの「趣味グループ」の立ち上げ、教科内外のあらゆる場面での多彩なグループ活動の実施である。

2009 年度の後半に実施した家庭科の授業は、学部 3 年生の 2 人が中心に授業を構想・実施した。本報告では、家庭科の授業の取り組みを中心に検討する。

### Ⅲ. 1 学期の参与観察による課題の明確化と対抗戦略

#### －教室のトラブルと子どもたちの葛藤－

##### 1. 1 学期の取り組みと課題

A 市立 B 小学校の 5 年生は、前年度にいじめや授業不成立が横行していたため、1 学期に担任教諭による丁寧な個人懇談や学級での話し合い、学年の「いじめ実行委員会」の取り組み、夏の山登り合宿の取り組みなどが行われた。その結果、「いじめをなくし、安心できるクラスにしたい」「安心していられるクラスにできる」「安心できるクラスにしよう」と言葉で確認できるようになった。ようやく上記を言葉で確認できるようになったものの、カンファレンスでは子どもたちのぎくしゃくした関係やトラブルが繰り返し報告された。集約すると、次の特徴がみられた。

一つは、子どもたちのグループや関係が固定し、それ以外の関係において「圏外化」<sup>7)</sup>や軋轢がみられた点である。傷つけ合った経験が影響し、関わりは固定化し、4 年生時に特別支援学級に通っていた yK 男や孤立してきた tu 男に関わる子どもは極少数であった（子どもの名前は、記号で表し、男の場合は「○男」と表記した。以下同様）。また、男女が一緒にグループを組むことはなかった。

もう一つは、仲良しグループのなかで「排除」が繰り返されていた点である。特に、女子グループは固定しており、一つのグループではひとりを排除することが繰り返されていた。

これら二つの点、すなわち関係の「閉塞化」と「圏外化」／「孤立化」は、密接に関わって生じていると考えられた。

##### 2. 対抗戦略としての「アクション」の考案と実施

上記の関係やトラブルから脱却するためには、ことばを超えて実際に関係を構築していくことと、学びにより「安心できる関係」を具体化する見方や価値観を共有していくことが必要になる。カンファレンスでは、2 学期に下記を両輪に取り組みを確認した。

一つは、「安心できるクラスにしよう」と言葉で確認し合うことを超えていくために、子どもたちが出会い直せるさまざまな活動の機会をつくり、「固定的な関係」と「孤立」からの脱却を可能にする関係の素地をつくることである。もう一つは、「安心できる」ために何が必要であるのかを考えることができる「学び」づくりである。「違いや多様であることを尊重すること」や「対等・平等であること＝不条理な事に対して疑義が出せる関係」といった価値の発見とその必要を合意形成していくような「学び」が必要であると考えた。

前者のために、教室のなかに子どもたちの趣味グ

ループを立ち上げて活動する時間を保障したり、総合学習で廃材エコアートに取り組んだりした。その結果、新たな出会いが生まれ、そのことの意味が子どもたち自身により自覚されていった。後者の一つの機会として、「家族と社会、ジェンダー」についての家庭科授業を構想した。

というのも、5年D組の子どもたちは、さまざまな家庭環境で暮らしており、父親の暴力に晒されていたり、母親が鬱病で不安定であったり、父親の暴力のために離婚し母親のリストラに不安を覚えていたり、経済的物質的困難に晒されていたりする状況にあった。父子家庭で育つyk男、母子家庭で育つkz男、yt男、F男、yr、mk、seのなかには、生活困難のなかにあったり、両親の離婚や父親の死を受け入れきれずに苛立ちをみせたり、逆に過剰に受け入れ「しっかり者」として振る舞う姿も見受けられた。しかし、これらの不安や困難、苛立ちについて教室で語り合われることはなかった。

日本では、企業主義・家族主義・選択主義を特徴とする子どもの生活保障レジーム（体制）がとられてきたため、単親家庭の貧困率が高く、母子家庭の貧困率はOECD諸国のなかで最高値となっており、D組の子どもたちも例外ではなかった。1990年代の新自由主義の「構造改革」により子どもの貧困率が上昇し、子どもたちは不平等を実感しながら成長してきたといえる。それゆえ、家族と社会の授業を通して、「性別役割分業」や「貧困」といった生活困難な状況を「自己責任」として捉えるのではなく、社会のしくみの問題として捉え直す必要があると考えた<sup>8)</sup>。なお、ここでは「貧困」を経済的困窮状況を核としながらも、人間関係や文化的社会的関係からの排除を含めて捉えている。

特に、日本においては、「父と母と子ども」からなる標準家族モデルでないことが、母子家庭の子どもたちの困窮につながっており、「家族の形態は多様でよい」というだけでなく、「標準」でないことが「排除」すなわち生活保障の外側に置かれる原因にならないような、社会のしくみの検討までが必要になると考えた。そうすることで、「母子家庭の困難」を通して「平等」と「排除」あるいは「多様性の尊重」の内実を豊かに捉えることができるのではないかと考えた。

#### IV. 家庭科授業の再編と実施

##### 1. 単元のねらい

家庭科の家族・家族生活についての授業を、「自他の権利を考える」「多様性の尊重」「社会制度の見直し」の三つの柱で構成し直すことにした。授業を通して、子どもたちと、人は多様であることや、多様な生き方が尊重される必要が検討され、特に単親家庭などのマイノリティ家族で育つ子どもたちが置かれている状況を意識化し、未来を希望を持って展望できる学びに取

り組むことにした。

##### 2. 単元の流れ

授業は、学部3年生（伊藤・曾我・山本）とC教諭により、下記の全11時間で実施された。授業の流れは事前に構想してあったが、子どもたちから出された意見や疑問が次の授業で検討されるようにしたため、常に授業計画を見直し変更しながら進めていった。

