

セクシュアル・マイノリティを自認する教員の 性の多様性をめぐる思想と実践

有間梨絵・植松千喜・石塚悠・志津田萌（東京大学）

LGBTQ Teachers' Thoughts and Practices for Gender and Sexual Diversity

Rie Arima, Kazuki Uematsu, Yu Ishizuka, Moe Shizuta
The University of Tokyo

Author's Note

Rie Arima is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Kazuki Uematsu is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Yu Ishizuka is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Moe Shizuta is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

In 2015, the ministry of education in Japan notified schools to support and consider sexual minority students. In this paper, we are to clarify the philosophies of LGBTQ teachers and the characteristics of their practices for gender and sexual diversity.

We pick LGBTQ teachers as participants of our study and conduct a semi-structured interview. The chosen participants are four teachers. Two are from elementary school, and the others are from high school. Their gender and sexual identities include gay and male to female transgender.

We interview the participants and analyze interview scripts along three points of view which we set— (1) their view of schools, (2) their philosophies of practices and their practices for gender and sexual diversity, (3) accepting their role in supporting gender and sexual diversity.

As a result, first, LGBTQ teachers target to all students or outside schools while most teachers target to LGBTQ students inside schools. We show that there are four types of practice (for LGBTQ students/all students, inside/outside school). LGBTQ teachers question the persistent values such as heterosexism and gender binarism. Second, LGBTQ teachers think of LGBTQ as a part of discussion of diversity.

Keywords: LGBTQ Teachers, Gender and Sexual Diversity, Thoughts and Practices

セクシュアル・マイノリティを自認する教員の性の多様性をめぐる思想と実践

1 はじめに

近年、日本において性の多様性をめぐる社会的ムーブメントが広く展開されるようになった。特定非営利活動法人の東京レインボープライドによると、2017年に開催された「レインボープライド2017パレード&フェスタ」の来場者は10万人を超えたという（東京レインボープライド、2017）。学校現場においても、性の多様性に関する当事者団体による出張授業や教員研修が行われるようになってきており（戸口・葛西、2016）、セクシュアル・マイノリティに関する教育の必要性が認識されてきていると言える。また、2015年には文部科学省から学校現場に向けて「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やかな対応の実施等について」が通知された。渡辺(2015)によると、本通知では、性同一性障害だけではなく「性的マイノリティ」とされる子どもたちに支援対象を拡大した点や「生徒指導・人権教育」の推進が示された点で意義深いものであるが、支援だけではなく、性の多様性について学び、既存の学校文化やシステムを問い直していく必要性も指摘されている。

以上を踏まえて本研究では、性の多様性に関わる教育実践について、新たな視座を得ようと試みる。

2 先行研究の検討と本研究の目的

学校現場におけるセクシュアル・マイノリティをめぐる研究は、①当事者である児童生徒の支援に関する研究（畔田・中下・岩井・大信田2013、奥村・加瀬2016など）、②当事者である生徒が抱える困難に関する研究（渡辺2005、土

肥2015など）、③性の多様性をめぐる授業実践に関する研究（田代・渡辺・良2014、戸口・葛西2016など）、④当事者の教員に着目した研究（佐藤、2015）に大別できる。これらの先行研究は、学校の制度的・文化的な諸課題を明らかにした。

これらをふまえて本研究では、セクシュアル・マイノリティをめぐる学校現場の諸問題に対して、どのような方向性において解決が志向され、具体的な実践や活動の形で行うのかといった実際の課題を考察したいと考えている。セクシュアル・マイノリティの児童生徒への対応をマニュアル化して示すのではなく、これに関わって学校が抱える課題の本質とその改善の道筋における視座を得ようと試みる。そこで被教育経験のみならず、教員として学校現場に関わっているセクシュアル・マイノリティの当事者の視点に着目した。セクシュアル・マイノリティを自認する教員へのインタビュー調査を通して、彼らの実践およびそれを支える思想を個別具体的に明らかにすることで、学校現場における性の多様性のあり方の異なる可能性を模索したい。

3 本研究の視点と方法

3.1 本研究の視点

「はじめに」で触れたように、渡辺(2015)は既存の学校文化を問い直す必要性について指摘している。そこでまず本研究では、当事者教員が学校をどのような場として捉えているのかを第1の視点として定めた。

次に前章で示したような、当事者教員の実践とそれを支える思想を明らかにするために、性

の多様性に関する教育的・社会的な働きかけをどのように捉え、実践しているかを第2の視点として定めた。さらに、そのような実践の中で自身の役割をどのように捉えているかを第3の視点として定めた。

以上を踏まえて、本研究ではインタビュー分析にあたって次の3つの視点を設定した。①学校をどのような場として捉えているか、②性の多様性に関する教育的・社会的な働きかけをどのように捉えているか、③性の多様性に関する自分の役割をどのように捉えているか。

3.2 研究の方法

本研究のインタビューは機縁法によるものである。セクシュアル・マイノリティを自認する教員4名（内訳は小学校2名，高等学校2名）の協力を得て，2017年にそれぞれ半構造化インタビューを行った。研究協力者のプロフィールは次の表の通りである。

