

特別活動の教職科目において性的少数者に関わる内容を扱う意義

—学級活動の隠れたカリキュラムの認識—

馬場 智子*

(2017年10月30日受付, 2018年1月17日受理)

第1章 問題の背景

2015年8月, 一橋大法科大学院の男子学生=当時(25)=が同性愛者であることを同級生に暴露されたため校舎から転落死したという事件¹⁾以降, 「アウティング」という望まれない性に関わる情報開示という問題が広く社会で論じられるようになった。また一方でこの年の前後は, 性的少数者の運動においては飛躍的な改革がみられた時期でもある。蔵田は, 2015年を「LGBTムーブメント飛躍の年」であるとしている。

5月にカトリック教徒の多いアイルランドで, 国民投票の結果として, 同性婚を認める法律が法制化されることが決まりました。翌月にアメリカ合衆国連邦最高裁は, 同性婚は「法の平等な保護」を定めた合衆国憲法の下での権利であるとして, 同性婚を禁止する州法を違憲と判断し, 同性婚が合法となりました。特筆すべきは, 2015年8月には2014年末の国際オリンピック委員会での決議を受け, オリンピック憲章根本原則6条に「性的指向」への差別撤廃が盛り込まれたことでした²⁾。

また, 日本においても「同性パートナーシップの公的認証制度(同性愛者等に, 異性愛者間の婚姻と同等もしくはそれに近い権利・機会を与える制度)」が複数の自治体で検討され, 導入に至った³⁾時期でもあった。教育の分野においても, 文部科学省は2015年4月に「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」を通知し, 学校で実践すべき配慮について具体例を示して実行を促している。このように近年, 性的少数者の諸状況について学校でも対応が求められているのである。

こうした通知を前提とすれば, 学習指導要領においても性的少数者の諸状況について説明する必要があると考えられる。しかしながら, 男女の性の違い, あるいは共同参画についての理解を促進する内容はあるものの, 性の多様性や, 性的少数者が抱える悩みなどについての説明は, ほとんどなされていない。また, 前述した「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」においても, 性同一性障害についての説

* 岩手大学教育学部

明や配慮はあるが、それ以外の性的少数者についての説明はほぼない。この状況について「シティズンシップと市民運動～LGBTをとりまく日本の事情～」(北海道大学大学院文学研究科応用倫理研究教育センター主催 一般公開フォーラム, 2016年12月18日開催)の中でパネリストの一人である鈴木賢は以下のように述べている。

日本におけるLGBTのシティズンシップは、性自認のマイノリティから始まるという、世界的には非常に珍しいコースをたどりました。(中略)これは、法律や制度の持つインパクトが大きいことを意味すると思います。それに引き換え、性的指向の面での法制化ははまだ実現していません。日本の法律には「性指向」という言葉は一切出てきません。法の世界では、LGBはいまだに不可視化のままなのです。文部科学省も「同性愛」とか「性的指向」などの用語は取り上げたくない言葉のようです。教育の現場では、性同一性障害は取り上げるけれども、同性愛は扱わない。これは法律に規定がないから、ということになるわけです⁴⁾。

つまり、性的少数者の中でも社会的状況の違いがあると分析しているのである。こうした経緯を踏まえて鈴木は、自治体による同性パートナーシップの公的認証制度について、これまで不可視化されてきたLGBの状況が変革する可能性を指摘している⁵⁾。文部科学省が「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」の一年後、「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)周知資料」を作成したのは、鈴木が「LGBはいまだ不可視化のまま」と分析した状況からの変化を示すものであるといえる。資料の内容は、大部分が性同一性障害の児童生徒の調査や個別対応ではあるものの、「性自認」や「性的指向」という概念を説明し、性同一性障害以外の「性的マイノリティ」に教員がどう接するかについて以下のように説明している。

教職員としては、悩みや不安を抱える児童生徒の良き理解者となるよう努めることは当然であり、このような悩みや不安を受け止めることの必要性は、性同一性障害に係る児童生徒だけでなく、「性的マイノリティ」とされる児童生徒全般に共通するものであること。

性同一性障害に係る児童生徒や「性的マイノリティ」とされる児童生徒は、自身のそうした状態を秘匿しておきたい場合があること等を踏まえつつ、学校においては、日頃より児童生徒が相談しやすい環境を整えていくことが望まれること。このため、まず教職員自身が性同一性障害や「性的マイノリティ」全般についての心ない言動を慎むことはもちろん、例えば、ある児童生徒が、その戸籍上の性別によく見られる服装や髪型等としていない場合、性同一性障害等を理由としている可能性を考慮し、そのことを一方的に否定したり揶揄(やゆ)したりしないこと等が考えられること⁶⁾。