- ① 5年D組の家事分担を検討する  
(2009年12月7日：曾我)
- ② 男は仕事？女は家庭も仕事も？（男女の違い）  
(2009年12月14日：伊藤)
- ③ 男女の区別は必要か？（服装、化粧、商品選択）  
(2009年12月21日：曾我)
- ④ 話し合おう「男がラブ and ベリーに並ぶといじめられるので、男と女で売り場を分けるべき？」  
(2010年1月18日：伊藤)
- ⑤ 男女の区別は必要か？（運動能力、体の違い、半陰陽について）  
(2010年1月25日：伊藤)
- ⑥ 半陰陽について考えよう（2010年2月1日：山本）
- ⑦ 5年D組家事分担を振り返る～性別役割分業再考  
(2010年2月22日：曾我)
- ⑧ フィンランドの母子家庭政策について学ぶ（社会制度の違い）  
(2010年3月1日1限：伊藤)
- ⑨ 日本の子どもの貧困と「子ども手当」を検討する  
(2010年3月1日3限：曾我)
- ⑩、⑪ 半陰陽の取り組みを考えて発表する  
(2010年3月14,15日：C教諭)

家族の多様性を学ぶためのきっかけとして、マンガを使う予定であったが、1学期の家庭科の授業で作成した子どもたちの家事分担の集計結果を用いて、現状分析をするところから授業を始めることにした。というのも、学部4年生が行ったマンガの聞き取り調査により、子どもたちが同じマンガを読んでいるとは限らず、ある程度共通に知っている家族のマンガがないことが確認されたためである。一方、子どもたちの家事分担表と集計結果からは性別役割分業の実態と問題や、母子家庭・父子家庭の困難が確認されたが、子どもたちは各家庭の分担状況をワークブックに記入しただけで、それについて検討していなかった。特に、社会科で教科書のコラム「雇用における男女差別」を扱うため、それと連動させて、家庭科では家事分担の偏りを検討し、雇用差別の背後にある性別分離型社会の現状と課題を捉える必要があると考えた。

実際に社会科と家庭科の授業をしてみると、子どもたちの発言や感想には、予想以上にステレオタイプのジェンダー観やジェンダー・バイアス（性に対する偏見）がみられた。そのため身近な男女の違いを挙げて、「男女の区別が必要かどうか」について考えることにした(②③④)。性の境界線については、さらにセクシュ



アル・マイノリティについて取り上げる必要があると考えた。授業のなかで性同一性障害についての意見や質問が子どもから出されたこと、子どもたちが半陰陽について知りたいと希望したこともあり、⑤⑥で半陰陽についても学び、当事者の声から社会に求められることについて考えることにした。

### 3. 「家事分担の現状と性別役割分業」の授業

#### 1) 授業のねらい

授業では、家族により家事労働の担当の仕方はさまざまであるものの、担当者が女性（母、祖母、おば）に偏っていることに気づき、日本の性別役割分業の現状に疑問をもち、検討できることを目標とした。

家事労働の仕事の実際と特徴について、自動車工場の仕事と比較して考えた後、5年D組の家事分担の集計結果を示したグラフを用いて考えることにした。先に行われている社会科の授業と関連させ、家事担当者の偏りと女性の雇用差別や、社会の性別役割分業意識を関わらせて検討できるようにした。

#### 2) 学習の取り組みと子どもたちの意見

##### ①5年D組の家事分担を検討する（2009年12月7日）

社会の授業で、自動車工場への見学から「働く人々」の現状について検討しており、この日の2時間目の社会では、男女別のパート就労割合を示したグラフから、「女はパートが多く、男はフルタイムの正社員が多い」ことを読み取り、その理由を考えた。子どもたちの予想は、「女は家事や子育てがあるから」「男は家族のために生活費を稼がないといけないから」「男は力仕事など大変な仕事をするから」というものであった。

#### 授業資料1 家庭の性別役割分業の実態（1）

家庭科では、最初に自動車工場の仕事との比較から、家事労働の特徴について考え、「家事は家でやる仕事で、会社など社会に出てやる仕事とは違う」と「会社の仕事は給料がもらえるけど、家事は給料がもらえない」ことを確認した。

