

〈特集〉 思春期と性の多様性

「性の多様性教育」をすすめるために

京都府立高校教員

土肥 いつき

1、はじめに

ー日本における性の多様性教育の特徴ー

本稿の目的は、性的マジョリティの変容をうながすための性の多様性についての教育（以下、性の多様性教育）のありかたを検討することである。

近年、性的マイノリティの生徒、とりわけトランスジェンダー生徒の存在が顕在化してきた。それにともなって、性の多様性教育も少しずつおこなわれるようになってきた。

では、現在日本においておこなわれている性の多様性教育の内容はどのようなものだろうか。戸口と葛西はwebや学術雑誌、あるいは書籍という形で入手可能な日本国内の授業実践と、アムステルダム、アメリカ、スコットランド、オンタリオの実践を比較することで、日本における性の多様性教育の特徴を明らかにした。戸口らは、日本における授業実践は「独自の経験に基づいて工夫されたもの」であり、それらは「他の様々な実践や、各々の背景となる理論を踏まえた上で、自己の対象となる実践の範囲に沿って、再編成、そして洗練されている可能性」があるとしている（戸口ら 2016: 69）。その一方で「日本の実践では、授業でいかに扱えるのか、知識をいかに伝えられるか、当事者の語りからどのように理解を促進できるかといった実質的な認知の側面がよく見られていた」とし、その独自性を「セクシュアル・マイノリティそのものの理解」

（戸口ら 2016: 73）と指摘している。それに対して、海外諸国の実践の特徴を「環境に対して働きかけるもの」（戸口ら 2016: 73）とし、その対比を明確にしている。

実は、このような差異は性の多様性教育だけではない。例えば土肥は多文化教育についても同様の差異があると指摘している（土肥 2022）。多文化教育は「各民族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疎外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あらゆる面での改革に努めること」（中島 1997: 59）であり¹⁾、まさに「環境に対して働きかけるもの」である。さらに、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。しかしながら、日本においては、多文化教育は授業のひとつコマとして捉えられており、その内容は「『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」（土肥 2022: 47）のである。このように、日本におけるマイノリティにかかわる教育実践の特徴には「マイノリティの理解」という共通項がある可能性がある。

i) 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。

2、日本における性の多様性教育の状況

では、日本において、性の多様性教育はどの程度とりまれているだろうか。

釜野らの調査によると、高校時代に人権教育全般を学んだ経験が「ある」と答えた割合が86.4%であるのに対し、性的マイノリティについて学んだ経験は18.0%にとどまっている(釜野ら 2020)。また、釜野らのような全国調査ではないものの、各地域でのアンケート調査もなされている。例えば、三輪は2015年に三重県内の教職員3000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26.8%、性同一性障害についての研修は31.2%であり、約7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6.8%、性同一性障害については7.4%であり、90%以上の教職員が授業でとりあげていなかった。三輪はこの結果をもとに8つの提言をおこない、特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(三輪 2016)。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。

一方、吉川は沖縄県において同様の調査をおこなっており、研修経験や授業経験の有無については三輪と同様の結果を得ながらも、「性的マイノリティの児童生徒とのかかわりがある教員や他者からカミングアウトを受けた経験のある教員は、すでにさまざまな手法で授業実践をおこなっていることも明らかになった」(吉川 2017: 12)としている。また、土肥は日本教職員組合主催の教育研究全国集会(以下、日教組教研)の

「両性の自立と平等をすすめる教育分科会(以下、両性分科会)」の全レポートのうちの性の多様性を扱ったレポートの割合の経年変化を調べた。その結果、「2014年以降は全レポート数の10%を超え、2017年には全体の1/3が性の多様性を扱っている」(土肥 2020)としている。なお、2021年度と同分科会では、全レポート21本のうち、性の多様性にかかわる授業をレポートにしているものが10本(48%)であった。また、授業以外の教育実践や性の多様性を一部含むものが2本あったので、それらを含めると、性の多様性教育のレポートは半数以上であった。両性分科会はもとも「女子教育問題」からはじまっており、ジェンダーにかかわる問題全般についての授業実践を扱う分科会である。論議の整理のために「労働・家族」「意識・慣習の見直し」「性の教育」の3領域が設定されており、性の多様性教育は主として「性の教育」で論議される内容である。にもかかわらず、性の多様性の授業実践がこれほど多いことは、先にあげた吉川の指摘を裏づけているということになるだろう。

このように、一部の教員の間では性の多様性教育がなされているものの、まだまだその広がりが少ないというのが、現在の日本の状況と言えよう。

では、性の多様性教育の広がりを阻む要因はどこにあるだろうか。木村は、2018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(木村 2020)。木村の調査の特徴的なことは「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」ⁱⁱ及び「性別特性観」ⁱⁱⁱのクロス

-
- ii) 「男の子/女の子らしく育てることが大切である」「男性が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げられたら、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」「自分の子どもが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」(木村 2020: 8)
- iii) 「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」(木村 2020: 8)

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いこと、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」(木村 2020: 12)としている。