また、教育現場での調査でも、「LGBTについて教えるべきである」62.8%、「性同一性障害について教えるべきである」73.0%等、その必要性について認識が広まっている状況がある⁷⁾。しかしながら、実際に取り上げたことがあるのは13.7%であり、認識との差

がある。その理由として「教員の知識が足りないこと⁸⁾」「当事者がいる中で授業の展開が難しい(中略)当事者が傷つくのではということ懸念する⁹⁾」が課題として挙げられている。また、教員の知識が不足している理由に日高は、教員養成課程で教わることがなかったという機会不足を挙げている¹⁰⁾。これらの研究から、教育を実施する必要性を感じている教員は少なくないものの、自身が学んでこなかったために難しさを感じていることがうかがえる。つまり、新たに性的少数者に関する内容を教員養成課程で取り扱う必要性は指摘されているものの、①その指針、あるいは具体的な問題状況さえも学習指導要領には示されていない、②性的少数者の中でも制度や通知内での情報の多寡が異なっており、結果限られた説明しかなされていない、という課題がある。それでは、現在特にどのような内容について教員の知識や理解が不足しており、今後教員養成課程の講義の中で取り上げる必要があるのだろうか。

本稿では、現在教員養成課程に在籍する学生に対して調査を行い、先行研究で指摘されるような「知識不足」「教わる機会」という問題が存在するのか、さらに、学生がどういった点について特に学ぶ機会が不足しているのかという点を質問紙調査から明らかにする。最後に、今後教員養成課程で、性的少数者についてどのような内容を学生に伝えていくことが求められるのかについて調査結果から考察する。本稿の意義は、社会的要請や変化を背景に教育制度・現場において性的少数者の状況に関わる教育が求められていることに対し、将来教員となる学生がどのような認識を持っているのかを分析することで、教員養成での講義内容がより実践に即した内容となるよう示唆を与えることである。

ここで、特別活動の教職科目を取り上げた理由について述べておく。特別活動は、学習指導要領解説にも示されるように「様々な集団活動を通して、自己や学校生活を捉え、課題を見だし、その改善・解消に向け、よりよい集団や学校生活を目指して行われる様々な活動の総体¹¹⁾」であり、集団での活動を重視する性質がある。また、後述するように「学校行事」「クラブ活動(小学生のみ)」等、性による区分が行われる場面が特別活動の中で多くみられる。したがって、本人の意思に関わらず「他と違う」ことが顕在化しやすい傾向にあると考えられる。また、学校の中で基礎的集団となる学級活動が含まれる領域でもある。したがって、教員養成課程の講義で、特別活動のなかで性的少数者が直面する課題や、その解決について学生が理解を深めることは重要であると考えられる。

次に、本稿の構成を示す。第2章では、日本において性に関する教育＝性教育がどのように実施されているのかを確認し、特別活動における性教育、ひいては性的少数者に関わる教育を取り上げる意義について説明する。第3章で、教育現場において実際に性的少数者が直面する問題について先行研究から分析する。特に、教員がどのような問題意識を持っており、性的少数者に関わる教育にどのような課題を感じているのかに焦点を当てる。第4章では、岩手大学教育学部で「特別活動の理論と方法」を受講した学生に対し、ジェンダーやセクシャリティの知識・理解に関わる質問紙調査を実施した結果を分析し、先行研究で指摘されている問題のうち「教員の知識不足」について、どのような知識が不足している実態があるのかを明らかにする。最後に第5章で、先行研究の知見と、現在教員養成課程で学ぶ学生の意識から、今後特別活動に関わる教職科目でどのような内容を取り扱う必要があるのかについて考察する。

第2章 特別活動における性に関わる教育と性的少数者

第1章では、日本で性的少数者の権利に関わる法制度が変革してきたこと、またそれと時期を同じくして教育においても性的少数者への配慮を求める通知や、教職員向けの資料が出されるようになったことについて述べた。しかしながら、一橋大学の事件が示しているのは、性的少数者への配慮だけでは問題は解決せず、結局は、社会全体が性的少数者について実態を知り、かつ理解することが不可欠であるということである。したがって本章では、すべての児童生徒を対象としている性教育について、日本でどのように捉えられているのかを確認する。

