

セクシュアルマイノリティに対する配慮及び支援に関する研究：

学校教育現場に対する当事者のクレームを手がかりに

奥村 遼^{*1}・加瀬 進^{*2}

特別ニーズ教育分野

(2015年9月15日受理)

1. 問題の所在

2015年3月に東京都渋谷区議会本会議で同性カップルを結婚に相当する関係と認め、「パートナー」として証明する条例が可決、成立し、にわかにセクシュアルマイノリティ=LGBT(レズビアン・ゲイ・バイセクシュアル・トランスジェンダー)^(注1)に注目が集まり始めている。こうした性の多様性を受け入れようという動きの背景には英仏など同性婚を法律で認めてきた約20カ国に加えて、2015年に全米で同性婚が合法化されたという海外動向の存在が推察されるが、わが国の状況はどのようになっているのであろうか。

2015年に電通ダイバーシティー・ラボが約7万人を対象に行った調査では、国内人口の約7.6%、人口にして約960万人、統計的には13人に1人の割合でセクシュアルマイノリティが存在すると推計されている。国内総人口に占める比率は必ずしもマイノリティとは言えない彼らであるが、いわゆる異端扱いによるいじめ・自殺との関連を指摘する研究がある。

日高ら(2005)による調査によると、セクシュアリティを否定する言葉による暴力被害を受けた経験があると回答したセクシュアルマイノリティ当事者が54.5%存在し、またこれまでに自殺を考えたことがあるという回答は65.9%であることが明らかにされている。自殺の問題に関しては、2012年に閣議決定された内閣府による自殺総合対策大綱にセクシュアルマイノリティが自殺のハイリスク層であることが明記され、さらに法務省・人権擁護局が提示する「第66回人権週間」における平成26年度啓発活動年間強調事

項の項目の中には、性的指向と性同一性障害を理由とする差別解消に関する内容も明記されている^(注2)。こうした動向はセクシュアルマイノリティをめぐって深刻な人権問題が存在していることの反照とも言えよう。

ところで、学齢期に焦点を当てると次のような状況が浮かび上がってくる。

第一に、学齢人口を約1500万人(H25統計)、その内セクシュアルマイノリティの児童生徒数を電通の調査に基づいて114万人と推計し、学校数約3万8千校(小学校・中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校)で単純に割ると各学校に30名程度のセクシュアルマイノリティの児童生徒が在籍することになる。

第二に、しかしながら日高(2013)による研究では、性同一性障害の子どもに関わった経験のある教員は約12%、同性愛が約8%であり、さらにセクシュアルマイノリティについて授業に取り入れた経験のある教員は約14%であるという数字が得られている。日高はまた、セクシュアルマイノリティ当事者が自身のセクシュアリティを自覚する時期が平均して13~17歳であるのにも関わらず、約93%の当事者が学校で性の多様性に関する適切な教育を受けていないという調査結果も明らかにしている。このような結果を見ると、セクシュアルマイノリティに関する教員の認識の低さや、現行の性教育におけるセクシュアルマイノリティに関する内容の不可視性等の課題が極めて深刻な事態を及ぼしていることが分かる。即ち、学校教育におけるセクシュアルマイノリティに対する適切な理解、並びに必要な十分な配慮と支援を浸透させることが

*1 東京学芸大学特別支援教育特別専攻科

*2 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

大きな課題として浮かび上がってきているのである。

2. 目的

本研究はセクシュアルマイノリティの児童・生徒に対して学校教育現場に求められる配慮及び支援を明らかにすることを目的とする。

3. 方法

3. 1 調査方法

セクシュアルマイノリティ当事者に対する半構造化面接による聞き取り調査。

3. 2 調査対象

対象者はLGBTの4つの代表的なセクシュアリティのいずれかに当てはまると回答した20代の5名で、ゲイ男性2名、バイセクシュアル2名(男女各1名)、トランスジェンダー1名(FTM)である。

3. 3 調査の手続きと調査内容

対象者5名に対する共通の質問項目としては、①自認するセクシュアリティ、②自身のセクシュアリティに気づいた時期ときっかけ、③自身のセクシュアリティにより経験した生活上の困難、④学校生活において経験した困難、⑤カミングアウトや相談相手に関すること、⑥教育現場への要望という6項目を設定した。なお、上記質問項目に先立って、性の三大要素、即ち身体的性、性自認、性的指向(加藤・渡辺2012)各々について、〈男-女〉のグラデーション軸を示し、対象者のセクシュアリティを確認した上で、それぞれのセクシュアリティに関する個別の質問事項も加えることとした。

6つの共通質問項目の詳細については以下の通りである。

〈共通質問項目〉

1. 自身のセクシュアリティに気づいた時期ときっかけ

- (1) 自身のセクシュアリティに気づいたのはいつ頃か。自身のセクシュアリティに気づいたきっかけについて。
- (2) 自身のセクシュアリティに気づいた当時の担任教員やクラスメイトの様子、在学していた学校の校風や雰囲気を取り返し、セクシュアルマイノリティへの理解は見られたか。逆に、差別や偏見は見られたか。