表1 研究協力者4名のプロフィール

| 氏名 | 校種 | 勤務年数 | ジェンダー・アイデンティティ／セクシュアリティ |
|----------|------------|------|-------------------------|
| 佐々木陽介 先生 | 小学校教員(非常勤) | 16年 | ゲイ |
| 水野かおる 先生 | 高校教員(常勤) | 32年 | MLF トランスジェンダー |
| 折居寛 先生 | 小学校教員(常勤) | 10年 | ゲイ |
| 田所蓮 先生 | 高校教員(常勤) | 15年 | ゲイ |

まず研究協力者に本研究の趣旨を説明し，同意書への署名を得た。その際に，同意撤回書を用いて，いかなる時も同意を撤回できる旨を伝えた。インタビューは，インタビューガイドを参照しながら実施した。インタビューガイドの内容は，研究協力者のジェンダー・アイデンティティや教職経験，性教育や性の多様性に関する実

践経験，制度や学校文化についての質問等で構成されている。インタビューは，貸会議室や大学の教室等で各2時間から3時間程度行い，ICレコーダーに録音した。

次に，分析は以下の手順で行った。まず録音データは文字起こしした。次に，先に示した3つの視点に基づいて各先生のインタビューを分析した。なお，本研究のインタビュー協力者たちの名はいずれも仮名である。

インタビュー分析における主な資料は，言うまでもなくインタビューデータそのものである。叙述と考察にあたっては調査協力者が執筆した著書，論文，雑誌記事，Webサイト等の資料も用いているが，あくまで補助的な使用にとどまっている。

また，本研究は研究開始前に東京大学ライフサイエンス委員会倫理審査専門委員会の承認を受けて実施した。

4 インタビューの分析

4.1 佐々木陽介先生の語り

まずは佐々木陽介先生の語りを検討する。佐々木先生は，16年目の公立小学校教員である。現在は非常勤講師として小学校に勤務する傍ら，NPO 法人の臨時職員や公的機関の運営委員も務め，セクシュアル・マイノリティの支援活動を精力的に行っている。数年前に常勤職を退職し，NPO 法人の企画を通してゲイであることを実名でカミングアウトした。その記事をきっかけに，全国のセクシュアル・マイノリティを自認する教員とのつながりが生まれ，セクシュアリティに関する実践報告などを主に行う勉強会を企画している。さらに市民向けの講演会などにもゲストスピーカーとして登壇する等，活動の幅を広げている。

佐々木先生は、教職経験や研修会におけるゲストスピーカーとしての経験から、性教育に大きな可能性を見出す一方で、学校教育全体における様々な課題を指摘した。性の多様性をめぐる教育実践は、語り合うなかで「共に考え、共に学んで、共に育っていく」ことが重要であると捉えている。佐々木先生は、「教員自身の生きづらさとか、教員自身の自己開示とか、教員自身の今まで経験してきたみたいなのを、リアルな声で語る必要がある」と述べた。それぞれが自分のことを語ったり、考え続けたりすることで、学校が互いを理解する場になると考えているからだ。佐々木先生が語り合うことに可能性を見出しているのは、数々の研究会や講演会に登壇する中で、一方的に知識を伝えることに限界を感じていたからでもある。ある教育委員会の研修で、何人かの教員が「知識としては理解したい、でも自分の心としては共感できない」と表明したという。そのような意見を聞いて、佐々木先生は「何かを理解してくれといったときにそういう共感できない、理解できないといった先生のことでも理解できないとだめだなというふうに思っていて、大事な意見だなと思って」と話した。性の多様性についての学びには、単なる知識の受容ではなく、それぞれが今までの認識や偏見に気付き、新たに捉え直すことが求められる。佐々木先生は「先生たちの中にもまだまだもっと揺さぶりや戸惑いが生まれてきて、それを考え続けていくことが性的マイノリティの子どもたちが過ごしやすい学校を作るきっかけになるんだろうな」と語った。共に考え、話しあってゆく営みとそこへ向かう教員の姿勢こそ「答え」なのではないか。語り合うなかで「共に考え、共に学んで、共に育っていく」という。

日本の性教育の全体的な課題は、系統的な「シ

ステム」として充実していないことに加えて、「個人の先生の力量と個人の先生の想いに左右されている」ところだ。各教員の判断に委ねられてしまう性教育は、「セックスの話とかベッドの上の話」として語られる傾向にあり、性教育が狭義の意味で捉えられていると指摘した。佐々木先生は、性教育を「生き方と在り方の教育」だと考える。佐々木先生はこのフレーズを何度も用いながら、自己実現や他者理解における一つの観点として「性」を捉えていく性教育の姿を提示した。そこには「セクシュアル・マイノリティとか性的指向とか、性自認についてだけ考えることが、性教育じゃなくて、もっと広く」という想いが込められていた。

広義の意味での性教育において、佐々木先生が最も伝えたいことは「ダイバーシティ&インクルージョン」である。佐々木先生は、一人ひとりが「生きづらさ」や「長所」「短所」を持ちながら「みんなすでに一緒に生きていて、お互いが豊かに生活できるようになるために、自分のできることを考えていきたいね」という目的が「性教育」の根幹にあると捉えている。その目的に向かう授業実践は、あらゆるきっかけやテーマ、教材が存在する。佐々木先生は、「ダイバーシティ&インクルージョン」という目的を円の中心に置いた時、その円周上にいくつもの「入口」があるということを、図を描きながら説明した。その「入口」には多様なトピックがあり、「一つはLGBTであったり、一つは障害のことであったりいろんな扉がある」と述べた。佐々木先生は、LGBTを「ダイバーシティ&インクルージョン」に向けたテーマの一つとして捉えている。「本当に大事なのってLGBTを教えることじゃなくてLGBTを通して何を教えるか」であり、円の中心にある「ダイバーシティ&イ