木村の調査は、あくまでも教員が対象であるが、同様のことは生徒にもあてはまるだろう。このことからわかるように、性の多様性教育に求められるものは、「セクシュアル・マイノリティそのものの理解」にとどまらない、性的マジョリティの変革であると言えよう。

そこで次項では、マジョリティが社会的公正を支持するように転じていくための教育方法について論じたダイアン・J. グッドマンの『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』を用いて、マジョリティの特徴と、それをふまえたマジョリティに対する社会的公正教育について概観する。そして、次々項では性の多様性教育に対する応用可能性について検討することにする。

3. 特権集団と社会的公正教育

グッドマンは、自らの社会的公正教育の実践経験に加えて、発達理論を用い、どのような教育方法を用いればマジョリティを社会的公正を支持する人々に変えうるのかを論じた。まず、グッドマンは、人々を単純に「支配集団」「従属集団」と二分することの困難さを認めつつも、「抑圧における権力関係やダイナミクスについて論じるうえで、こうした分類は役に立つ」(Goodman 2017: 9)とする。支配集団は以下のような特徴を持つ。

例えばこの社会の規範は支配集団を基準として成り立っている。グッドマンはこれを「正当性」とした。また、そのような正当性があるゆえに、「差異」が「優劣」へと変化し、支配集団が優位となる。グッドマンはこれを「優位性」とし

た。さらに支配集団はさまざまなリソースへの優先的なアクセス権を持つ。グッドマンはこれを「文化的、制度的な権力と支配」とした。このように、支配集団は従属集団に対してさまざまな特権を持つ「特権集団」なのである。

ただし、特権を持つ人の多くは自分自身が特権を持っていることへの自覚がない。また特権そのものの存在を否定する。一方、自らが特権を与えられるにふさわしい人間であるという意識を持っている。であるがゆえに、特権集団の人々に対して社会的公正教育を行おうとすると、自らの価値観への変革を迫られるため、恐怖心や不快感を持つ。グッドマンはこのような恐怖心や不安感を「抵抗」と呼び、「その人の考え方ではなく、多様な考えをどれだけ受け入れられるかの問題である。偏見をなくすには自分なりの解釈や思い込みを自覚し、検証する必要があるが、そのように自己を深くつきつめて考えようとしないうちこそが抵抗なのだ」(Goodman 2017: 75)としている。

一方、グッドマンは特権集団には抑圧の代償があると看做す。「心理的代償」「社会的代償」「道徳的・精神的代償」「知的代償」「物質的・身体的代償」がそれである (Goodman 2017: 141)。

このような特権集団であるが、もちろん社会的公正を支持する人々もいる。グッドマンはその動機を「共感型」「道徳的原則型／宗教的価値型」「自己利益型」の3つのカテゴリーに分類し、これらを組み合わせることが社会的公正教育を進めるために必要としている。とりわけ「教育者たちは特定の側面(たいていは共感や道徳)ばかり強調し、それ以外の側面を排除する傾向があるように思う」(Goodman 2017: 198-199)という指摘は重要だろう。したがって、社会的公正教育は「共感力」「道徳的・宗教的価値観」だけでなく、「自己利益」にも働きかける必要がある。さらにグッドマンは「現行のシステムに代わる建設的な代替案があることをわかってもらう必要がある」(Goodman 2017: 227)としている。そして、「社会的公正とダイバーシティを支持することは、本人にとっても他者にとっても利益になり、社会全体の幸福につながるということ

を、繰り返し強調し続けることも大切だろう」(Goodman 2017: 232)としている。

4、性的マジョリティの変革のために

では、グッドマンの論議を、どのように性の多様性教育に応用できるだろうか。

ここで戸口らによる日本における性の多様性教育の特徴を振り返ろう。先に述べたように、その特徴は「セクシュアル・マイノリティそのものの理解」であった。つまり、性的マイノリティに着目し、その困難を伝えることで、性的マイノリティへの理解を促してきたのである。まさにそれは「共感力」を高めるとりくみと言えよう。その一方、性的マジョリティの持つ特権については十分に言及して来なかったのではないだろうか。であるならば、結果的に、性的マジョリティは不可視化され、特権集団としての「正当性」「優位性」が問われることはなくなってしまふ。

ではどうすればいいだろうか。例えば同性婚について言及する時、同時に異性愛者が結婚制度によって得られる諸権利に言及する必要がある。あるいはトランスジェンダーに言及する時、同時にシスジェンダーのみが性自認に従った扱いを受けられるということに言及する必要がある。このような形で不可視化されてきた性的マジョリティの特権に言及することで、性的マイノリティとの間にある権利の不平等を顕在化させることが可能となる。

さらに、抑圧の代償として性的マジョリティが失っていることを明らかにすることも大切だろう。例えば筆者はセクシュアリティの多様性について説明するとき「セクシュアリティは複雑で、多様で、そして自由である」と述べている。これは、「複雑さ」を「難しさ」や「やっかいさ」とつなげることへのリフレーミングをおこなうことを意図している。と同時に「もしもこの複雑さを簡単にすると、自由さがなくなってしまう」とつけ加えている。つまり、性の多様性を認めないとすれば、その代償として自らを不自由な状態におくことになるということを伝えたいと、筆者は考えているのである。

