

性の多様性教育

土肥いつき

京都府立高校教員

性の多様性教育をめぐる現状

本稿の目的は、性の多様性教育を多文化教育・多様性教育の文脈で捉え直すことである。

二〇一〇年四月、文部科学省は事務連絡「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について」を出した。このことは新聞などで大きく報じられた。その後、文部科学省は二〇一四年一月に全国の小学校・中学校・高等学校を対象にトランスジェンダー生徒〔注1〕の在籍数と対応状況を把握するた

の支援を教育上の課題と考えている。

一方、学校現場において、性の多様性についての教育が進んでいるとはいえない状況がある。たとえば、三輪は二〇一五年に三重県内の教職員三〇〇〇人を対象に「LGBTに関するアンケート調査」をおこなった。その結果、教職員研修への参加の割合は、同性愛・両性愛についての研修は二六・八%、性同一性障害についての研修は三一・二%であり、約七割がLGBTに関する研修を受けていなかった。また、授業でとりあげた教職員の比率は、同性愛・両性愛については六・八%、性同一性障害については七・四%であり、九〇%以上の教職員が授業を実施していなかった。三輪はこの結果をもとに八つの提言をおこない、とくに学校教育については「教職員研修の実施とLGBTに関する授業研究や実践交流」「LGBTに関する教材や資料の開発」が必要とした。⁽¹⁾同様の調査は他府県でもおこなわれているが、三輪と同様の結果を得ている。⁽²⁾このように、学校現場においては教職員の認識も授業実践もまだまだ不足していることがわかる。

め の 悉 皆 調 査 を お こ な い、 同 年 六 月 に 調 査 結 果 を 発 表 し た。 さ ら に こ の 調 査 結 果 に 基 づ い て 通 知 「 性 同 一 性 障 害 に 係 る 児 童 生 徒 に 対 す る き め 細 か な 対 応 の 実 施 等 に つ い て 」 (以 下、 二 〇 一 五 年 通 知) を 出 し、 具 体 的 な 支 援 策 の 提 示 も お こ な っ た。 翌 二 〇 一 六 年 に は 「 性 同 一 性 障 害 や 性 的 指 向 ・ 性 自 認 に 係 る、 児 童 生 徒 に 対 す る き め 細 か な 対 応 等 の 実 施 に つ い て (教 職 員 向 け) 」 と い う 教 職 員 向 け の 研 修 資 料 を 出 し た。 こ の 資 料 の タ イ ト ル に 「 性 的 指 向 」 が 加 え ら れ て い る こ と か ら も わ かる よ う に、 文 部 科 学 省 は L G B T の 生 徒 へ

しかしながら、先にあげた三輪の調査によると、五年間で五回以上研修会に参加していると回答した人が、同性愛・両性愛については二・四%、性同一性障害については一・九

％いることにもあらわれているように、数は少ないものの積極的に研修に参加したり授業実践をおこなう教職員も存在する。筆者は日本教職員組合主催の教育研究集会の「両性の自立と平等をめざす教育」分科会における「性の多様性」を扱った実践レポート数の経年変化を調べた。その結果、二〇一三年以前は全レポート数の一割にも満たない本数だったが、二〇一四年以降は一五％以上、二〇一七年は三六・〇％であった⁽³⁾。このように、ジェンダー平等教育や性教育に関心のある教員の中では、三輪が述べた性の多様性についての授業研究や実践交流あるいは教材・資料の開発が進みはじめている「注3」。しかしながらその内容を見ると、ほとんどが、たとえば「セクシュアリティの要素はいくつあるのか」「それらをどう教えるのか」といった、性の多様性についての知識の伝達にかかわる論議にとどまっているのが現状である。

何が問われるべきなのか

性の多様性教育を進めていくために必要なことは何か。木村は、二〇一八年に北海道の公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員に対してジェンダーや多様な性の研修や授業経験、さらにそれぞれの教員のジェ

ンダー観やフォビア観についての意識調査をおこなった⁽²⁾。木村の調査で特徴的なのは「ジェンダーや多様な性に関する今後の教育実践等に必要なものに対する認識」と「性別二元論的LGBTフォビア」^[注4]および「性別特性観」^[注5]のクロス集計をおこなっていることである。分析の結果、木村は「性別二元論的LGBTフォビア観や性別特性観が高いと、研修等の実施を知らないと回答する割合が一層高く、授業でジェンダーや多様な性を扱わない理由として外的、公的要因を選択する割合が一層高く、また「性別二元論的LGBTフォビア観及び性別特性観の程度によって、ジェンダーや多様な性に関する今後の教育実践へのまなざしが大きく異なる可能性がうかがえた」としている⁽³⁾。このことからわかるように、性の多様性教育を充実させるためには、性の多様性を学び教える以前に、性別二元論や性別特性論など、教職員の性に対する認識そのものを変える必要がある。