第1節 学習指導要領における性教育

文部科学省『学校における性に関する指導について（学習指導要領に基づいて）』によれば、日本で主として性教育が行われるのは、学習指導要領で性に関する内容に言及している保健・体育、家庭科、道徳、特別活動である。本資料では、小学校から高校の学習指導要領（2008年）に記載された学校における性に関する指導内容を示し、文部科学省としての性教育の内容の見解を述べている。

【小学校体育科保健領域】

（2）体の発育・発達について理解できるようにする。（第4学年）

ア体は、年齢に伴って変化すること。また、体の発育・発達には、個人差があること。イ体は、思春期になると次第に大人の体に近づき、体つきが変わったり、初経、精進などが起こったりすること。また、異性への関心が芽生えること。

（中略）

【中学校学習指導要領特別活動〔学級活動〕】

ク）性的な発達への適応

（解説）

- ・性に対する正しい理解を基盤に、身体的な成熟に伴う性的な発達に対応し、適切な行動がとれるように指導・援助を行うことが大切。
- ・自己の行動に責任をもって生きることの大切さや、人間尊重の精神に基づく男女相互の望ましい人間関係の在り方などと結び付けて指導していくことが大切。
- ・思春期の心と体の発育・発達に関すること、性情報への対応や性の逸脱行動に関すること、エイズや性感染症などの予防に関すること、友情と恋愛と結婚などについて話し合いや討論を行うといった活動が考えられる¹²⁾。

学習指導要領や解説の内容からは、身体的な性の知識獲得から始まり、人間関係の中での性について批判的思考を通じた教育を行うことが説明されている。しかしながら、ここに挙げた領域以外を含む全ての性に関する教育で「異性への関心」「男女（男女相互）」という言葉が用いられ、異性愛を所与のものとして述べられており、性的少数者の説明は見受けられない。

それでは、2015年と2016年に性的少数者の児童生徒に対する対応を通知する資料が

特別活動の教職科目において性的少数者に関わる内容を扱う意義

出された後の2017年公示の学習指導要領では、何らかの変化はみられるだろうか。文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』では、項目「男女相互の理解と協力」「思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応」が置かれており、どのような事柄を教えるのが具体的に例示されている。

イ 男女相互の理解と協力

男女相互について理解するとともに、共に協力し尊重し合い、充実した生活づくりに参画すること（中略）。異性間における相互の在り方は、基本的に同性間におけるものと変わるところ（本文ママ）がない。しかし、中学生の時期は、身体的な特徴が顕著になるとともに、個人差はあるものの、異性への関心の高まりや性衝動が生じるなど心理面の変化も顕著となる（中略）。具体的には、男女相互の理解と協力、人間の尊重と男女の平等、男女共同参画社会と自分の生き方などの題材を設定し、アンケートやインタビューを基にしたり、新聞やテレビ等の資料を参考にしたりして、話し合うなど活動の工夫を行うことが考えられる。

（中略）

ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応

心や体に関する正しい理解を基に、適切な行動をとり、悩みや不安に向き合い乗り越えようとする事。

この内容は、思春期の心と体の発達や性に関する知識を理解し、適切に活用して、自己の悩みや不安を解消しながら自他の人格を尊重した行動ができるようにすることである（中略）。この時期は、個人差はあるものの、人間関係の複雑化に起因する悩みや異性への関心も高くなる¹³⁾。

上述のように性に関する説明で「異性への関心」「男女における身体面・精神面の違い」はあっても、性的少数者に関する説明はなされていない。これは保健体育の学習指導要領解説でも同様である。つまり、全ての児童生徒を対象にした性教育では、異性愛を所与のものとして当事者以外への性的少数者に関する知識の提供や、その社会状況について説明がなされておらず、授業で取り扱う内容としても例示されていないのである。しかしながら、「ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応」の最後にはこのような解説があり、個別への対応の必要性について言及している。

また、思春期の心と体の発達や性については、個々の生徒の発達の段階や置かれた状況の差異が大きいことから、事前に、教職員が、集団指導と個別指導の内容を整理しておくなど計画性をもって実施する必要がある。また、指導の効果を高めるため養護教諭やスクール・カウンセラーなどの専門的な助言や協力を得ながら指導することも大切である¹⁴⁾。

このように個々の状況を鑑みて指導内容を計画することや専門家の必要性について述べられているものの、性的少数者の存在は明記されていない。したがって、児童生徒の悩みが自身の「ジェンダー」や「セクシャリティ」によるものではないかという視点をもつ教

員であれば(児童生徒がカミングアウトできていなくても)対応した教育は可能であるが、そもそも性的少数者についての知識や、どのような悩みがありうるかという視点がない場合、「解説」から示唆を得ることはできない内容となっている。

