

暁 星 論 叢

第 74 号

資 料

- 令和3年度卒業証書・学位記授与式及び
令和4年度入学式の学長式辞 …………… 草 間 俊 之 …… 1

論 文

- 『千と千尋の神隠し』試論
— 記憶、欲望、労働について — …………… 小 川 崇 …… 7
- 保育者養成校における「性の多様性」に関する教育の指導法研究
— 包括的セクシュアリティ教育の構築に向けて —
…………… 渡 邊 彩 …… 15
- 「公開保育」が保育者にもたらすもの …………… 松 延 毅 …… 35
- 戦後教育実践の実像
— 越後妻有郷における地域教育運動の系譜 — …………… 佐 野 浩 …… 49
-

2022年3月

加茂暁星学園

新潟中央短期大学

令和3年度卒業証書・学位記授与式及び 令和4年度入学式の学長式辞

草 間 俊 之

はじめに

先回の暁星論叢への掲載は、入学式の式辞のみであったが、今回は、中短ファミリーの一員として1年が経過、卒業式の式辞も加えることになった。

改めて、恥を忍びながら、卒業式と入学式の式辞を振り返ってみたい。

卒業式は、3月15日、世界は、相変わらず、新型コロナ感染が収束せず、加えて、ロシアによるウクライナへの侵攻も始まっていた。

入学式は、4月3日、日本では、新型コロナ感染は、重症者は減少したものの、変異株による第7波ではないかとの指摘もなされるなど、再び感染拡大が危惧されていた。

式辞では、コロナとウクライナの2つを取り上げて、我々のDNAに組み込まれているはずの無常観に言及しようと挑戦したが、如何せん、力不足により、結局、諦めた。

日本人の無常観は、昨今の風潮からか、忘却の河に流された感もあるが、健全な思想であって、間違っても感傷的な虚無主義ではないと思う。

コロナ禍やウクライナの悲劇が、身の程を弁えず、伝統的な日本の世界観、現実を無常ととらえる感受性復活の契機になればと思ったが、何回か書き直してはみたものの、その思いを学生への問題提起になるようには、情余りて言葉足りず、書けなかった。

特にウクライナの出来事は、事実は1つだが、真実は人の数ほどもあり、無常観を語るには、生々しい映像が蘇り、不適切で能天気、誤解を招く危険もあった。

結局、卒業式では、「ロシアがウクライナに侵攻し、第3次世界大戦も危惧されているが、歴史の生き証人として、不都合な真実から目を背けず、人間の愚かさや賢さを自分の頭で考えてほしい」に留めた。

入学式でも、孟子の言葉を引用して、「世界で現実に行き起きている不幸な出来事とその渦中の人々に想いを馳せ、改めて、春秋に義戦なしと思いつつ、目の前の平凡な日常に感謝したい」とさりげなくやり過ごした。

後半は、高校長時代からの幾つかの定番から、それぞれ3つの期待を愚直に語った。

正直に言うが、壇上で読み上げているときも、そして、今、読み返してみても、自分の高校時代や大学時代が思い出され、自己撞着に赤面するばかりである。

高校長時代は、式辞を含めて、始業式や終業式、全校集会等で生徒に何か偉そうに語ったあとは、いつも決まって、相当な自己嫌悪に陥ったものだ。

中短でも、高校と比べれば、学生に語る機会が減り、自己嫌悪の機会は減ったが、それでも年2回の式辞、やはり、自己嫌悪の繰り返しだった。

昭和生まれの高齢者には、教育とは、皮相浅薄な自分を顧みることもなく、自分を高い棚の上に上げて、自分の出来なかったこと、自分のしてきたことと反対のことを未来に生きる若者たちに期待する、強いることなのかも知れないと自嘲せずにはいられない。

御一読の際には、職業病ともいえるそのことを差し引いてと言いつけをしておきたい。

なお、卒業式で読み上げた式辞は、コロナ禍の時間短縮のため、かなり省略したが、ここでは、学生、保護者に配付した全文を掲載した。

令和3年度卒業証書・学位記授与式 学長式辞

本日ここに、世界中が、未だに新型コロナウイルスに翻弄され、第3次世界大戦の恐れも指摘される中であって、令和3年度 学校法人 加茂暁星学園 新潟中央短期大学 第40回卒業証書・学位記授与式を実施できますことに感謝し、卒業生と保護者の皆様は、勿論のこと、御理解、御協力をいただいた全ての関係各位に御礼申し上げます。

新潟中央短期大学の学舎を巣立つ84名の卒業生の皆さん、そして保護者の皆様、中短の卒業おめでとうございます。在校生、教職員一同、皆さんの卒業を心から祝福するとともに、誇りに思うものであります。

折しも、一昨年(2020)の1月に確認された新型コロナウイルス感染症は、短期間に世界中に拡散し、日本も世界も、未だにその対応に追われています。

コロナ禍にあって、本学も、休校によるオンライン授業、学校行事の中止、そして実習を学内実習に切り換えるなど、これまでにない対応を余儀なくされました。

また、社会では、マスク着用、不要不急の外出自粛、テレワークに巣ごもりなど、いわば、これまで当たり前だった生活が、突然、当たり前では、なくなりました。

皆さんは、自分の力ではどうにもならない、いわば理不尽ともいえるべき境遇の中で、社会を支える保育者たるに相応しい覚悟と自制心をもって、感染拡大防止など公共の福祉に資するとともに、愚痴をこぼさず、今、自分にできることに全力で取り組んでくれました。

その真摯な姿と心意気は、正に業学一如の体現を目指すものであり、後輩たちに引き継がれていくものと思います。

そして、日常の中の非日常ともいえるべきコロナ禍での皆さんの青春の学びと体験は、皆さんをより一層強くし、今後の皆さんの人生に活かされるものと確信しています。

さらに、卒業間近にして、ロシアがウクライナに侵攻し、第3次世界大戦も危惧されています。今後とも、歴史の生き証人として、不都合な真実から目を背けず、人間の愚かさや賢さを自分の頭で考えてほしいと思います。

人生の一つの節目、中短卒業のはなむけに、皆さんへの期待を愚直に語ります。

1つ目は、生涯に渡って、謙虚に学びつづけ、教養を身に付けてほしいということでもあります。教養は、個性の中核となり、自己を自己たらしめるものであります。また、バイアスやマニピレーションに打ち克つ強力な武器でもあります。今後とも、科学や哲学、芸術や文化など森羅万象に渡って、知識を吸収し、自分の頭で考え、自分の心で感じ、自分の言葉で語り、知と格闘してほしいと願っています。

2つ目は、惻隱の心を忘れず、正義とともに行動してほしいということでもあります。競争社会、格差社会ともいわれ、寛容になれという不寛容が蔓延る時代だからこそ、惻隱の心をもって、他者を思いやり、差別を許さず、内なる傍観者を撃ち、日本文化本来の正義に基づき行動できる人になってほしいと期待しています。

3つ目は、未来に向かって、失敗や挫折を恐れず、常に挑戦し続けてほしいということでもあります。挑戦するには、自分で選択する勇気とその結果について、言い訳を他に求めず、自分で責任を負うという潔い覚悟が、必要であります。成功が保証された挑戦は、ありませんが、成長が約束されていない挑戦も、また、ないのであります。

今後、益々先行き不透明な時代にあって、豊かな教養と惻隱の心、そして、何事にも果敢に挑戦する気概をもって、現実の課題から目を背けず、時には、有体の自己を見つめつつ、自分自身を高め続け、堂々と生きてほしいと願って已みません。

保護者の皆様、これまで教職員一同、微力ながら、学生の人格陶冶や学力向上に努めてまいりました。家庭教育と学生の努力も相俟って、皆さんの子どもたちは、心身ともに逞しくなると自負しております。蛇足ではありますが、社会人として自立する子どもたちには、保護者の皆様の子離れが、必要不可欠であります。

結びに、様々な御支援をいただいております保護者会、同窓会の皆様、関係各位に、衷心より、感謝申し上げます。巣立ちゆく中短生の前途洋々たるを祈念するとともに、今後とも、加茂暁星学園 新潟中央短期大学を気概溢れる若者たちの青春の学びの場として、より一層、充実・発展させる決意を表明し、式辞といたします。

令和4年3月15日

新潟中央短期大学 学長 草 間 俊 之

令和4年度入学式 学長式辞

本日ここに、未だにコロナ感染が、継続する中であって、学校法人 加茂暁星学園 令和4年度 新潟中央短期大学 第42回入学式を実施できますことを喜び、世界の一部で現実に行き起きている不幸な出来事とその渦中の人々に想いを馳せ、改めて、「春秋に義戦なし」と思いつつ、目の前の平凡な日常に感謝いたします。

ただ今、本学への入学を許可された75名の新入生の皆さん、そして保護者の皆様、本学への入学、誠におめでとうございます。在校生、教職員一同、皆さんの入学を心から歓迎いたします。

これから始まる本学での学びは、保育者の資格取得を中心とするものですが、学園生活での全ての学びは、何よりも、皆さんをより大きく成長させるものであります。

そのためには、今、ここに、気持ちを未来に向かって切り替え、「これから、自分の未来は、自分で切り拓くぞ」と強く決意するとともに、「自分の未来への責任は、全てこれからの自分にある」と覚悟を新たにしてほしいのであります。

今日の佳き日に、皆さんに、3つの期待を語ります。

1つ目は、感性を磨くということであります。

感受性豊かな青春時代に、優れた音楽、美術、文学など、本物にできる限り多く触れ、心が揺さぶられるような経験を繰り返し、素直に感動できる、しなやかな心を育ててほしいと願っています。

2つ目は、自己を律するということであります。

地球は自分を中心に回ってはいません。学園生活や社会生活には、自己を律すること、すなわち、一定の我慢が必要です。自分に我慢を強いて、わがままを抑え、他人に対しては、寛容で心根の優しい人であってほしいのであります。

3つ目は、教養を身に付けるということであります。

教養は、個性の中核を成し、自己を自己たらしめるものであります。科学や哲学、芸術や文化など森羅万象に渡って、飽くなき知的好奇心をもって、知識を吸収し、自分の頭で考え、自分の言葉で語り、知と格闘してほしいと期待しています。

自ら感性を磨き、自ら自己を律し、自ら教養を身に付ける努力は、本学の建学の精神、「業学一如」、そして、教育目標の「こどものために、子どもとともに、学びつづける保育者」の体現につながり、これからの人生をより豊かにしてくれるものと確信しています。

保護者の皆様、蛇足ではありますが、子育ての醍醐味は終わりました。子どもの本

学への入学は、子離れのはじまりのときであり、子どもの自立には、保護者の皆様の
子離れが、必要不可欠であります。

結びに、保護者の皆様、そして御支援をいただいております同窓会、雪椿会の皆様
をはじめ、関係各位に、より一層の本学への御理解と御支援を御願い申し上げるとと
もに、新入生のこれからの学園生活が、学ぶことに支えられた青春の探求であり続け、
実り多いものとなることを心から期待して式辞といたします。

令和4年4月3日

新潟中央短期大学 学長 草 間 俊 之

『千と千尋の神隠し』 試論

— 記憶、欲望、労働について —

小 川 崇

はじめに

投げやりな態度で無気力な少女。この映画の冒頭の荻野千尋はそのような、現代日本のどこにでもいそうな少女として描かれている。そのような少女が、映画の中を流れる時間を通して、欲望の果てに豚になってしまった両親を自らの決断によって助けるまでに成長したのはなぜか。より簡潔に言えば、全くの子どもであった千尋がどのようにしておとなへの一步を踏み出したのか。小論ではこのことを論じてみたい。

この映画は2001年に公開され、興行収入300億円を超え、2020年に『鬼滅の刃 無限列車編』に追い抜かれるまで国内興行収入ランキング1位をほぼ20年間にわたってキープし、また地上波でも度々放送されている。俗な言い方をすれば、大ヒットである。見方を変えれば、それだけ受け入れられたのは、現代の日本人の心性にマッチしているということでもある。なぜこの映画がそれ程受け入れられたのか、それを受け入れる素地はどのようなものであったのか。それを探ることが、この小論のサブテーマである。

1. 名前という固有性

『千と千尋の神隠し』を千尋（千）の成長物語として見た時の基本的な筋道をごく簡潔に言ってしまうと、以下のようなになるだろうか。普段ならあり得ないような状況に投げ込まれ、そこでハクや釜爺、リンたちの協力を得ながらも、千は自分で決断し行動していく以外なくなってしまった。その結果、依存的であった千尋は、千を経由して、自立に目覚めた千尋へと成長したのである。つまり、自分の人生を、人に言われたように動く（あるいは他者に合わせて動くのではなく）、自分のものとして認識し始めた。そのように説明できると思うのだが、それでは千尋がこの異界へと足を踏み入れてしまう物語上の理由がなくなってしまう。なぜなら、上で述べた成長物語は、現代日本の少女（あるいは少年）が、例えば言葉のわからない外国に一人放り出されたという設定でも可能となるからだ。そうではなくて、敢えて異界を舞台に「成長物語」が展開される理由を考えてみたい。

異界とはどのような場所だろうか。異界の主要な場面設定は、油屋という名の湯屋とそれに連なる飲食店街である。飲食店街の看板は何か読めそうで、よく見ると日常世界には存在しないような文字列が書かれていたりする。それは特定の場所を指し示しているので

はなく、あるかもしれない仮想の場所を示しているということであろう。また、一見人間のように見えて、その実、人間ではない釜爺やハクのような存在が主要な登場人物となっている。それは宮崎駿の作り出す世界観が「今・ここ」に存在する世界を基盤としながらも、そうでなかったかもしれない「世界」を構想することで成り立っているからであろう。それは、『風の谷のナウシカ』（そうであるかもしれない未来）や、『もののけ姫』（そうであったかもしれない過去）等からも想像可能である。つまり、見慣れた日常と一見似ていながらも、本質的には現実と異なった世界が、ここでは描かれているということである。その最たる特徴が、この異界の登場人物の一部が、人間ではなく神（あるいは魔女）であり、それらが人間やその他の動物のような形をした何者かとして描かれていることである（そもそも神とは、人間の認識によって定義できるものではなく、少なくとも多神教の世界に住む者にとっては、それが人間の目の前に表れる時は、人間が何らかのものとして認識できるかたちを借りて現れる存在であろう）。古来よりこの国は八百万の神を信奉していたということからも、この「千と千尋」の世界は、「あったかもしれない違う形の現代」といえるかもしれない。その意味でこの物語は、宮崎作品の物語設定として頻繁に登場する、我々が経験しているものとは異なった時系列の未来や過去といったもののバリエーションといえるかもしれないが、決定的に異なるのは、物語内の現実の現在とあったかもしれない違う形の現在が隣り合わせに両立していることである（千尋→千→千尋）。そうであるからこそ、千が両親を助けて、千尋となって元の世界に戻っていくというエピローグが可能になるのである。

ところで油屋を支配するのは、魔女の湯婆婆である。湯婆婆は、名前を奪うという魔法によってこの異界を支配している。なぜ名前が奪われることで、千は支配されてしまったのか。それは名前が個々人の固有性を象徴するものであるからなのだが、興味深いのは、ハクがニギハヤミコハクヌシという本当の名前を取り戻すことで、千尋との記憶を思い出し、自らが何ものであるのかということを認識する場面である。つまり、名前を奪われるとはその人（あるいは神）の固有性を奪われるということであり、それは記憶と経験の集積としての固有性を失うことでもあるということだ。よく考えてみれば、わたしがわたしであるという固有性は、もちろん生まれ持つての要素もあるが、多くの場合、成長過程の中で徐々に獲得してきたものである。つまり、今あるわたしとは、わたしにまつわる記憶や経験の集積によってできあがっているのである。名前が奪われるとは、単に自分の意志が奪われる、湯婆婆の思い通りにさせられるというようなことではなく、記憶や経験の集積としての固有性を奪われることで、誰でもない存在にされてしまうということなのである。ここから推測すれば、リンは「林」あるいは「鈴」（あるいは他のリンという音を含む文字）を一部とする名前を持った女性であったが、何らかの理由で異界に入り込み、湯婆婆との「契約」を果たして今に至っている。その「固有性」を奪われた結果、現在の「夢」

は、「いつかここから抜け出して、町に行くこと」であるという「固有性」を欠いた状態、それ以外の誰でもがその状況に置かれたならば考えるものとして描かれている。その意味では、この物語における「名前」は、その人を形作る記憶・経験の集積としての固有性を示すものとして、非常に重要な意味を与えられている。

2. 欲望 ―カオナシという怪物―

このように湯婆婆は、名前を奪うことによって、その存在からその固有性を剥奪し、油屋で働かせる契約を結ぶ。千がこの魔法から逃れることができたのは、自分の名前が「千尋」であるということ、つまり自分に関する記憶や経験をかろうじて保持できたからであるのだが、もう一つ重要なポイントがある。それは欲望に対してどのように対処するかということである。ここで示唆的なのが、千とカオナシとのやりとりである。千とカオナシのやりとりは、雨の中でたたずむカオナシに千が「ここ開けときますね」（そこからカオナシは湯屋に侵入し、その後のストーリーを駆動するキャラクターとなる）という場面から始まる。カオナシは、自らを受け入れてくれた（とカオナシは思っている）千に対して、薬湯の「札」や砂金をもって、再度自分を受け入れるように迫るが、千は最終的にはその要求に応えることはない、というより、千はカオナシの申し出を拒絶している。なぜか。少なくとも、その場面において千は、身の丈以上の、よりわかりやすくいえば不要な欲望を満たす必要を感じていないからだ。しかし、そのことはカオナシにとっては自らの存在の否定につながる。なぜならば、一旦自分を受け入れてくれた（雨に濡れているカオナシを屋内に導き入れてくれた）千が、その申し出を「いらない」という形で拒絶するからである。