また、性の多様性から学校のあり方を問うものもある。たとえば筆者はトランスジェンダー生徒へのインタビュー調査をおこない、障害学の社会モデルの立場で分析をおこなった。そして、「トランスジェンダー生徒が抱えさせられる困難は、シスジェンダーであり異性愛者であることを前提につくられた学校

のあり方を顕在化させるもの⁽⁴⁾であり、そうした学校のあり方そのものを変える必要があるとした。

このような考え方で性の多様性教育を捉えると、「性の多様性についての教育」もまた捉え方が変わるだろう。たとえば、渡辺はクイア・ペタゴジーにもとづいた性の多様性教育が必要とした。クイア・ペタゴジーとは、ブリッツマンによって提唱された、クイア理論にもとづいた教育学であり、教育の中にある「知」と「無知」の境界線を問い直すことを通して、異性愛規範を産出する教育のあり方を再考する教育実践である⁽⁵⁾。渡辺は、クイア・ペタゴジーにもとづいたカリキュラム開発にとりくむとともに、中学校において教育実践をおこなった⁽⁶⁾。渡辺は、その実践を通して「性は多様であるという現実と向き合い、その多様性のなかにすべての生徒が投企され、他者および自己との対話を通して、多様で曖昧で複雑な存在としての自己を見いだしていく。その一方で、そのような存在である私たちがなぜどのようにして、ある一つの側面に同定され、自己や他者が意識化／無意識化させられてきたのかということ」への気づきが可能になるとした⁽⁶⁾。このように、性の多様性についての教育を「他者を知る」ためのものではなく、「自己を知る」「社会を知る」

教育へと再構築していくことが必要である。

こうした教育は、日本においては、同和教育や在日韓国・朝鮮人教育（在日外国人教育）、あるいは多文化教育、そして多様性教育という形でとりくまれてきた。次節では、これらの教育実践について述べることにする。

多文化教育・多様性教育がめざすもの

人権教育の世界には「四〇人の子どもたちには四〇の生活があり、それをランドセルに詰め込んで学校にきている」という言葉がある。言うまでもなくこれは、子どもたちは多様な存在であることを意味している。たとえば「シングルマザー家庭」「生活保護家庭」「ヤングケアラー」「障害のある生徒・親・きょうだい」「外国にルーツがある家庭」「部落」といったさまざまな生活背景や、本稿のテーマであるさまざまな性自認・性的指向を子どもたちも持っている。そして、多様な存在であるのは教員もまた同様である。

一方、学校には制服や頭髪といった明文化された校則だけでなく、明文化されてはいない隠れたカリキュラムによる「多様性を許さない」しくみがある。多様性を許さないしくみは、子どもたちだけでなく教員にも及んでいる。たとえば生徒指導の場面では「すべて

の教員による一致した指導」ということがよくいわれる。これは、個々の教員がみずからの考え方で指導するのではなく、ある特定の方法で生徒に校則を守らせることを優先するということである。あるいは授業についても個々の学校レベルにとどまらず、教育委員会レベルの「教員スタンダード」「授業スタンダード」が広がりがつつある「注6」。

このような画一化は、学校の中だけでなく、学校を取り巻く社会や制度の中にも強固に存在している。たとえば民族や国籍や文化ひとつとっても、日本国籍であり、日本語話者であり、日本の文化を身につけていることが前提となっており、そうではない人を排除する構造がある。そういう意味では、日本社会は同化を強いる社会であるということができよう「注7」。

こうした中、そこから排除されてきた人々、たとえば在日韓国・朝鮮人に焦点化した教育が、一九七〇年代以降なされるようになってきた。そこでのスローガンのひとつが「違いを豊かさ」である。在日韓国・朝鮮人教育は、同化を強いる日本社会に抵抗する教育であるといえよう。一方、一九八九年に出入国管理および難民認定法が改正され、それにともなって一九九〇年以降に日系外国人が急増し、多文化社会へと移行しはじめた。

それとともに、人権教育の世界でも多文化教育に注目が集まるようになった。

中島は多文化教育を「各民族集団の特異な文化を教えることではなく、従来の学校文化から排除されている集団がその学習を阻害されることのないように、学校のカリキュラムや授業方法、評価のしかたやスタッフの構成、保護者や地域社会との関係などのあらゆる面での改革に努めること」としている「注8」。また、多文化教育における「文化」は民族や人種だけと結びついたものとは捉えられておらず、女性や障害者、高齢者、低所得者に加え同性愛者も含むさまざまなマイノリティ集団と結びつけて捉えられている。