次に5年D組家事分担状況（授業資料1）を提示し、わかることをワークシートに書いて、交流した。

F男「ほとんどの家族のお母さんが、ほとんどの家事をしており、お母さんがいかに大切かわかる」

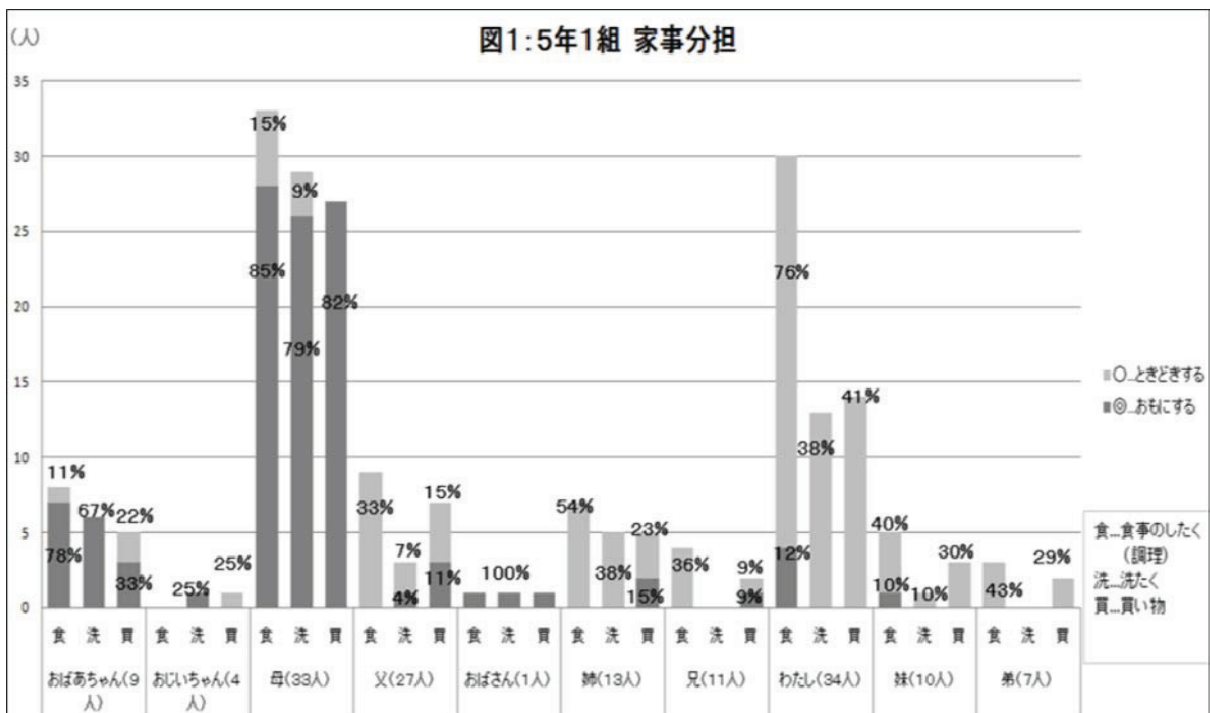
Kr「家族の中で、お母さん・おばあちゃんが家事をしていることが多く、中でも食事の支度が一番多い」

W男「僕の家はお母さんがほとんどやっているが、僕とお父さんとお兄ちゃんがやってもいいと思う」

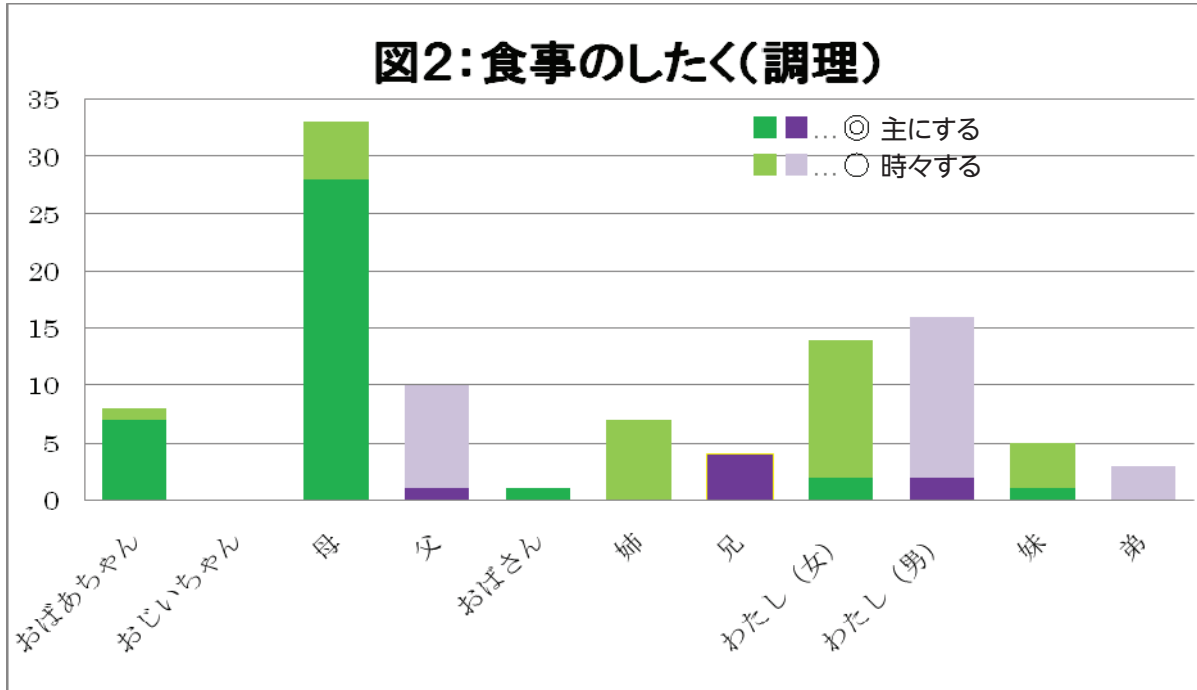
Y男「僕の家も、お母さんがほとんど家事をしているから、お父さんが仕事をしてできないのは仕方がないと思うから、もっと他の人でどんどん仕事を手伝ってほしいのかなって思います」

子どもたちは、性別により家事分担に違いがあることを発見したが、「父親も家事をすべきかどうか」については慎重であった。他方で、T男は、根拠として「男はスポーツとか外でわいわいするけど、女はあんまりくしない」(<>内は筆者加筆。以下同様)や「男は食欲が多い」「男は大胆で、女は細かい」などの固定的なジェンダーの見方を繰り返し発言した。