欲望は常に欲望を欲する。言い換えれば、今ある欲望が、次なる欲望を形づくる。それは現代資本主義社会においてわたしたちが日々経験していることであり、この映画世界の根幹を形成していることでもある。その象徴がカオナシといってよい。登場人物の多くはカオナシの作り出す（偽）砂金を欲望する。それゆえにカオナシを煽て上げ（カオナシをもてなそうとする兄役は当然のように幫間を演じる）、皆が「こちらにももう一撒き」と声をあげる。カオナシが撒く砂金に目の色を変えて群がった油屋の従業員たちは、強烈な金銭欲（物欲）によって突き動かされている。その際、カオナシは湯屋の従業員が表出する欲望とあたかもシンクロして、そこで表出される欲望を飲み込むことで巨大化していく。カオナシとは、いわば現代消費社会における欲望のメタファーであり、人々の欲望を糧として巨大化し、行き着くところまで行くと誰もその行方を止められない存在である。なぜなら、止めることのできないカオナシを駆動しているのは自ら（現代を生きる我々）の欲望でもあるからだ。

このように異界は、現実社会と同様に欲望の充満した空間である。その中で唯一欲望に流されない存在として描かれているのが千だ。それではなぜ、千は欲望に流されることが

なかったのか。まず考えられるのが、千がまだ子どもであるからということである。子どもには子どもなりの欲望があるが、それはカオナシが象徴するような現代における欲望のように無限に膨張していくような性格のものではない。それに加えて、千は両親が自らの欲望を抑えきれずに豚になり、今にも屠殺されるかもしれないような状況におかれている。目先の欲望を満たすよりもっと大切なことがあるという状態は、千の欲望を抑制せずにはいないだろう。目の前の欲望を満たしている場合ではないという状況でもあるのだ。

3. 自己形成と欲望

しかしそれだけだろうか。千がとりわけまじめで我慢強いという特性を持っていたから流されなかったのだろうか。もしかしたらそのような側面はあるかもしれないが、もうひとつ考えるべきは、千尋が生きてきた時代についてであろう。この映画の公開は2001年。その中に登場する荻野千尋は、その見た目から10歳前後の年齢であろう。とすると、生まれは1991年前後ということになる。両親の年齢を30代後半から40歳程度と考えれば、千尋が生まれる頃の両親の年齢は20代後半から30歳前後である。つまり、両親は、80年代半ばから90年代前半にかけて日本社会を覆ったバブル期に青春時代を経験した世代であり、千尋はバブル終末期に生まれ、その後の「失われた10年」を当たり前のものとして生きてきた世代であるということだ。バブル景気に対する評価は様々あるが、ひとついえるのは、時代の空気としては「消費は美德」という雰囲気が濃厚であったということである。その一方で、バブル崩壊後の日本社会では、不良債権の処理、リストラ(首切り)の横行、数々の倒産等を通して、節約がトレンドとなり、消費は減退した、つまり、デフレが日常化したのである。一例を挙げれば、100円ショップの爆発的な展開は、90年代以降の現象である。

どの時代に生まれて自己形成したのかということで世代を分ける、いわゆる世代論には問題も多いが、しかし、大きな傾向としてその世代がどのような社会状況の中を生きてきたかということを理解するためには役に立つ部分もある。千尋の両親世代は、20代の幾年かの時期にバブル景気を謳歌している。おそらく大学(あるいは短大)を卒業して、超売り手市場であった就職市場においてそれなりの就職を遂げ、時代の空気を目一杯吸い込んだことだろう。そうだとすれば、かれらは自らの欲望充足に躊躇することはない。かつて「消費は美德」であったのだし、金さえあれば大抵のものは手に入る経験(むしろ、金がなければ何もできない経験)をしているからだ。冒頭の飲食店で千尋の両親が、様々な料理を無断で貪り、母親が「いいわよ、そのうち来たら、お金を払えばいいんだから」と言い、また父親が「大丈夫、財布もカードも持ってるから」という言うシーンが象徴するのは、そのようなバブル期を経た人々が共有する心性である。

それに対して千尋の世代は、そのような経験はない。物心ついてから、日本経済は停滞し、

相対的には縮小してきた。また社会的にも 1995 年の阪神大震災、オウム真理教による「地下鉄サリン」事件などを境に閉塞感が漂うようになる。その中で自己形成した世代は、すくなくとも親世代のようにあっけらかんと欲望の充足（例えば、着飾りたい、いい車に乗りたい、旨いものを食いたい…）を肯定して、単純にそこに価値を見いだすというようにはならないだろう。いや、もっと言えば、明日には何が起こるかわからないし、そのような不確定の未来に対して何故努力するのかと考える層が生まれても不思議ではない。その表れなのか、社会に対して無関心になっても仕方ないような状況で自己形成し、その結果として無気力とも捉えられる層が生まれてきている様にも見える。なぜならば、「努力すればそれは（いつか）報われる」というエートスを共有できないような時代を当たり前のものとして生きているからである。これが冒頭の車中での千尋が何事にも興味を持っていないような姿を曝すシーンの意味であろう。そうだとすると、千尋は、ポスト・バブル期の社会の雰囲気にも強く影響されて自己形成しつつある少女として、キャラクター造形されたのではないか。少なくともそのように考えられる素地はそろっている。

そうであるとすれば、千尋が異界へと迷い込み、名前を奪われて千となり、その後両親を助け出して、千尋として現実へと戻るという物語の意味も見えてくるのではないか。誰でもない固有性を喪失した存在になるような危機を抱えながら、自らにとって本当に重要なことは何かを問い直す。暴走する欲望を目の当たりにしながら、そのような欲望に安易に流されず、他者と協力関係を築きながら、自らのなすべきことをする。その千あるいは千尋の姿に、この映画の制作者たちは日本社会のあるいは世界の未来の希望を託したのではないか。というのは筆者の夢に過ぎないけれど。

4. 労働の意味 ―労苦と陶冶―

この異界で生き残るために決定的に重要なのは労働である。そのためには湯婆婆と契約を結んで（それは名前を奪われることによって自己の固有性を喪失にすることと同義でもある）、異界での存在資格を得なければならない。

そうでないような場合は、例えば千尋の両親が神様へのお供えをつまみ食いして豚に変えられてしまったように、湯婆婆の魔法によってこの異界での存在資格を奪われてしまう。千尋が最初に釜爺と遭遇した場面で、釜爺が石炭を運ぶスワタリを念頭に「あんたも気まぐれに手出して、他人の仕事を取っちゃならねえ。働かなきゃな、こいつらの魔法は消えちまうんだ」と述べたことからわかるように、この異界は究極の「働かざる者食うべからず」という価値観が支配する世界である。しかし、湯婆婆と一旦契約してしまえば、労働を通してそこで存在することが許される。個々の存在にとっての生存の条件というほどまでに、この異界では労働が重要なのである。

労働とは、一般的には、自らの身体を用いた生産活動であり、現代社会では、自らの生

活を成り立たせるために行う、時に労苦を伴った活動といえる。しかし同時に、労働を通して個々の人格が陶冶されていくという側面があることも、経験的に実感できるであろう。前者に関しては、例えば前述のようにリンがそのうちここ（油屋）を出て町に行く、と将来の希望を述べる場面に象徴されている。女中や板前たちは一日中、身を粉にして働き、終業後は薄っぺらな布団を並べて眠る。この異界では（少なくとも油屋における労働においては）、そのような労働が毎日のように続き、休日の娯楽などというものは存在しないのではないか。仮に、休日に町に出かけるというような娯楽があるとすれば、リンは単に「いつか町に出る」ではなく、「いつか町に出て〇〇をしたい（なりたい）」と言うはずである。なぜなら、休みごとにでも町に出ていれば、そこにある油屋とは異なる仕事や生活に対して具体的なイメージを持っているはずであり、そうであるとすれば、今の仕事を辞めて、次には町にある〇〇のような仕事がしたいと、具体的なイメージを語るはずだからである。

そのような日々のうちのささやかな娯楽は、調理場から料理をくすねてきて、就寝前の一時を過ごすことであったようだ。実際に、リンが調理場から「かっぱらって」きた饅頭を、千と廊下で一緒に食べながら話すシーンがある。そのシーンの終盤、女中仲間がリンに対して「もう消すよ」と言って灯りを消すが、そのことは就寝前の一時のおしゃべりさえままならないという彼女たちの疲労の度合いを示しているようにも見える。要するに、油屋の従業員たちの大半は、日々の労働に倦み疲れているのである。現代的な言い方をすればブラック労働である。

その一方で、労働が人格を陶冶する光景も、この映画の中には確実に書き込まれている。それは他ならぬ千の存在である。映画冒頭の、無気力な千尋は、異界に迷い込み、ハクや釜爺、リンと出会い、挨拶やお礼さえまともに言えなかった姿から、自らの目の前にいる他者が真に何を欲しているのかということに答えられるように確実に成長していくのである（カオナシに対する言動はまさにそのようなものである）。この観点から言えば、映画の前半と後半で反復される、階段を走り下るシーンが意味を持ってくるように思われる。前半のシーンは、ハクに言われて、階下のボイラー室に居るといふ釜爺に会いに行く場面であるが、それはハク（他者）に言われて、受動的に階段降りて行く（最後は暴走する）のであるが、後半のシーンは、自らの意志で（もう少し言うと、早くハクの代理で錢婆のところに行くために、眼前の課題である肥大化したカオナシを油屋からおびき出すために）、カオナシを誘い（「こっちだよ」と言葉をかけながら）、階段を走り下りながら戸外へと導く。この前半と後半に反復して描かれる階段を下り降りるシーンの間で、千の成長具合が描かれるのであるが、その間に千が何をしていたかといえば、油屋における労働である。それによって千は確実に成長していくのである。

その成長の原動力は、豚に変えられてしまった両親を救いたいからという表層的な説明

もちろん可能ではあるが、映画の世界に分け入ってみれば、それはきっかけに過ぎないということがわかる。湯婆婆との契約後に「うまくやったな」とリンに言葉をかけられ、また「お腐れ神」と思われていた客から「トゲ」を抜きとることで湯婆婆に認められるうちに、千の他者に対する態度は確実に変化を見せる（同時に他者が千を見る視線も変化を遂げる）。それは、自他への無関心という状態から、他者からの承認による自己の承認へ、という過程といってよいだろう。言い換えればこの過程は、自らの存在は、自分以外の他者に認められることによってのみ自己の有用感を得ることができる、ということの描写ではなかったか。他者による自己承認は、この映画内では、千の労働によって可能となる。これは矛盾としかいいようがないのかもしれないが、人は自由を強制される。この世に生まれた赤子を放置すれば自由な存在になるのではなく、その赤子に対して言葉や価値を強制することによって、その赤子は様々な力を獲得して自由な存在へと近づく。この映画における千（千尋）の成長は、湯婆婆との契約によって強制的に労働に向き合わざるを得なかった千の成長過程を描いたものに他ならず、その意味では、現実世界の人々が自由を獲得するために、学習や労働を強制されざるを得ないということの戯画として、この映画が創造されているとはいえないだろうか。

おわりに

この小論の冒頭に、「なぜこの映画がそれ程受け入れられたのか、それを受け入れる素地はどのようなものだったのか。それを探ることが、この小論のサブテーマである」と述べた。ここまでの考察を踏まえれば、そのひとつの理由は、千尋が千を経由して成長した千尋へと育つような経験が、現代社会において希薄になっていると感じられているからではないか。それは、端的に言えば、直接には自分のためにはならないかもしれないが、それでも他者のために働くことによって、それが結果としては自分が認められるという経験である。映画内で、当初千は油屋で働き始める際、右も左もわからず、正に愚図でのろまであつたが、「お腐れ神」に接する際には、その仕事自体、他の油屋の従業員の誰もやりたがらない仕事であるにも関わらず、千は「お腐れ神」に接することに夢中になるのである。恐らくその時、千のうちには「これが成功すれば認められる」といったような功名心は存在しなかったであろう。そうではなく、目の前の「お腐れ神」からトゲを引き抜くことに集中した。その結果として湯婆婆や他の従業員からも認められるようになるのである。しかしこのような心性と行為は、自分にとっての利得の獲得に全精力を集中するような新自由主義的な社会では、嘲りの対象か偽善にしか見られないのかも知れない。そのような意味で、千が映画内でした経験は、現代社会では希少な行為として受け止められたのではないか。

と同時に、千尋（千）という存在が等身大のものとしても多くの人に受け止められたの

ではないか。ある時代の子どもがこぞって主体的であるというような想像は、ある意味で恐怖である。映画冒頭の投げやりな姿は、どの時代の子どもにも一定数おり、あるいはどの子にもそのような一側面があるはずである。その時代をポスト・バブル期としてしまえば、そのような子ども、あるいは子どもの一側面は、まさにその時期の等身大の子どもと映ることになるだろう。

そして最後に、すでに述べたことではあるが、バブル崩壊以降、この国は少なくとも経済的には低迷が続けている。そのような社会状況のなかで閉塞感を感じてきたのは筆者だけではあるまい。ポスト・バブルどころか、21世紀に入って生を受けた世代にとっては、この閉塞感こそがデフォルトとなっていることだろう（むしろこの閉塞感すら感じずに、「下り坂」を当然視してすらいえるかもしれない）。いわゆる「就職氷河期」のまっただ中に公開された千尋（千）の成長物語は、「努力すれば（いつかは）報われる」（良い学校→良い就職→幸福）ことが現実とはいえなくなった社会において、「（自分の利益とは関係なく）頑張った者は認められる」という物語として、多くの人に映ったのではないか。仮にこのような想定が成り立つとして、さらにこのような想定が映画制作の中に含まれていたとすれば、このような想定はこの20年間現実によって裏切られ続けてきたのである。

保育者養成校における 「性の多様性」に関する教育の指導法研究

— 包括的セクシュアリティ教育の構築に向けて —

渡 邨 彩

はじめに

「性教育」の概念には狭義と広義とがあり、狭義が、2次性徴の発現・生殖機能の成熟・受精・妊娠といった直接「性」に関連する事柄の内容を意味するのに比して、広義は、上記に加えて生命尊重、性行動に関する危険を認識し回避する態度、望ましい人間関係を築く能力の育成といった基礎となる教育を含む概念とされている。そして、性に関する教育の現代的課題としては「性感染症、人工妊娠中絶、援助交際（売買春）、出会い系サイト等での被害」が挙げられている¹。

こうした課題に対して「適切な意思決定や行動選択できるよう」に、文部科学省（1999）は『学校教育における性教育の考え方、進め方』を編集発刊し、各学校は同書を参考にしながら性に関する教育を実施してきた。さらに同省は、2022年4月から、「子どもたちが性暴力の加害者や被害者、傍観者にならないよう」という目的のもと、「生命（いのち）の安全教育」²を推進しようとしている。

これに比して、「包括的セクシュアリティ教育」は、「セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的側面についてのカリキュラムをベースにした教育と学習のプロセスである」³とされる。

筆者は、日本の学校教育で行われている「性に関する教育」は諸外国に比して大幅に遅れており⁴、人権を基盤にした「包括的セクシュアリティ教育」を幼児期から行う必要があるし、保育者・教員の養成段階における性の多様性についての教育も必要であると考えている。

このように考える理由の一つは、学校教育でのLGBTQの児童・生徒への差別・人権侵害が深刻な状況にあるからである⁵。また、包括的セクシュアリティ教育は学習者－子どもたち・学生－に、「性と生殖に関する健康に対するポジティブな価値観と態度を探究および育成させ、自尊心、人権やジェンダー平等の尊重を育成する機会を提供する」⁶ものであり、教育基本法の第1条「教育の目的」⁷にも合致する内容と考えられるからである。

包括的セクシュアリティ教育を進める前にまずは、現状を把握することが重要となる。現在の日本の学校教育での「性に関する教育」には、どのような課題があるのか。大川ら

(2021)⁸によると、学校教育で行われている「性に関する教育」の内容の多くは教科書に記載されている「思春期の体の変化」「いのちの誕生」といった内容であり、性加害・性行為・性の多様性といった教科書に記載のない内容の実施は少ないことが指摘されている。同研究ではまた、教員が「性に関する教育自体を行っていない」もしくは「行えていない」のは、性に関する教育を行えるだけの教員の研修機会が不足していること、また教材が不足していることを明らかにしている。

こうした現状を打開するためには、教育現場での研修機会を増やし、教材を開発できる環境を整備する必要がある。さらに、眞野(2020)⁹の主張するように、「教員養成段階における性の多様性に関する学びを定着させ、適切な理解と知識を備えた教員」を現場に増やしていくことも重要となる。だが、高等教育機関での学生への「性」に関する研究を見ると、性行動・性行為に対する意識調査（小川ら(2016)¹⁰）、性的自己認識に関する調査（北村ら(2020)¹¹）、生物分野からの試み（竹内ら(2019)¹²）はあるが、保育者・教員の養成段階における包括的セクシュアリティ教育の指導法についての研究は見あたらない。

