

性の多様性と家庭科教育—〈マイノリティ共感〉の視点から—

横浜国立大学大学院教育学研究科

堀内 かおる

1. 問題の所在と本研究の目的

近年, LGBTQ という言葉で象徴される性の多様性にかかわって, 当事者たちが声を上げ, その存在が可視化されるようになってきた。トランスジェンダー:FTM の杉山文野は 2020 年に制作され再放送を続けていた NHK の教育放送番組「高校講座家庭総合」に出演した時, (性の多様性について)「知らないというところから差別や偏見につながってしまう」と述べている^{注1)}。

教育は子どもたちが新たな〈知〉と出会う手段であり, 意識啓発となり, ひいては社会変革にもつながる重要な役割を持つ。それだけに, 学校において様々な場面を通して子どもたちが性の多様性について知り理解を深め, 差別や偏見を持たない意識涵養の機会がもたらされるようでありたい。性の多様性について教師の理解が不可欠であることは言うまでもなく, 学校という環境自体がすべての児童生徒にとって安心安全に過ごせる場となっているかどうか, 注意深く見直す必要があるだろう。そこで本稿では, 学校教育において性の多様性についての学びの機会をどのように位置づけたらよいか検討することを目的とし, まずは文部科学省の動向や先行研究を踏まえ, 性の多様性に関する教育の方向性について論評する。そのうえで, 特に高等学校家庭科の内容である「自立と共生」に係る授業構想の可能性について提起したい。

2. 学校教育における性の多様性への着目

2.1 文部科学省の取組における課題

文部科学省は 2013 (H25) 年に「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」を実施した。これは, 「学校における性同一性障害に係る対応を充実させるための情報を得る」ことを目的とし, 国公私立の小・中・高等学校, 中等教育学校及び特別支援学校を対象として, 各都道府県教育委員会等を通じて行われた大規模な調査

である(文部科学省 2014)。この調査結果によると, 各学校が把握している性同一性障害の事例として 606 件の報告があり, 高等学校における事例が全体の 66.5%を占めていた。これらの高等学校における事例の中で, 学校における特別な「配慮有」と回答した割合は 62.0%, 「配慮無」は 37.7%であった。「配慮」の内訳の上位 3 位までを挙げると, トイレ (45.2%), 更衣室 (37.2%), (制服有の場合の)服装(28.8%)の順であった。換言すると, 性同一性障害の生徒の存在を認めている高等学校のうちの約 4 割は, 特別な配慮はしていない, ということが明らかになった。

こういった状況を背景として, 性同一性障害の子どもたちにとって, 学校に行くこと自体が辛い状況になっていることは想像に難くない。土肥(2015)は, トランスジェンダー生徒に焦点を当てて, 学校文化の中にあるジェンダーとの関わりから生じる問題について考察している。特に中等教育段階になり制服の着用が必須となると, トランスジェンダー生徒にとってのジェンダー葛藤が深刻さを増す。女子はスカート, 男子はズボンという制服は, それぞれ「女性」「男性」というラベルを生徒に与えるのに等しい。性別違和を感じている生徒にとって, 自分の心の性とは異なる制服を着用しなければならない状況は, 耐えがたいものであろう。土肥(2015)がインタビューをした 19 歳から 32 歳のトランスジェンダー当事者 10 名の語りから, 外見についてのからかいがいじめに発展し, 中学時代にはジェンダー葛藤が強まり不登校を経験した者もいたことが明らかになった。

現実の学校の中で多様な性を自認し生きづらさを感じて苦しむ生徒の存在が, 次第に可視化されるようになってきた。文部科学省は 2019 年 4 月 30 日に通知「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」を発出し、性同一性障害に係る児童生徒へのきめ細やかな対応の実施の必要性と留意点について述べている。その後、2020年4月1日付で教職員向け周知資料「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等の実施について(教職員向け)」を発行し(文部科学省 2020)、教職員に対し、児童生徒の性の多様性に関する注意喚起を図っている。

ところで、同資料では「性同一性障害」の児童生徒のみに焦点を当てており、性的マイノリティの中でも自分の身体的性別に違和感を覚える児童生徒だけが取り上げられている。注記として、「『性自認』と『性的指向』は異なるものであり、対応に当たって混同しないことが必要です」と明記され、少数派(マイノリティ)という意味で配慮の必要性は指摘しているものの、性同一性障害のみが大きく取り上げられている印象は否めない。

今日、レズビアン(L)、ゲイ(G)、バイセクシュアル(B)、トランスジェンダー(T)に加えて、性自認において男性でも女性でもない・どちらとも決められないノンバイナリーや、性的指向において性や恋愛に関心がない・性的な関係を持つと思わないアロマンティック・アセクシュアルといった概念など、「性の多様性」には様々なタイプが存在している。いわば、男女という性別二分法ではなく、それらの間のグラデーションのどこかに誰もが位置づいていると考えられ、「性の多様性」を取り上げる際には「どの側面」における多様性なのか、注意深く見ていく必要がある。しかし、文部科学省の通達およびそれを踏まえた資料から示唆されるのは、性同一性「障害」というように、性別違和を持つ児童生徒の状況を「障害」ととらえるが故の対応策と推察できるような内容となっている。