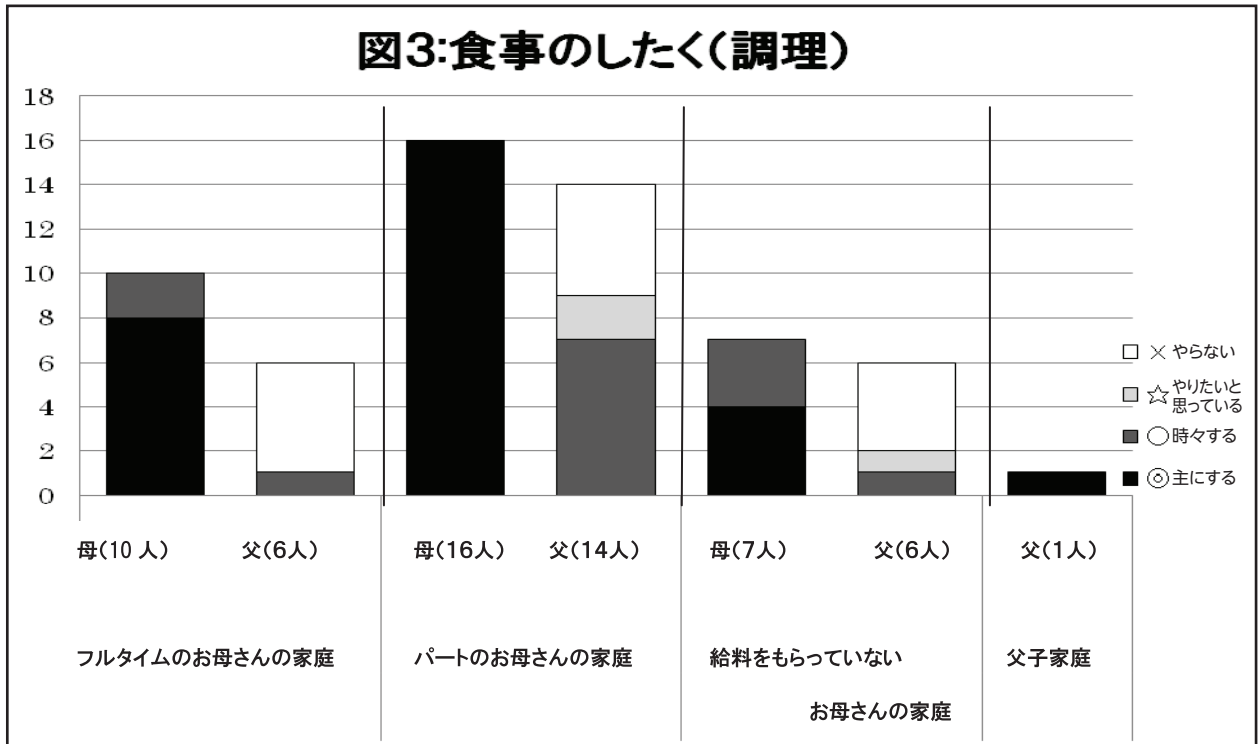
母親への家事の偏りがよくわかる食事のしたくのみ分担状況だけを示したグラフ（授業資料2）を提示すると、「女の方は働きに出ている人が少なく、男の方は結構働いているから」(se)と働き方で家事の分担が変わるという意見が出されたので、母親の働き方別



授業資料2 家庭の性別役割分業の実態（2）



授業資料3 家庭の性別役割分業の実態（3）



の家事分担状況（授業資料3）を提示し、働き方に関わらず母親は家事労働を主に担っている現実を確認し、なぜそうなるのかをワークシートに記述した。

②男は仕事？女は家庭も仕事も？（男女の違い）

(2009年12月14日)

次時では、女性への家事分担の偏りは、D組だけでなく、日本社会の特徴であることを示すデータを用意した。6時間以上働いている男女の平均家事労働時間「男：1時間18分、女：4時間39分」（仙台市の調査）

である。

前回のワークシートをみると、授業資料3の読み取りが間違っている子どもが多かったので、グラフの読み取りの確認から始めた。授業資料3には父子家庭は含まれないため、前時に欠席していた父子家庭のyk男は予想どおり「僕の家がな〜い」と声を挙げた。

次に、上記の仙台市の調査結果を示したところ、子どもたちは男女の差が3時間21分もあることに驚き、原因を予想してワークシートに書き、意見を交流した。

前回の授業の tu 男の発言のように、子どもたちの意見には、現実とジェンダー・バイアスが混在していた。

No 「<男は>仕事が終わると飲んで帰るから」

ks 男「男は会社と<家との>距離が長い」

se 「女は<家事に対して>責任感が強く、男は責任感が弱い」

F 男「男はマイペース」

そこで、性の境界線について検討するために、「女の人は賃金が低い」「<家事に対して>女は責任感が強く、男は責任感が弱い」といった身の回りにある「男女の違い」を画用紙に書いてみた。

授業資料4は、子どもたちが出した男女の違いを項目別に整理したものである。

### 3) 成果と課題

子どもたちは、D組の家庭の家事分担状況から、現存する性別役割分業に気づくことで、様々にその原因を推察することができた。自分や周りの見方に性のステレオタイプやジェンダー・バイアスが存在することが明らかになり、意識化された点は成果といえる。

また、今回の授業を通して、想像以上に子どものなかにジェンダー・バイアスが組み込まれており、「男はこういうもの、女はこういうもの」という固定的見方と、必ずしもそうとは言えないとする見方の両方が混在し、揺れていることが明らかになった。次時では子どもから出された男と女の違いを分類し、項目ごとに「男女の区別が必要かどうか」検討することにした。

なお、カンファレンスでは今回のように誰でも発言できるテーマであっても、発言者が限定されていたため、誰もが意見を言えるように話し合いの方法を工夫する必要を確認した。

また、父子家庭で育つ yk 男が、「僕の家がな〜い」や「お母さんがいないときってどうするの?」と発言したことを重く受け止め、単親家庭の課題を取り上げ、検討することを再確認した。