第3章 学校における性別分化と児童生徒のジェンダー葛藤の関連

本章では、性的少数者の児童生徒が学校で直面した問題の要因と、問題に対する学校の対応について先行研究から明らかにする。

第1節 学校における性別分化

トランスジェンダー生徒の性別違和を学校文化の中にあるジェンダーとの関係から分析した土肥は、トランスジェンダーの生徒を「『学校による性別分化』と『自らありたい性』との間でジェンダー葛藤を起こしている¹⁵⁾」存在だとしている。

学校による性別分化は、幼児教育の段階から始まる。木村は、幼稚園・保育園から小学校では、男女を平等に扱う平等の原則が比較的強いものの、男の子は青・女子はピンク等のようにそれぞれの性別にステレオタイプ化された色やシンボルを当てはめる行為によって「男女の区別が基礎カテゴリーとして内面化¹⁶⁾」されるとしている。ここで木村が指摘するのは、保育士や教員らは性役割の分化等の意図はなく、ニュートラルなものとして、時に「性別に分ける必然性のない場面において性別カテゴリーを頻繁に使用している¹⁷⁾」ため、子どもたちに性別を自明のカテゴリーとして認識させる働きがあるということである。

このような認識が子どもにできた後、中等教育段階になると二つの形で性別分化が顕在化する。ひとつは「『制度』としての性別分化¹⁸⁾」である。例えば男女別の制服や、体育の武道とダンス等が挙げられる。体育に関しては、1989年以降学習指導要領上は性別で分けるような指示はない。しかし、芹澤は保健体育科の授業の実施状況に関する調査において、サッカーおよび武道は男子に、ダンスは女子に開設されることが多いと報告している¹⁹⁾ように、学校の中で「ダンスは女子、武道は男子」等が分けられている場合、個人の選択の余地がなく制度に近い分化が行われているといえるだろう。

もうひとつは「『生徒間の相互行為』による性別分化²⁰⁾」である。これが顕著にあらわれるのは、性別分化に従わない生徒に対して生徒間で発生する「からかい」や「いじめ」である。トランスジェンダーの生徒にインタビュー調査を行った土肥の研究では、短髪にしたり制服のスカートを拒否する子どもに対して周りがあだなをつけたりするからかいがいじめへと発展し、不登校へとつながった事例²¹⁾が示されている。ここでみられる児童・生徒間の行為は、児童生徒は性的分化を受ける側であると同時に、性的分化を担う存在でもあることを示している。

先行研究からは、性役割等の意図した分化ではないものが幼児期から実施されており、そのことが子どもに対する性による区分の内面化につながっている可能性が指摘される。また、そうした内面化が起こった後に学校で制服強制等の「制度的」な性別分化が行われることで、制度に従い難い性的少数者が問題に直面する要因になっていると考察される。次節では、実際にジェンダー葛藤に直面した生徒がどのような点で問題を感じ、またいか

なる方法で問題の解消を試みたのかを、土肥の調査結果から分析する。

第2節 児童生徒のジェンダー葛藤とその解決の方策

はじめに、葛藤を感じずる前提としての性別違和について確認する。性別違和に気づくのは「早くて幼児教育段階、遅くとも初等教育段階には全員が経験している²²⁾」という。しかしながら「カミングアウトしようがないですもん。自分が何者かわからへんから。…カミングアウトするもなにもカミングアウトするものがない²³⁾」というように、中学校に入っても自分が何者なのかを説明する言葉を持たない場合がある。

こうした状態からジェンダー葛藤の糸口となるのが「言語化の局面²⁴⁾」である。言語化の局面とは、例えばトランスジェンダーの生徒が「トランスジェンダー（性同一性障害）ということなのだ」と自分が何者かを理解する局面である。

土肥は、言語化にはその言語が社会で認識されているかどうか深く関わってくるとしている²⁵⁾。この言語化の局面を迎えた後にロールモデルと出会うことで、生徒らはジェンダー葛藤の解決が実現可能であることを知るという経験をしている。ここまでの段階を経て初めて生徒らはカミングアウトをすることが可能になる。その後生徒らは、学校に対してカミングアウトをする。しかし、カミングアウトの結果必ずしもすべての生徒がジェンダー葛藤の軽減につながったわけではない。