2.2 〈マイノリティ〉とは誰のことか

本来、多様性はすべての人々の中に見いだされるものである。マイノリティに位置づいているが故の「配慮」の必要性を訴え理解を促すというスタンスの発言からは、マジョリティ(多数派)すなわち差別する側からマイノリティ(少数派)すなわち差別される側への、優越的なまなざしの気配を感じてしまう。それは、確かに自分とは異なる他者への「配慮」には違いない。だが、心と体の性の不一致を抱えている「気の毒な人」に対する思いやり・配慮、という心情は、誰もが多様な一人であるという対等な地平からの発言や態度とは言えない、「思い

やり」の形ではなかろうか。

「相手の立場に立って考える」といった時、求められるのは「共感」することであるが、この「共感」はエンパシー(empathy)でありシンパシー(sympathy)とは異なる。ブレイディ(2021)は「他者の靴を履く」というイギリスの定型表現を引用し、エンパシーについて説明している。エンパシーとは共感する「能力」であり、自分とは異なる他者について「理解する力」を指す。一方シンパシーは、他者をかかわりそうだと思う「感情」および「理解して気にかけているということ」を表している。つまり、シンパシーは、「かかわりそう」だと思う気持ちや共鳴している感情移入を前提としているのに対し、エンパシーのほうは「かかわりそう」だと思わない相手や必ずしも同じ意見や考えを持っていない相手に対して、その人の立場だったら自分はどうだろうと想像してみる知的作業」なのだと言っている(ブレイディ 2021, p.13)。

シンパシーの概念のように感情的共鳴が前提となっていた場合には、共鳴できなければ相手との関係は平行線のまま、交わることはない。だが、共鳴はできなくても「相手の立場に身をおいて考えてみる」というエンパシー概念に基づく想像的思考実験は可能である。今、教育を通して児童生徒に涵養する性の多様性への「理解」とは、自分とは異なる他者に対し、相手の立場や心情を想像し、自分だったらどうだろうかと考える思考力・想像力であり、様々な人々とかかわりあえる共感力であろう。性の多様性についての教育も、どのような性的指向・アイデンティティであるかを問わず、自分とは異なる他者とどう向き合うべきか、多様な他者が集まって創る「共生社会」とはどうあるべきなのか、という観点から、問わなければならないだろう。

2.3 〈マイノリティ共感〉とエンパシー

葛西(2019)は、自分自身はセクシュアル・マイノリティではないがセクシュアル・マイノリティに理解を示し支援する人々であるAlly(アライ)に対するインタビュー調査を行い、「自身のマイノリティとしての体験からセクシュアルマイノリティの方々へ共感して活動している」という見解を引き出し、これを「マイノリティ共感(Inner-minority Empathy)」と呼んだ。誰もが唯一無二の存在であるということは、誰もが内なるマイノリティ(Inner-minority)としての要素を持っている。社会のあらゆる場面において、男性に対する女性、日本国籍を持

性の多様性と家庭科教育

ち日本で生まれ育った児童生徒に対する外国につながる児童生徒、障がいの有無、夫妻共働きの家庭で育った子どもに対し専業主婦家庭の子ども等々、その他、さまざまな関係性の中で、状況に応じてマジョリティとマイノリティは形を変える。自分がどの集団に属しているのかということを考えてとき、ある集団・ある場面では、自分もまたマイノリティに属すると気づかされよう。

このマイノリティ共感の概念は、学校教育における人権尊重教育としての基盤となるものとする。セクシュアル・マイノリティへの理解を促す教育とは、自分自身もまたかけがえのない個人であり、独自の存在なのだという気づきにもつながるものである。そして、多様な他者と向き合い相手の立場に身を置いて考えることによって、エンパシーに基づく他者理解が可能となるだろう。

2.4 性の多様性に着目した授業実践

以上述べたように、授業においては、人権尊重教育として性の多様性を取り上げることに意義がある。佐々木(2018)は、人権教育として「多様な性」を様々な教科において取り扱っている中学校を対象として、性の多様性教育が同性愛とトランスジェンダーへの嫌悪の低減に影響を及ぼすのか否かを検討した。この研究では、中学校2年生の家庭科の授業が検証教科の一つとして取り上げられている。内容としては、「『家庭と家族関係』の発展的内容」であり、多様な家族構成について知る中で、LGBTについての説明がなされた。授業の効果としては、授業の回数を重ねて多様性の理解や対応意識が強まるにつれて、同性愛やトランスジェンダーに対する男子生徒の嫌悪が小さくなっていくことが推察された。一方、女子生徒にはこのような傾向は見られず、女子生徒が「女性」という「マイノリティ」でもあるということに一因があるかもしれないと佐々木は考察している。

内海崎(2018)は、「特別の教科道徳」において、小学校及び中学校で「性の多様性」を取り上げた実践例について考察している。その結果、「セクシュアル・マイノリティ/当事者の経験や手記を教材として活用」することにより、「相手の立場に立って考えること」を児童生徒に促していること、「セクシュアル・マイノリティの抱える課題を『自分のこととして自分に引き付けて考えること』が含まれている」と指摘した。