ンクルージョン」について考えていくことである。セクシュアル・マイノリティについての教育的方途は、まだその「入口」に留まっているが、重要なのは性教育におけるいくつもの「入口」から円の中心を見据えているかどうかであると強調した。円の中心を見据えずにいると、各々の「入口」が独立してしまう。一つひとつのテーマにおける議論が、それぞれの「HOWTO」になってしまうのではなく、それらを通して「ダイバーシティ&インクルージョン」に向かって、「生き方と在り方」の話をするのが大切であると考えている。

最後に佐々木先生が認識している自身の役割について検討する。佐々木先生は、「ゲイの佐々木陽介」と「教師の陽介先生」という二つのアイデンティティを強く意識し、それらを「統合した上で」教員を務めていた。だがセクシュアル・マイノリティの当事者としての立場と、教員として「子どもたちに指導する立場」という二側面は「ややこしい」という。それは「自分のフィルターを通さないとうまく子どもに伝えられない」ために、「子どものために考えているんだか、これは自分のために考えているんだかっていうのがわからなくて、ゴチャゴチャになる」という葛藤から生じるものだった。子どもに性の多様性を語るならば、自分のセクシュアリティを問わずにはいられないのだ。実践をしたいという想いは強かったが、「その時はビビってできませんでした」と振り返った。

実践への想いと葛藤で悶々としていた時、佐々木先生は自分のセクシュアリティを語るきっかけとなる NPO 法人のカミングアウトプロジェクトに出会った。佐々木先生はこのプロジェクトを知って「自分のことを語りたいという気持ちだが、日増しに大きくなっていった」とい

う。そして佐々木先生は学校現場から離れてゲイであることをカミングアウトし、学校の外で自分語りをはじめた。ようやく「自分のフィルター」を通して、性の多様性について語りはじめることができた。

佐々木先生にとって、セクシュアル・マイノリティに関する講演活動は、自分が受容される場としても重要な機能を有している。佐々木先生は「今まで 30 何年間語れなかった部分を取り返すかのようにブワーといろんなところでしゃべっているから毎回話すたびに自己肯定感が上がる」という。それだけではなく、様々な人たちとの対話から新たに「モヤモヤした気持ち」と「宿題」を得ながら、自分自身のあり方や性の多様性をめぐる働きかけを見つめ直している。佐々木先生は小学校の教員を退職し、学校の外で性の多様性やセクシュアル・マイノリティについて語ることを決断した。佐々木先生の実践は、自身のセクシュアリティを語るという「入口」から「ダイバーシティ&インクルージョン」の実現に向けて、社会や多くの人々に向けて問題を提起する。その一方で、学校の中では教員がセクシュアリティを語ったり、性の多様性をめぐる授業を行ったりすることの難しさを物語っているだろう。

4.2 水野かおる先生の語り

水野かおる先生は大学を卒業後、公立高校で約 30 年にわたり数学を教えてきた。男性として生活してきたが、小学校時代から女性の身体に対するあこがれがあった。教員になって 10 年後に「トランスジェンダー」という語に出会い、以後、トランスジェンダーコミュニティへの参加や同僚、家族へのカミングアウトと軋轢、SRS（性別適合手術）を受ける決断等、性や他者と

の関係について多くを経験してきた。部落，在日外国人の生徒との交流がもともと多く，人権教育担当も長年勤める等，マイノリティについての知識や実践が豊富である。セクシュアル・マイノリティに関しても，コミュニティづくりや講演，大学院での研究など，学校外で精力的に研究，活動を行っている。

水野先生にとっての高校時代は，校則が一切なく，責任との引き換えに与えられる「自由」が「これほどまでに自分を束縛しない」ということに目を開かされた原体験であった。一方で現在の学校の状況については，「学校ってやっぱりどんどん固定化して，流動性を失っていますよね」と答える。例えば，学校でよく使われる「きちんと」という言葉一つをとっても，その指し示す意味内容は人によって異なるはずである。「それが，共通のタームとして，流布する学校って一体なんだろうっていうのが，すごく怖いんですよ。よほど価値観が一緒なんですよ」と，セクシュアリティやジェンダーの問題に限らない，学校にある価値観や規範の画一性や堅固さに疑問を抱いている。これが「学校の限界」として水野先生を学校外での活動へと向かわせる一方で，学校内に流動性を生み出す「突破口」を見出そうとする行動にもつながっている。人権教育担当を長年務める中で，アメラジアン，在日コリアン，シングルマザー，ゲイ，部落等多様な背景を持つゲストを迎えて生徒対象のシンポジウムを開くなど，人々の背景にあるものを学ぶ機会を学校の中に作ってきた。また，同僚との一対一の関係においても，授業づくりに悩む教師と対話する中で「きちっとさすんじゃないくて，子どもがしたいようにさす仕掛けをどう作っていくか」という考え方を伝えるなどしてきた。