## 4. 「女と男の区別は必要か?」の授業

### 1) 授業のねらい

ここでは、一つは、子どもたちの挙げた男女の違いについて「女と男の区別は必要か?」と考えることで、自分のなかに「女はこうあるべき、男はこうあるべき」という見方が存在することに気づくことをねらいとした。また、そうした男女を区別する見方が必要かどうかについて、個人の生き方の選択肢という観点から検討することを意図した。もう一つは、女でも男でもない半陰陽の人たちの存在と困難を知り、多様性が尊重されるには、心がけだけでなく、標準モデルを前提とする家族や労働、生活保障に関する制度を変えていく必要があることを理解し、これからの展望することを意図した。

## 2) 学習の取り組みと子どもたちの意見

### ③男女の区別は必要か? (服装, 化粧, 商品選択)

(2009年12月21日)

授業資料4を黒板に掲示し、網目ごとに「女と男の区別は必要かどうか?」について検討していった。

#### 授業資料4 身近にある男女の違い

- |  |
|--|
| <p>○服装, おしゃれ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・服 (スカートとズボン, 上着の着方のちがいがい, 暗い色は男)</li> <li>・ファッションセンス (女はこだわり男はこだわらない, 女はセンスがよく男は悪い)</li> <li>・女は化粧をし, 男はしない ・女は髪飾りをし, 男はしない</li> <li>・女は髪が長く, 男は短い人が多い</li> </ul> <p>○買うときに選ぶもの (男はカード, 女はポーチとか)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・雑誌やマンガ ・色(女は明るい色で男は暗い色, ランドセル)</li> </ul> <p>○女らしさ・男らしさ (男はかっこよくて, 女はかわいい)</p> <p>○場所… ・お風呂, 温泉 ・トイレ・着替えるところ</p> <p>○体のつくり… ・声 (声が低いのはだいたい男) ・骨, 背の高さ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・顔の違い ・出産するのは女 ・体つき ・体の成長</li> </ul> <p>○運動能力… ・運動能力・力の差, 筋力・体力 (男はある)</p> <p>○仕事… ・警察官(婦警は少)・カメラマン, トラック運転手は男</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・女はパート, 男は正規 ・男は危険な仕事</li> <li>・女は低賃金, 男は高賃金</li> </ul> <p>○その他… ・性別 ・好きなもの ・野球の男女人口の違い</p> |
|--|

風呂やトイレ、身体などの一部を除けば、必ずしも常に男女で違っているわけではない現実に思い至り、「区別は必要ない」と合意されていくと予想していた。

しかし、実際は、なかなか合意がとれなかった。よく発言し、強く主張する tu 男と mk と se が交互に「男女の区別が必要」と譲らず、意見が分かれる場面が続いた。例えば、「男の人がスカートを履くことがどうしても許せない」(mk) や「男は歌舞伎やお祭りの時に化粧をしても普段はしないから、化粧では女と男を区別する必要がある」(se) と主張した。人間のあり方を規定する「参照枠組みとしてのジェンダー」が強固に主張され、話し合いは紛糾した。

そこで、意見が分かれた項目について徹底討論を行い、見方の違いを丁寧に検討する機会をもつことにした。取り上げた事例は、子ども自身に直接関係がある「買う時に選ぶものが違う」の項目で例として出され議論を呼んだ「ラブ and ベリー (女の子向けとして売られているカードゲーム) の列」である。se と mk は「ラブ and ベリーに男の子が並ぶことはないので、列を男女別にすべき」と主張し、F 男は「俺、ラブ and ベリーやったことあるし。誰も男がやってはいけないと言っていない」と反論していた。yj 男や ro 男を

はじめとする多くの子どもたちは「個人の趣味だから区別しなくてもいい」と考えていた。

④話し合おう「男がラブ and ベリーに並ぶといじめられてしまうから、男と女で列を分けるべき？」

(2010年1月18日)

「男がラブ and ベリーに並ぶといじめられてしまうから、男と女で売り場を分けるべき」に賛成か反対かで分かれ、みんなが意見を言い、意見の違いを検討できるように、同じ意見の者で小グループをつくり話し合ってから、全体で意見を交流することにした。

賛成派はmk, tu 男, kk 男, ty 男, ro 男の5人で1グループをつくり、残りの反対派は3人で1グループをつくった。seは賛成派が5人に増え、加勢の必要がなくなったと、反対派に回った。

話し合うなかで、賛成派は男の子が女の子向けとされている趣味を持つことを否定しているのではなく、「周りから変な目で見られたり、いじめられたりしないために、売り場を分ける」と主張していることが明らかになった。

反対派は、「区別することで返って目立ってしまう」「冷やかされ、いじめられる側にされてしまう」「少しの人のことも気にかけるようにした方がいい」と賛成派を説得した。「性同一性障害」の人にとってはどうか、と考えたり、yj 男のグループのように「障がい者とスロープ」を例にスロープは障がい者にもそうでない人にもよい方法であり、少数者を区別することで「人は多様でよい」と思えなくなると考えたりして発言した。両者は、冷やかしたりいじめたりする方が悪いとする点では同じだが、区分し続けるのか、区分をやめていくのかの方略で異なっていることを明らかにしていった。「女性専用車両」の例も出され検討された。

tu 男「女性専用車両だって女と男を分けている」

wr 男「それは痴漢をする男性が悪いから」

tu 男「それって男女差別と一緒じゃん」

se「『女性専用車両』を差別って言うなら、売り場を分けるのだって差別」

このやり取りを聞いて、強固に分ける必要を主張してきたmkは最後に「区別すること自体がいじめにつながってしまうのかもしれない」と発言した。

⑤男女の区別は必要か？(運動能力、体の違い、半陰陽について)

(2010年1月25日)

多くの子どもたちが、女と男を安易に分けたり、役割を決めつけたりすることのおかしさに気づき始めたが、「運動能力」と「体のつくり」については簡単に男女で違っていると考えてしまうことも予想される。前時で「性同一性障害」についての意見や質問が出されたこともあり、半陰陽についてふれることにした。