これらの先行研究から示唆されるのは、授業を通してLGBTQをはじめとする性の多様性についての知識を得る

ことによって、多様な他者の存在に気づき、自分にも身近なこととしてとらえる視点を育む可能性である。近年、少しずつ性の多様性に着目した授業開発研究も行われ始めているが、まだその蓄積は多くはない。その中で、佐々木の研究でも取り上げられているように、家庭科は性の多様性に関わる内容を含んでおり、今後の教材研究・授業開発において研究の余地が多く残されている。そこで次に、家庭科における授業実践の可能性について、検討することにしたい。

3. 家庭科で性の多様性をどう取り上げるのか

3.1 先行研究からの示唆

家庭科において性の多様性に着目した先行研究は、すでに2010年代にみられる。良(2010)は、高校生と同校の家庭科教師に対する量的調査及び質的調査を実施した。同調査では、高校生の男女平等に関する教育や性教育の教育経験を尋ねるとともに、家庭科教師にインタビューを行い、高校生への量的調査結果に対するコメントとともに、家庭科教師の男女平等教育や性教育に対する考えを訊いている。その結果、「性の多様性と権利」に関する内容の学習経験は極めて低率であり、「学んだ」と答えた割合は性同一性障害3.5%、インターセックス0.8%、同性愛2.7%、リプロダクティブヘルス/ライツ2.3%であった。調査実施年が2004年から2005年で約20年前という状況を鑑みれば、この結果もやむを得ないのかもしれない。

ダイバーシティの概念がSDGsの考え方とともに広く社会に浸透しつつある今日であっても、学習指導要領上、性の多様性を明文化している教科はない。保健体育の保健分野において、中学校では「身体的な成熟に伴う性的な発達に対応し、個人差はあるものの、性衝動が生じたり、異性への関心などが高まったりすることなどから、異性の尊重、性情報への対処などに性に関する適切な態度や行動の選択が必要となることを理解できるようにする。」という記述がある(文部科学省2017)。同じく高等学校においては、「(3)生涯を通じる健康」の中で、指導事項として「(ア)⑦思春期と健康、⑧結婚生活と健康」という項目のもとで、性的成熟に伴う心身の変化や家族計画といったことが取り上げられている。しかし、いずれも想定されているのは異性との関わりであって、多様な性の在り方について触れてはいない(文部科学省2018a)。

性の多様性と家庭科教育

家庭科は、家族の多様性が以前から意識され、特に高等学校家庭科では、異性愛カップルのみではない「多様な家族」を視野に入れた授業が構想されて久しい(牧野1996)。また、学習指導要領においても、「自立」について取り上げ、青年期の発達課題について学習することになっている。「自立」の概念としては、「精神的自立」, 「生活的自立」, 「経済的自立」, 「性的自立」が示されている。これに加えて「社会的自立」を含めた教科書もある。この「性的自立」に関わって、愛と性についての記載が教科書本文でも見られるという特徴がある。さらに、家庭科は生活に密接にかかわる学習内容を取り上げるので、生徒にとって「自分ごと」になるように、生徒が自分自身にひきつけて考えられるような授業展開をすることが重要である。

以上のように、高等学校家庭科では、性の多様性を取り上げる素地があると同時に、多様な人々が生きる地域社会について、考えることが可能となろう。

しかし、先に紹介した良(2010)の論文においては、インタビューに答えた高等学校の家庭科教師たち(全員女性、計8名)が多様なセクシュアリティについては「家庭科で扱う『多様性』の範疇ではないと判断している」と指摘する。彼女らは、性の多様性については肯定的にとらえながらも、「主流秩序としての『自然』『当たり前』と家庭科教師が『判断』した生き方が前提とされる傾向にある」と述べている。良の先行研究から10年余り経過し、社会状況も随分変化してきた。様々な異論・反論を包含しつつも2023年6月には、「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律(LGBT理解増進法)」が施行された。平等で公正な理解と制度の充実に向けた課題への取組は、始まったばかりである。そこで本稿では、高等学校家庭科の内容に着目し、性の多様性についてどのような授業で取り上げることが可能か、検討する。

3.2 高等学校「家庭基礎」の目標の解釈

ここで、家庭科の中でも最も多くの高等学校で履修されている科目である「家庭基礎」^{注2)}の目標・内容に着目する。まず、「家庭基礎」の目標は以下のとおりである。

生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を通して、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力を

次のとおり育成することを目指す。〈中略〉

(3) 様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、地域社会に参画しようとするとともに、自分や家庭、地域の生活の充実向上を図ろうとする実践的な態度を養う。

ここで注目したいのは、「男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力」とあるように、想定されているのが「男女」のカップルがつくる家庭生活という前提である。学習指導要領で想定されている家庭・家族が男女の異性愛に基づくものという前提は、「多様な家族」を掲げつつも、性の多様性という観点からみると、画一的な近代家族モデルだということがわかる。

次いで、冒頭に掲げた目標を具体化している項目(3)「様々な人々と協働し」について、「年齢や障害の有無に関わらず、様々な人々と力を合わせて協働し、社会の一員として主体的に行動することを意味している」との解説がある(文部科学省2018b)。地域の中で暮らしている「様々な人々」は、自分と同じ地域社会の一員である。その地域には自分とは異なる多様な他者がいて暮らしを営んでいるということに気づき、よりよい生活のために互いに気を配り、社会と繋がって生きているという実感を促すような学習が望まれよう。