さらには，水野先生のあり方自体も学校の中に「流動性」を生んでいる。先生は出会う生徒，教員全員に対して自らの性に関してカミングアウトを行っているわけではない。外見は女性，声は男性かというような水野先生に対し，生徒たちの受け止め方は様々だ。水野先生が女子トイレに入ることを平然と受け止める生徒，ご自身の出演した番組を見せた際に「やっと言うてくれた」とコメントした生徒，「先生，男女どっち？」という一年前の自らの発言が「実はすごく先生を傷つけたんかもしれないと思った」と言ってきた生徒。「教師」のあり方について水野先生は，「底の見えない深さみたいなものというのは，学力ではない」「あの人とどうも底が見えへんっていう，ブラックホール覗くような尊敬があつていいと思うんですよ」という。「カミングアウトをしない，けども分かる」という「バレバレ」のあり方を貫き，「その中で，周囲が慣れたり変わったりっていうことをやってきた」。こういった水野先生の存在は，常に「正しい」価値観を疑わずに教え込もうとしてしまいがちな教師のあり方や，隠すかカミングアウトするかかの二択を迫られるトランスジェンダーのあり方について，学校の中に「流動性」を生み出していく一つのきっかけになるだろう。

次に，学校におけるセクシュアル・マイノリティの問題への水野先生の考えに焦点を当てる。「諸悪の根源」は学校教育において子どもが男女に二分されることにあると考えるが，ここを根本的に変えていくのは難しい。数学科の教員としての自らの経験も踏まえて，「困ってる子が一番分かっている子なんです。だから，その子から学ぶ以外，方法がないんで。そうすると，私ができることは何もない」と述べており，当事者が自力で問題と向き合うこと，それを「側方

支援」することに意義を見出している。

その中で問題なのが、文部科学省が 2016 年に公表した「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）」に挙げられている配慮事例を書かれた通りに実行し、それで問題が解決されたとしてしまう学校がありうることである。そうではなく水野先生は、第 1 にその子に対する姿勢の一貫性、第 2 に選択した方法の悪影響に対する慎重さが求められると指摘した。

まず、この周知資料に示された事例は、例えば服装については「自認する性別の制服・衣服や、体操着の着用を認める」とする一方で修学旅行の宿泊部屋については自認する性別の部屋ではなく「1 人部屋の使用を認める」等、その生徒をどのような存在として対応するのかという基準がぶれており、そのことを認識したうえで参照すべきものであるといえる。

次に、教員が「配慮」として行った行為が子どもにとって 2 つの危険性を持ちうることを指摘する。一つは、アウトイングの危険性である。カミングアウトをせずに過ごすことを望むトランスジェンダーの生徒がいたとする。しかし、その子がトイレを使用する際、「配慮」のつもりで「(そちらのトイレではなく) あんたこっちやろ」と教師が声をかけ、その場に友人がいれば、それは望まぬカミングアウト、つまりアウトイングになってしまうのである。教員がセクシュアル・マイノリティについての知識を持ち、その子どものために考えて行った配慮が、子どもの心理的な苦痛につながる可能性があるということだ。教員には子どもへの理解に基づく慎重な判断が求められるが、そこまでにはかなりの道のりがあるだろう。

もう一つの危険性は、教員が子どもの性に関

しての認識、取り組みを急ごうとすることが、自身の性と向き合う時間が取れていない段階でその子のジェンダー・アイデンティティ、セクシュアル・アイデンティティの「水路づけ」として働いてしまう危険性を述べている。

高校時代の「自由」の原体験、そして、部落や在日の人々との関わり、障害者解放運動の思想の学びなどから、セクシュアル・マイノリティの問題も、あるべき個人の「自由」が社会によって制約されている状態なのだと水野先生は考える。ではこの「自由」はどのように実現できるのか。水野先生自身が職場で他の教員の納得を得て女性トイレやロッカールームの使用を「獲得」していくまでには数年を要した。「配慮」という形で「上からの力でこういうふうにしてもらった」のではなく、様々な人の協力や納得を得て少しずつ変えていき、ある日「ピュッとスイッチが切り替わった」のだという。単なる「配慮」では真に対等な存在として受け入れられたことにはならず、それとは異なる関係を他者と作るための交渉には、当事者が動く必要があり、時間を要するのである。また、当事者の周りの人々に必要なのは、「ギャップから学ぶ」ことであるという。例えば、困っていることは何かと脳性麻痺の人に質問し「電球が替えられない」という回答が返ってきた際の「そこ!？」というような驚きである。大きな困難を乗り越えた物語の方が求められがちだが、「とても小っちゃなところに、ちょっとしたささくれがある。そのささくれは人は差別とは思わないかもしれないけども、そこに差別の本質があるんじゃないか」ということに水野先生は気づいたという。他人の小さな困難に気づけるようになると、自分の力でも関わるができるということを学び、当事者の幸せが阻害されるときがあるのは