他方、乳幼児期からの性教育については、村瀬・フクチ(2020)¹³、太田(2020)¹⁴のように家庭での性教育の進め方を紹介した文献、あるいは、リヒテルズ・直子(2018)¹⁵のようにオランダでの乳幼児期からの性教育の取り組みを紹介した文献がある。だが、保育者養成校・教員養成校における「性に関する教育」あるいは包括的セクシュアリティ教育の指導法についての研究はなく、授業プログラム及び教材開発を行っている研究も見あたらない。

こうした先行研究の状況をふまえて本稿では、保育者養成校における「性の多様性」についての教育の指導法について、以下の3つのアプローチでの研究を進めるものである。

まず、「性の多様性」を学ぶための授業プログラム・教材開発を行う。次に、保育者養成校の学生に対して「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査を行う。そして最後に、学生のふりかえりの記述から、本指導法の効果を明らかにするとともに、青年期の学生にとって「性の多様性」を学ぶ経験はどのような経験なのかを考察する。

以上を通して、本研究は「包括的セクシュアリティ教育」を行える保育者養成に寄与することを最終的な目的とするものである。

1 保育者に求められる性差への配慮と固定的な意識の自覚

『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『幼稚園教育要領』¹⁶での「性に関する記述」を抜粋し、比較したのが下の表1である。これを見ると『保育所保育指針』『幼保連携型こども園教育・保育要領』では、園児・子どもの「性差」に留意することと、性別などによる「固定的な意識」を植え付けることがないようにすること、の記載がある。

一方、『幼稚園教育要領』には同様の記述がなく、性に関する記述としては「男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずる」という表記があるのみである。

表1 『幼保連携型こども園教育・保育要領』『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』における性に関する表記の比較

	『保育所保育指針』	『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』	『幼稚園教育要領』
性に関する表記	第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項 カ 子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないようにすること (下線、筆者加筆)	第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項 第4 教育及び保育の実施に関する配慮事項 2(6) 園児の性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないようにすること (下線、筆者加筆)	前書き 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと

出典：『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『幼稚園教育要領』を参考に筆者作成。

2 保育者養成校における「性の多様性」に関する教育の授業プログラム及び教材

(1) 授業実践の概要

実施日は2021年12月14日（火）で、実施時間は各クラス90分、「健康指導法」の授業で実施した。本科目で実施することにしたのは、性の多様性の学習が、学生の心理的・感情的健康とウェルビーイング（幸福）に密接に関わる内容であり、本科目で取り扱うことが妥当であると考えたためである。対象は保育者養成校の1年生、計62名である。

(2) 倫理的配慮

学生には、研究目的、方法を伝えとともに、ワークシートの性的指向に関する記述及びセクシュアリティの表し方の箇所については記述内容を消したり複数書いたりして第三者から判読不能な状態にしてよいこと、記述を拒否する権利があることを伝えた。また、性的指向を成績評価に反映することはないことを確認した。

(3) 授業プログラム

実践した授業プログラムは、下の表2「授業プログラム」の通りである。

まず初めにアンケートの記述を行った〔活動番号1〕。その後、筆者が、学習内容全体の流れと日本における性差別・性に関する教育の現状及び課題について情報提供を行った〔活

動番号2]。具体的には、日本における婚姻制度の制限・LGBTQの児童生徒の人権被害の現状・『こころのノート』における異性愛という記述をはじめとする日本の「性に関する教育」の〈遅れ〉についてである。

これに次いで外部講師が、性の多様性と流動性について、開発した教材〔図1「性の多様性・流動性に関するワークシート」〕を用いながら情報提供を行った〔活動番号3〕。ここでのポイントは、性別は2分されるという見方ではなくてグラデーションの状態であるということ、そして、セクシュアリティには4つの観点（性的指向・性自認・性表現・身体の性）があり、これらのセクシュアリティは個人によって異なるという〈前提〉を確認することであった。

その後、3～4人のグループに分かれ、図2「事例検討カード」を用いながら具体的な事例について対話するワークショップを行った〔活動番号4〕（なお、この具体的な進め方については、(4)の②で詳細を記載する）。最後に、各個人での学びをふりかえり、気づき・学びをワークシートに記述する時間を設けた〔活動番号5〕。

表2 授業プログラム

活動番号	活動内容	進め方	時間配分
1	出欠確認・資料配布 アンケートの記述	全体 個人	10分
2	ガイダンスと情報提供（本日の学習内容の予告、日本における性差別・性に関する教育の現状について）	全体	15分
3	外部講師による話題提供・質疑応答 「性の多様性・流動性について」	全体	35分
4	事例検討ワークショップ YES・NO ゲーム 性に関して判断が求められる事例を読み、各自一斉に「YES・NOカード」を示す。 その後、なぜそれを選んだのかについて対話する。	グループ	20分
5	ふりかえりの記入	個人	10分

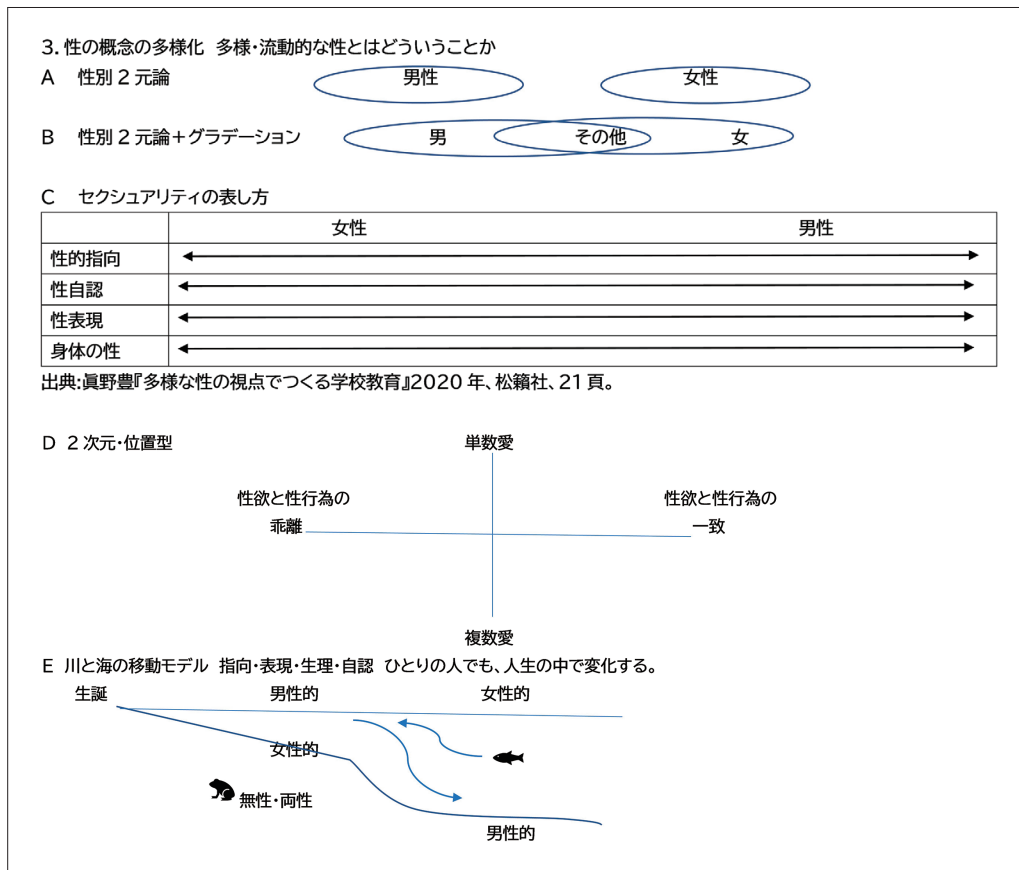
出典：筆者作成。

（4）開発・使用した教材

① 性の多様性・流動性に関するワークシート

外部講師と筆者で以下の図1「性の多様性・流動性に関するワークシート」を開発し、教材として使用した。

図1 性の多様性・流動性に関するワークシート



出典：外部講師と筆者で作成。

Aの「性別2元論」は、性別が男性と女性との2つだけに分かれているという捉え方を示す図である。これに比してBの「性別2元論+グラデーション」は、男女間に該当する人、あるいは、男女の枠線外に該当する人もいるという捉え方を示す図である。Cの「セクシュアリティの表し方(表れ方)」には、「性的指向・性自認・性表現・身体の性」の4つの観点があることと、男性と女性の間はグラデーションのようになっているという捉え方を示す図である。これについては眞野(2020)¹⁷を引用した。Dの「2次元・位置型」は、特に性的指向に焦点を絞った図である。4象限に分かれている。単数愛と複数愛が上下両極にあり、性欲と性行為の乖離・一致が左右の両極にある。Dの図は、個人の性的指向はいずれかの象限内、もしくは欄外に位置づけることを示すものである。Eの「川と海の移動モデル」は、性的指向・性自認・性表現・身体の状態(ホルモンバランスなど)は固定的ではなく、一人の人間の中でも生涯を見れば変化し、流動的であることを示すものである。

② 事例検討カード

下の図2「事例検討カード」は、性に関する事例を検討するためのカードである。

図2 事例検討カード

高校生 「同性婚を認めると少子化になると思う」と友達が言っている。 「そうだよね」と言う？ YES(言う) OR NO(言わない)	中学生 休憩時間に恋愛話をしている。話しているのは異性愛の話。自分は同性が好き。自分の好みを話す？ YES(話す) OR NO(話さない)
女性 結婚していたパートナー(男性)が実は同性が好きだと告白した。 別れる？ YES(別れる) OR NO(別れない)	中学校教諭 生徒から同性が好きであること、クラスでからかわれていることの相談を受けた。本人はクラスの中でカミングアウトしたいと言う。 許可する？ YES(許可する) OR NO(許可しない)
父親 年長の息子が小学校入学にあたり、ピンクのランドセルを欲しがっている。 ピンクのランドセルを買う？ YES(買う) OR NO(買わない)	保育者 クラスの男の子が白雪姫の姫役をやりたいと言う。姫役には配役する？ YES(配役する) OR NO(配役しない)
小学生 両親が離婚して、事実上の再婚をしたときの父親の相手が男性だった。担任に話す？ YES(話す) OR NO(話さない)	

出典：
眞野（2020）・荻上（2017）¹⁸ の事例を参考にして筆者作成。

カードは全部で7枚である。各カードの一番上の枠に記載されているのが、イメージする人である（例：高校生）。真ん中の枠には具体的な場面が示されており（例：「同性婚を認めると少子化になると思う」と友達が言っている。「そうだね」と言う？）、これに対する判断を一番下の枠に示された2択（例：YES（言う）・NO（言わない））から選ぶ。

これらの1セットを4～5人のグループに配布した。進め方は下の図3のとおりである。

図3 事例検討ワークショップの進め方

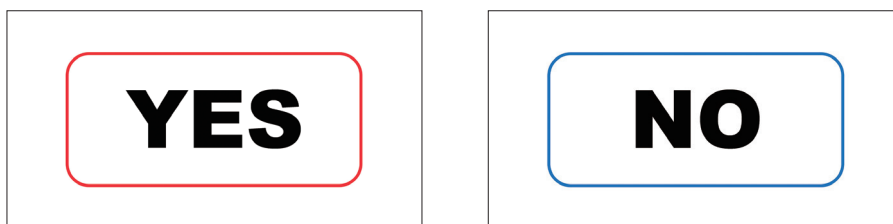
1. 各グループメンバーがカードを順に引き、内容を読み上げる。
2. カードの一番上に書いてある立場だったとき、自分ならどうするかを考える。全員が判断したことを確認したのち、一斉に YES OR NO カードを見えるように出す。
3. それぞれ、YES・NO と判断した理由を順に話していく。

この際、気になったこと、あるいは新たな気づきがあった場合は、別表にメモをとる。

③ YES OR NO カード

図4「YES OR NO カード」は、自分の判断を他者に示すためのカードである。両面に印刷し、各学生に1枚ずつ配布した。

図4 YES OR NO カード



出典：筆者作成。

2 学生への「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」に関する意識のアンケート調査

（1）アンケート調査の概要

学生の「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識を確認するために、以下のアンケート調査を実施した（回答数：1年生62名）。質問内容は次の2つである。

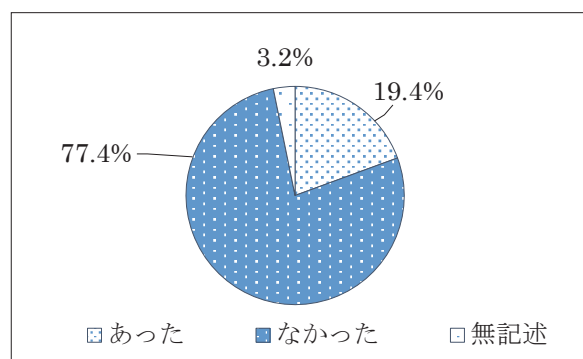
- ①「小学校・中学校・高等学校での生活の中で、性に関する差別はありましたか」。
- ②「『あった』と答えた人に聞きます。たとえば、どんなことでしょうか」。

倫理的配慮として、このアンケートは「性差別の有無」の意識を確認するためのものであって成績には反映されず、また、無記述でも構わないことを伝えた。

(2) アンケートの回答結果

以下の図5がアンケートの結果である。

図5 「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査結果



出典：学生へのアンケート調査での回答を基に筆者作成。

図5を見ると、学校教育の中で「性に関する差別はなかった」と回答した学生が77.4%、「性に関する差別があった」と回答した学生が19.4%、「無記述」が3.2%であった。

これらの中の「性に関する差別があった」と回答した学生の記した差別例をまとめたものが下の表3「小学校・中学校・高等学校での差別の例に関する回答内容・回答数」である。これを見ると、小学校・中学校・高等学校では、性に関する差別・制限が少なからずあることがわかる。具体的には、カバンの色・制服といった「性表現に関する指定・制限」、体育の授業における「活動内容の制限もしくは負荷」、部活を「選択する段階での制限」が挙げられている。また、身体的な性と性自認の異なる学生への「差別表現」、更衣室に関する「差別的な待遇」が挙げられている。

表3 小学校・中学校・高等学校での差別の例に関する回答内容・回答数

内 容	回答数	内 容	回答数
カバンの色指定 (女：赤、男：青)	1	体は男でも心は女の子でその人に対して キモイとか言っているのを聞いた	1
女子はスカート 制服	3	球技大会でサッカーは女子2人だけ みたいな決まり	1

内 容	回答数	内 容	回答数
体育の授業 外周の周数の差	1	野球部は男子のみ、 テニス部は女子のみなど	1
ドッジボールで女子 を中心にわざと狙う	1	着替えるときに女子は部屋のドアが すりガラスになっている教室だったけれど 男子は外から見える教室だった	1

出典：学生へのアンケート調査での回答を基に筆者作成。

（３）考察

アンケート結果を見ると、小学校以降の学校教育においては性に関する差別が少なからずあり、差別だと気づいている学生も一定程度いることがわかった。また、カバン・服装といった「表現」に関する制限・負荷は差別として気づかれやすく、学生のイメージする性差別は「男女間」での差別として想起されやすいということも分かった。これは逆に、性的マイノリティの児童・生徒への差別についてはイメージされにくかった、もしくは気づかれにくかったとも言えよう。

今回の調査において、〈身体的な性〉と〈性自認〉が異なる他者への偏見・差別表現に関する記述はあったが、〈性的指向〉に関する差別についての記述は見られなかった。本アンケート調査では約８割の学生が「差別はなかった」と回答しているが、眞野（2008）・小宮（2008）¹⁹が指摘するように、日本の学校教育で使用されている教材が極めて「異性愛」に偏ったものであることからすれば「差別はなかった」という回答は真に差別がなかったというよりも、差別に「気づいていなかった」と捉える方が適切であると考えられる。

すなわち、学校教育における性に関する教育が、狭義の性に関する学習・性同一性障がいへの学習・異性愛の教材に偏っているため、学生が差別に気づけるだけの知識を習得してきていない可能性が示唆された。また、学生が自分のセクシュアリティも含めた多様な性を理解するための学習機会を経てきていない可能性も示唆された。

今回示された回答の中で筆者が特に気になったのは次の２つである。

一つは、「体は男」「心は女の子」のトランスセクシュアルの子に対して「キモイ」というような「差別表現」があったという記述である。これは、児童・生徒の中に、身体の性と性自認が異なる他者に〈嫌悪感〉を抱く者が、一部であれ、存在することを意味している。筆者は、この〈嫌悪感〉〈性差別主義〉を特定の児童・生徒に帰すものとしてみなすのではなく、学校文化の中で「隠れたカリキュラム」として教授されている可能性、もしくは構造的に形成されてきた可能性を疑う必要があると考えている。

もう一つは、「男子」は「着替え」というデリケートな行為を「外から見える教室」で行っていたという記述である。他の着替え場所を確保できないという物理的な制限があるとし

でも、これは教育者の「性差・人権への配慮」が不足していると言わざるを得ないだろう。この例から示唆されるように教育者・保育者の性の多様性への理解が低ければ、日常的に環境整備及び支援における配慮が乏しくなり、性的マイノリティの児童・生徒の心理的安全性が確保されにくくなることが推察される。

もし保育者となる学生が多様な性に関する学習機会を得ないまま保育者になった場合、子どもたちに対して「固定的な意識を植え付けることがない」ように配慮することができるのだろうか。

筆者は、多様な性への理解と、自らのセクシュアリティに関する〈固定観念〉を問うことなしに、子どもたちへの性に関する配慮を行っていくことが難しいのではないかと考えている。それゆえ、本実践の前半では多様な性を理解するための講義を行い、後半では学生の固定概念に揺らぎが生じるような事例を検討するワークショップを取り入れた。