ところで、この「様々な人々」の中には、多様な性をアイデンティティに持つ人々もいるはずだ。LGBT・性的少数者に関する専門シンクタンクである(株)LGBT総合研究所が2019年に実施した調査によると、LGBTQが占める割合は、人口全体の約10%であった(LGBT総合研究所2019)。学習指導要領においては特にLGBTQの人々の存在を明言してはいないが、地域社会における「共生」のコンセプトには、すべての多様な他者が含まれる。性の多様性は、見過ごしてはいけない概念だととらえることができよう。

学習指導要領の解釈として、地域で暮らす多様な人々という範疇に、LGBTQの人々を含めた共生概念に基づく授業の可能性が示唆される。「男女でつくる家族・家庭」が想定されているとはいえ、その生活圏である地域の中で出会う他者としての性的マイノリティという位置づけで、授業の中に含めていくことは可能であろう。授業デザインにあたって、「共生」という概念が非常に重要なキーワードとなる。

3.3 家庭科における共生概念

河村(2011)は、高等学校家庭科の教科書に着目し、「家庭科という学校教育で福祉を扱う教科が、どのような位置づけで共生を論じているのか」を、高等学校家庭科「家庭総合」教科書の記述の分析から明らかにした。河村の問題意識は、福祉という視点から共生概念を問いただすところにある。その点は、多様性に着目し共生を問う本稿の趣旨とは異なっているが、「共生」には「個々人が『自立』することが前提とされている」という河村の指摘は、重要である。河村も指摘しているように、家庭科においては「自立した生活者」の育成が目標とされ、「他者との関わり、社会との関わりについても学び、よりよき生活者としての主体形成をはかる」ことを目指している。この「社会との関わり」において、多様な他者とともに生きるという「共生」の概念が、重要なキーワードとして立ち上がってくるのである。

このような家庭科の社会とのつながりの中で生活を創っていくという捉えは、先に述べた現行学習指導要領(2018年告示)の社会参画という視点につながる。学習指導要領を分析することを通して、高等学校家庭科のどの内容に性の多様性を含めて扱うことができるのかということが明らかになった。そこで次に、教材開発の可能性について、性的マイノリティの高校生を主人公とする映画を視聴した高校生の意識を踏まえ考察する。

4. 映画『カラコエの花』に対する生徒の〈マイノリティ共感〉にみる課題

4.1 教材『カラコエの花』について

2018年に日本で劇場公開された約40分間の映画『カラコエの花』(脚本・監督・編集:中川駿,2016年作品)は、地方都市の高校2年生の生徒たちの日常を描写しつつ、身近な生徒がLGBTであることに気づかない現実から、気づいた時の心の揺らぎを生徒、教師、それぞれの立場から描き出している。東京国際レズビアン&ゲイ映画祭グランプリ賞をはじめとする数々の映画賞を受賞し、当事者を取り巻く周囲の人々の視点から、高等学校の現場でLGBT生徒がどのような思いでいるのか、また学校における「教育的配慮」とは何かを問う、作品となっている。

DVDのパッケージにあるキャッチコピーには、「いくつもの思いやりが、ひとりの心に傷をつけた」とある。高校生たちの学校生活を舞台に、レズビアン少女がど

のような思いで学校生活を送っているのか明らかにされるとともに、周囲の生徒たちの戸惑い、教師の教育的配慮の背後にある隠れた差別意識、といった問題が浮かび上がる。高校生の生徒にとっては、自分の身近にも起こりうることとしてとらえやすい、リアルな状況設定であり、生徒が自分ごととして性の多様性について考えるきっかけとなる映画であり、教材として有効だと判断した。