抑圧の代償の指摘は、「自己利益」へと結びつく。その際、もっとも説得力を持つのは、授業者自身が感じた利益について述べることだろう。それは例えば、性の多様性という新たな知識や性的マイノリティ当事者との出会いを通して、自分自身の価値観が変容し、そのことがいかに自分にとって意味があったかを伝えることである。そのためにも、単に書籍などによって知識を吸収するだけではなく、多様な人々と出会える場所に参加することは重要であろう。

そしてもうひとつ、「代替案の提示」である。先にも述べたように、特権集団は先に述べたように、「道徳的・精神的代償」による「罪悪感」も持ちあわせている。したがって、マイノリティを包摂しようとするが、既存の枠組みそのものは保持しようとする。「性的マイノリティが使いやすいトイレを考えよう」といったワークをおこない「ユニバーサルトイレを増やす」といった結論を得るような事例がそれにあたるだろう。このような事例への批判は、特権集団にとっては自らの特権を手放すよう迫られていることとなり、その恐怖心や不快感から、「抵抗」する。例えばそれはトランスジェンダーへのヘイトという形であられる。それに対しては、特権そのものが無化するような、既存の枠組みにとられない発想での代替案といったものの提示が必要となるだろう。

5、おわりに 一教職員の変わり目を伝えあう一

本稿は、グッドマンの社会的公正教育の文脈にもとづいて、性の多様性教育をいかにすすめるかということについて考察してきた。そこで必要となることは、性的マジョリティの変革であり、そのためには特権集団について知り、「共感力」「道徳的・宗教的価値観」を高めるだけでなく社会的公正が「自己利益」となることを伝え、既存の枠組みにとられない代替案を提示していくことだった。

実は、このような教育の営みは、日本においてはそう新しいことではない。教職員の多くは、特権集団に属している。そのことに無自覚だった教職員が、差別の現実と出会う中で、自らの

特権に気づき、自らを変革してきた歴史がある。

次にあげるのは、1999年に開催された日教組教研の人権教育分科会での報告を振り返った文章の一部である。

私は一昨日の報告のあと、北海道のレポーターに、水平社宣言をなぜ教えられないのだろうかと問われ、返そうとその夜ずーと考えていました。仲間からも厳しく問われ続けました。しかし、どうしても言葉としてまとめることができませんでした。

わたしはその報告の中で「エタという言葉誇りうるとい言葉が結びついた」と言いましたが、実際はその時まで結びついていませんでした。「部落差別をなくしたい」という願いが、わたし自身弱かったからだということに今朝やっと気がつきました。今まで私は、「部落差別をなくさなければならない」という義務感・責任感を感じていましたが、自分の問題として「部落差別をなくしたい」という希望・願いまで持っていませんでした。

わたしはこの教研に来て毎日、長い時間をかけて、自分のこと両親のこと家のことを振り返り語りあう中で、これまで見つからなかった自分をやっと見つけることができました。なんだか肩の力が抜けてすーとしました。すぐにでも水平社宣言を学習会で子どもたちに伝えたいです。(田城 1999: 107)

自らを変革した教職員の姿を子どもたちの前に差し出す。そして、子どもたちもまた反差別へと反転していく。このような教育実践が同和教育・人権教育の世界では交流されてきた。それをあらわす言葉が「教職員の変わり目を伝えあう」である。

性の多様性教育を進めるために、まったく新しいとくみをしなければならないわけではない。これまでのさまざまな教育実践に学びながら、時として必要な理論を導入し、社会的公正を「性」をキーワードに実現していく。性の多様性教育を進めるために、そのような教育実践を積み重ねることが求められよう。

文献

- ・ 土肥いつき, 2020, 「性の多様性を学校でどのように教えるか」『小児保健研究』79 (2): 135-139
- ・ 土肥いつき, 2022, 「性の多様性教育」『こころの科学』223: 44-48.
- ・ Goodman, Diane J, [2000] 2011, *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups, Second Edition*, New York/London: Routledge. (出口 真紀子監訳・田辺希久子訳, 2017, 『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版.)
- ・ 木村育恵, 2020, 「ジェンダーや多様な性に関する学校現場の現状——北海道における教員調査をもとにして」『北海道教育大学(教育科学編)』71 (1): 1-14.
- ・ 三輪真裕美, 2016, 「LGBTに関する教職員意識調査の結果からみえてきたもの」『ヒューリアみえ研究紀要』4: 96-142.
- ・ 中島智子, 1997, 「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』解放出版社: 58-72.
- ・ 日本教職員組合, 2022, 『日教組第71次教育研究全国集会報告書 両性の自立と平等をめざす教育』.
- ・ 田城恵治, 1999, 「学校の児童集会みたいなことをするんじゃないかなあ」『解放教育』374: 104-107.
- ・ 戸口太功耶・葛西真記子, 2016, 「性の多様性に関する教育実践の国際比較」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』30: 65-74.
- ・ 吉川麻衣子, 2017, 「沖縄県の学校現場における『性の多様性』の実態 —教職員を対象とした基礎調査をもとに—」『沖縄大学人文学部紀要』19: 1-15.