授業ではまず、「運動能力に男女の違いがあるかどうか」を問いかけた。「疑うまなざし」を持ち始めた子どもたちは「ない！」と口々に呟いたが、tu 男は「男

子と女子では体のつくりかたが違うから<運動能力にも差があるはず>」と発言した。seは「筋肉は自分が運動するかしないかでついたりつかなくなったりする」と主張し、続いて運動ができる女子の例が次々に挙げられた。kz 男は「運動能力全体では男子の方がいいけど、一部女の方がいいものもある」と発言した。

そこで、用意しておいたマラソン大会の5年生の記録分布図を提示し、上位の記録は男子が占めているが、途中から男女が混在していることを子どもと確認した。tu 男は、「男は怠け者が多いから<話しながら走り>タイムが下がった」と負け惜しみを言い続けた。

「体の違い」については、子どもたちの希望で、半陰陽の当事者の話をビデオ(「男でもなく女でもなく~半陰陽に生まれて~」朝日放送テレメンタリー-98, 1988年放送)で見ると考えることにした。「半陰陽」について初めて知った子どもたちは、ワークシートに感想とその生きづらさに対して何が必要かを書いた。見解は、「かわいそうだから医学の力で減らしていいか」(kr)と、「しょうがないことだから<そのまま>受け入れてあげられないか」(yk 男)に大きく分かれた。前者の見解は、「同化主義」につながりかねない。次時では、二つの見解を検討することにした。

⑥半陰陽について考えよう (2010年2月1日)

「ア:あるがまを受け入れる」と「イ:かわいそうだから医療の力で減らしていく」のどちらの意見に賛成かをワークシートに書き、意見交流を行った。

子どもの多くは「どちらでもない」を選択していた。理由は、「受け入れてもいいし医療の力で減らしてもいい」(tr 男)や「受け入れてあげるのは当たり前。でも、受け入れてくれない人もいるし、かわいそうだから医療の力で減らしたい」(se)などである。

自分の意見を明確にした上で、今回も同じ意見の者同士で相談し、全体で意見を交流した。yj 男たちは、「医療にいつまでも頼っていると人間は成長しない。みんなそれぞれ。でも同じって言うのがなくっちゃ」と「違いや多様性を尊重する必要」を話し合っていた。

全体交流の場でも出された、アの選択理由は、「アは心がけ次第ですぐにできるけど、イは時間がかかる」(yj 男),「しかたのないことだし、自分のせいでもないから」(kk 男),「人間は個々違うから受け入れるべきだと思う」(th 男)であった。

イの理由は、「お母さんはショックで受け入れてあげられないと思う」(mk)や「できるだけ減らして半陰陽の学校をつくれればいい」(tu 男)であった。

「どちらでもない」の理由は、「アは他の人から変なことと言われるし、イは手術してもあとが残る」(F 男)などである。ここでも「社会の偏見や差別に晒されないために」という視点は同じだが対応は分かれた。当事者の声を聞くことにして、ビデオ(「男でもなく女でもなく~半陰陽に生まれて~」)の続きを視聴した。



ビデオでは、本人の意思と無関係に、一方の性別に治療されてしまう現実が語られ、厚生労働省にそれを禁じる法の整備を訴える場面が映し出された。視聴後、各自でワークシートに自分の意見を書いた。

### 3) 成果と課題

これまで、5年D組の話し合いでは発言者が偏る傾向がみられた。tu男やmkが主張を繰り返すため、他の者が意見を言わなくなる傾向もみられた。今回、同じ意見の小グループで相談するしくみをつくったことにより、多くの子どもが自分の意見を述べ、他グループと積極的に意見を交わし、全体交流でも発言した。

その結果、mkが話し合いで意見を変えた。これは、教室中が注目する大事件であり、mkにとっても、周りの子どもにとっても、異なる見方を出し合い、取り入れたり、すり合わせたりする話し合いの意味を実感する瞬間となった。これらの話し合いを通して、少しずつ子どもたちのなかに「少数派の人たちや、違い、多様性を大切にしたい」という見方の合意が生まれ共有され始めた。また、勝手に手術されてしまうという社会のしくみに対する疑問も生まれた。この二つの見方で、家族と社会のあり方について検討してみるために、家事分担の問題に戻り、性別役割分業を再考した。

## 5. 「子どもの権利と家族・社会の役割」の授業

### ーフィンランドと日本の違いから考えるー

#### 1) 授業のねらい

家族の授業の最後に、日本では標準家族モデルの外側におかれてきた単親家庭（マイノリティ家族）の社会保障制度や、子ども手当を検討することにした。

子どもの生活保障として「社会民主主義レジーム」を採用しているフィンランドと日本の現状や制度を比較し、子どもの生活保障レジームには、企業主義・家族主義以外のあり方も存在することを知り、子どもの貧困の原因を社会のしくみの中に発見できることと、「子ども手当」の検討により、具体的な改善策を考え、社会制度を積極的に見直すことをねらいとした。

#### 2) 学習の取り組みと子どもたちの意見

#### ⑧フィンランドの母子家庭政策に学ぶ

(2010年3月1日1限)

授業の初めに、前回kz男が書いた「父子家庭の友達くyk男のお父さんは、仕事から疲れて帰ってきて家事もひとりですべてで大変だと思う」という意見を紹介し、「ひとり親家庭」について考えてみようという提案をした。自分のコメントが取り上げられたkz男はもちろん、以前に「僕の家がな〜い」と声を上げたyk男も嬉しそうだった。子どもたちが「フィンランドの母子家庭の様子と教育への取り組み」のビデオ(NHKスペシャル「セーフティーネット・クライシス vol.3 しるびよる貧困 子どもを救えるか」(NHK2009年10月4日放映から抜粋)を見たいというので、視聴