物語は大きく次の5場面に分かれている。ストーリーの概略は、表1のとおりである。

表1 映画『カラコエの花』ストーリー概要

場面1 LGBTについての授業(7月4日(月))
ある日、突然主人公(月乃)たちのクラスのみに対し、英語の授業が自習になったからとの理由で養護教諭からLGBTに関する授業が行われた。
場面2 授業後に始まる当事者探し(7月5日(火)~6日(水))
5日:LGBTに関する授業が自分たちのクラスのみで行われたことから、生徒たちはこのクラスに当事者がいるだろうと予想し、やんちゃ者の裕也と洋太が当事者探しを始める。養護教諭のところに行き、このクラスの誰なのかと探りを入れる。翌日朝(6日)、養護教諭を伴いHR担任教諭が、学級の生徒全員を前に、LGBTの生徒はいない、誰なのか探そうとするのは構わない、と注意をする。それが逆に、このクラスに当事者がいるだろうという確信を生徒に持たせる結果になってしまう。生徒たちの中に動揺が広がる。
場面3 主人公と当事者生徒の関わり(7月6日(水))
月乃は、保健室に行った際に養護教諭との話を偶然耳にした沙奈から、話題になっているLGBTが誰か知っているかと聞かされる。その当事者が、仲良しグループの一人:桜であることを知る。このことを知ったのちに、桜と月乃は二人で下校する機会があったが、桜は月乃に気持ちを打ち明けてたくてもできなかった。月乃も桜に言葉をかけることができず、ごこちない空気の中で、バス停で別れた。
場面4 当事者生徒の行動と引き起こされる波紋(7月7日(木))
クラスの中で当事者探しがエスカレートしていく中で、生徒たちが登校すると教室の黒板には、桜がレズビアンであると大きく書かれていた。裕也の顔色が変わり、茶化し始めた洋太にふざけるなど詰め寄る。裕也にはクラスに好きな子がいたようだったが、それは桜だったのかもしれない。一方、この黒板を見た月乃は、文字を消して「桜はレズビアンなんかじゃない!!」と叫ぶ。その後、桜は教室を飛び出し、月乃を含む仲良しグループの女子生徒たちは桜のあとを追う。桜は立ち止まり、「なぜ庇うの!?!」ということばとともに、「ごめん」と謝り、そのまま走り去ってしまう。残された月乃や女子生徒たちは、呆然と立ち尽くす。
場面5 翌朝の教室(7月8日(金))
教師が出席をとっている。桜は欠席。月乃は、桜を守ろうとしてとった昨日の自分の言動が、桜を傷つけてしまったことを思い、泣いていた。
エンドロール 養護教諭と当事者生徒の対話(7月1日(金))
映画の終わりに、時間をさかのぼって一連のできごとの発端となった養護教諭と桜の対話が流れる。内容は、養護教諭に対する桜のカミングアウトで、仲良し4人グループの中で、桜は月乃に恋心を抱いていることが語られる。桜は最後に、養護教諭に、また話に来ていいですか、といい、養護教諭は「いつでもおいで」と答える。桜にとって、好きなことを話せる唯一の場が保健室であったことが示唆される。

注)筆者が映画を視聴して時系列のストーリー展開をもとに小見出しを設定した。

場面1において、ある日唐突に始まった養護教諭によるLGBTについての授業が展開する。教諭は最後に「恋に性別は関係ないと私は思います」と述べて、授業を終える。高校生たちにとっていつも一緒にいる友達の中に、その存在に気づいていないだけで実はLGBTの生徒が身近にいるかもしれないことが、示唆される。

場面2では、男子生徒2名が養護教諭のところに行き、クラスの中にLGBT当事者がいるから授業をしたのだろうと問う。養護教諭の顔色が変わり、翌朝、HR担任とともに教室に再び現れる。そして、HR担任から、当事者探

しなんて情けないことをするな、という注意がなされる。

しかしこのとき、この教師の癖でうそを言うときにいっつも鼻に触れるしぐさをすることを生徒は知っていた。教師は無意識のうちに、このクラスに LGBT の生徒はいないと話す際にこのしぐさが出てしまう。結果として、このクラスに当事者がいると生徒に確信を抱かせることになり、当事者探しがエスカレートしていく。

場面3では、保健室に行った時に偶然、養護教諭との話が耳に入ってしまう、レズビアン¹の生徒が誰なのかを知ってしまったある生徒から、主人公は当事者が誰なのか聞くことになる。それがいつも仲良くしている身近な友人だったことに衝撃を受け、どう対応したらよいかわからない。主人公に話をした生徒も、「力になってあげたいけど、どうしたらいいかわからない」と悩んでいた。

当事者生徒もまた、自分が密かに恋心を抱いている主人公に「きちんと話したい」と言いながら、それ以上本当のことを言えないまま帰り道の途中で別れた。主人公も、何かもの言いたげな相手に対し、「何かあったの？」と明るい表情を繕って尋ね、「何でもない」と答える相手にそれ以上踏み込むことができないままだった。

場面4では翌日、主人公が登校して教室に来ると、黒板には大きな字で、レズビアンである生徒の氏名が書いてあった。それを見てはやし立てる男子生徒がいる一方で、今まで一緒に当事者探しを主導していたもう一人の男子生徒の顔色が変わる。主人公もまた、現実を受け止めきれずに黒板を消し、「レズビアンなんかじゃない！」と当事者生徒を否定する言葉を言い放ってしまう。

場面5は、次の日の朝のホームルームの場面で、担任が生徒の名前を呼び、出席をとっている。レズビアンであることをカミングアウトした当事者生徒は、来ていない。沈痛な表情の生徒たち。主人公は、泣き出してしまふ。

映画の終末、最後のエンドロールでは養護教諭と当事者生徒の対話の音声のみが流れる。好きな人がいて、それは女の子なんだと語るこの生徒を受け止める養護教諭に対し、好きな女の子がどんな子なのか、楽しみに語っている。このあと、当時の状況がフラッシュバックし、同じクラスの女子生徒が体調を崩して保健室にやってきたところから、再び映像が流れる。やってきた生徒と入れ替わりに、当事者生徒は保健室を出ていく際に、養護教諭に「また話しに来ていいですか」と聞き、「いつでもおいで」との答えに微笑んで、保健室を出ていく。当