(3) 自身のセクシュアリティを受け入れることはできているか。

- 1) 受け入れることができたのはいつ頃か。また、なぜ受け入れることができたのか。
- 2) 受け入れられていない場合、具体的にどのようなことが障害となっているのか。

2. 自身のセクシュアリティにより経験した生活上の困難

- (1) セクシュアルマイノリティであるがゆえに、今まで何か生活の上で困ったことやいやな思いをしたことはあるか。
- (2) 逆に、セクシュアルマイノリティであるがゆえのプラスの良い経験はあるか。

3. 学校生活において経験した困難

- (1) 小学校から高校までの経験を振り返り、セクシュアルマイノリティであるがゆえに経験した困ったことやいやな思いをしたことはあるか。(例：いじめや差別に遭遇したか、性教育や人権教育を受けて何を感じたか。)
- (2) そのような困難をどのようにして乗り越えたか。また、その支えとなった人、ものは何か。

4. カミングアウトや相談相手に関して

- (1) 自身のセクシュアリティをカミングアウトできる相手はいるか。(できていない場合、カミングアウトの障害となっているものは何か。)
- (2) その相手とはどのような間柄か。(例：家族、友人、教員など)
- (3) カミングアウトしようと思ったきっかけは何か。
- (4) カミングアウトできない相手はいるか。また、なぜカミングアウトできないのか。
- (5) 小学校から高校までの担任教員の中に、自身のセクシュアリティをカミングアウトできる教員や、性に関する悩みを相談できる教員はいたか。また、それはどのような教員であったか。
- (6) 担任に限らず、自身のセクシュアリティをカミングアウトできる教員や、性に関する悩みを相談できる教員はいたか。また、それはどのような教員であったか。

5. 教育現場に要望すること、あるいはしたかったこと

- (1) 小学校から高校までの経験を振り返り、セクシュアルマイノリティ当事者としてどのような教員にいてほしかったか。また、今後どのような教員が

いると良いか。

- (2) どのような性教育や人権教育があれば良かったか。また、今後どのような性教育や人権教育があると良いか。
- (3) もし学校に性の悩みを相談できる窓口があれば利用したか。また、今後そのような窓口が学校に必要だと思うか。

3. 4 調査期間

調査期間は2014年11月30日から12月20日である。

4. 結果

4. 1 対象者ごとの調査結果

4. 1. 1 対象者A (ゲイ, 男子高校出身)

対象者AはX県在住の20歳の大学生で、自認するセクシュアリティは男性同性愛者のゲイである。なお、対象者Aは出身高校が男子校であることを踏まえ、男子校における「ホモネタ」の扱われ方に関するエピソードも尋ねた。

対象者Aにおけるセクシュアリティをめぐる経験の中で特徴的であったのは、家庭と学校両方の場において同性愛嫌悪の姿勢を目の当たりにしていたことである。両親の持つ強い同性愛嫌悪の姿勢により直接的にセクシュアリティを否定される経験、教員と同級生の間のやりとりで垣間見えた同性愛嫌悪の姿勢により間接的にセクシュアリティを否定される経験、両者ともゲイというセクシュアリティを対象者A自身が受け入れることに対して決して望ましい影響を与えていたとはいえず、大きな障害となっていたことがうかがえた。そのような一連の苦悩を経験してきた一方で、対象者Aは同じゲイというセクシュアリティを持つ仲間との出会いにより、現在は自身のセクシュアリティを肯定的に受け入れることができている。その様子からは、セクシュアルマイノリティにおけるピアとの出会いやつながりがいかに重要であるかを十分に読み取ることができるであろう。

4. 1. 2 対象者B (ゲイ, 共学高校出身)

対象者BはX県在住の20歳の大学生で、自認するセクシュアリティは男性同性愛者のゲイである。対象者Bは出身高校が男女共学であり、環境の異なる男子校出身の対象者Aと比較するために、当時のホモネタに関するエピソードも合わせて尋ねた。