ここで注目したいのは、「カリキュラム」「授業方法」「評価のしかた」「スタッフの構成」にまで及んでいることである。たとえば「日本では四月は花見の季節」という一文があったとする。あたかもこれは「あたりまえ」であるかのようであるが、沖縄では桜の季節は一月から二月である。また、桜の散り方もまったく違う。このような言い方が日常会話や観光ガイドの中でなされるぶんには問題ない。しかし、仮に「桜は四月」がカリキュラム化されると、本土の子どもたちは生活で得る知識と教科書で得る知識が一致しているため知識の定着にそれほど困難はないが、

沖繩の子どもたちは生活の知識とは別に教科書の知識を獲得しなければならぬ。このことが沖繩の子どもたちの知識の獲得に関して、本土の子どもたちに比べてより強く負荷をかけるであろうことは容易に想像できる。

あるいは、校種があがるにつれ女性教員が減る一方、「家庭科」を担当する教員が多くは女性であるという「スタッフの構成」が、生徒たちに隠れたカリキュラムとして性別役割分業を伝えていることも指摘されている。つまり、「学校がある特定文化の優位性に立脚してそれ以外の文化の存在を認めないことがマイノリティ生徒の学校での失敗をもたらす」のである。このような中、多文化教育はある特別な科目・時間のみ「多文化教育を実施する」ものではなく、学校全体を多文化の観点で組みかえることを通して、多様な文化間の子どもたちの格差是正をめざしているのである。また、多文化教育がカテゴリ間の格差是正をめざした結果、カテゴリ間の差異を捨象しているという批判から、個人の中にあるさまざまなアイデンティティに着目した多様性教育も提唱されている。

しかしながら、日本の多くの学校でとりくまれた多文化教育の内容は「他国の文化を知ろう」といった、いわば「他文化教育」あるいは「異文化教育」になってしまった側面が

ある。このようなとりくみが、ある文化内の多様性を無化し、文化の固定化・ステレオタイプ化につながるという批判もなされている。

このように考えたとき、冒頭で述べた、現在の日本における性の多様性をめぐる教育の状況はここにあるというのはいきなり過ぎであるか。

「性の多様性」教育から性の「多様性教育」へ

では、多文化教育・多様性教育は「性の多様性教育」にどのように応用できるのだろうか。

もちろん、現在とりくまれてきている性の多様性を教える教育は必要である。それは、多様な性を生きる他者がいることを知るだけでなく、先の渡辺の指摘の通り、「自己を知り」「社会を知る」ためである。さらに、多文化教育が指摘していることは、ある特別な科目・時間のみ「性の多様性教育を実施する」のではなく、学校全体を性が多様であることを前提としたものに組みかえていくことの必要性である。たとえばカリキュラム面においては、教科書に多様な性についての記述を求めることは、もちろん必要である。しかしながら、教科書に記述されていないから、教科教育の中では扱えないということはない。特別な時間にも「性の多様性」を扱い、それ以

外の時間は異性愛を前提とした授業をおこなえば、それは逆に隠れたカリキュラムとして異性愛を固定化することにつながる。したがって、すべての授業で異性愛を前提としない授業をおこなうことが必要だろう。

また、施設も大切な要素である。二〇一五年通知以降、トランスジェンダー生徒に対する施設面での配慮がなされるようになった。

しかしながら、トランスジェンダー生徒を特別な存在として配慮することは、同時にシスジェンダー生徒を配慮不要な存在とみなすことであり、シスジェンダー生徒内の差異を捨象することになる。したがって、施設面の課題がトランスジェンダー生徒によって顕在化したものと捉え、すべての生徒へ向けて変更するという姿勢が必要とされる。

では、こうした「性の多様性」を前提とした学校づくりは何のためになされるのか。それは、LGBT生徒と非LGBT生徒の間にある格差是正のためである。たとえば、制服がネックになって退学する、あるいは進学先として通信制高校しか選択できないトランスジェンダー生徒がいる。であるならば、トランスジェンダー生徒へのさまざまなとりくみは、特別な配慮ではなく、その生徒が奪われた学習権の保障となされるべきなのである。

平沢は、人権教育には四つの側面があると

している⁽¹⁰⁾。教育を受ける権利としての「人権

としての教育 (Education as human rights)」、人権について学ぶ「人権についての教育 (Education about human rights)」、人権を実現するための力を育てる「人権のための教育 (Education for human rights)」、人権を大切にす
る環境や雰囲気である「人権を通じての教育 (Education through human rights)」がそれである。性の多様性教育は、「性の多様性についての教育 (Education about gender diversity)」にとどまるものではなく、すべての教育活動に位置づける人権教育として捉える必要があるといえよう。