事者生徒にとって、唯一思いを打ち明けられた存在が、養護教諭だった。

以上の本映画のストーリーから示唆されるのは、高校生の中にある LGBTQ 当事者とどのように向き合ったらよいかわからない、という不安と躊躇である。それは、LGBT 当事者に出会ったことがなく「知らない」ことに起因する。また、当事者の思いを受け止めた（つमりの）教師の「善意」に基づく行動が、結果として当事者生徒を傷つけ、学校に居場所を失ってしまうということである。「LGBT だって、好きになるのはみな『当たり前』」というメッセージは、逆説的に LGBT の異質性をあえて強調することにもつながるのではないだろうか。

LGBT への理解といった時、LGBT という性的指向に対する知識が必要であることは言うまでもないが、それはあくまでも、その人の属性の一つに過ぎない。一人の個人としてその生徒を理解するうえで、LGBT という物差しでその人を見るということ自体が、「配慮しなければならない特別な存在」という意味を帯びている。しかし、過度に配慮を意識することは、その存在を特別視していることと同義である。学校の現場で、見えない存在となっているだけできつとそこにいるに違いない性的マイノリティの生徒たちが、自分を押し殺して過ごすことのないような学校の環境とはどうあるべきなのか、問わなければならないだろう。

4.2 生徒の視聴后感想についての考察

2022 年度に、首都圏の公立高等学校家庭科教諭の協力を得て、生徒に『カランコエの花』を視聴させ、感想を書かせるという実践が行われた。視聴したのは映画の登場人物と同じ、高校2年生の生徒たちである。

この学校において、映画を視聴させるに至るまでの経緯は以下のとおりである。実践は、家族・家庭生活に関する家庭科：家庭基礎の授業の一環として実施され、家庭科教諭の判断で本映画の視聴が取り上げられた。先立って行われた一連の授業は、表2に示す流れであった。

家庭科教諭は、これらの授業終了後に、授業時数が他クラスよりも多かった5クラスに対し、題材のオプションとして授業内で本映画を視聴する時間を設け、視聴後に生徒に感想を書かせた。

映画視聴に先立って実施された家庭科の題材の中で、第5時と第6時がジェンダーとセクシュアリティに関して取り上げる時間であった。家庭科教師は、各時間のま

性の多様性と家庭科教育

表2 題材「人生と家族・家庭」の時間配分と内容

1時	授業をはじめるにあたって (オリエンテーション)
2時	今の自分はこう考える (授業前意識調査)
3・4時	青年期をどう生きるか (ライフステージと青年期)
5・6時	おんなどおとこの境界線 (ジェンダー・セクシュアリティ)
7時	その恋愛は対等ですか (デートDV)
8・9時	家族ってなんだろう (多様な家族)
10・11時	家族の法律を考える (家族法)
12時	資料から読み解く 日本の男女の現在地

とめとして、次のような言葉を板書し、生徒に伝えている。

- ・ジェンダー・バイアスは、社会(家族・学校・メディアなど)とのかかわりの中で形成される。
- ・性の観点は様々にあり、多様である。(単純な2種類に分けられるものではない)

さらに、セクシュアル・マイノリティの問題について考える場面では、次の言葉で説明をしている。

- ・異性愛や性別二元的な発想が前提で物事を考えている人は、無自覚に誰かの生きづらさを助長する側になっている可能性がある。そちら側の人間になりたくなければ、我々は学ぶしかない。

以上のように、授業を行った家庭科教師は、セクシュアル・マイノリティが身近な存在である可能性について触れ、自分とは異なる多様な他者について「知る」ことの重要性を指摘している。映画の視聴は、これらの一連の授業の後に、位置づけられた。

次に、この生徒たちが提出した感想文の記述について分析し、この映画についてどういう受け止め方をしたのか、考察する。感想を提出した生徒は合計182名(男子75名、女子107名)^{注3)}である。

図1に、生徒の自由記述をカテゴリー化し、複数回答として扱い集計した結果を示す。

映画の解釈としてのコメントを記した生徒が最も多く37.9%、社会全般を含むLGBT差別に言及していた生徒が36.8%と続いている。これらの記述のうち、映画の解釈については、クラスにLGBTの生徒がいるに違いないという雰囲気になった時に、更衣室で女子生徒たちが着替える際に互いの視線を気にしていた様子から、「自分も性の対象として見られているかもしれない」と考えていたからだろうとの捉えが指摘された。

また、当事者生徒が黒板に自分がレズビアンであることを自ら板書した行為について、「自分がレズビアンだということを知ってほしい、受け入れてほしいと思って、黒板に書いたのだと思った。」と考察している。さらに、カミングアウトしてから主人公に「桜はレズビアンなんかじゃない!」と言われて教室を飛び出した当事者生徒は、後を追ってきた主人公を含む仲良し3人に対し、「なぜ庇うの?」と言う。この言葉について、「庇ってほしいのではなくて、ただ認めてほしかった」との解釈をしている生徒が7名いた。

LGBT差別に対する意見としては、「LGBTの人たちが、ありのままの自分を出せる社会になってほしい」といったコメントがみられた。

「無意識に傷つけている可能性」についての指摘は、生徒が自分を振り返り、気づいていないだけで身近にLGBTの人がいるかもしれない思いを巡らせ、自分も映画の主人公のように無意識に相手を傷つける言動をしているのではないかという考えが表れていた。