土肥は当事者10名の経験から、ジェンダー葛藤の軽減につながる3つの要素を抽出している。第一は「要求発見の可能性」である。カミングアウトの後、女子は全員タイツという決まりを靴下でもよいと変えてもらえた生徒が「もうできないもんだと自分の中では思ってたから、そういうちょっとしたことをやってもらうだけで、自分はうれしかったなあ²⁶⁾」と述べていることを挙げ、カミングアウトの成功がジェンダー葛藤の軽減につながったとしている。第二が「要求実現へ向けた課題の発見」である。これは、カミングアウトを受けて学校側や周囲が勝手に配慮をするのではなく、生徒自身が葛藤の原因は何か、自分は何を求めているのかを自ら見つけて解決していくことである。「自分が言ってやってもらうみたいな形をとってくれていた気はします。勝手に動くんじゃない。それが、ほんまよかった²⁷⁾」のように、要求の主導権が生徒にあることが葛藤の軽減につながったとしている。第三が「変容する他者の存在」である。カミングアウト後、退学を余儀なくされた生徒と卒業した生徒の語りを比較すると、卒業した生徒の場合は「応援団にも入って、男の方でやらせてもらったりして²⁸⁾」「(無理矢理制服を変えたのにもかかわらず)周りの子たちが結構守ってくれた²⁹⁾」等、他の生徒に関する語りがあるという。さらには、こうした当事者・周りの生徒の変化が、女子高の制服にスカートとズボンの選択肢が設けられるといった、学校を変化させたケースも示されている。

土肥の調査からは、性的少数者の児童生徒は、まず「自分がどういう存在なのか」が分からないという所から困難があることが指摘される。文部科学省による性的少数者に関わる資料では、児童生徒・保護者から相談があった場合の対応を説明しているが、訴える言葉を持たない悩みへの対応の必要性が示唆される。

さらに、カミングアウトした場合は、学校や周囲が一方的に配慮するよりも、自身が何を問題と感じ、どういう変化を望むのかを見つけていく方が葛藤の解消につながることで、何より、教員だけが対応するよりも周囲の生徒も変化することが、良い変化をもたらして

いることが明らかになった。

第4章 教員志望学生のジェンダーに対する意識と性的少数者に関わる知識

ここまで、教員に対して文部科学省は性的少数者への個別配慮を行う必要性を通知し、また教員に対しても理解を深めるように述べている一方、全ての児童生徒を対象にした性教育においては性的少数者のことが扱われていないことを示した。また、学校の中では無意識的な性別分化が行われており、その分化が性的少数者の児童生徒の問題を深刻化していることが明らかになった。

本章では、教員養成課程にいる学生が現在、ジェンダーや性的指向等についてどのような意識を持っているか、また性的少数者についての知識理解の状況についての調査結果を分析する。そして、先行研究で指摘されるような「知識不足」「教わる機会」という問題が存在するのか、さらに、学生がどういった事柄について特に学ぶ機会が不足しているのかという点を考察する。

意識調査の結果を表1に示す。本調査は、2017年5月に実施した。全19問で、「学校内のジェンダーへの意識」「ジェンダーやセクシャリティ（性的少数者も含む）に関する知識」の2つのパートに分かれている。ただし、①から⑩の問いを引用した文献では「No」の数をチェックしようという、数が多い方が良いという示唆があった³⁰⁾が、今回は学生の意識を分析することを目的としたため、示唆の箇所は引用しなかった。

実施に当たり、その内容から性別欄は設けなかった。また、講義中の実施ということを踏まえて「回答は成績に反映しない」と明記し、無記名としたが、学年で知識・理解に差が出る可能性を想定し学年のみを尋ねた。

「学校内のジェンダーへの意識」について、木村が指摘する「学校教育におけるジェンダーに関わる『かくれたカリキュラム』として第一に指摘できるのは男子優先の慣習³¹⁾」に関連する問い③、⑤、⑩では、No（受け入れていない）という回答が多数であった。また「女子（男子）なんだから～しなさい」といった「男女生徒への教師の対応の違いも様々な形で認識されている³²⁾」とされるが、これに関連する問い④や⑥に対しても9割前後の学生がNoと答えている。一方Yes（性差を受け入れている）という回答が過半数だったのは問い①、②、⑦、⑨で、半分に分かれたのは問い⑧であった。