では、実際に実践を行ってみて、青年期にある彼らにとって「多様な性」に関する教育の経験はどのような経験となったのであろうか。また、本実践には、どのような効果があったのだろうか。これらの問いを明らかにするために以下では、学生のふりかえりを分析した。

4 学生が記述したふりかえりの分析

(1) 研究材料と分析方法

研究材料は、授業終了時に学生が書いた自由記述式のふりかえりである。分析方法としては、M-GTA²⁰を採った。この方法を採るのは、記述データを根拠に分析を進めることができ、分析のプロセスを記録しておくことができるからである。さらに、学生によって書かれたことの中に非明示的に介在する文脈性を浮かび上がらせることができ、解釈に深みを出すとともに記述に厚みをもたせることができると判断したためである。

(2) 分析結果

① カテゴリーの種類と記述例

自由記述の内容の分析結果が、下の表4である。

表4 カテゴリー番号・カテゴリー名・記述例・記述数

番号	カテゴリー名	記述例	記述数
1	学習内容に関する興味・関心	・初めて聞く単語もあってとても勉強になりました。 ・今日の授業で今まで考えたことのないことをたくさん考えて、知ることができて面白かったです。	16

番号	カテゴリー名	記述例	記述数
2	自分のセクシュアリティを理解する	・今回の授業で改めて自分の性別について理解を深めることができました。 ・グラデーションにすることで自分はどこの位置にいるのかわかりました。	21
3	他者のセクシュアリティを理解する	・LGBTQ という言葉は聞いたことはあったけれどあまり意味をよく知らなかったので今日知ることができてとても良かったと思います。多様な性があるんだということを認めていきたいと思いました。	30
4	自己の固定概念への気づき	・大体の人はひとりの人に愛され愛すということが普通だと思っていましたがそうではない人がいるということを知りとても勉強になりました。	8
5	社会での性的マイノリティへの理解の必要と制度の不備	・自分がなりたいようになれる姿を認めることが大切であり、生き方は多様であることをもっといろんな人が納得し、差別を少しずつなくしていくことが大事だと考えました。 ・パートナーとして事実婚でも許される世の中になってほしい。	11
6	事例検討を通しての気づき・学び	・YES NO ゲームで（意見が）分かれるところが結構あって、反対の意見もなるほどと思いました。3の問いが難しかったなと思いました。8の問いでは、私だったら絶対言えないなと思いました。担任が男性の場合、もっと言えないかもとか考えました。	12
7	支援者・社会の担い手としての自己認識	・男性の子どもが車が好き、女性の子どものぬいぐるみが好きのような考えも LGBT の子どもにとっては苦しいことの一つになるのだなと思った。苦しくないよう環境づくりも保育者は大切になると考えることができた。	14

出典：記述された回答を基に筆者作成。

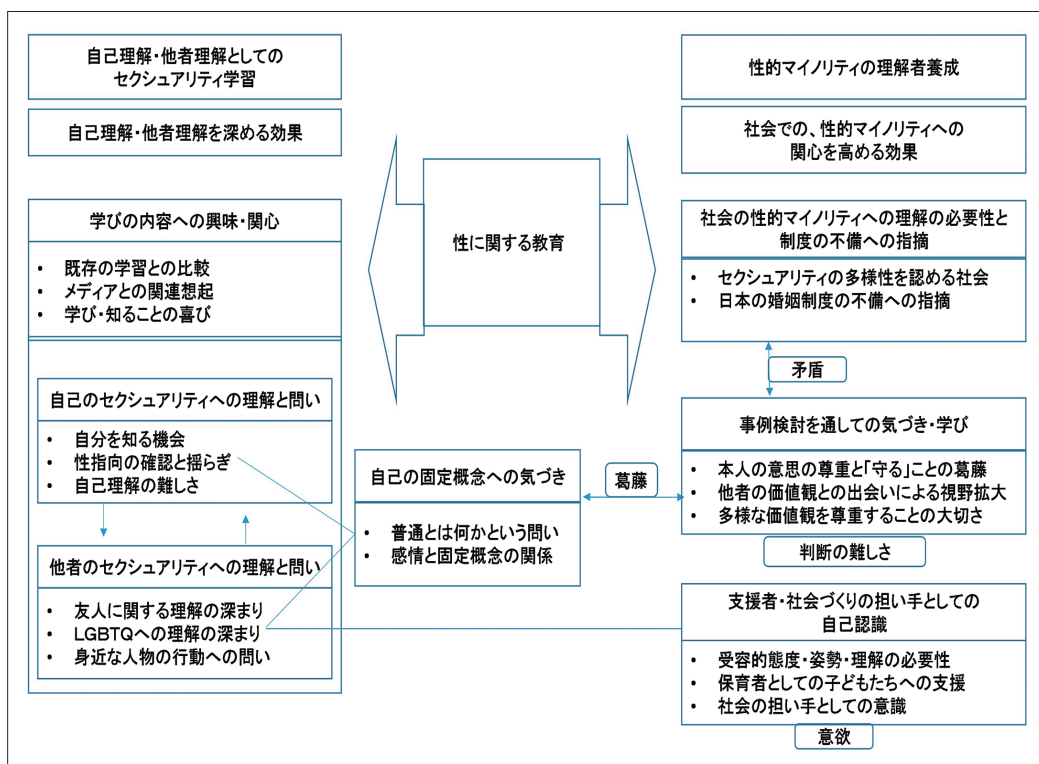
表4にあるように、学生の回答は大きく7つのカテゴリーに分けられた。これらの中で、「他者のセクシュアリティを理解する」（カテゴリー番号3）の記述が30と最も多く、次いで多かったのが「自己のセクシュアリティを理解する」（カテゴリー番号2）の記述で21であった。また、「学習内容に関する興味・関心」（カテゴリー番号1）の記述が16見られるとともに、「社会での性的マイノリティへの理解の必要と制度の不備への指摘」（カテ

ゴリー番号5) が11、「支援者・社会の担い手としての自己認識」(カテゴリー番号7) が14 示され、学習内容を社会と結び付けたり自己を社会の担い手として位置づけてふりかえったりする記述も見られた。

② カテゴリー同士の関連と本実践の効果

上で得られたカテゴリー同士の関係性を示したのが、図6「カテゴリー関連図」である。

図6 カテゴリー関連図



出典：記述された回答を基に筆者作成。

図の左側にある「学びの内容への興味・関心」が性の多様性に関する学習全体に対する興味・関心であるのに比して、「自己のセクシュアリティへの理解と問い」と「他者のセクシュアリティへの理解と問い」は、学習者自身とのつながりがより密接になっている。そして、「自己」と「他者」への理解は相互に影響し合っている関係になっている。また、多様な性を理解し、学習後の自己の変容をふりかえるなかで「自己の固定概念への気づき」が生まれている。

一方、図の右側には、性の多様性を社会と結び付けるカテゴリーが並んでいる。だが、

これらのカテゴリー同士は、当事者として位置付けているかどうかで大きく異なっている。「社会の性的マイノリティへの理解の必要性和制度の不備への指摘」では理想の社会像が描かれているが、当事者として自分は位置付けられていない。これに比して事例検討では疑似的に当事者の立場になり、理想像との矛盾に気づくことになる。さらに、自分事として捉えた学生の記述からは「支援者・社会づくりの担い手としての自己理解」のカテゴリーが形成された。

以上を位置付けるプロセスの中で本実践の効果として以下の2つが明らかとなった。1つは「自己理解・他者理解を深める効果」であり、もう一つは「社会での性的マイノリティへの関心を高める効果」であった。

（3）ストーリーライン

学生がセクシュアリティを学ぶ経験とは

学生がセクシュアリティを学ぶ経験とは、自己のセクシュアリティを改めて見つめ直すとともに他者のセクシュアリティについても理解を深め、自己の〈固定概念〉から解き放たれる経験である。今回の学生の記述を見ると、単一的な性指向モデル・二分的なセクシュアリティのモデルを捨象し、あらたに複数型の性指向のモデル・グラデーション状のセクシュアリティのモデルを獲得する機会となっている。この機会によって学生は自らの性を自認して〈安心〉すると同時に、学生によっては、新たな〈問い・葛藤〉に出会うことになる。

たとえば、自分がアセクシャル（性愛の対象となる性別の無い人）、もしくは同性愛者かもしれないという〈気づき〉があった場合には、「自分のこれまでの感情・経験をたどるとやはりそうなのだろうか」「このまま気づかないふりをしておいた方がよいのだろうか、でも自分は自分を素直に受け入れたい気がする…」という〈問い・葛藤〉が生まれてくる。

他方、他者のセクシュアリティへの理解が深まることもまた、新たな〈葛藤・問い〉に出会うことになる。たとえば、友人がLGBTQのいずれかで、相談を受けている状態にあったときに今回のような学習をすれば、友人の悩みについてより詳しく、そして深く知ることができる。しかし同時に、その悩みを〈理解する〉ことはできても〈共感する〉ことはできず、真には〈わからない〉自分がいることに気づかざるを得ない。すなわち、より詳しく知ることによって逆に、友人との間にどうしても越えることのできない溝があること、〈わからなさ〉がわかることになる。そして、この溝に気づいたのちに「では、友人として自分はどうかあればよいのか」「なにができるのか」という実存への〈葛藤・問い〉が生まれてくることになる。

（４）本実践を通した学生の学びの成果と今後の課題

本実践を通して学生はどのようなことを学んだのか。以下では、学生の学びという観点から、実践の成果と課題について考察する。

〈成果１〉 権利としてのセクシュアリティ理解

下の記述では、小学校以降における「性に関する教育」をどのように捉え、今回の性の多様性の教育とどのように比較したのかを示す記述が見られた。

自分の性別や恋愛感情、性関係を初めて学んだ。小・中・高の授業で異性の身体や性関係を学んだが、さらっと軽くしか触れなかったから、今までと違う形で性を学べてよかった。
(下線、筆者加筆)

この学生にとって小学校以降での「性に関する教育」は「さらっと軽くしか触れなかった」経験であり、「自分の性別・恋愛感情・性関係」については初めて学習した体験として位置付けられている。

この記述に見られるように、学校での性に関する教育が、包括的セクシュアリティ教育のうちの限られた部分にならざるを得ない理由の一つに、「はどめ規定」²¹がある。『学習指導要領』において学習の範囲が制限されることで、子どもたちは、自分のセクシュアリティを学習する機会・権利を保障されていない状態になっている。人権のひとつであるセクシュアリティは他者からではなく、自ら位置付けることが重要である。このことに気づいた学生は、次のように記述している。

自己分析をすることで人と違うことでも数あるパターンの中のひとつなんだと捉えることができました。「性の捉え方はこう」と言われるのではなく、位置型で表すのでわかりやすいし、押し付けられている感じがなくてよかったです。(下線、筆者加筆)

上の記述では、性のかたちは「数あるパターン」として捉えられ、そこに優劣はないことが理解されている。また、「押し付けられている感じ」の〈強制〉ではないことを「よかった」と肯定的に評価している。すなわち、自らの性に関する事項は、他者から決定されるものではなく〈当事者〉として〈自己決定〉する権利であるということへの気づきがある。

〈成果２〉 〈分からなさ〉に気づき、自分の〈普通〉から〈自由〉になる

後半の事例検討に関しては、学生の考え・判断が揺さぶられたことを示す、次のような記述が見られた。

後半のワークショップではいざ自分がその状況になった時に動揺してしまいそうなものばかりですごく考えながら話し合えた気がする。（下線、筆者加筆）

そして、悩みながらも他者の意見・文脈・自分の価値観を「考え」、理解するために「話し合えた」ことを自己評価している。さらに、以下の記述では、他者との意見のズレを埋め、他者の見解を理解できたことを「なるほど」と〈納得した〉という表現で表している。

YES NO で別れたところが結構あって、反対の意見もなるほどと思いました。

（下線、筆者加筆）

当初は納得できない、あるいは理解できない意見であったが、対話をする中で、相手の主張を〈理解する〉、あるいは〈納得する〉体験になったとふりかえっている。こうした記述から見出されるのは、相手の語りのなかに〈分かなさ〉があったとしても〈違い〉を受けとめながら聞くことで相手を理解できるようになったという変化のプロセスである。こうしたプロセスを積み重ねる中で、〈違う〉からこそ相手を尊重することが大切だという価値に気づいていくことができる考える。

以上から、本実践のなかで学生は「他者の靴を履く」²² ように他者の視点に立つことで既存の自分の考えから〈自由〉になり、自己と他者の双方を理解する機会をもったと捉えることができる。

〈課題〉「本人が傷つかないように」という見方に隠れたパターナリズムへの自覚

これらの成果が見られた一方、学生の記述の中には、パターナリズムの見方が示唆される次のような記述も見られた。

今の子どもの気持ちを尊重してあげたい気持ちもあるが、その後のことを考えるとやめた方がいいんじゃないかという風にすごく考えさせられた。（下線、筆者加筆）

「その後のこと」は子ども本人にとって不利益なことを暗に意味し、尊重したい気持ちはありつつもやめるという選択の方が賢明であるかもしれないという葛藤が示されている。以下の記述では、不利益なことについて「傷つく」「可能性」と表現されている。

受け入れてあげたい気持ちもあれば、もしかしたらこの子が何か周りに傷つくこと

を言われる可能性を考えるとどうしたらいいのかはわかりませんでした。

(下線、筆者加筆)

だが、不利益を被らないようにする、あるいは傷つかないようにすることは、真の支援なのだろうか。不利益を被るという体験自体には育つというプロセスとしての価値がないのだろうか。尊重するというのは、〈失敗〉することも含めた本人の選択を大切にすることではないのだろうか。

支援者として子どもたちの支援に寄り添うためには、まず、子どもの抱えている課題と支援者である自分の心配とを分けることが重要となる。また、子どもたちが「不利益」を理解できていない場合においても、まずは「対話の余地が生まれる」(森山(2020))²³ 環境をつくることが大切であろう。とくに、〈語れなさ〉をもつ相手に対してはこうした環境をつくることを意識して行う必要がある。石川(2021)²⁴ が指摘するように、「自分の望ましさと相手のそれとの区別」がつかず、「自分の『あたりまえ』で相手の言葉を上書きして塗りつぶしてしまう」というのは〈暴力〉の一つである。学生の中には、〈普通〉という言葉に隠された暴力性に気づいた者もいた。具体的には以下の記述のようになって示されている。

4人で話し合いの時に「普通って何?」という言葉が出ました。普通の概念は他人と自分で違うので、よく考えるポイントになりました。

(下線、筆者加筆)

この記述にあるような「普通の個別性」・「普通という暴力」²⁵ に気づいたのちに、支援者としては、最低限、どのような視点が必要となるのだろうか。筆者は、自らもまた傷つける当事者になり得るという〈自覚〉と、他者を傷つけないようにするための〈知識〉が必要であると考えている。自覚するためには、他者から自分の行動を見つめ直す必要がある。たとえば、自分の行動・姿勢を他者の目線から見つめている記述として、次の記述が挙げられる。

相手が傷つく行動は絶対にしたくないから、受け止める姿勢を心掛けていこうと思えた時間になった。

(下線、筆者加筆)

また、「普通」ということばだけでなく「あなたのために」という言葉で〈規範〉を押し付け、見えにくい暴力になる場合もある。真に子どもを尊重するとはどのようなことなのか。益田(2019)²⁶ が作品の人物に語らせているように子どもは「離れていくことからでしか世界は広がらない」ことを前提として理解したうえで、他者への〈心配〉と本人によ

る課題解決に〈寄り添うこと〉の違いに気づけるような授業プログラムを開発することが今後の課題である。

おわりに

本稿全体としては、保育者養成校における「包括的セクシュアリティ教育」の指導法の研究を行った。具体的にはまず、「性の多様性」に関する教育の授業プログラム・教材の開発を行った。その後、学生に「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査を行った。この結果、小学校以降の学校教育においては少なからず性に関する差別があり、学生の中には差別に気づいている者もいるが、ここでの差別は〈男女間〉での差別として意識されやすく、性的マイノリティへの差別は気づかれにくいことが示唆された。また、保育者・教員の多様な性への理解が乏しければ性差に配慮した環境整備・配慮が乏しくなり、子どもたちの心理的安全性が確保されにくくなることも示唆された。

次に本稿では、自由記述式の学生のふりかえりについてM-G-T-Aの方法を用いて分析を行った。この結果、記述内容から7つのカテゴリーが示され、これらの関係性を関連図に示した。関連図を分析するプロセスの中では一つのストーリーラインが見いだされた。それは、学生が多様な性について学ぶ経験は、自他のセクシュアリティの多様性への理解を深めるとともに、新たな〈問い・葛藤〉と出会うことにもなる、というものである。

また、関連図を作成するプロセスにおいては本事例の効果も見出された。一つは「自己理解・他者理解を深める効果」であり、もう一つは「社会での性的マイノリティへの関心を高める効果」であった。

これらをふまえて学生のふりかえりの記述から本実践の成果と課題を考察した。その結果、成果としては、「〈権利〉としてのセクシュアリティ理解」と「〈分からなさ〉」に気づき、自分の〈普通〉から〈自由〉になる」という2つの学びが見いだされた。一方、課題としては、「本人が傷つかないようにという見方」には「隠れたパターンリズム」があり、これを「自覚」できるための授業開発をしていく必要性が見いだされた。