「善意が人を追い詰める」という分類には、良かれと思いついたことが、かえってLGBT当事者にとってはつらい思いをさせることになる場合があるという考察を示している。教師が生徒たちの理解を促そうとして、LGBTについての特別授業を行ったことで、かえってそれまで目に見えない存在であったLGBTが可視化され、当事者探しに至ってしまった。19.2%の生徒がこの教師の対応には問題があったと記述していることから、教師の善意で行った授業が引き金となって、結果として生徒たちに不安をもたらし、当事者生徒にとっては学校に来れない状況につながってしまったと言える。

こういった学校現場で起こりうる具体的かつ生徒にとって等身大のエピソードが展開する本映画は、生徒たちには「自分たちの周囲でも起こりうること」ととらえられたようである。「やはり身の回りにLGBTがいたときの発言、行動には本当に気をつけないといけないと思われた。もし自分がその立場だったら、と考えること。授業でやったことだと知識は深まるが現実味はない。なのでこの映画を見させてくれたことは、今後につながると思う。」との生徒の言葉から、映画のメッセージを自分の問題として受け止めたことがうかがえる。

また、最初は当事者探しの首謀者の一人だった男子生徒が、実は自分が好意を抱いていた女子生徒がまさにそ

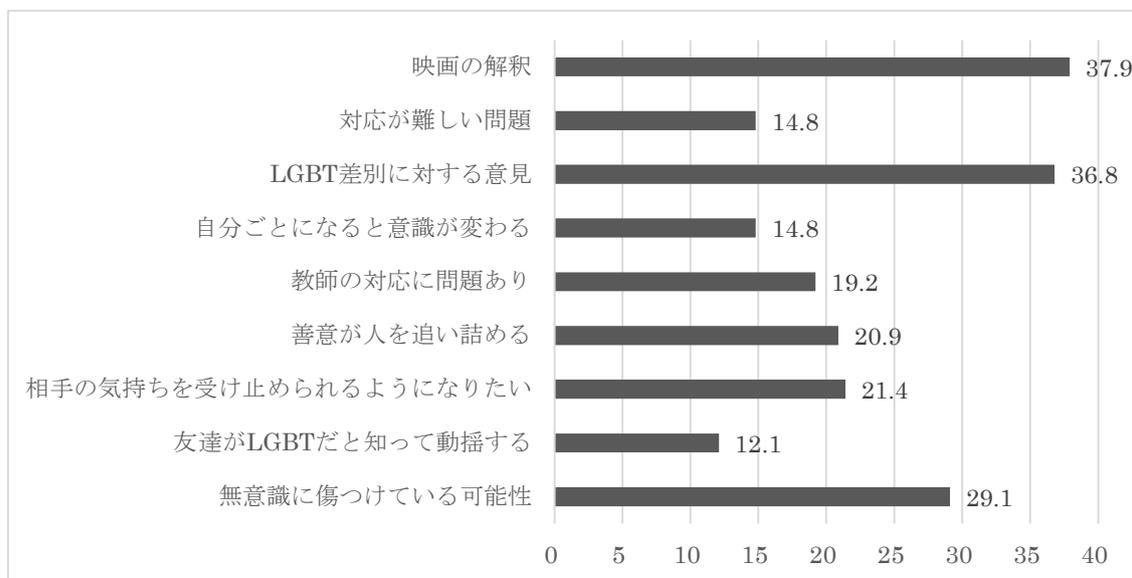


図1 映画『カラコエの花』に対する高校生の感想（複数回答、単位：％）

の当事者のレズビアンであったということを知って、顔色を変え、ふざけてからかおうとする他の男子に詰め寄っていった様子から、「自分ごととして受け止めると意識が変わる」と生徒たちは受け止めていた。

さらに、「たぶん、授業でLGBTについて学んでから見るのと、学ばないで見るのとで少し考え方は違っていたと思う。授業で学んだことを踏まえてみると、やっぱり、LGBTの人とかかわっていくことは非常に難しいと思うし、その人のアイデンティティに気づくのに時間もかかると思う。」と記述した生徒がいた。この学校では、既述のように家庭科教諭が通常家庭科の授業の中で、LGBTQについても触れている。多様な家族、共生社会という学習の一環として、様々な個性・特性を持つ他者の存在に目を向ける必要性について日々の家庭科の授業の中で伝えられてきたことが、学びの重要性を実感する生徒の指摘につながっていると考える。

5. まとめにかえて—教材開発の可能性

本稿では、学校教育において性の多様性をどのように取り上げるか検討するために、高等学校家庭科の授業における可能性と、教材としての映画『カラコエの花』の視聴が生徒にもたらす気づきについて考察してきた。まず、〈マイノリティ共感〉という概念を踏まえ、自分とは異なる他者へのまなざしとともに、自分自身もまた見方を変えるとマイノリティの一人であるという捉えから、だれもが個性的な一人の人間として尊重されなければならないという気づきに基づく共生社会を展望した。

そのうえで、家庭科が地域社会の一員であるよりよい生活者の育成に資する教科として、LGBTQをはじめとする性的マイノリティの存在に目を向ける学びが可能であると結論付けた。