なぜなのか、という社会的な視点につながっていく。当事者たちが制服の変更など具体的な目標をもって起こすアクションは、「確実に世界の有り様を変え」るのだ。

この当事者の力に関して「学校の中でできないこと」として、水野先生はコミュニティづくりに力を入れる。コミュニティの種類は様々だが、意識しているのは「方向性をもたないコミュニティ」ということである。方向性を決めたりムーブメントが起こることを期待したりすると、必ず何らかの排除が発生する。そうではなく、「集まる中で出てくる何かを見てるだけ」なのだ。例えばトランスジェンダー生徒のコミュニティには、学校生活に困難を抱える子どもも参加するが、積極的なサポート体制は敷いておらず、あくまで戦うのはその生徒本人である。交流する中で自然と生徒同士で相談したり助けたりし合う状況が生まれる。時にトランスジェンダーではない生徒もやってくる。ここでゲイと出会った生徒が、自分はトランスジェンダーというよりはゲイなのかもしれないと対話の中で気づいたということがあった。また、外国人の生徒や臨床心理士、教員、保護者が来ることもある。水野先生が関わったあるアメリカンの生徒が「かおるちゃんがトランスであるって」と、自分がアメリカンであるってことは、同じことなんだ」ということを語った。このような「雑多さ」の中で子どもたちの「選択肢」が広がり、教員以外の「多種多様な大人たち」に子どもが見守られ、「エンパワー」されていく。学校という「シングルイシュー」の場、縛りや責任が発生する場では難しいコミュニティがここでは実現しているのだ。このような場の必要性は部落解放運動、在日朝鮮人教育運動や、「かつて、この子の一生を面倒見るとして

たわけですよ。でも、無理っすから。あきらめ、そこから人が集まり始めたんです。」という長い経験から学ばれたものである。水野先生にとって、見えない「ベスト」との整合性を測りながら、今できる「最善のベター」を模索する実践がこれらのコミュニティづくりである。

4.3 折居寛先生の語り

次に折居寛先生の語りを検討する。折居先生は調査当時、約5年間の特別支援学校での勤務を経て、通常の小学校での勤務が5年目を迎えており、教職経験はおよそ10年であった。折居先生のセクシュアリティはゲイである。女性の友人も多くいるが、性的指向の対象は男性のみであり、女性に対して性的な魅力を感じたり、性的な対象として見たりしたことはなかった。

ゲイとしての自覚を持ち始めたのは、小学4年生の頃に見た夢の中であったと折居先生は振り返る。小学校から高校に至るまで、学校の男性教員や男性の教育実習生、そして同年代の男性の友人に好意を持った経験を通して、その自覚を強めていった。

小学校教員として働く折居先生は、日常生活の中ではそれほど子どもたちのジェンダーやセクシュアリティに対する「困り感」は伝わってこないという。折居先生は自分の経験から、中学校・高校と上がってきた時にセクシュアル・マイノリティの子どもが、生死の問題として自身のジェンダー・アイデンティティやセクシュアリティと向き合うことになることを予測しつつも、小学生の現時点で困っている様子が見られないことから、子どもとの関係において特別な働きかけはしていない。ただし、例えば折居先生の臀部を毎日触る子どもに対しては、例え

ば「気持ち悪いからやめろ」といった形で否定することはせず、「あいさつ程度」として受け入れるように心がけている。

学校の中でジェンダーやセクシュアリティに関連して違和感を持つこととして折居先生が挙げていたのは、子どもたちというよりもむしろ同僚の教員に対するものだった。例えば、「男性らしい」話し方をしない男性教員に対する揶揄で盛り上がる教員たちがいるなど、学校に性差別的な発言が日々飛び交っていることである。また、LGBT の話題は研修などを介して確実に入ってきてはいるものの、研修の質に問題があることや、一部の若い教員を除いて教員の側の知識や意識が追いついていないことを指摘している。

このような同僚の教員に対して、折居先生は当事者である自分を守るという意味もあって、積極的に反論はせず、ただ同僚の揶揄には同調しないようにしていた。また、同様の理由から職場でのカミングアウトは考えてはいないという。

職場としての学校については大きな問題を抱えていると見つつ、同僚に対して積極的に働きかけることはしていない折居先生であったが、子どもとの関わりにおいては様々な働きかけが見られた。

例えば、調査当時折居先生が受け持っていた4年生は、子ども同士で「オカマ」などと呼んで茶化し合うことがあったという。そういった場合に折居先生は「オカマってなんですか？」と尋ねて子どもたちを揺さぶっていた。「オカマ」という言葉が何を意味するのかについては「諸説ある」としながらも、それが差別的な言葉で人を傷つける言葉であるということを認識させることが大事だと考えていた。

このような子どもたちへの折居先生の働きかけには、「選択肢を誰にも邪魔されずにつかめることが大事」という考えが根底にある。「男の子」「女の子」を始めとしたカテゴリが社会には多く存在するが、たまたまそのカテゴリに合致している場合はともかく、そうではない場面も多くあるにもかかわらず、そのようなカテゴリに合致していなければならないことは「すぐくしんどいこと」だと考える。これはジェンダーやセクシュアリティに限ったことではなく、「足が速い人」「足が遅い人」といったカテゴリでも同様で、一見普通になじんでいるように見えても、どの場面においても必ずマイノリティとマジョリティが存在することは子どもたちにも伝えているという。

したがって折居先生は、LGBT を始めとしたセクシュアル・マイノリティの問題が近年話題になっていることを肯定的に捉えつつも、他方でそれらはいくまで数多くある多様性の中の1つのピースに過ぎず、前提としてセクシュアル・マイノリティに限らず多様な人々がいることを認識することが重要であると主張している。この前提が認識されない場合、あたかもセクシュアル・マイノリティばかりが一方向的に権利を主張しているように、当事者でない人々から捉えられてしまう危険性があるからである。セクシュアル・マイノリティであるがゆえに強い「困り感」を持っている人がいるように、経済的な困難を抱えたマイノリティ、身体的な困難を抱えたマイノリティがいるという視点があってこそ、互いの多様性を承認し合う土壌が形成されると考えていた。折居先生が受け持っているクラスは昨年度の担任が辞めるなど、関わりの難しい子どもたちの多いクラスであったが、そのようなクラスだからこそ、多様性を承