以上で見てきた本稿の問題意識は、現在の日本の学校教育における「性に関する教育」の〈遅れ〉と包括的セクシュアリティ教育の必要性、並びに、保育者養成・教員養成段階における人権を基盤とした「包括的セクシュアリティ教育」の必要性にある。本実践事例及び分析が、わずかでも保育・教育現場に携わる保育者・教育者の方々の実践、さらに子どもたちの人権保障・自己理解・他者理解に貢献できたなら幸いである。なお、本稿では「包括的セクシュアリティ教育」のカリキュラム作成、保育・幼児教育の現場での「包括的セクシュアリティ教育」の実践、『幼稚園教育要領』への記載の提案、保護者への性の多様性に関する教育の実践については言及できていない。今後の研究課題としたい。

謝辞

この度の授業実践にあたり、看護師・整体師・カウンセラー・保健師といった多様な肩書をもつ後藤純子様には、外部講師として大変お世話になりました。後藤様との出会いがなければ今回の視点も実践も生まれなかったと思っております。貴重な資料・情報をご提供して頂くとともに、快く授業にご参画してくださり、誠にありがとうございました。

また、関心をもって主体的に授業に参加し、ともに学んだ学生のみなさんからは次の実践につながる貴重な学びを頂きました。ありがとうございます。

ここに記して、感謝申し上げます。

注釈

- 1 日本学校保健会（2011）『学校保健の動向—平成 23 年度版』日本学校保健会出版部。
- 2 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/content/20210527-mxt_kyousei02-000014005_2.pdf（2022 年 1 月 12 日閲覧）。
- 3 ユネスコ [編]（2020）『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】』明石書店，28-33。
- 4 田代美江子（2022）「今の日本の性教育」『母の友 2 月号』福音館書店，20-25。
- 5 文部科学省（2014）『学校に係る性同一性障害に係る対応に関する状況調査について』，日高庸晴（2017）『LGBT 当事者の意識調査～いじめ問題と職場環境等の課題～』，いのちリスペクト。ホワイトリボンキャンペーン（2013）『LGBT の学校生活に関する実態調査結果報告書』，ヒューマンライトウォッチ（2016）『「出る杭は打たれる」日本の学校における LGBT 生徒へのいじめと排除』。
- 6 前掲，ユネスコ（2020），31。
- 7 教育基本法（1947 年法律第 120 号）第 1 条「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」。
- 8 大川尚子・奥村菜月・田之上啓太（2021）「性に関する指導についての実態調査とこれからの性に関する指導の在り方の検討」『京都女子大学発達教育学部紀要第 17 号』103-109。
- 9 眞野 豊（2020）『多様な性の視点でつくる学校教育』松籟社，268。
- 10 小川真由子・引田郁美（2016）「大学における性教育についての一考察－短期大学生における性意識と性行動の調査から－」『鈴鹿大学短期大学部紀要 36』75-85。
- 11 北村亜希子・藤田小矢香（2020）「看護系女子学生の性的自己意識に影響する要因の検討」『山陽論叢 27』，43-53。
- 12 竹内日登美・古木隆寛・原田哲夫（2019）「教員養成系大学生を対象とした生物分野からの性教育の試み」『日本科学教育学会研究報告 33』No5，53-56。
- 13 村瀬幸治・フクチマミ（2020）『おうち性教育始めます 一番やさしい！防犯・SEX・命の伝え方』角川。

- 14 太田啓子（2020）『これからの男の子たちへ「男らしさ」から自由になるためのレッスン』大月書店.
- 15 リヒテルズ直子（2018）『0歳から始まるオランダの性教育』日本評論社.
- 16 『幼稚園教育要領』（2017）文部科学省, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（2017）内閣府・厚生労働省, 『保育所保育指針』（2017）厚生労働省.
- 17 前掲, 眞野（2020）, 21.
- 18 前掲, 眞野（2020）, 萩上直子（2017）『彼らが本気で編むときは』パルコ出版.
- 19 前掲, 眞野（2020）, 小宮明彦（2008）『「隠れたカリキュラム」とセクシュアリティ—構造的暴力／差別としての異性愛主義的学校文化』『女子栄養大学栄養科学研究所年報 15』, 101-107.
- 20 木下康仁（2020）『定本 M-GTA —実践の理論化を目指す質的研究方法論』医学書院.
- 21 小学校・中学校・高等学校の『学習指導要領』において各学年・各教科での指導内容を示す中で、学習内容の範囲を制限する規定を意味する。性に関する具体例としては、小学校5年生理科での「人の授精に至る過程は取り扱わないものとする」、中学校1年生保健体育での「妊娠の経過は取り扱わないものとする」といった記述が挙げられる。
- 22 プレイディみかこ（2021）『他者の靴を履く—アナーキック・エンパシーのすすめ—』文芸春秋.
- 23 森山至貴（2020）『あなたを閉じ込める「ずるい言葉」』WAVE 出版, 16.
- 24 石川良子（2021）『「ひきこもり」から考える—〈聴く〉から始める支援論』筑摩書房, 124.
- 25 森山至貴（2017）『LGBT を読み解く』筑摩書房, 16-17.
- 26 益田ミリ（2019）『きみの隣で』幻冬舎.

「公開保育」が保育者にもたらすもの

松 延 毅

要 旨

本研究では、乳幼児施設において保育実践を公開する「公開保育」を実施することが、保育者にとってどのようなことをもたらし、保育者の専門性や資質にどのように関連しているかについて、公開保育を実施している保育者自身の語りを基に明らかにすることを目的とした。具体的には「公開保育」について保育者に対して、質問紙調査を行い「公開保育」を実施した園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことから、どのように自らの成長に関連付けているのかについて調査し、SCAT を用いて分析を行った。

その結果、「公開保育」はより良い保育実践に向けて、保育における重点への認識を新たにする機会となっていることから、園の保育の質の向上だけでなく、保育者自身の専門性の向上にも関連づいていることが考えられた。

キーワード：SCAT、公開保育、保育者、専門性

1 問題と目的

(1)「公開保育」の重要性

平成 30 年に改訂された保育所保育指針の解説のなかに、「保育士の専門性は保育の質に直結する」という文言がある。加えて保育士の専門性を高める取り組みとしての職場での研修は、「自分たちの保育所の保育に求められる知識や技能を、自身あるいは同僚の実践事例から、意識的かつ意図的に学び、修得し、更に向上に努める場である」と示されている。またその場においては役職やキャリア関係なく、意見を交えていくことができる同僚性の育みも求められている。これらから、保育の質や保育士の専門性の向上を考える際、研修や職場内での同僚性は重要な視点と言える。

そのような研修の実施や同僚性の育みを基盤として保育の質の高まりや保育者の資質向上を考える際、「公開保育」が果たす効果も大きいと考えられる。厚生労働省（2019）は保育の質の向上を目指した保育現場での取り組みの一つとして「公開保育」の活用を事例として挙げており、今後「公開保育」を活用した保育の質向上や保育者の専門性の向上への取り組みはより高まっていくことが考えられる。また、全日本私立幼稚園幼児教育研究

機構(2017)は2017年から「ECEQ」と称した「公開保育を活用した幼児教育の質向上システム」を整え、幼稚園等が公開保育を実施し、外部の視点を導入することによって、自園の教育実践の質向上に繋げていく学校評価の実施支援システムを運用し、具体的に「公開保育」を活用した取り組みを進めている。

公開保育の意義について、関(1981)は研究発表会での公開保育について、学校教育で教師が行う研究授業から援用して、「教師相互の保育参観」と示し、他の保育者の保育を参観し、その後、実践に関連した教育上の目的や方法を議論するものであることを明らかにしている。またその上で、「個々の幼稚園や保育所の内部的研修のための活動ではなくて(それもあるが)、主に対外的・園外的・集合的な研修活動を意味している」と示し、公開保育の実施を通して、己の研鑽を積む機会になる可能性も示している。公開保育の重要性について、先述の関は「保育者の協力体制の確立をもたらす重要性」、「保育研修としての機会としての重要性」の二点を挙げ、同僚性や保育者の資質向上の観点から、その重要性を述べている。

(2)「公開保育」と保育者

一方で公開保育の内容(形態)は多様にあるのではないだろうか。公開保育のために、保育活動を構成したり、一斉活動を中心に公開したりする場合も考えられる。しかし、公開保育が保育者の研鑽が主たる目的であったとしても、その研鑽を積む保育者が保育に携わる理由は、乳幼児の子どもたちの育ちを保障するためであることから、公開保育のように乳幼児と保育者が必要となる研修形態ならば、乳幼児が日常と異なる状況で過ごすことを極力回避する必要性がある。また主体的な生活の営みのなかで自らを育んでいくことが、乳幼児期の子どもたちの育ちの特徴であるため、園内での限定的あるいは画一的な生活や活動の部分ではなく、乳幼児が自らの興味関心に基づいて遊んだり必要性に基づいて生活を送ったりする姿から、保育者や参加者が学んでいく必要があると考えられる。加えて保育を参観した後、参加者や園の保育者が乳幼児の遊びや生活、育ちなどについて意見を交わすことは、表面的には捉えにくい保育者の意図を言語化したり、多角的に自らの保育を考えたりしていく機会となることなどから重要と考えられる。

また、昨今の新型コロナウイルス感染症の世界的流行により、非対面方式による研修方法も確立されるようになり、「公開保育」についても、ビデオカメラなどを園内に固定したり、保育者が身に付けたりすることで、撮影される映像を、インターネットを経由して観覧できる「オンライン公開保育」も各地で実践されるようになってきた。

そのような公開保育の在り方であっても、保育を開くこと、参加者と実践者が保育について振り返ったり協議を行ったりすることは同様に行われている。

（３）「公開保育」の定義

それらから、本研究で着目する「公開保育」は、日常的な園生活を公開すること、かつ公開後に保育者と参加者が意見を交わす時間を設けていることとする。

（４）本研究の目的

公開保育が全国各地で実施されている背景からも保育者の研鑽にとって有用性があり、参加者にとっても公開保育の実施園の保育者にとっても学びを得る機会となっていることが窺える。しかし公開保育の効果や保育者の育ちに着眼した先行研究は少なく、特に公開保育を実施した保育者の育ちに焦点を当てた研究は見られない。

そこで本研究では、研究 i として「公開保育」を実施した園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことが保育者にとって、どのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とする。

続けて研究 ii として、長い期間、公開保育を継続している施設の保育者を対象に「公開保育」を実施している大学附属幼稚園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことから、どのように自らの成長に関連付けているのかを明らかにすることを目的とする。

２ 研究方法

（１）質問内容と分析方法の選定について

問題と目的で述べた通り、本研究では「公開保育」を日常的な園生活を公開すること、かつ公開後に保育者と参加者が意見を交わす時間を設けていることを定義し、保育者の育ちとの関連性を明らかにする視点とした。

本研究では、「公開保育」を実施した園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことから、どのような影響を受けているのかを明らかにすることを目的とするため、Table1 に示した項目について自由記述式の質問紙調査を実施した。

調査によって得られた記述データは、大谷（2008）が開発した SCAT（Steps for Coding Theorization）によって分析する。SCAT は、比較的小さなデータからも、構成概念を４つのステップによって明示的に抽出することが可能で、言語データのメタな意味まで読み取り、構成概念を紡ぎだしてストーリー・ラインを記述し、そこから理論的記述を得ることができる分析方法である。上田（2013）も、言語データから象徴的な概念を抽出する方法として SCAT が有効であることを示している。そこで、SCAT を用いて、「公開保育」を実施した保育者が、その経験を自らの保育者としての成長にどのように関連付けているのかについてより細やかに明らかにしようと考えた。

研究協力者は、研究 i では宮城県内の A 認定こども園の保育者 3 名と新潟県内の B 保育

所の保育者3の名計6名に協力を得た。調査は2019年の12月に実施した。研究iiでは、新潟県内の大学附属幼稚園であるC幼稚園の保育者2名に協力を得た。調査は2020年の2月に実施した。

Table1 質問項目

(1)・(2) 回答者の所属等に関する質問
(3) 回答者の保育年数
(4) 回答者の公開保育の経験回数
(5) 自分の保育を公開することについてどのように感じているか。
(6) 公開保育にむけて準備や意識していることはどのようなことか。
(7) 参加者との語り合い（協議会や分科会・保育室公開など）をどのように感じているか。
(8) 公開保育や参加者との語り合いは「保育者の専門性や資質の向上」にどのように関連していると思うか。
(9) 公開保育や参加者との語り合いは「その後の自分の保育実践」にどのように関連していると思うか。

(2) 倫理的配慮

本研究にあたっては日本保育学会倫理綱領に則り、調査協力を依頼する施設の園長対し、口頭において研究趣旨を説明し、調査協力の承諾を得た。また調査協力者の匿名性の配慮をはじめとした人権に配慮することを説明し、調査協力への承諾を得た。

3. 結果と考察

(1) 研究iの結果と考察

研究iでは、「公開保育」を実施した園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことが保育者にとって、どのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とする。

まず研究協力者の保育年数を Table2-1、公開保育の経験回数を Table2-2 に示す。

Table2-1 研究iの研究協力者の保育経験年数

5年未満	3名
6年以上10年未満	2名
10年以上	1名

Table2-2

研究iの研究協力者の公開保育経験回数

2回	2名
3回	4名

続いて、研究iにおいて、質問項目(5)(6)(7)(8)(9)の記述内容を、SCATを用いて分析し、得られたストーリー・ラインを結果として示し、考察としてストーリー・ラインから得られた理論記述を示す。

1) 質問項目（5）「自分の保育を公開することについてどのように感じているか。」の
ストーリー・ライン

(5)－1

公開保育を経験した保育者は、同じ専門性を持つ人間に保育の公開をすることで、内省したり、保育観の再構築機会を得ているようである。保育者自身が、日々試行錯誤しているなかで、保育理念に基づいた個人の保育技術に対して同じ専門性の視点から本質的意見を受けたり、教育の多様な価値観の中で、多面的な視点や価値観への接触を経験することは、成長の糧の見出しが引き起こされ、その後の自発的学習へ発展し、自己成長の活力となっている。

(5)－2

一方、公開保育をする保育者は、非日常的な心理を経験していることがうかがえる。異なる保育文化や多様な価値観をもつ実践者に、保育理念や自分の価値観に基づいた実践を公開することは、保育者の視点や着眼点の懸念などから、心理的な圧力を感じることもある。

(5)－3

初回の経験は、未経験の非日常的な心理状況から体験の無自覚化になるようである。単発的な経験ではなく、継続的な公開の経験を得ていくことで、価値観の再構築と自己肯定が繰り返され、保育者自身の精神的成長が促され、質の高い実践への積極性にも繋がっていくことがうかがえる。

(5)－4

保育者自身が公開保育に対しての効果への肯定的認識や、経験への肯定的認識をもつことで、公開することでの自己成長を認識し、その後も自らの実践対象への保育行為を公開する意欲に関連づいている。

2) 質問項目（5）「自分の保育を公開することについてどのように感じているか。」の
理論記述

- A. 自分の保育を公開し、同じ専門性をもつ人間と意見を交わすことで、自らの保育観を再構築したり、保育実践を肯定的に受け止め、さらなる実践や学びの意欲を得ている。
- B. 公開保育時、保育者は緊張や不安などの非日常的な心理状況になっており、単発的な経験では自らの学びになりにくい。
- C. 公開保育を複数回経験していくことで、保育観の再構成や内省、自己肯定が繰

り返され、精神的な成長だけでなく、より良い保育実践への意欲を持っていく。同時に、公開保育が自らの成長に効果的であることを認識し、自らの保育を公開していくことについても意欲を持っていく。

3) 質問項目 (6) 「公開保育にむけて準備や意識していることはどのようなことか。」
のストーリー・ライン

(6) - 1

保育者は公開保育を、再考の機会と捉えており、これまでの子どもの育ちと保育行為への意識に目を向け、保育の意図や信念、課題の顕在化を図ったり、環境の再整備を行ったりしながら、仲間との綿密な用意と確認をおこなっている。

(6) - 2

一方で公開保育では子どもとの共有を図りつつ、加飾なしの日常披露を意識しており、当日も日常性の保守を念頭に置いているため、当日に至るまでの日常の重なりを大切に保育を進めている。

4) 質問項目 (6) 「公開保育にむけて準備や意識していることはどのようなことか。」
の理論記述

D. 保育者は公開保育を、自分の保育を振り返り、考える機会としている。

E. 特別な保育ではなく、日常を見せることを意識している。

5) 質問項目 (7) 「参加者との語り合い（協議会や分科会・保育室公開など）をどのように感じているか。」のストーリー・ライン

(7) - 1

保育者は参加者との語り合いを多面性と客観的視点に出会う機会と捉えているようである。語り合いという自己表出と他者受容のなかで保育者としての信条の表出と再確認が行われ、意見交換による気づきは多角的学びや視点の継続的思考をもたらし、多面的視点の価値を認識することにも繋がっている。

(7) - 2

語り合いのなかでは共通項と共感が生まれるだけでなく、他覚的視点による新規性や改善のヒントに出会っている。

そこでは外部評価により有能感刺激を得ているようであり、肯定享受による自己有能感への寄与も窺える。同時に保育者自身のテーマへの客観的視点を受けており、保育に対して価値観の思考機会と思考発想の享受機会にもなっている。

6) 質問項目 (7) 「参加者との語り合い（協議会や分科会・保育室公開など）をどのように感じているか。」の理論記述

- F. 保育者は語り合いを通して、保育の様々な考え方に触れ、それによって自らの保育価値観を揺さぶられている。
- G. 語り合いは保育者にとって、新規性のある気づきや自己有能感をもたらす一方で自身の保育価値観の思考機会となっている。