等身大の高校生たちを描いた映画『カラコエの花』を視聴した高校生の感想文を分析することを通して、家庭科の学びが性的マイノリティ理解にもつながること、自分ごととして受け止められるようなきっかけを提起することの必要性が示唆された。

生徒の感想の中には、本映画の解釈に伴って、「この先どうなるのか気になった」「最後の主人公の接し方によって、結末が違ったのではと思った」「自分が実際に体験するとなったらすごく困る問題だな、どんな対応をすればいいのかと思いました」といった感想がみられ、この映画の教材としての可能性が見いだされた。すなわち、本映画は、意識啓発の動画教材にありがちな、LGBTQについての知識を与えることを目的とした内容ではなく、実際の高校生活の中で起こりうる友達関係の中での出来事という設定であった。だからこそ、生徒たちに自分だったらどうするだろうか、という問いを突き付けることになった。その結果、真摯にLGBTQの問題を受け止め、どうしたらよいだろうか、と自問自答する生徒たちの姿が見られたのだと推察される。

さらに、家庭科教諭が生徒に映画を視聴させる前に、授業の中でLGBTQについての知識を生徒に伝え、多様な他者の存在に目を向ける授業を実施していたことが、自分の身近な他者としての性的マイノリティに思いをさせ

性の多様性と家庭科教育

る契機として機能したと考えられる。以上のことから、単に映画を視聴して感想を書いて終わりではなく、視聴したところから生じた生徒の問いをクラスの中での対話につなげるような、授業デザインの可能性が認められる。自分だったらどうするのか、友達がどのようにかわれば、当事者の生徒が学校に来れなくならずすんだのか、教師はどうすべきだったのかなど、高校生たちが自分の学校・学級でも起こり得ることとしてとらえ、互いの意見を述べ合う対話を通して、〈マイノリティ共感〉が磨かれていくことを期待したい。

先に述べたように、高等学校家庭科学習指導要領において、青年期の発達課題としての自立や性の問題、共生社会の内容が取り上げられている。これらの内容が果たして教科書にはどのように記述されているのか、教科書分析を行っていくことを次の課題としたい。

謝 辞

生徒の映画視聴後の感想文を提供してくださった高校の先生に謝意を表します。ご協力ありがとうございました。

注1) この回の番組監修は、堀内かおるによる。

注2) 野中ら(2011)による全国の16都道府県立高等学校を対象とした調査によると、県による差はみられたものの、家庭基礎(2単位)を履修させているのは全体の58.2%であり、「家庭総合」の履修割合40.9%を引き離していた。同調査から10年以上経過した2023年現在において、普通科では「家庭基礎」の履修が一般的状況となっている。

注3) ここで分類される性別は、学校の名簿に登録されている記録に基づいている。

引用文献

ブレイディみかこ(2021)『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』,(株)文藝春秋,電子版
土肥いつき(2015)「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集, 47-66
葛西真記子(2019)「マイノリティ共感(Inter-minority

Empathy)—「性の多様性を認める態度」に関連する要因—」『鳴門教育大学研究紀要』Vol. 34, 136-141

河村美穂(2011)「学校教育における「共生」の学び—家庭科教科書における「共生」の扱いを手がかりに—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』17, 50-59

LGBT 総合研究所(2019)「LGBT 意識調査2019 結果サマリー」https://www.daiko.co.jp/dwp/wp-content/uploads/2019/11/191126_Release.pdf, 2023年8月29日アクセス

牧野カツコ編著(1996)『人間と家族を学ぶ家庭科ワークブック』国土社

文部科学省(2014)「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査について」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1322368_01.pdf 2023年8月25日アクセス

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 保健体育編』

https://www.mext.go.jp/content/20210113-mxt_kyoiku01-100002608_1.pdf 216-217, 2023年8月29日アクセス

文部科学省(2018a)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 保健体育編』208

https://www.mext.go.jp/content/1407073_07_1_2.pdf 2023年8月29日アクセス

文部科学省(2018b)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 家庭編』

https://www.mext.go.jp/content/1407073_10_1_2.pdf 2023年8月25日アクセス

文部科学省(2020)「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)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf 2023年8月8日アクセス

野中美津枝・荒井紀子・鎌田浩子・亀井佑子・川邊淳子・川村めぐみ・齋藤美保子・新山みつ枝・鈴木真由子・長澤由喜子・中西雪夫・綿引伴子(2011)「高等学校家庭科の履修単位数をめぐる現状と課題—16都道府県の教育課程調査を通して—」『日本家庭科教育学会誌』54(3), 175-184

性の多様性と家庭科教育

- 佐々木掌子(2018)「中学校における『性の多様性』授業の教育効果」『教育心理学研究』66. 313-326
- 内海崎貴子(2018)「『性の多様性』を教材とした『特別の教科道徳』における人権教育—小中学校での授業実践事例から—」立教大学教職課程『教職研究』30(臨時増刊) 9-23
- 良香織(2010)「家庭科におけるジェンダー／セクシュアリティに関わる教育実践の現状と課題—高校生と家庭科教師を対象とした調査から—」『日本家庭科教育学会誌』53(2), 82-91