結果から、学生は男女で優劣がつくような違いや、不平等が明らかな違いについては意識があるということが分かる。調査実施日の講義コメントを参照すると「中学校で、応援団には男子のみがなれるというルールがあって、生徒総会で議論が出たけど結局『生徒会法で決まっているから』という理由で変わらなかった。決まりを変えるという手続きが面倒だったのかもしれないけど、男女のしきりを感じた」のように、違和感を覚えた経験から受け入れられないというケースや、授業で学んだために意識しているというケースがみられた。またコメントからは「男女平等が行き過ぎて男尊女卑から『女尊男卑』になりかけていないか？と思うこともある」のように、その意図を確認する必要はあるが、性によって扱いが異なることへの違和感には多様な方向があることもうかがえた。

特別活動の教職科目において性的少数者に関わる内容を扱う意義

表1 質問紙調査の結果

| 問 | | 2年生Y | | 2年生N | | 3年生Y | | 3年生N | | 全体*Y | | 全体*N | |
|-------------------------------|--|------|-----|------|-----|------|------|------|------|------|-----|------|-----|
| | | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % |
| 学校内のジェンダーへの意識 | ①朝礼や学校行事の時、男女に分かれて並ぶことはあたりまえである | 93 | 67% | 46 | 33% | 55 | 72% | 21 | 28% | 148 | 69% | 68 | 31% |
| | ②学校で使う物が、男女で色分けされていても気にならない | 129 | 93% | 10 | 7% | 71 | 93% | 5 | 7% | 201 | 93% | 15 | 7% |
| | ③生徒（児童）会では男子は会長、女子は副会長になることは自然である | 5 | 4% | 134 | 96% | 0 | 0% | 76 | 100% | 5 | 2% | 211 | 98% |
| | ④「男だから泣くな」「女だからやさしく」という指導は当然である | 9 | 6% | 130 | 94% | 2 | 3% | 74 | 97% | 11 | 5% | 205 | 95% |
| | ⑤学年主任や生徒指導部長などは、男の先生が担当する方が自然である | 20 | 14% | 119 | 86% | 8 | 11% | 68 | 89% | 29 | 13% | 187 | 87% |
| | ⑥希望したが、「女子（男子）なので向かない」と言われて、納得している | 18 | 13% | 121 | 87% | 10 | 13% | 65 | 86% | 28 | 13% | 187 | 87% |
| 学校内のジェンダーへの意識 | ⑦「保護者」を「父兄」というのは気にならない | 90 | 65% | 49 | 35% | 39 | 51% | 37 | 49% | 130 | 60% | 86 | 40% |
| | ⑧文科系の部活動が女子にかたよることは自然である | 68 | 49% | 71 | 51% | 39 | 51% | 37 | 49% | 107 | 50% | 109 | 50% |
| | ⑨体育の時間、女子は創作ダンス、男子は柔道などと、違っていても気にならない | 96 | 69% | 43 | 31% | 50 | 66% | 26 | 34% | 146 | 68% | 70 | 32% |
| | ⑩女子がリーダーになると「生意気だ」と言われても、仕方がないと思ってしまう | 3 | 2% | 136 | 98% | 2 | 3% | 74 | 97% | 5 | 2% | 211 | 98% |
| ジェンダーやセクシャリティに関する知識（性的少数者を含む） | ⑪高校までの授業で、「ジェンダー」とか「セクシャリティ」という言葉を聞いたことがある | 120 | 86% | 19 | 14% | 67 | 88% | 9 | 12% | 188 | 87% | 28 | 13% |
| | ⑫大学で上述のテーマを扱った授業を受けたことがある | 31 | 22% | 108 | 78% | 26 | 34% | 50 | 66% | 57 | 26% | 159 | 74% |
| | ⑬教員養成に関わる講義で上記のテーマを扱った講義を受けたことがある | 22 | 16% | 116 | 83% | 17 | 22% | 57 | 75% | 39 | 18% | 174 | 82% |
| | ⑭「ジェンダー」「セックス」「セクシャリティ」の違いがあることを知っている | 69 | 50% | 70 | 50% | 36 | 47% | 40 | 53% | 105 | 49% | 111 | 51% |
| | ⑮上3つの言葉の違いが分かる | 22 | 16% | 117 | 84% | 16 | 21% | 60 | 79% | 38 | 18% | 178 | 82% |
| | ⑯LGBTという言葉を知っている | 68 | 49% | 71 | 51% | 41 | 54% | 35 | 46% | 110 | 51% | 106 | 49% |
| | ⑰教員養成に関わる講義でLGBTを扱った講義を受けたことがある | 8 | 6% | 131 | 94% | 7 | 9% | 69 | 91% | 15 | 7% | 201 | 93% |
| | ⑱性同一性障害という言葉を知っている | 136 | 98% | 3 | 2% | 76 | 100% | 0 | 0% | 213 | 99% | 3 | 1% |
| | ⑲教員養成に関わる講義で性同一性障害を扱った講義を受けたことがある | 10 | 7% | 129 | 93% | 8 | 11% | 67 | 88% | 18 | 8% | 197 | 92% |