〔注1〕性別違和を病理と考える「性同一性障害」に対し、「トランスジェンダー」は脱病理の意味を込めて
当事者自身がつくりだした言葉であり、東はこれらを「水と油の関係」と述べている⁽¹¹⁾。筆者は性別違和を病理と捉えない立場であるため、引用など必要とされる
ところ以外は「トランスジェンダー」を用いる。なお、日本においては、これらは同義に使われているという
指摘もある⁽¹²⁾。

〔注2〕筆者は二〇二一年度の当分科会にも参加したが、全二一本のレポートのうち「性の多様性」そのものを扱ったものが六本(二八・六%)、レポートの中で触れているものを含めると一本(五二・三%)だった。

〔注3〕一方、従来と比べて減ってきたジェンダー平等教育や性教育の比重が減っているという批判もある。

〔注4〕「男の子/女の子らしく育てることが大切である」「男性か女性かわからない人から誘惑されるのは

いやだ」「知人に昔は別の性別だったと打ちあけられたら、うろたえてしまう」「その人が男性か女性かはっきりわかることは重要なことである」「性別を男女のふたつにわけるとは当たり前である」「伝統的な男/女らしさに従わない人がいると不愉快だ」「自分の子どもも同性愛者だとわかったら、がっかりする」「同性の人に性的に迫られると腹立たしく思う」といったもの⁽²⁾。

〔注5〕「能力や適性は男女で異なる」「男女の違いを認め合い、補い合うことが大切だ」「女らしさ、男らしさを否定すべきではない」「男女は生物学的に異なるので、なんでも平等というのはおかしい」といったもの⁽²⁾。
〔注6〕勝野は、このような授業スタンダードに対して「特別な教育ニーズを持つ子どもや文化的マイノリティに属する子どもへの配慮に欠けていると言わざるを得ない⁽¹³⁾」としている。

〔注7〕もちろん、日本語とひとくちに言ってもさまざまな方言があり、実際には多様である。文化もまた、それぞれの地方・地域にさまざまなものが存在している。にもかかわらず、それらを「日本語」「日本の文化」とひとくくりにしてしまうことから、同化圧力は「日本人」に対しても向けられているといえよう。
〔注8〕多文化教育の定義は定まっておらず、研究者や実践者ごとに異なる。

〔文献〕

- (1) 三輪真裕美「LGBTに関する教職員意識調査の結果から見えてきたもの」『ヒューリアアミエ研究紀要』四号、九六―一四二頁、二〇一六年
- (2) 木村育恵「ジェンダーや多様な性に関する学校の現場の現状―北海道における教員調査をもとにして」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』七一巻、一―四頁、二〇二〇年
- (3) 土肥いつき「性の多様性を学校でどのように教えるか」『小児保健研究』七九巻、一三五―一三九頁、

二〇二〇年

(4) 土肥いつき「トランスジェンダーの困難と学校におけるジェンダー」『日本健康相談活動学会誌』一五巻、一五一―一九頁、二〇二〇年

(5) Britzman, D.P.: Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory* 45: 151-165, 1995.

(6) 渡辺大輔「学校教育をクィアする教育実践への投企」『現代思想』四三巻(二〇一五年一〇月号)、二〇一―二七頁、二〇一五年

(7) 内山絵美子「学校現場における授業スタンダードの普及―作成のプロセスと活用の実態に焦点を当てて」『日本教育行政学会年報』四四号、六一―八一頁、二〇一八年

(8) 中島智子「多文化教育から見た人権教育」部落解放研究所編『これからの人権教育―新時代を拓くネットワーク』五八―七二頁、解放出版社、一九九七年

(9) 天野正子『性(ジェンダー)と教育』研究の現代的課題―かくされた「領域」の持続』『社会学評論』三九巻、二六六―二八三頁、一九八八年

(10) 平沢安政「人権教育としての同和教育―体系的アプローチを求めて」部落解放研究所編『これからの人権教育―新時代を拓くネットワーク』六一―三九頁、解放出版社、一九九七年

(11) 東優子「LGBTの人権と医療」『精神科治療学』三一巻、九七―一〇七頁、二〇一六年

(12) 鶴田幸恵「水と油を乳化する―性同一性障害とトランスジェンダーの対立を無効化する実践」『社会学年報』四六巻、一七―三一頁、二〇一七年

(13) 勝野正章「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響―授業スタンダードを事例として」『日本教育政策学会年報』二三巻、九五―一〇三頁、二〇一六年

(どひ・いつき/教育社会学)