し、感想を書いた。

「大学まで授業料は無料、学校に必要な筆記用具や教材などは全て教室にそろっているというフィンランドの教育制度に驚いた」という感想や、「日本もフィンランドのような制度にしてほしい」という意見が多く見られた。「日本は高い税金を払っているのに、全然家庭に返ってこない」「フィンランドは教育を最優先に考えている」など日本とフィンランドでは税金の使い方の違いに注目する意見もみられた。

これまで単親家庭であることを語らなかつた子どもたちは、「ぼくの家は母子家庭だから結構大変」(kz男)「自分の家も母子家庭だけど、フィンランドは教育費が無料で暮らしやすいと思う」(yt男)「私の家も母子家庭だから、フィンランドみたいに学費を無料にしてほしい」(mk)と母子家庭であることや生活の困難について綴っていた。

#### ⑨日本の子どもの貧困と「子ども手当」について検討する

(2010年3月1日3限)

さらに、日本の子どもの生活困難を社会制度との関係で検討するために、OECDの2008年の調査結果である「子どもの貧困率」のグラフを提示し、再配分後(税金を集めて再配分した後)に貧困率が上昇する日本の現状を説明した。その対策として2010年6月に日本政府が実施を予定している「子ども手当」制度とその目的について確認し、「『子ども手当』について、当事者であるみんなはどう考えるか」、意見を求めた。

「親が勝手に使ってしまうから、子ども本人に直接渡してほしい」「子どもが直接国に電話して、子ども手当の使い道を決めさせてほしい」「子どものためだけにお金を使える『子ども銀行』をつくってほしい」「直接現金をもらうよりも、教材費や給食費を無料にしてほしい」など、政策に対し子どもたちから具体的な提案が出された。「子どもがいない家庭にはお金が払われないから、公平ではない」(sy男)という意見や、それに対して「子どもを育てるにはたくさんの養育費がかかるから、お金をもらえるのは当たり前だ」(tu男)という反論が出される場面もみられた。

上記の学習と並行し、子どもたちはマンガ『IS』(講談社文庫)などで半陰陽のことをさらに調べ、半陰陽に必要な手立てについてグループで検討し発表した。

#### 3) 成果と課題

子どもたちは、フィンランドと日本では、税金の使い方や教育に対する姿勢が違っていることを理解し、自分たちの生活困難の原因が家庭だけでなく、社会のしくみの中にあることに気づき、それを変えていこうとする意識も見られた。「子ども手当」という自分たちの問題について語り合うことで、当事者の声を聞くことの大切さを改めて実感することになった。

ジェンダーや家族の制度について、現実の課題から考えることができるようになったこと、特に単親家庭



の子どもたちが自分の困難な現実について語れたこと、自分の生活を良くするための具体的な社会的手立てを考え、希望をつくり出せたことは、この授業の成果である。

一方で、ワークシートには「ひとり親家庭がお金を多くもらうのはずるい」「子ども手当は子どものいない人にとっては損なことだ」といった見方や子ども手当に関する疑問が記されていたが、時間の関係で取り上げて検討できなかった。さらに、対等・平等に生きるとはどういうことなのか、そのために必要なことは何か、などが語り合われ、子どもたち自身により検討されていく必要がある。

## 6. 家庭科の学び全体を通しての成果と課題

全11時間の家庭科の成果と課題を、まず冒頭で掲げた3つの柱に即して検討しておきたい。

1つ目は、「自他の権利を考える」ことについてである。「③男女の区別は必要か？（服装、化粧、商品選択）」では、当初「趣味は自由でよいはず」という見方とともに「男の人がスカートをはくのは変」「男は普段化粧はしないもの」など、他者の生き方や選択の自由を制限する見方が出されていた。しかし、ジェンダーや半陰陽について、検討と対話を重ねることで、子どもたちは自分のなかの混在や揺らぎを自覚し、踏みとどまって考えたり、疑問をもったりできるようになったのではないだろうか。また、権利を保障することの難しさについても学ぶことができた。その上で「半陰陽の人たちの性別が、親や医者によって勝手に決められてしまうのはおかしい」「半陰陽である本人になりたい性別になれる方がいい」と、当事者の意思を尊重する、という見方が獲得されていったことは大きいといえる。

2つ目は「多様性の尊重」についてである。1つ目の点と関わるが、子どもたちは当初「世間ではこう言われている」「当てはまらない人もいるけど、こうする人が多い」と、マジョリティの見方に傾倒したり、そうした現状を前提に適応すべきと考えたりする傾向が見られた。水色のランドセルで登校するseがいるにも関わらず、「ランドセルの色（男は黒、女は赤）」を男女の違いとして挙げるなどがみられた。しかし、1時間をかけて「徹底討論」で少数派であることが不自由なことにならないためにどうあるべきかにこだわり、マイノリティの視点で多様でいられるために必要なことを考え始めるようになった。

3つ目は、「社会制度の見直し」についてである。上述したように、どうしたら少数派の人々が自分らしく生きられるようになるかを考えるものの、当初は「受け入れる心がけ」が重視されていたが、「⑧フィンランドの母子家庭政策に学ぶ（社会制度の違い）」で社会のしくみの重要性を知ってから、社会制度の変更に

目が向けられるようになり、半陰陽についての取り組み提案では、多様な側面からの提案が発表されたことは重要であろう。

また、「自己責任」という見方が浸透する今日、「子ども手当」の検討において、母子家庭の子どもたちが、自分の生活の困難から社会制度のあり方について、当事者として見解を述べることができた意味は大きいといえる。