7) 質問項目 (8) 「公開保育や参加者との語り合いは「保育者の専門性や資質の向上」にどのように関連していると思うか。」のストーリー・ライン

(8) - 1

公開保育や参加者との語り合いについて、保育の成長と無関係の現状や保育について視覚的理解の限界性があったとしても、内省と改善の機会を生み出すことにより、日常の変革を促す機会となる。そこでは価値観への気づきや、成長可能性を感じられることから、保育公開と専門性向上の関連性を伺える。

(8) - 2

公開保育の場における共同学習による成長効果として、熟達者がもたらす学習意欲により、理念に基づく環境や保育過程に着眼していくなかで、言語化による認識や自覚が生まれ、対話による思考の深化がもたらされる。

(8) - 3

語り合いは、保育者同士の公平性による新規価値観の出会いを生み出しており、客観視と多角的視点による成長に繋がっていき。そこには保育観の研鑽と向上関連性がある。

8) 質問項目 (8) 「公開保育や参加者との語り合いは「保育者の専門性や資質の向上」にどのように関連していると思うか。」の理論記述

- H. 公開保育や語り合いによってこれまでの保育の考え方に再考を促し、自らの成

長の可能性を感じることができることから、専門性等の向上に寄与している。

- I. 専門性を高めていこうとする相手との共同学習により自らの学びへの意識が高まる。
- J. 立場にとらわれない対話と学びの機会により多様な気づきや価値観に触れることができる。

9) 質問項目 (9)「公開保育や参加者との語り合いは「その後の自分の保育実践」にどのように関連していると思うか。」のストーリー・ライン

(9) - 1

公開保育や参加者との語り合いは、保育への多様な視点による変革と向上や価値観の広がりと実践力向上をもたらし、肯定的な子ども理解の実践の積み重ねに関連付いている。

(9) - 2

公開保育や語り合いは、保育者の内省と実践力に関連し、模倣や試行錯誤による価値観の変容可能性を持っており、試行錯誤による気づきは、新規性への意欲にもなる。

(9) - 3

保育や子どもの育ちについての発信力や伝達表現力の視点の成長に関連づいたり、自らの保育研究への自己肯定も促している。

(9) - 4

公開保育や語り合いは、子どもに対して普遍性のある保育の根源的思想を考える機会となり、保育者は得た学びのフィッティングと効果予測をしつつ、実践への学びの活用を考えていき、自身にとって望ましい保育価値観の確立を図っていく。

10) 質問項目 (9)「公開保育や参加者との語り合いは「その後の自分の保育実践」にどのように関連していると思うか。」のストーリー・ライン

K. 公開保育や語り合いから自分の保育の視野を広げ子どもたちにとって望ましい子ども理解に基づいた保育実践を重ねていくことができる。

L. 公開保育や語り合いは、自らの保育実践の振り返りと実践の重なりに寄与しており、さらなるより良い保育への変革の可能性をもたらして、挑戦や試行錯誤を促していく。

M. 保育を通した子どもの育ちの伝え方を考えたり、保育実践研究に意欲をもっていく。

N. 子どもを中心とした保育の根源的な理念を確認し、学びを自分に合わせた糧と

しながら活用するなかで、自分自身の保育観の構築と確立が行われていく。

研究 i の結果と考察からは公開保育の実施については、これまでの保育を振り返ったうえで、当日に公開保育に向けた特別な保育をするわけではなく、日常の保育場面を見せることを意識していることが明らかとなった。

その家で、自らの保育を省察したり、参加者と保育の悩みなどを共有する機会となること、保育を開くことや対話をすることで、新しい価値観に触れ、自らの実践に活用しようとする姿があることが窺えた。公開保育のなかで行われる参加者との対話は、保育者としての専門性の向上を考えながら共同的に学んでいるため、自らの学びの意識が高まることも明らかとなった。この点については、公開保育を園以外の保育者との出会いが、自身の所属施設内の立場にとらわれずに学ぶことに繋がっているようであり、この点においても多様な気づきや価値観に触れることができているようである。

一方で、このような公開保育については、公開保育実施時に、見られている状況からの緊張や不安などの非日常的な心理状況になることも考えられるため、単発的な経験では自らの学びになりにくいことも窺えた。この点については、継続して、公開保育を経験していくことで、保育観の再構成や内省、自己肯定が繰り返され、精神的な成長だけでなく、より良い保育実践への意欲を持っていくであろうと考えられる。同時に、公開保育が自らの成長に効果的であることを認識し、自らの保育を公開していくことについても意欲をもっていくことが考えられる。この観点については、研究 i の研究協力施設が公開保育を始めて 3 年程度であったため、より長い期間公開保育を継続している施設の保育者を対象に研究を深める必要性がある。

（2）研究 ii の結果と考察

研究 i の結果と考察を受けて、研究 ii では、長い期間、公開保育を継続している施設の保育者を対象に「公開保育」を実施している大学附属幼稚園の保育者が、自らの保育を公開することや参加者と意見を交わすことから、どのように自らの成長に関連付けているのかを明らかにすることを目的とする。

まず、研究協力者の保育年数を Table3-1、公開保育の経験回数を Table3-2 に示す。

Table3-1
研究 ii の研究協力者の保育経験年数

5 年未満	2 名
-------	-----

Table3-2
研究 ii の研究協力者の公開保育経験回数

3 回	1 名
4 回	1 名

続いて、研究 ii において、質問項目（５）（６）（７）（８）（９）の記述内容を、SCATを用いて分析し、得られたストーリー・ラインを結果として示し、考察としてストーリー・ラインから得られた理論記述を示す。

- 1) 質問項目（５）「自分の保育を公開することについてどのように感じているか。」のストーリー・ライン

（５）

保育を開くことは、参加者が園の日常の鑑賞を通じて、保育者の資質・能力の育みについて、対話と学びへの関連性がある、自己研鑽の要素の一つと捉えている。

- 2) 質問項目（５）「自分の保育を公開することについてどのように感じているか。」の理論記述

A. 保育を開き、対話することで、保育者自身の専門性の研鑽に繋がる。

- 3) 質問項目（６）「公開保育にむけて準備や意識していることはどのようなことですか。」のストーリー・ライン

（６）－ 1

公開保育に向けて保育者は自園の研究課題への関連付けを考えており、その上で、実践実現思考を抱いている。

（６）－ 2

そのなかで、同僚との保育内容や子どもの姿の協力確認と共通理解をもつようにしており、当日は平常意識に基づきながら、保育行為と保育環境も平常性をもって整えるようにしている。

- 4) 質問項目（６）「公開保育にむけて準備や意識していることはどのようなことですか。」の理論記述

B. 大学附属の幼稚園教諭は、公開保育に向けて、自園の研究課題と関連付けて考えている。

C. 公開保育に向けての準備は、普段通りの保育を行うことを念頭に置いている。

- 5) 質問項目（7）「参加者との語り合い（協議会や分科会・保育室公開など）をどのように感じていますか。」のストーリー・ライン

（7）－ 1

参加者との語り合いは公開保育実践者にとって、多面的知識の獲得機会と捉えており、参加者と実践への理解を深めたり、理解を深めるための視点の享受を受けたりすることは、保育者の有益な学びとなっている。

（7）－ 2

語り合いは柔軟な対話形式をとることができると考えているほか、状況に応じてより良い形式の検討をすることも重要である。

- 6) 質項目（7）「参加者との語り合い（協議会や分科会・保育室公開など）をどのように感じていますか。」の理論記述

D. 協議会や分科会は、様々な考え方に触れたり、知識を獲得する機会となり、公開保育実践者にとって有意義な学びを生み出す。

E. 分科会などの形式は規模に応じて適切な形式を柔軟に考えていくことが望ましい。

- 7) 質問項目（8）「公開保育や参加者との語り合いは「保育者の専門性や資質の向上」にどのように関連していると思いますか」のストーリー・ライン

（8）－ 1

公開保育や語り合いは、キャリアや所属を超えた対話が生まれるため、自らの保育行為の脱主観的認識を与えることになり、新しい価値観との出会いが起こり、保育者自身の思考と実践力の拡充が図られる。

（8）－ 2

公開保育や語り合いはそのきっかけの保障となり、保育者の成長への起因となることで、保育の自己研鑽との関連付けがなされていく。

- 8) 質問項目（8）「公開保育や参加者との語り合いは「保育者の専門性や資質の向上」にどのように関連していると思いますか」の理論記述

F. 公開保育や語り合いは、様々な立場の人間の対話によって、新しい考え方に触れ、価値観と実践力が磨かれる。

G. 公開保育や語り合いは保育者の成長の一つの機会となる。

9) 質問項目 (9)「公開保育や参加者との語り合いは「その後の自分の保育実践」にどのように関連していると思いますか」のストーリー・ライン

(9) - 1

保育実践に園ごとの差異はあるものの、共通して子どもの育ちを支える実践者であることから、公開保育や語り合いによって、他と自身の実践の関連付けを行いながら、新しい情報や価値観を自らの保育実践への組み込みを考えたり、園への肯定的効果を検討したりしている。

(9) - 2

また自園の研究課題への肯定的参与に意欲が見られたり、子どもの育ちを考えて整えるヒト・モノ・コトについて改めて意識を向けたりするほか、日々の細やかな保育の重要性を認識したりしている。

10) 質問項目 (9)「公開保育や参加者との語り合いは「その後の自分の保育実践」にどのように関連していると思いますか」の理論記述

H. 公開保育や語り合いで得た知識や価値観を用いて、自身や自園のこれまでの知識や価値観との融合や効果を考えている。

I. 保育研究への意欲となったり、日常の保育環境の整備や日々の丁寧な実践の重要性を再認識している。

研究 ii の結果と考察から、公開保育を長い期間継続している大学附属の幼稚園の保育者においても、公開保育が日常の保育場面の公開であることを意識し、準備を行っていることが明らかとなった。また公開保育を通じた参加者との出会いを通して、多様な保育の視点や考え方に触れることは、保育者自身の保育価値観の再認識や再構築に寄与していることが窺えた。それは保育者に自らの研鑽を促すことであり、公開保育が保育者の専門性の向上に関連していること示唆するものであると考える。

公開保育や協議会での語り合いは、自分たちの保育研究への意欲となるだけでなく、より良い保育実践に向けて、保育における重点への認識を新たにしている機会になっていることから、園の保育の質の向上だけでなく、保育者自身の専門性の向上にも関連づいていると考えられる。

また興味深かった点として、研究対象とした大学附属の施設が研究を行う機関となっていることから、公開保育を実施する際に自園の研究課題との関連性も含めて考えており、公開保育の準備においても、同僚と保育内容や子どもの姿について、協力確認と共通理解をもつようにしていた。その上で研究課題について、日常的な保育実践場面から検証分析していく観点から、日常性の担保を重視していることも考えられる。

保育者同士の協力確認や共通確認については、大学附属施設以外の施設が公開保育をする際にも行っていると考えられるが、施設の特性の違いによっては、公開保育の位置づけや実施目的に違いがあり、事前の準備や当日に意識においても違いがあることも考えられる。

（４）総合考察

研究 i・ii から公開保育を通して保育者は、保育環境や援助の在り方、子ども理解の視点など様々な側面において、参加者との双方向性の学びを行っていることが明らかとなった。学びを通して自らの保育価値観に改めて目を向けることになり、自分自身の保育実践について意欲を大きくしたり、挑戦や新たな試行錯誤したりすることに寄与していることが窺えた。これは保育者の専門性の向上に関連づくものであり、各々の保育者の研鑽は延いては園全体の保育実践に効果が及ぶものであると考えられる。公開保育の取り組みについては、自分自身の保育を開くことや実践を語ることの非日常性を感じることも一部で示されているが、実体験を通じて保育者自身が学びを得ていくことの充実感などを感じていくことで成長の循環を生み出していくことも関連づくと考えられる。

乳幼児教育の重要性については、昨今ではヘックマン（2015）の研究などから明らかとなっており、保育の質についての議論は絶えない。保育の質については OECD が、「志向性の質」や「構造の質」、「過程の質」、「実施運営の質」、「教育の概念と実践、子どもの成果の質」を上げている。その中の、「過程の質」、「実施運営の質」、「教育の概念と実践、子どもの成果の質」において、保育者の資質や専門性の向上が寄与する部分は大きいと考えられるため、保育者自身が実体験を通して多様な学びの側面に触れられる公開保育の意義も大きいと考えられる。

加えて、近年は保育の評価アセスメントについても議論が活発に行われている。外部評価の一貫として公開保育が位置づいているものもあり、今後保育を開いていくことは、子どもたちの育ちの見える化と合わせて子どもたちの育ちに寄与するものとして意義を大きくしていくことが考えられる。

今回の研究では公開保育を行う保育者に関連づくものとしての全体的な様相が明らかになった。今後の展望として、公開保育の実施形態への着眼や、保育者の語り合いなどにも焦点を当てていくことで、より公開保育と保育者の成長の関連性や保育の質の向上について考察を重ねていきたい。

文 献

- ・厚生労働省. 2018 保育所保育指針解説
- ・厚生労働省. 2019 子どもを中心に保育の実践を考える～保育所保育指針に基づく保育の質向上に向けた実践事例集～
- ・関 勤. 1981 公開保育の意義と重要性：幼稚園や保育所の研究発表会はなぜ必要か 茨城大学教育学部教育研究所紀要. 13. 113-120
- ・全日本私立幼稚園幼児教育研究機構. 2017 公開保育を活用した幼児教育の質向上システム ECEQ 実施園ハンドブック 2019
- ・大谷 尚. 2008 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ― 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き― 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 54(2). 27-44
- ・上田敏丈. 2013 保育者のいざこざ場面に対するかかわりに関する研究～発生の三層モデルに基づく保育行為スタイルに着目して～ 乳幼児教育学研究. 22. 19-29
- ・ジェームズ・J・ヘックマン(著) 古草秀子(翻訳). 2015 幼児教育の経済学. 東洋経済新報社

戦後教育実践の実像

― 越後妻有郷における地域教育運動の系譜 ―

新潟経営大学 佐 野 浩

1 はじめに

前報では、戦後の小中学校における「地域学習」が様々な事情や背景の中で、遂に従前の「郷土学習」と同等の意味を獲得したことを論じた。この過程で、我が国の教師達は、旧教育の経験を手掛かりに、子どもと郷土と自らの生活の現実に関わり、体験を組織し、それを系統化する営みを通して、民主的主体となる手掛かりをつかんだと考えられる。

学校で営まれていた「地域学習」は、高度経済成長の進展とそれに伴う歪みの中で次第に住民達を巻き込み、運動化して行ったことが知られている。それは単に、子どもの行う地域学習を大人もするようになったということではない。戦後教育の理念が地域社会に深く根を下ろし、社会参加や協働・連帯の場やきっかけとしての「地域学習」を正しく位置付け、主体的な形成者たる市民・現実の生活者の創出に成功したのではないか、ということである。

これまで多くの論者が、戦後教育が理念の完徹性の面で弱さがあり、逆コースや経済成長による歪みを克服出来なかったことを指摘し、その原因として改革を行うべき主体の不在を挙げていた。しかし、言われるような地域における住民達の未成熟、戦後教育理念の受容の弱さ、改革の困難さの存在こそが、民主的な主体形成を呼び出したのではないだろうか。

ここでは、十日町を中心とする越後妻有郷の地域教育運動の事例を取り上げ、戦後教育の生きられた実像について検討する。

2 地域教育運動のはじまり

(1) 地域と教育との関わり

一般に、地表の広狭さまざまな部分を「地域」と呼ぶ¹⁾。それぞれの地域は、自然や人文に関する多くの事象の相互作用によって形成された個性である地域性を持っており、そこで暮らしている人間の集団に大きな影響を及ぼしている²⁾。今日、学校教育の場で「地域」と言えば、児童・生徒の生活している「身近な地域」のことであり、その学校の依拠する様々な施設や関係機関の所在する「学校区」を意味している。そして、本稿で取り上げるような「地域と教育との関わり」を論ずる場合の「地域」は、そこに暮らす人間の生活の共同

が生み出す社会である「地域社会」のことを指して使われている。

地域と教育との間には、切っても切れない自明の関係が存在する。地域という生活圏には、そこに住む人々を共同体の一員として育て上げ、文化を継承し、自らを存続・発展させていくための伝統的な教育機能が備わっている。明治以降の近代的な学校教育制度に於ても、学校は、特に義務教育諸学校は、地域の市町村によって設置が義務付けられ運営されて来た。学校以外のいわゆる社会教育も、主として住民の住む身近な地域を中心として営まれて来た。「地域」は、そこに住む人々が織りなす偽りのない生きられた「いとなみの根拠地」(大田 2017: 222)であり、「教育」は、それぞれの地域の有する基本的な諸機能を「人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」(宮原 1976: 23)に他ならない。

そこで暮らす人々が民主的主体形成を成し遂げ、より良い地域生活者になるためには、それぞれの地域に即した教育の営みが必要であり、地域と教育が密接不可分の関係にあるのは明らかである。身近な地域には、それぞれの地域の環境が持つ教育力と地域の住民達の持つ教育力とが潜在し、そこには意図的であるか否かに関わらず、住民達の多様な生きられた教育と学びが存在していると考えられる。

「地域における教育」は、各地で日ごと繰り返される人々の自然な営みに過ぎない。人々が生活して行く上で必要な、この当たり前の「教育」という営みが、なぜ運動化しなければならなかったのだろうか。まず、「地域教育運動」とは何かから検討して行こう。