認し合う土壌を創り出す可能性があるのではないかと考えて実践をしている。

このような折居先生の教員としてのスタンスを形作った背景の1つが、教職キャリア初期の特別支援学校での勤務経験であったと彼は振り返っている。大学卒業後勤めていた民間企業を辞め上京してきた折居先生は、特別支援学校の産休代替教員として間もなく働き始めた。軽い障害を持った友人との交流や、精神疾患を抱えていた兄の存在から、それほど抵抗感なく特別支援学校の教員となれたと語っている。その間に教員採用試験に合格し引き続き5年以上にわたって特別支援学校に勤務した。折居先生は特別支援学校での教員時代に「色んな子がちゃんと一生懸命生きているんだというのがわかり、結局みんな頑張っているんだよな」と思うようになったと語った。この経験から関わりの難しい子どもが多い現在のクラスでも、みなそれぞれが大変な思いをしているのだという理解を前提とすることで、感情的に子どもを怒鳴るなど力で押さえるようなことはせず、子どもたちとなんとか向き合おうとする折居先生のスタンスが形作られた。

また、折居先生は実際に性の「普通」を問い直すような投げかけを子どもたちとの関わりの中で行っている。聞き取りの中で挙げられていたのは2つの実践であった。1つは、小学校で使われているネームプレートの文字の色が、男子が青、女子が赤となっていることに対して問題提起をし、白抜きの名前が書かれたプレートを配って各々の子どもが好きな色を塗って使うようにした実践である。もう1つは、異性愛を前提とした教科書の「思春期」の定義や、辞書の「恋愛」の定義を疑い、考え直してみる実践である。いずれも些細な働きかけではあるが、

子どもたちの間で「常識」となっていることをずらしていくような実践として捉えることが出来る。これらの「常識」をずらすような働きかけをした子どもたちが進級し、新しい担任の先生が「普通」にネームプレートでの男女別の色分けを行った時に、疑問を投げかけ、「闘う」ことが出来るようになって欲しいと折居先生は考えていた。

最後に、折居先生が認識している自身の役割について検討する。前述したように、職場でのカミングアウトは全く考えていない折居先生であったが、昨年から学校の外で様々な人々とつながるようになった。

さらに社会的なムーブメントとしては、今年からは都内で行われるLGBTのパレードに、教員として参加することを考え始めている。また、性の多様性に関する勉強会にも参加している。これは、実践報告を行うスタイルで行われているが、結局のところ先に折居先生が述べたようなLGBTに限らない多様性を広げていくための手がかりにつながっていると語る。ただし他方で、そこで繰り上げられる専門的な談話に抵抗や疎外感を持った経験もあり、当事者の代表としてセクシュアル・マイノリティについて語ることは避けなければならないという思いも持ち始めたという。

4.4 田所蓮先生の語り

田所先生は私立高校に勤める15年目の英語科教員である。田所先生がゲイを自認し、自らのセクシュアリティをはっきりと意識したのは大学生になってからだという。同年代の男児に比べて「男の子っぽい」おもちゃや遊びにはあまり興味がなく室内遊びを好む性格であった。そのことが関係してかからかわれやすい高校生

活を送ったが、好みが少し違うことに違和感や恐怖を覚えたことはなかったし、ましてや性的指向のことなどはほとんど考えてはいなかった。だが大人になって振り返ると、友情との境界が明確ではないのだが「あ、でも好きな男の子いたな」という気持ちがあると思うのだという。

勤務校では人権教育に力点が置かれ、「性と生の授業」と題した総合的な学習が1年時に実施されている。田所先生は授業開きの1コマを観察したのみで、実際に授業を担当しているわけではない。だが、田所先生はホームルーム活動で社会的問題を取り扱うことがしばしばある。例えば、相模原市内で入居者の障害者が虐殺されたやまゆり園事件を取り上げて、記事や遺族の手記、ヘイトスピーチに分類されるようなネットニュースのコメントなど様々な人の視点を共有し、人権について考える実践を行なった。

ホームルームでは、このような社会問題や時事問題、いじめについて考える活動を行ってきたことで、殊更セクシュアリティをテーマとして取り上げなくても、人権の問題として考えられる雰囲気が生徒たちにはあるという。だがこれは、人権教育を推進する学校だからこそ、セクシュアル・マイノリティをめぐる課題も自ずと人権の問題として捉えることができるのだと話す。

田所先生は、セクシュアル・マイノリティを社会の中の「弱者」や「マイノリティ」の一部であると考え、セクシュアル・マイノリティの児童生徒に対する支援や配慮は、文科省通知をきっかけに議論にされるテーマとなったが、同じような視点で考えるべきことは他にもたくさんあるはずだと田所先生は指摘する。そして「どの人間もある要素においては必ず弱者だしマイノリティ」だと考える。