* 全体には、4年生以上を含む

出典：筆者作成

しかしながら、第3章で確認した、性役割の分化等の意図はないものの必然性のない場面において性別カテゴリーを用いることについては受け入れられるという回答が多く、性による区分の内面化がなされるという指摘が当てはまっているといえるだろう。

次に「ジェンダーやセクシャリティ（性的少数者も含む）に関する知識」の回答を分析する。約9割の学生が高校までの授業でジェンダーやセクシャリティに関する内容を学んでおり、「ジェンダー」「セックス」「セクシャリティ」の違いを認識している学生も5割はいるものの、その違いを説明できるまでには至っていないことが分かる。

性的少数者に関わる問いについてより詳細に分析すると、性同一性障害について知っているのは全体で99%とほぼ全員が知っている一方、LGBTやセクシャリティなどその他

の用語については5割前後にとどまった。先行研究で指摘されている、性的少数者でも「T」とそれ以外のLGBについての認識の状況に違いがあるということが、教員養成課程の学生においても当てはまった。

また、知識を得た機会について尋ねた問い⑰・⑱の結果からは、教員養成に関わる授業で性的少数者について学んだ学生が一割にも満たないことが明らかとなった。約半数の学生は、性的少数者についての知識や、社会的状況を学ぶ機会があったと回答してはいるが、先行研究の調査で教員が不足していると感じている「性的少数者に学校でどのように支援ができるのか」「授業の展開が難しい」という問題は、教員養成課程で扱わないことには解消しないのではないかと考えられる。

第5章 結論

本稿では、性的少数者の学校におけるジェンダー葛藤に関する先行研究の知見と、現在教員養成課程で学ぶ学生の意識から、特別活動の教職科目でどのような内容を取り扱う必要があるのかを検討してきた。

第2章では、日本の性教育における性的少数者の扱いについて述べた。その結果、性的少数者の存在が明記されておらず、全ての児童生徒を対象とした性教育の中で扱われていないことが明らかとなった。これは、児童生徒が性的少数者について学ぶことが必要とされていないことに加えて、教員自身がそもそも性的少数者についての知識や、どのような悩みがありうるかという視点がない場合「解説」から示唆を得ることはできないということの意味している。

第3章では、教育現場において実際に性的少数者が直面する問題について先行研究から分析した。その結果、性役割等に関わらずとも性的分化が幼児期から実施されることで、子どもに対する性による区分の内面化につながっていることが指摘された。また、そうした内面化が起こった後に学校で「制度的」な性別分化が行われることで、制度に従い難い性的少数者が問題に直面していた。こうした問題への対応について、性的少数者の児童生徒は、まず「自分がどういう存在なのか」が分からないという所から困難を抱えていた。さらに、カミングアウトした場合は、自身が何を問題と感じ、どういふ変化を望むのかを見つけていく方が葛藤の解消につながることで、何より、教員だけが対応するよりも周囲の生徒も関わることで、良い変化をもたらしていることが明らかになった。しかしながら、現在の性教育では周囲の生徒が性的少数者に関する知識を得る機会が保障されておらず、教員はこの問題に対応する必要があることが示唆された。

第4章では、学生に対してジェンダーやセクシャリティの知識・理解に関わる質問紙調査を実施した結果を分析し、先行研究で指摘されている問題のうち「教員の知識不足」について、どのような知識が不足しているのかを示した。その結果、高校までの授業でジェンダーやセクシャリティに関する内容を学んだ学生は9割に達し、「ジェンダー」「セックス」「セクシャリティ」の違いを認識している学生もいるものの、その違いを説明できるまでには至っていないことが明らかとなった。また性的少数者に関わる問いについては、性的少数者でも「T」とそれ以外のLGBについての認識の状況に差異があった。また、知識を得た機会については、教員養成に関わる授業で性的少数者について学んだ学生が一

割にも満たないことが明らかとなった。

したがって、今後教員養成課程の講義では、文部科学省の通知等で説明された性的少数者の児童生徒への個別対応に加えて、①高校までの授業と関連づけた全般的な性的少数者に関する知識や社会的状況、②全ての児童生徒を対象にした性教育で、性的少数者の社会状況について教える方法や教材開発、が必要なのではないかと考察される。