(2) 地域教育運動とは何か

学校教師や社会教育関係者の援助と父母住民の主体的な努力による子どもの発達を保障するための地域の多様な実践が、全国的に活発に展開されている。こうした運動は、高度経済成長とそれに伴う開発に起因する地域破壊が顕在化した 1960 年代後半に芽ばえ、70 年代を通じて急速に発展してきた新しい住民運動であり、地域教育運動と総称されている。地域教育運動は、教育を国民の基本的な権利の問題として位置づけ、その民主的な発展と課題の解決を目指すもので、言わば、住民運動と教育運動の結節の環であり、教育権の民衆的な自覚の高まりを示す点で重要である(藤岡 1977: 137、150)。

そもそも、児童・生徒の生きられた生活に立脚した自由で民主的な教育の樹立、すなわち教育における民主主義の実現は、戦後の学校と教職員、民間教育団体が齊しく求めて来た理想である。戦後復興期には、教育の地方分権、教育委員会や PTA の設置という新しい流れの中で、埼玉の川口プラン、広島の本郷プランといった教職員や住民達が協力して自ら地域教育計画を立案・実施する動きが各地で見られた。地域教育計画を立てると言うことは、「地域の民衆の自主的な協力と発意によって、民衆参加による新しいデモクラティックな学校を生み出していこう」という挑戦であり、「白紙から学校を民衆自身の手によってつくってみようという実験」であった(大田 1983: 34)。

それは、画一的な知識の注入に終始し地域から浮き上がった旧教育とは決別し、子どもの生きられた生活の中から民主的な主体形成を目指す新たな教育課程を生み出そうとする草の根の教育運動であった。しかし、自分達で話し合い、考え合い、打ち樹てた教育によって、自らの運命と自らの住む地域とを作り変えて行こうとするこの動きは、僅か数年のうちに潮が引くように勢いを失っていった。その後、地域で再び民主的な主体形成の機運が盛り上がるのは、1960年代後半を待たねばならなかったのである。

(3) 地域の教育と住民の出会い

本郷プランを主導した大田は、自らの実践を「民衆のほんとうの変革的なエネルギーの支えが不十分なもので」あり、「子どもの切実な悩みのとりくみから、地域との結びつきに発展しなかった」（大田 1952:215）として、「主体の成熟は決して十分なものではなかった」、「砂上の楼閣（大田 2017:19）」だったと評している。この大田の総括は、我が国の戦後新教育を評する代表的な言説である。

だが、終戦直後の日本人の関心が食糧、復員、天皇制とともに教育に集中したのは、紛れもない事実である³⁾。しかも、敗戦から間もない未曾有の混乱の中で、教育現場に於てCIE（民間情報教育局）や各地方軍政局の指導の下で次々に教育の民主化が進められた際に、これを熱狂的に支持したのは他ならぬ国民であった。戦後の新教育の推進は、占領軍の一方的な命令によるものではなかったのである。

アメリカのジャーナリストであるジョン・ガンサーは次のように述べている。

新教育法案が国会で討議されたさいには、一般の人々が、教育制度の改革に干渉してはならないとか、これを骨抜きにするようなことをしてはいけないとか、めいめいの考えをのべた手紙が、六百万通（ちょっと信じられないほどの数ですが、この数字に間違いはありません）も議員連のところへ舞い込んだことがありました。このほかに、総司令部にも二百万通ほど来ました。一般国民が、このようにはっきりと、しかもおおぜいで、自分たちの考えを述べるなどということは、戦前の日本ではとても考えられなかったところです。

…とにかく、種子がまかれたのです。果たしてどういうものになるかはわかりませんが、この種子から、何ものかが成長することは、間違いありません。（ガンサー 1951:358-359）

敗戦によるどん底の窮乏と混乱の中で、校舎も予算もなく、教師も教科書を印刷する紙やインクさえも満足に揃わないのに義務教育を延長し、昭和22年（1947年）4月から新制中学校を、翌昭和23年（1948年）4月から新制高校を発足しようと言うのである。新たに学校を作るため、全国各地の村々で住民達が労力奉仕を行い、寄付金を負担し、けなしの村費を投じて学校づくりに邁進した事例は枚挙にいとまがない。

地域教育運動の最大の特徴は、「地域の再建と教育の再建をひとつのもの」として把握

し、実践化、運動化をはかる点にある（中内・藤岡 1979：310）。新教育に対する国民や地域住民の期待と支持は絶大であり、想像を絶するエネルギーを持っていたのは間違いない。

主体は確かに居たのである。それが一時のエネルギー開放的な動きに終わり、教育による地域と民衆の真の解放につながらなかったのは何故だろうか。

地域の教育はどのように住民達と結び付いて運動化していったのか、その過程で、地域にとって教育は如何なる意味を持ったのか。次に、越後妻有郷の事例を見て行こう。

3 主婦達の生活記録運動

(1) 妻有のかあちゃん

前節に述べたように、敗戦後の我が国では、住民や親の教育運動は未成長であり、自らの教育権への自覚は薄く、単に「6・3・3・4制」や「新制中学校・新制高校」のような平等な教育制度や学校という施設を獲得するに止まっていた。この段階では、「教育」は専ら子どもや学校教育の問題であり、自らの実生活や地域の現実的な課題とは全く無縁の話であった。主婦達の生活記録運動は、こうした学校教育と地域の現実の生活をつなぐ営みとして、注目すべき実践である。

「生活記録」は、戦前から行われていた子どもの教育方法としての「生活綴方」を大人も書いてみることであり、子どもの活動とは区別して「生活記録」と呼ばれている。生活綴方運動は、戦前の教育現場から起こった教育運動だが、戦後になって、地域の大人達も生活綴方を書くようになったところに、教育運動と住民運動との接近が予感される。

十日町市を始めとする越後妻有郷は、生活記録運動の盛んな土地として知られており、最盛期の昭和30年代から昭和40年代に掛けて、地区ごとの婦人会などが中心となって50種類以上もの文集が発行されていた。「生活綴方」は、生活者である子どもが、自分で見たこと、聞いたこと、したこと、思ったこと、感じたこと、考えたことを、ありのままに書き付け、綴るものである。妻有の主婦達は、どのような地域の現実を生き、何を書いていたのだろうか。『妻有のかあちゃん』の事例を見てみよう。

「私の嫁いだころ」

たのしい思い出のはずの新婚時代も、私には、いま考えてもたのしかったことなどでてこない。終戦直後のあのどさくさまぎれ何をするのかさえ考える力もたない私は、親にいわれるまま嫁いでしまった。

食糧増産のさげばれていたあの当時、鍬やカマを持てるというだけで、百姓とは名ばかりの私、何を蒔くにもどういう肥料をどうやるのかさえしらず、ひとのすることを見よう見まねでどうにかいろいろのものを少しずつは収穫できるようになりました。

秋、どうにか取り入れもすみ、雪にうもれながら正月を迎えると東京からのお客、帰りにはやれ米だ、やれ餅だ、あれだ、これだと夏中汗水流して子どもを泣かせ、ひとさまに笑われながらも一粒でも多くと収穫したものを大半は分けてやらねばならないのだった。

心の中ではほんとうに情けなく、泣きたいくらい、でも顔ではおしげなく、来る年も来る年もそうしなければならなかったあの時代。

書くべきことではなかったけれど、嫁いだころの思い出として私の頭の中に一番先ひらめいたことは、つらかった、かなしかったあの時代でした。

（『妻有のかあちゃん』1965年、p.72. より抜粋）

「思い出……」

魚沼の山村へとついだ。「百姓はやらなくてもよい、やらせない」といわれて……それをまにうけた私はばかだった。

ある人が来た。その人はいった。「ここいらでは田は少なく、米だけに頼っては生きてはゆけない、とても雪は多いので、何をやってもだめだ。タバコはなじだろう。」と。夫は寝ても起きてもタバコが頭から離れなかったのだろう。三年もの間家を、家内の者を忘れたかの如く、東奔西走した。朝出たつきり行く先も告げず、夜も帰らぬ事もたびたびだった。

またたく間に金を使い込まれ、ばく大もない負債となった。子どもに「学級費を五十円ほしい」といわれて何もない。「どうしても今日持つて行くんだ」と泣かれて、私もともに泣いたこともあった。

五十円や百円の金を借せてもらったこともあった。実家へ帰るバスの中で切符を切ってもらおうとサイフを明けたら、はいっているはずの金がないのだ。バスを待たせて停留所ではじをしのんで金を借りた事もあった。借金取りや掛け取りはひんぱんに来た。県道を通るオートバイの音がどれもこれも私の家へ来るような気がしていつも胸をしめつけられる思いで、ノイローゼになったこともあった。ある時、来た人に私はいった。「掛けとりでしょうか」と、その人は笑った。「母ちゃん、きょうはほかの用事なんだ」と、私は笑えなかった。米が、たばこが穫れた、私は少しならばあるだろうと農協へ金下げに行った。

でも私は、はじかきにいったようなものだった。「下ろす金はない……まだこれだけたりない」といわれて余りのなさけなさに大声で泣きだしたかった。「かかがやりくりへただかららくなれないんだ。」と人に悪口をいわれた。実家へ行ってよく金をせびった。

世の中はほんとうにせちがらく、むずかしいということをしみじみ知らされた。あら波にほうり出された小舟がもまれてなかなか港にたどり着かず苦しみ抜いた船旅だった。でも向こうにほのぼのと燈台の灯りも見え始めてきた。早くろをこいで岸に近づく。

（『妻有のかあちゃん』1965年、pp.22-24. より抜粋）

いずれも、戦争や敗戦、その後の高度経済成長に伴う産業構造の変化の中で翻弄される地域の暮らしの現実を、生活者の視点から書き留めている。「書くべきではなかったが」書かずにいられない自らの「大声で泣きだしたかった」生活を綴っているだけなのに、行間から、一人一人の身近な地域の日常生活が、国策や政策による農村の低位、家制度や封建的遺風の下に在る女の悲哀といった日本の社会全体に横たわる暗く大きな問題に真っ直ぐつながっていることが伝わってくる。だが、この二篇のような本気で自分の苦しみをさらけ出した生活記録は、他の文集でも滅多に見られないものである。妻有の主婦達が「ありのままに書く」のは容易なことではなかったのである。

この文集は、昭和40年(1965年)4月の発行で、「生活の歴史」という副題がついている。敗戦から二十年の節目に出された文集だからか、25才から75才までの主婦達の50篇余りの生活記録は、戦争体験やそれにまつわる生活の厳しさを綴ったものが多い。農家の嫁の苦労を綴っているものも多いが、自分のことを、これだけ率直に書いているものは他には見当たらない。この文集は、書き手が特定されないよう、全て名前や部落名は伏せられ、文末にこれらの生活記録が書かれた昭和39年(1964年)時点での年齢のみが付されているが、この二篇には無い。勇気を振り絞って本当のことを綴ったが、誰が書いたか知られるのを恐れて年齢さえも出せなかったのだろう。

この文集の編集に当たった当時の公民館主事は、「(東京の先生方は)ほんののことを書くのに名前を書かないのはどうかってよく言われたんです。でも、ほんののことだから書けないんです。イニシャルだって書けないんです。それどころか、書きたくても(生活記録を)書けない人が大勢いたんです。」⁴⁾と話してくれた。これが戦後二十年近くを経た妻有の主婦達の置かれた偽らざる現実であったのである。

それだけに妻有の婦人達の学習意欲は高く、昭和38年(1963年)当時、津南町だけでも約90の学習グループが結成され、自主的に運営されていた。内容は雑多であり、系統的な学習集団とは言いがたい面も多いが、しかし、農村の家であって、その存在さえ認められなかった婦人が、家を越えて集まることによって、内容はとにかく視野を広くすることが出来たことは事実であった⁵⁾。「牛馬よりも休むひまがない」、「ねこよりも家の中では地位が低い」と言われた妻有の主婦達が鉛筆を持ち、声を上げ始めたことは、この後、次第に重要な意味を持って来るのである⁶⁾。

(2) 妻有の生活記録のはじまり

子どもらの生活綴方を指導する綴方教師たちは、生活の事実に基づいて思想を作り上げて行く一連の営みを「生活綴方のしごと」と呼んでいた。生活記録は「大人の綴方のしごと」である。子どもと違って、学校や教師という学び舎も指導者も持たない妻有の主婦達は、いつ、どこで、どういったきっかけで、どうやって生活記録を書き始めたのだろうか。「と

もしび」グループの A さんに話を聞いた⁷⁾。

私ら、娘時代は青年団とか 4H クラブとかで、スポーツ大会だ、弁論大会だ、改良作業着や料理の講習だとかで、あちこち出かけて歩いて、いろんなことしてたんですけど、嫁いだらこんだどっこも行かんなくなって。今の人達みたいに学校も行っていないし、これでは世の中についてかんなくなるって言ってたんです。美智子様のご成婚があって、皇太子様がお生まれになって、自分達も（子どもを持つ嫁として）何かしらんばと思ってたら、『家の光』に記事が出て⁸⁾。グループで悩み事を書いて、回して、生活改善しようっていうので、これだったら私らにもできらんじないかって。それで、こうやって（古い大学ノートの扉に書かれた名簿を見せながら）仲間を募ってノートに書いて、順番に回したんです。舅や姑に見つかると思われんだんだんがこっそり持ってくんです。

部落のことは男んしょがしらんだし、婦人会は姑が出らんだんが、嫁は家から出らんないんです。そしたら、公民館の先生が若妻会を作ってくれて、それでようやく（外に）出らんるうようになったんです。その頃は、みんなで農協や郵便局の保険とか積み立てとかを請け負って、毎月集めて回ってたんです。そうするとすこおし、一件あたり 50 円とかですけどもらえて、それを集めておいてお茶代やお菓子に充てて。そやって書いてるうちに、（公民館の先生が）文集にしてみないかって。

インタビューから分かるように、ともしび婦人学級の生活記録は、昭和 35 年（1960 年）に始まり、公民館の社会教育主事の指導で世に出たものである。回覧していたノートの初めのページに、「家の光 3 月号に 21 人の生活記録がでておりました 私達も何か作りたいと日頃話し合っておりましたのでこれを機会に書いてみようということに意見がまとまり、早速この手帳を用いて実行しました」とある。

後日、件の『家の光』の記事を持参したところ、A さんは、「苦しい生活と闘いながら、明るく生き抜く、岡山県児島郡灘崎町互助会の集団日誌」という副題の付いた紙面をよく覚えていた。寝息を立てる子どもの枕もとで互助会の帳簿をつける主婦の写真に自分達の姿を重ねて感激したことや、当時の村の暮らしや、嫁達の生活の様子を話してくれた。

農家の嫁は、とにかく家族の目や近所の人の目があって、農作業に行く以外には外には出られなかったこと、財布も持たされていなくて、誰か集金の者が来ても「今、お義母さんが居ないから」と言って帰ってもらうのが普通であったこと、子どもに肌着一枚買ってやれなかったこと、日曜日というのは無くて、たまに村で決めた「農休日」があっても嫁は炊事や洗濯があつて座っている暇など無かったことなど、盆暮れ正月も無く、本当に大変な毎日だったそうである。

そんな暮らしの中で、姑らに頼まれて嫁達が農協や郵便局の保険や貯金の集金を請け

負ったことで、「その集計」ということで、月に一度、役場の一室を借りて集まるようになったのである。それは、姑らから委譲された「村の公的な仕事」であり、農家の嫁達が家や世間の目から逃れて、ゆっくり足を伸ばし、お茶やお菓子を頂きながら、同じ境遇にある嫁同士で話せる唯一の機会であった。

『家の光』は、農協を通じて頒布されていた戦前から続く農村家庭向けの大衆雑誌である。この頃には発行部数が180万部に迫っており、農村の文化や啓蒙に一定の影響力を持っていたと考えられる。だが、Aさん達はそれほど確たる目的や書きたいこと、はっきりとした解決したい課題を持っていた訳では無かった。嫁同士で集まって掛け金の集計をする合間、茶飲み話をするうちに、気の合う仲間同士で「交換日記」を回すような気持ちで始めたのだと言う。これを「生活記録のしごと」にしたのは、公民館主事の力であった。

役場には件の「公民館の先生」(主事)も居ることから、様々な便宜を受けられたのである。この公民館の先生は、村の青年団の先輩であり、役場にはそうした知人・友人も多く働いていて、この後も何かと支援をもらうことになるのである。この頃の役場は、定時制高校に在籍する若手職員のための出張授業が開かれたり、青年団の本部も置かれたりと、ある種、村の文化センターのような様相を呈していた。思うように家から出られず、時代から取り残されていた農家の嫁達は、ここにささやかだが、再び学ぶ自由を得たのである。

(3) 小さな自由：話し合い学習の実際

生活記録を綴るのは、そこに書かれたことをみんなで話し合い、厳しい生活の現実の中から、新しいものの見方・考え方を育て、困難を乗り越えて行く強い心を持つのが目的である。仲間の力を借り、助け合い、書き合い、話し合って、自らの思想を作り変え、日々の困難な状況を希望に変えて行くのである。人前では言いたくない辛いこと、悲しいこと、切ない思いを、勇気を出して「ありのままに書く」のはそのためであった。