だから生徒たちに「周りの人たちも守るけど、自分のことも守る」個人になって卒業してほしいと願っている。田所先生は生徒の困難を表面だけではなく、「ぶつかっているもの」の本質を理解し、解釈することを重視している。例えば、宿題ができないということの背景には、学力だけでない問題が潜んでいるかもしれない。ゆえに「咀嚼と意味付け」が大切だという。

このことは、生徒が、学校の校則や文化などを問い直すことを見守る勤務校や田所先生の姿勢にも繋がる。田所先生は「きまりって変えていい」ものだと語った。勤務校では、服装や髪型の規定が細かく定まっているが、それらは生徒の要望によって問い直されることがある。例えば、従来学校が指定していた冬物コートは1着3万円ほどする高価なものであったが、生徒会がコートの自由化を学校に申し入れたことによって廃止された。田所先生は、生徒が既成の校則や文化の意味を考えて「自分の学校生活をよくするために」問い直してゆく営みを大切にしている。

したがって性の多様性をめぐる実践についても、その本質を捉える授業が重要である。だが、例えばマイノリティに属するセクシュアリティ群を「異常」として分類する生徒の意見に対して、オープンエンドに「そういう考えもある」とまとめてしまう事例も一般的には少なくない。そうではなく、田所先生は、それぞれのセクシュアリティを説明したり、性別二元論の枠組みを問い直したりするような実践の必要性を指摘した。そして最終的には、セクシュアル・マイノリティについてだけではなく、「別の事象についてもちゃんと想像力を飛ばす」ことが重要だと説く。昨今、セクシュアル・マイノリティへの支援や配慮が注目されているが、田所先生

は、表面的な議論に留まる「アリバイ的」な配慮に終始してしまわないかを危惧している。

田所先生は2年前に職員に向けてカミングアウトをした。それは、理解のある校長に背中を押されたことに加えて、生徒に「カミングアウトされる予行練習」として教員に聞いてもらおうと思ったからだという。それ以降、セクシュアル・マイノリティに関わることについて勉強したいという気持ちが増していった。田所先生はゲイという「特性」をもっているからこそ、他の人が「見にくいかもしれないようなところについても見えるのかもしれないな」と思ったという。だからこそ、教員としてセクシュアル・マイノリティについて「しっかり学んで、学んだものがちゃんと出せて、で、なんかおかしいことがあったら、それおかしくありませんか？ っていうふうに当事者の立場で言える人として職場の中において、そういう人が1人くらいいてもいいよな」と考えるに至った。例えば男女別の括りで生徒のことを特徴づける教員がいた場合、田所先生は「男子、女子っていうふうにはラベリングしたままの世界を見ていて、本当に子どもたちのリアルが見えるかっていうとそうじゃないなっていうふうに思う」と語り、実際にその気付きを投げかけることもあったという。

田所先生は教員でゲイであるという自身の「特性」をセクシュアル・マイノリティをめぐる課題に生かそうとしているが、そのアプローチについては模索しているところだ。田所先生は、学校の外で講演活動を展開する佐々木先生と懇意にしているが、佐々木先生のように市民向けの講演会など様々な社会層の人々にアプローチできる手段を取るべきなのか、「学校の現場からほとんど草の根的に自分がほとんどすごく身近な、ほとんど半径50センチとか1メートルの

中に入ってくる人たちに対して、すごく濃く伝えてあげることで広げて行くことがいいのか」を決めかねている。田所先生の「体がいっぱいあったら全部やりたいです」と語る姿には、教員でゲイである田所先生だからこそ見える世界を、セクシュアル・マイノリティをめぐる課題に役立てようとする想いと、そのための具体的なあり方への迷いがみられた。

5 まとめと総合考察

5.1 まとめ

本研究では3つの視点に基づいて、4名のセクシュアル・マイノリティを自認する教員の語りを検討してきた。まず第1の視点、学校をどのような場として捉えているかについてであったが、いずれの教員も性の多様性という観点から見た場合、課題を抱えた場所として見ていた。他方で、変革の場としての学校に限界をみる水野先生を除く3人は、変革を期待できる場として学校をみていた。

このような考え方の違いが第2の視点、性の多様性に関する教育的・社会的な働きかけをどのように捉え、実践しているかについての差異にも関わっている。例えば折居先生は学校の同僚とのかかわりでは「関わらない」姿勢を貫く一方で、子どもたちとのかかわりにおいては「関わる」子どもたちを育てようとしていた。また、水野先生は学校内での人権教育の実践とは別に、方向性を持たない、当事者の子どもたちがエンパワーされるような学校外のコミュニティづくりに携わっていた。

四者四様に異なる語り口を通して1点共通して語られていた思想が見出された。それは性の多様性があくまで社会における多様性のうちの1つに過ぎないという考え方であり、同様にセ

クシュアル・マイノリティも様々なマイノリティのうちの1つであるという考え方である。

最後に第3の視点、自己の役割についてであるが、これも実践の場をどこに据えるかと関わって、とりわけ学校外の一般の人々にどの程度働きかけていくかという点について、4人の間で差異が見られた。佐々木先生が自分の役割として、学外の一般の人たちに自分のことを語ることを選択した一方、田所先生は学校内外のどちらに実践の軸足を置くかを模索していた。

5.2 総合考察と今後の課題

前節のまとめでみたように、水野先生を除く3人の教員は変革を期待できる場として学校をみているのに対し、水野先生は変革の場としての学校に限界を見出している。その1つの要因として、学校の「流動性」が失われてきていることを指摘していた。水野先生の「カミングアウトをしない、けども分かる」という「バレバレ」のあり方もまた学校の中に「流動性」を生み出すきっかけの1つとなりうる。