以上の成果は、下記の取り組みと関わっている。

一つは、子どもたちの状況について情報を持ち寄り、授業ごとに分析し、授業を組み換えたことである。

もう一つは、そうした分析に基づき、子どもたちが発言でき、見解の相違を丁寧に検討できる場と時間をしくみとしてつくっていったことである。その結果、話し合えばmkとも合意できる可能性を子どもたちが実感できたことの意味は大きかったと考えられる。

mkは、これまで自分と異なる意見を聞いたり、教師が発言の矛盾を指摘したりしても、それを聞いてじっくり検討したり、自分の見方を見直すことができず、強固に自分の意見を押し通そうとする傾向があり、クラスのなかでもそのように認識され、わかり合うことをあきらめる雰囲気があった。mkが討論の中で賛成から反対へと立場を変え、その理由を語ったことにより、教室のなかに話し合い、互いの価値観をすりあわせて合意点を探る雰囲気や姿勢が生まれた。mkは、「もっと自分の意見が変わるような授業をしたい」と語った。また、いわゆる「正義」を振りかざされることを嫌悪するkz男は、家事分担の偏りの原因を考える場面では苛立ち、ワークシートの書き込みもあまりみられなかったが、自分に関わる徹底討論の後、ワークシートに意見を記述するようになり、単親家庭の現実が取り上げられた時には、自分が母子家庭で困難を抱えていることを記述し、語り始めた。

上述の変化は、1学期や2学期以降の他の取り組みのなかでこそ生じたものであり、家庭科の学びだけの成果とは言えない。しかし、冒頭で述べたように、子どもたちが日々体験する関係が厳しいものになり易い状況のなかで、意見や価値観の違いをすり合わせてみる話し合いや、自分に関わるテーマのなかで「安心して生きられるあり方」に関わる見方や価値観を探求し、合意していく学びは、今、子どもたちが毎日を平和的に生きていくための切実な課題であることは間違いないといえよう。（2010年9月17日受理）

## 註

- 1) 例えば、岩川直樹「貧困・社会的排除と教育－それぞれの〈臨床〉からの〈批判＝希望〉の声－」『現代と教育』76号、2008年9月、pp.34-43。
- 2) 「友だち階層制」とは、友だち関係においてある種の「強さ」や「力」を尺度とする秩序である（中西新太郎「少年少女

- の孤立と友だち階層制』『生活指導』2008.10 pp.44-46)。
- 3) 宮崎あゆみ「ジェンダーと教育のエスノグラフィー」『教育学年報7ジェンダーと教育』世織書房, 1999)
  - 4) アクション・リサーチについては, 秋田喜代美「学校でのアクション・リサーチ」秋田喜代美, 恒吉僚子・佐藤学編『教育研究メソドロジー』東京大学出版会, 2005, pp.163-183並びに佐野雅之編『はじめてのアクション・リサーチ英語の授業を改善するために』大修館書店などがあるが, クリティカル・アクション・リサーチについては, 下記を参照されたい。Gaby Weiner, *Critical Action Research and Third Wave Feminism: meeting of paradigms*, Educational Action Research, Volume 12, Number 4, 2004, 並びに山田綾「スウェーデンにおけるジェンダー・エクイティのためのアクション・リサーチ- 1990年代プレスクール・プロジェクト-」(愛知教育大学研究報告, 56, 教育科学編, 2007, pp.229 ~ 238), 山田綾「第7章 アイデンティティと教育をめぐる政治-ジェンダー/セクシュアリティ問題が示唆するものとそれへの対抗-」(浅井春夫他『ジェンダー/セクシュアリティの教育を創る-バッシングを超える知の経験-』明石書店, 2006.4, pp.257-287 所収)。
  - 5) 私たちの生きる世界には, さまざまに支配的・権威的なものの見方が潜んでおり, それが当たり前とされている。従って, 現実を検討するには, 現実を検討の対象として捉え直し, 批判的に検討することが必要である。それには, マイノリティの視点から見直して見ることが有効である(山田綾「テーマを紡ぎ出す」久田敏彦ほか『新しい授業づくりの物語を織る』フォーラムA 2002, p.99)。
  - 6) 山田綾, 田中佐季, 渡邊美佳「アクション・リサーチによる学びと関係性再構築の試み-トマト学習プロジェクト(小3)の取り組みを中心に(I)-」愛知教育大学教育実践総合センター紀要第12号, 2009, pp. 107 ~ 116。
  - 7) 「圏外化」とは, 自分にとって不都合なものを認知の対象とすらしめないことをさす。これは自分の居場所を確保するために互いに傷つけ合わない配慮の結果生じた, 友だち関係に摩擦を起こさない関係のあり方として捉えられる(土井隆義『キャラ化する/される子どもたち』岩波書店, 2009 p.9)。
  - 8) 山田綾「『変容する家族』における子どもの生活現実と教育方法学」日本教育方法学会編『教育方法学研究第39集 子どもの生活現実にとりくむ教育方法』図書文化社, 2010, pp.39 ~ 52。

## 付記

本稿を執筆するにあたり, ご協力頂いたA市立B小学校の校長先生, C先生をはじめとする教職員のみなさま, 5年D組の子どもたちに感謝申し上げます。また, アクション・リサーチに参加・協力頂いた, 昨年度愛知教育大学大学院生であった渡辺美佳さん, 4年生であった木村誠子さん, 蓑宮真梨恵さん, 3年生であった山本望さんの協力に感謝します。

(本稿は, 山田が執筆した。授業の実施と記録を行ったのは伊藤と曾我である。本稿は, 2007- ~2011年度科学研究費基盤研究(C)「アクション・リサーチによる教科学習のための教員研修プログラムの開発」(代表: 山田綾)の一部である。)