話し合い活動は、行間に潜む真実を掘り起こし、問い掛け、揺さぶり、核心に迫って行く、生活者である書き手の認識を発展させる「生活記録のしごと」の重要な場面である。綴方教師たちが「概念くだき」・「概念づくり」と呼ぶ、人間として正しい認識と態度を形成する作業である。しかし、妻有の主婦達の「生活記録」は多くの文集が出されているが、こうした話し合い活動の経過を詳細に記録した資料は僅かしか残されていない。

そのうちの一つである『小さな自由』は、「話しあい」を主題に、昭和36年(1961年)11月に津南町で行われた社会教育・婦人教育研究集会の記録である。郡市内の各婦人学級のリーダー119名を集め、次に示したような、家の中で言いたいことも言えず、じっと堪えている主婦の切ない境遇を訴えた「小さな自由」という生活記録を題材にした話し合いの記録が掲載されている。

「小さな自由」

わがままがしたいではありません。ぜいたくがしたいとも思っていません。小さな自由がほしいのです。

ちょっと子どもの宿題を見ていると、お母さん（しゅうと）が「子どもと遊んでいてもいいのかい」という。また学校参観日などで外出して予定より遅く帰宅すると、「いつまで何していた」と夫はきげんが悪い。それで子どもの成績が悪かったり、いたずらが過ぎたりすると、「おまえのしつけが悪いから」、「宿題を見るのはお前の責任だ。」などと勝手なことをいう。何かと言えば、「いらぬことを言うな」と一言のもとにだまらねばならぬ自分の無力さに情けなくなる。

（小さな自由：3-4より抜粋）

この生活記録を書いた学級生をどうすれば救えるかについて、代表の10名の主婦達が話し合っ、次のような意見が交わされて行く。

私あの、やっぱりその家庭での話し合いが一番大切じゃないかと思うんです。何事も家庭の中で……、夕飯の時などに話し合ったりして、お姑さんやそういう方々とよく何でも話し合っ、てやるようにしたらもっと自由が出るんじゃないかと思います。

それには、自分の勇気が必要だと思うんです。自分の考えていることを姑さんがわかってくれるわけでもありませんし、ある程度自分で勇気を出してやらないことには、とてもダメだと思います。

お年寄りでも、ダンナさんがたでも、嫁や妻の言ったことはたしかにいいことだと思っても、すぐウンと言いたくないんですね。

あまり失望しないで、ゆとりをもって徐々に……。

救ってなんて言うの大へんおおげさになりますけども、お年寄りがなぜ子供と一緒に遊んでいてもいいのかい、というのか、お年寄りの心理を勉強すれば、またなぜおばあちゃんがこういうことをいったかということが、一歩研究できると思います。

はじめて婦人会の慰安旅行なんかに出させていただく時、いく前はまあ「行ってこい、行ってこい」って進めてくれたんですけど、いよいよ今日は出発だという日になったら、非常にキゲンが悪いんですね。

年よりはさみしいんですね。

やっぱり出るときはさみしいんでしょうね。

やっぱりもう十年あまりいればみんなの気持ちをよくのみこんで要領よく立ちまわることが必要ですね。

自分の夫や姑の気持ちをつかむってということが大事なことです。それを運転して行くことが大切じゃないかと思います。
(小さな自由：3-18より抜粋)

これに対して、参加した婦人学級生から、次のような意見が寄せられていた。

円満な家庭生活をいとなんでいられるらしいお話しぶりに近頃の農村婦人の向上がうかがわれ、心あたまる思いがいたしました。けれどあの方達は特別な方で、まだあの生活記録をかいた方より、もっともったやんでいる人があるわけです。そのような事を婦人学級の力で学級生の努力で解決していかなくてはならないでしょう。

それには自分自身をもっと勉強しなくてはならないと思いました。
(小さな自由：31)

公開の場で行われたためか、「話し合いがきれいに出来すぎ、皆が一步しりぞいていた感があった」、「ごく悪い事は発表をさけて発言されていた」、「話の深まりが足りなかった」といった反省も出されていた。概念くだきが不十分と言うことである。

よそ行きでない普段の地域の集まりでは、主婦達は何を書いて持ち寄り、どう話し合っていたのだろうか。主婦達はそこから何を学んでいたのだろうか。

4 生活記録運動の成長

(1) 書かれていたこと

妻有の主婦達の生活記録運動について、本当のことをありのままに書くことの難しさ、本音を出し合い、話し合うことの難しさを見て来た。妻有の主婦達は、日頃、一体どんな話し合いをして、何を、どのように、どう変革し、成長して行ったのだろうか。

「ともしび」グループのAさんに相談したところ、近所に住む当時の仲間達を集め、回覧したノートやわら半紙に印刷して綴じた文集を見ながら、座談会を開いてくださった。こちらからお願いするまでもなく、話題は自ずと、豪雪と出稼ぎと機（ハタ）になった。

『ともしび』第1号には、この話題について次のような生活記録が掲載されていた。

「雪と出稼ぎ」三つ葉

出稼ぎより帰って来た主人に一番先に話した事は、今年の大雪でした。こんな大雪でも出稼ぎに頼らねばならぬ宿命を悲しく思った事はありませんでした。とても弱気ではつとまりません。私は主人が出稼ぎに出るようになってから女の優しさが失われて行くような気がしてなり

ません。どうしても強気になり、気持ち荒れるのではないかと思います。然し出稼ぎの収入の魅力は大きく私の家では丸八年もつづいております。せめて農協当りでよい内職でも見つけてくれたならと考えております。（ともしび 1968：20-21 より抜粋）

「はじめての出バタ」⁹⁾

主婦の内職というのはなかなか思うようにはかどらず収入もあまりありません。今年から思い切ってハタを始める事にしました。会社に行き練習バタを織り出したわけですが機械の動くのがとてもこわくてなかなか踏めません。一反切るのに一週間もかかってしまいました。あくる朝新しい玉が来て本玉だから落ち着いており上げる様にと社長に云われ、一反めはパスしたのだからと安心し、おり始めたのがまちがいのもとでした。なんとなしに気になり、織り上げたものを一つ一つおそろおそろたぐっていきました。すると一丈五尺くらいの所に花と葉がぐいちがっているではありませんか。背中に水をかけられたように体から血の気が引くのが感じられただ茫然と立ちすくんでしまいました。それは何時か社長が「この反物は三万もするんだぜ、気を付けてくれよ」と言われたものだから……。まよっていると先輩が来てこのままではキズバタになってしまうから、なんとかほどこす（ほどく）方法を考えようではないか、とほどこすことにしました。ようやく終わったのが四日目でした。はたという仕事を見ていればかんたんでもおもしろそうだと思っていたが、実際にやってみれば思う様には出来ないものだとつくづく思い感じさせられました。（ともしび 1968：16-17 より抜粋）

確かに見たこと、感じたことを書いているが、ここから何が話し合われたのだろうか。

(2) 書かれていなかったこと

これらの生活記録のことに触れたところ、次のように沢山の話の花が咲いた。

農家の嫁は、財布を持たせてもらえない。子どもが生まれても、着せるものも買うてやれなくて、願ひ祭り¹⁰⁾に実家に帰って小遣いをもらって買わんで。

お盆になると盆踊りの太鼓の音がして、行きとうて行きとうて。けど（嫁に行けば）親戚のもんが来るし行かれねえんだ。秋になると稲刈りで、はぎに稲束をこう下から投げらんだが、初子がお腹にいらんだってのに休まんねえんだ。こう一束上げる度に吐いて、そうすると牛や馬は代えられるども、嫁は代えらんねえしのうと言われて。

親がはなし決めて来て初めて会ったしょんとこに嫁に行つて。あんぶ¹¹⁾なんてかんねんだが。（食べられない）こうやって（着物の中に手を入れて）隠して野良に行く時に捨てらんだ。けど、初子がお腹にいるってらんだに後から（ひもじゅうて）せつのうて、せつのうて。

あの頃は、女が家から出るのは（舅や姑の）目が光ってて、婦人会でもあれば出らんらんだが、（婦人会の集まりはずうっと）姑が出らんだし（自分達のような嫁は）出らんねんだ。

そって、ノートを書いて回したんだが。後で公民館の先生が回って来て、文集にしようって言うてくれて。いろいろ教えてくらんだが、（はっきり）名前を書けない人も大勢いらったんだ。

とにかく現金収入がのうて。副業に豚を飼わんだが、子豚が生まれると売って。お金はみんな舅に差し出すからいくら入ったか分からんのだて。で、あとで千円小遣いをもらわんだ。

男んしょは出稼ぎに行くが、冬になると（女が）道付けたり、雪のけせんばなんねえんだ。自分とこの家の屋根だけでのうて、学校の屋根も割り当てで行かんばならねえ。そって上がらんだどもおっかのうておっかのうて足がすくんで。いっぺん、屋根からアッて落っこちてのお。

でも旦那が帰ってくると、お金はみんなお義父さん達にやらんだ。やっぱり空財布なんだ。

出機（でばた）が始まったのは昭和 37、8 年だったかね。みんなやったな。

あれでちいっとお金がもろえて、ほんに助かったあ。

あれでやっと息をついたんだが。

出機は面白うてのお。こうやってくと、きれいな模様が出来て。面白かったあ。

出機は切なくて、農家の嫁から嫌われていたのかと思っていたが、現金収入の道が出来たことへの感謝の気持ちや、土間で出機に向かっている間だけは、舅や姑の目から逃れて一人になれたこと、無心に機を織っている間は悩みも忘れられたこと、隣近所の嫁同士でどれだけ織ったか競い合うのも誇らしく楽しかったこと、といった話が次々に口を突いて出て来た。苦しいこと、切ないことを笑い飛ばせる強さは、認識を改め、事実を対象化し、乗り越え、自らの行為や存在に意味を見出したことを示している。子どもを育てるには、親である自らも、人間として成長しなくてはならない。厳しい生活の中で、力の限り、真剣に雪や機と向き合ったそのこと自体が、彼女達の渾身の教育運動であったのである。

紙の上には書かれていないが、生活記録の行間やその奥に、ちゃんと本音が書かれていたのである。彼女達は、自らと自らの思想を確かに作り変えていたのである。

5 結びにかえて

ともしびグループは、その後も生活記録を通して自分達の生活を見つめ、話し合い、改善の道筋を探し続けた。そして、とうとう昭和 45 年（1970 年）に、東京で働く同郷者を頼りに、ハリマヤ運動用品(株)の工場誘致に成功する。雪深い豪雪の過疎の村に、正社員

50人、パート10人、内職20人の雇用場を作り、一致協力し、この工場を同社では最高の生産高を誇るトップ工場に押し上げたのである。運動着の縫製作業を行う女性社員達のために保育園も併設され、彼女らの暮らし向きは一変したのである¹²⁾。この工場は川西町に進出した事業所第一号であり、毎月決まった収入をもたらすハリマヤの出現は、農家の主婦の地位を大きく変えるきっかけになったと言う。

苦しい毎日の中で、主婦達が自らを組織し、書き留め、話し合い、声を上げ、行動し、解決すべき課題の背後に潜む暗く大きな問題についての学習を深め、成長して行く経過を見て来た。これは、地域社会の担い手としての自覚を持った主婦達の人間解放を目指す自己教育運動である。妻有の主婦達の生活記録運動は、地域教育運動へと離陸し、地域の再建と住民の民主的な主体形成に大きな役割を果たしたと言える。

しかし、全国的な過疎化と少子高齢化の波はこの地にも押し寄せており、妻有は今もゆきづまっている。この土地で、現代美術を通じた地域再生に取り組んでいる北川は言う。

最初の妻有入り以来、私は自分で車を運転し、この地域を廻りました。そこで驚くのは、道が途中で切れていたり、その奥がないことの多さでした。…つまり道がとつぜんなくなるのです。まさにどんづまりなのです。…ここから先がない時に人はどうするのでしょうか。すべてを受け入れて生きるか、排他的になるかどちらかでしょう。（北川 2015：43-45）

日々の生活の現実を受け止め、認識と思想を作り変え、態度を作り、力を合わせて、困難を乗り越えて行く民主的主体を作ることこそが、戦後教育の目的であった。しかし、地域を取り巻く厳しい状況は、形を変えて、今なお続いている。ポストモダンの時代を迎えた今日も、地域と地域住民の教育はさらなる成長と飛躍を求められ続けているのである。

我々が直面している地域教育運動の現代的課題とその取り組みについては、稿を改めて論じたい。

参考文献

- 大田 堯, 1952, 「地域の教育計画」, 宗像誠也編, 『岩波講座 教育』第4巻, pp.181-222., 岩波書店.
大田 堯, 1983, 『教育とは何かを問いつづけて』, 岩波書店.
大田 堯, 2017, 『地域の中で教育を問う〈新版〉』, 藤原書店.
ガンサー著, 木下秀夫・安保長春訳, 1951, 『マッカーサーの謎』時事通信社.
北川フラム, 2015, 『ひらく美術』, ちくま書房.
中魚沼郡十日町市社会教育振興会婦人教育研究グループ, 『小さな自由』, 1962.
中魚沼郡十日町市婦人教育研究グループ, 『妻有のかあちゃん』第二集, 1965.

中内敏夫・藤岡貞, 1979, 「発達を保障する教育運動と教育計画化」, 岩波講座『子どもの発達と教育 7』岩波書店, pp.279-324.

中仙田ともしび婦人学級, 1968, 『ともしび』第1号.

藤岡貞彦, 1977, 『教育の計画化』, 総合労働研究所.

宮原誠一, 1976, 『宮原誠一教育論集 第一巻』国土社.

注

- 1) 日本地誌研究所編『地理学辞典』二宮書店, 1973. p.452.
- 2) 前掲『地理学辞典』p.458.
- 3) 週刊新潮編集部『マッカーサーの日本(下)』新潮社, 1983., p.82.
- 4) 『妻有のかあちゃん』の編集グループ、「中魚沼郡十日町市婦人教育研究グループ」に所属していた公民館主事の一人からの聞き取りから。他の文集を手掛けていた別な公民館主事も、主婦達の同様な「書くに書けない」境遇を話していた。
- 5) 新潟県中魚沼郡津南町教育委員会『津南町における婦人学級の現状』, 1963., p.5.
- 6) 津南町公民館『学習グループを育てるために』, 1963., p.2.
- 7) ともしびグループのAさんには、平成26年(2014年)の9月から平成28年(2016年)10月に掛けて何度もお話を伺った。当時、回覧したノートの実物や当時の写真、後年に務めた婦人会の綴りなど、貴重な資料も見せていただいた。
- 8) 『家の光』昭和35年(1960年)3月号「二十一人の生活記録 ― 苦しい生活と闘いながら、明るく生き抜く、岡山県小島軍の灘崎町互助会の集団日誌―」(pp.65-71.)である。
- 9) 機屋(はたや)が農家や一般家庭などに織機を貸し出し、副業として織物を織らせること。
- 10) この頃の農村では、月に一度の農休日以外は、青年団が重立衆に願い出て不定期に休みをもらう習慣になっていた。農家の嫁は、この日ばかりは里に帰ってゆっくりすることができたが、夕方になると帰りたくなくて切なかったものと言う。
- 11) 屑米を粉に引いて作ったお焼きのような食べ物。大根菜やあずきが入っている。農家の日常食。
- 12) 川西町役場発行『広報かわにし』第141号(昭和45年5月10日号)1面や、ともしびグループへの聞き取りから。『広報かわにし』第159号(昭和46年11月10日号)1面には、ハリマヤ橘工場新設の記事もある。橘の婦人グループに話を伺ったところ、こちら「遅れた地域が一変した」とのことであった。

前号（第73号）目次

論 文

領域「表現」の専門的事項の授業内容に関する一考察

～表現活動指導法の学修内容を手掛かりに～ 坂 内 寿 子
村 木 薫

領域「環境」の専門的事項の授業に関する一考察

～保育者としての資質育成における作物栽培体験の意義～ 永 井 裕紀子

領域「人間関係」に関する専門的事項の授業内容の一考察

— 授業内容・保育実践を通して — 久保田 真規子

○本号（第74号）執筆者紹介（執筆順）

新潟中央短期大学	小 川	崇	教授
新潟中央短期大学	渡 邊	彩	講師
新潟中央短期大学	松 延	毅	非常勤講師
新潟経営大学	佐 野	浩	教授

○編集委員

久保田 真規子 福原 英紀 太田 裕真

曉星論叢 第74号

2022年 3 月31日印刷

2022年 3 月31日発行

編集者 新潟中央短期大学論叢編集委員

発行者 新潟中央短期大学

〒959-1321 新潟県加茂市希望ヶ丘2909-2

印刷所 (株)大創

GYŌSEI RONSŌ

(BULLETIN OF THE NIIGATA CHUOH JUNIOR COLLEGE)

No.74

MARCH 2022

ARTICLES

- Class of 2021 graduation ceremony and Class of 2022 entrance
ceremony congratulatory speech by the president
..... Toshiyuki Kusama 1
- An tentative assumption about Spirited Away
– Memories, desires, and labors which depicted in the movie –
..... Takashi Ogawa 7
- A Study of Instructional Techniques for the Education about
Sexual-Diversity in the Child Care Teacher Training College
– Towards Developing the Comprehensive Sexuality Education –
..... Aya Watanabe 15
- What "Open Classes" Bring to Educators at Early Childhood
Education and Care Tsuyoshi Matsunobe 35
- The Real Image of Educational Practices after World War II
A Genealogy of the Community Education Movement in the Rural
Echigo-Tsumari Region of Niigata Prefecture
..... Hiroshi Sano 49
-

Published by

Niigata Chuoh Junior College

2909-2 Kibougaoka Kamoshi Niigata-Prefecture

J A P A N