アメリカのジェンダー思想家ジュディス・バトラー(Judith Butler)は、従来のフェミニズム運動に見られたアイデンティティ・ポリティクスを批判したことで知られている。これは「女」や「黒人」などの対抗的アイデンティティが、しばしば本質主義を基盤としていることを批判したものである(バトラー, 1999)。バトラーはアイデンティティが言説実践においてパフォーマンスに構築されると考え、その言説実践の中で攪乱の契機が生まれると主張した。

バトラーの批判を援用すると、水野先生の「バレバレ」というあり方は、「トランスジェンダー」という既存のカテゴリ化されたアイデンティティを基盤とするのではない、パフォー

マティブなアイデンティティの可能性を示唆していると捉えることができる。

次に、4人の教員の実践のあり方を実践場所と対象者(学校内/外と当事者/当事者以外も含めた全体)を基に分類すると、以下の表2のような4つの類型に整理することが出来る。

表2 性の多様性に向けた実践の4類型

| 実践場所 \ 対象者 | 当事者 | 全ての人々 |
|------------|-----------------------------|-------|
| 学校内 | 当事者への「支援・配慮」 (ex. 文科省通知) | |
| 学校外 | | |

前節のまとめで見たように、4人の教員はそれぞれ異なる実践を行っており、これらの実践は上の表2で網掛けがされている3つの類型に分類される。すなわち、4人の教員のいずれも学校内で当事者の児童生徒のみに向けた実践は行っていないということがわかる。

残された1つの類型(学校内・当事者)には、例えば文科省通知の具体的支援事例にみられるような、学校内でのクシュアル・マイノリティの児童生徒に対する支援や配慮といった実践が含まれる。これは当事者以外の教員によっても行うことができ、文科省通知を受けて今後より一般的に行われることが想定される。

しかしながら、このような支援や配慮の実践は、先の表のように実践場所・対象者を軸とした類型でみると、他の3つの類型同様に4つのうちの1類型に過ぎないという限界を持つ。したがって、支援や配慮の実践のみならず、多様な実践のあり方を想定していく必要があるだろう。

くわえて、支援や配慮の実践そのものが持つ限界も指摘することが出来る。第1に、セクシュアル・マイノリティの児童生徒に支援や配慮を行う場合、既存のカテゴリー化されたアイデンティティに分類されてしまい、場合によっては本人の自覚のないまま、水野先生が指摘したような「水路づけ」がなされてしまう危険性がある。第2に、セクシュアル・マイノリティに対する支援や配慮は、性別二元論や異性愛主義そのものを問い直さないまま、当事者個人の問題に帰せられてしまう危険性が指摘できる。第3に、同様に水野先生が指摘したように文科省通知に基づく教員の支援や配慮が慎重さを欠く形で行われた際に、それが当事者の児童生徒にとっての望まぬカミングアウト、つまりアウトイングとなってしまう危険性がある。

本研究ではセクシュアル・マイノリティを自認する教員4名のインタビューとその語りの分析を行った。機縁法により、佐々木先生と折居先生、田所先生にインタビューを依頼したため、3人の思想には共通性の高い特徴がみられた。さらにインタビュー対象者のセクシュアリティは、ゲイとトランスジェンダーに限局している。今後はより多様なセクシュアリティや背景をもつ教員を対象にインタビューを行うことで、性の多様性をめぐる学校の制度的・文化的課題を見出し、支援や配慮にとどまらない具体的な実践を描出することができるだろう。

引用文献

畔田由梨恵・中下富子・岩井法・大信田真弓
(2013)「性別違和感を抱える中学生・高校生に対する養護教諭の支援方法の特徴」『日本健康相談活動学会誌』第8巻第1号,44-55頁。

ジュディス・バトラー (1999)『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』竹村和子訳,青土社。

土肥いつき (2017)「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—」『教育社会学研究』第97巻,47-66頁。

奥村遼・加勢進 (2016)「セクシュアル・マイノリティに対する及び支援に関する研究—学校現場に対する当事者のクレームを手がかりに—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系II』第67巻第2号,11-19頁。

佐藤卓 (2015)『セクシュアリティの差異の視点による教師文化論の検討—非異性愛教師の生きづらさの実態調査から—』千葉大学大学院教育学研究科修士論文(未公開)。

田代美江子・渡辺大輔・良香織 (2014)「ジェンダー・バイアスを問い直す授業づくり—「性の多様性」を前提とする中学校の性教育—」『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』第13巻,91-98頁。

東京レインボープライド2017 CHANGE -未来は変えられる[<https://tokyorainbowpride.com/wp-content/uploads/2017/11/a4fb96732d94c7ca28a7e8a88f57fd62.pdf>] (accessed on January 19, 2018)

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』第30巻,65-74頁。

渡辺大輔 (2005)「若年ゲイ男性の学校内外での関係づくり—学校空間が持つ排除と分断の政治の検討にむけて—」『教育学研究』第72巻第2号,210-219頁。

渡辺大輔 (2015)『「性同一性障害」『性的マイノリティ』に関する文科省通知の意義と課題』『季刊 人間と教育』第88巻,90-97頁。