最後に本稿の課題について述べる。第一に、事例で検討した性的少数者の問題は全て性同一性障害(=T)の児童生徒が直面したものである。先行研究でも、日本の制度化はTとそれ以外で状況が分かれるという分析があり、今後、LGBそれぞれが学校で直面する問題についても検討していきたい。第二に、本稿では意識調査から示唆を提示するにとどまっており、今後は調査結果をもとにした性的少数者に関する講義を実施し、その後の学生の変容を分析したいと考えている。

<引用文献>

- 稲葉昭子「学校教育におけるセクシュアル・マイノリティ」『創価大学大学院紀要』32, 2010年, 259-280頁。
- 木村涼子『学校文化とジェンダー』勁草書房, 1999年。
- 蔵田伸雄『シティズンシップと市民運動：LGBTをとりまく日本の事情』北海道大学大学院文学研究科応用倫理研究教育センター主催 一般公開フォーラム(2016年12月18日開催)資料, 2017年。
- 酒向治子他「教員と中学生のダンスに対するジェンダー・バイアス」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第152号, 2013年, 45-49頁。
- 佐々木掌子「学校教育における性的指向・性同一性に配慮したHIV予防教育に関する研究」日高庸晴(研究代表者)『個別施策層のインターネットによるモニタリング調査と教育・検査・臨床現場における予防・支援に関する研究 研究報告書』2015年, 55-74頁。
- 産経ニュース「『同性愛』ばらされ転落死 両親、一橋大と同級生提訴」2016年8月5日。(http://www.sankei.com/affairs/news/160805/afr1608050015-n1.html) 2017年10月24日閲覧。
- 芹澤康子「体育授業に見るジェンダー・バイアス」『体育の科学』59(9), 2009年, 614-617頁。
- 土肥いつき「トランスジェンダー生徒の学校経験—学校の中の性別分化とジェンダー葛藤—」『教育学研究』第97集, 2015年, 47-66頁。
- 日高庸晴(研究代表者)『子どもの人生を変える先生の言葉があります 教員5,979人のLGBT意識調査レポート』2015年。(http://www.health-issue.jp/kyouintyousa201511.pdf) 2017年10月15日閲覧。
- 北海道環境生活部くらし安全局道民生活課『自分らしくあなたらしく 男女共同参画ガイドブック』2013年。
- 文部科学省「学校における性に関する指導について(学習指導要領に基づいて)」第41回全国教育研究大会資料, 2011年8月18日。(http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001dh87-att/2r9852000001dhhq.pdf) 2017年10月25日閲覧。
- 『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)周知資料』2016年4月。(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/___icsFiles/afifieldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf) 2017年10月25日閲覧。
- 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』2017年7月。(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afifieldfile/2011/01/05/1234912_014.pdf) 2017年10月15日閲覧。

<注>

- 1) 産経ニュース, 2016年8月5日。
- 2) 蔵田, 2017年, 1頁。
- 3) 同上, 1頁。
- 4) 同上, 15頁。
- 5) 同上。
- 6) 文部科学省, 2016年4月, 6頁。
- 7) 日高, 2015年。
- 8) 同上。
- 9) 佐々木, 2015年, 61頁。
- 10) 日高, 前掲資料。
- 11) 文部科学省, 2017年7月, 23頁。
- 12) 文部科学省, 2011年8月18日。
- 13) 文部科学省, 前掲書, 2017年7月, 51-52頁。
- 14) 同上, 53頁。
- 15) 土肥, 2015年, 47頁。
- 16) 木村, 1999年, 29頁。
- 17) 同上, 30頁。
- 18) 土肥, 前掲論文, 56頁。
- 19) 芹澤, 2009年, 614-617頁。しかしダンスに対しては「女子生徒は教員と同様にどちらかといえばダンスを女性的なものを見なしているのに対し, 男子生徒はどちらかといえばダンスを男らしいと見なしている」(酒向他, 2013年, 48頁)等イメージが変容しているという指摘も, 特に2010年以降の研究でなされている。
- 20) 土肥, 前掲論文, 56頁。
- 21) 同上, 57頁。
- 22) 同上, 56頁。
- 23) 同上, 58頁。
- 24) 同上。
- 25) 同上, 59頁。
- 26) 同上, 62頁。
- 27) 同上, 61頁。
- 28) 同上, 62頁。
- 29) 同上。
- 30) 北海道環境生活部くらし安全局道民生活課, 2013年, 5-6頁。
- 31) 木村, 前掲書, 71頁。
- 32) 同上, 35頁。