同じゲイというセクシュアリティを持っていながら、前述の対象者Aの経験と対象者Bの経験にはいく

つか顕著に異なる点が見られた。具体的には、自身のセクシュアリティの受け入れに至るまでのプロセス、学校生活の中で目の当たりにしたホモネタの扱われ方などが挙げられる。前者について言えば、母親がカミングアウト前から対象者Bがゲイであることに気づいていた、姉にゲイの友人がいた、セクシュアルマイノリティの理解を広めるNPO法人との出会いがあった等の肯定的環境要因が本人を取り巻いていたことが大きい。しかし後者については、クラスメイトのホモネタの扱い方が極めて差別的でいじめにつながり得るのであり、それに対して対象者Bは少なからず精神的な苦痛を感じていた一方で、対象者Aを取り巻くクラスメイトは日常的な馴れ合いで寛容的にホモネタを扱っており、そこに差別的な態度は見られなかったことがうかがえた。男子校と共学といったような環境因子の違いが対象者Aと対象者Bの間における特徴的な相違点である。家庭や学校という環境において、その場を構成する要員の中にセクシュアリティの多様性に十分な理解があるかどうかということは、セクシュアルマイノリティ当事者が自身のセクシュアリティを肯定的にとらえられるか否かを大きく左右するのではないだろうか。

4. 1. 3 対象者C (バイセクシュアル: 女性)

対象者Cは東京都在住の24歳の会社員で、対象者Aと対象者Bとは異なり、性自認は女性である。それを踏まえ、女性であるがゆえのセクシュアルマイノリティにおける課題を探るべく、個別の質問を加えてヒアリング調査を行った。

対象者Cのセクシュアリティをめぐる一連の経験において特徴的であるのは、自身のセクシュアリティを自覚した高校生の時に学校の授業においてセクシュアルマイノリティに関する肯定的な情報が得られるという良好な環境にいたこと、さらに性の多様性に関して正しい理解を示す教員との出会いにより、特に大きな障害はなく自身の性の在り方を受け入れることを果たせたことであろう。学校現場においてセクシュアルマイノリティに関して否定的な情報を得たと回答するセクシュアルマイノリティ当事者が多数を占めるなかで、対象者Cのこのような経験は貴重であり、かつ本来すべての学校において求められる理想的な姿勢を反映したものであるといえよう。「一番最初にカミングアウトしようと思った信頼できる大人」が教員であったという対象者Cの経験が、今後あらゆる学校において見られるようになれば、学校生活の中で悩み苦しむセクシュアルマイノリティ当事者の数は必ず減少して

いくであろう。

4. 1. 4 対象者D (バイセクシュアル：男性)

対象者Dは東京都在住の24歳の大学院生で、自認するセクシュアリティは両性愛者のバイセクシュアルである。彼が他のヒアリング調査対象者と異なるのは、聴覚特別支援学校出身という点であり、知的障害はないためいわゆる準ずる教育課程において学校生活を送ってきている。その環境因子を考慮し、ホモネタの扱われ方がどのようなものであったかを合わせて尋ねた。

対象者Dのセクシュアリティをめぐる一連の経験において特徴的であるのは、やはり学校という場で教員から受けた不当な扱いであろう。具体的な行動となって表れていた教員の同性愛嫌悪の姿勢（交際相手の男子生徒と強引に引き離す様々な介入）は、教員に対する強い不信感を対象者Dの内に生み出していたことが考えられ、教員と対象者Dの間に良好な関係が築かれていたとは到底考えられなかった。教員が性の多様性に関する正しい知識を身につけていないがゆえに不当な待遇を引き起こし、それによりセクシュアルマイノリティ当事者が自身の性の在り方を否定される望ましくない経験をするとこの一連のエピソードが、実際にどの学校においても起こり得るのが実情であるならば、セクシュアルマイノリティ当事者が安心して学校生活を送ることは困難を極めるであろう。対象者Dの一連の語りは、性の在り方に関する教員の認識が与える影響の大きさを改めて熟考する意義を示唆するものであった。

4. 1. 5 対象者E (トランスジェンダー：FTM)

対象者Eは東京都在住の29歳の会社員で、暫定的にセクシュアリティを分類するとFTM (Female To Male) と呼ばれるトランスジェンダーに当てはまる。つまり身体的性は限りなく女性寄りであるが、性自認は限りなく男性寄りである、ということから生じるトランスジェンダー特有の性別違和が読み取れるためである。但し、性的志向は女性寄りであり、性自認が男性であることを踏まえれば性的指向の在り方はマジョリティである異性愛者に当てはまるといえる。以上を踏まえつつ、トランスジェンダー特有の困難に着目しながらヒアリング調査を行った。

対象者Eへのヒアリング調査を通し、トランスジェンダー特有の困難の実情が明らかとなった。男女を明白に分ける場面は日常生活のあらゆるところに存在するが、学校という場に焦点を当てて考えるだけでも、

トイレや制服、移動教室等、さまざまなシーンにおいてトランスジェンダー当事者は困難を抱えることとなる。例えば性自認は男性であるのに、女子生徒と一緒に着替え・入浴や女子生徒用制服の着用を強要される等である。そのような困難や心理的負担を軽減するためには、教員による個別の配慮や支援が必要不可欠になると考えられるが、対象者Eのようにそもそも抱えている困難や苦悩そのものを教員に打ち明けることができず、ゆえに要望を伝える以前の段階に留まってしまう当事者も決して少なくはないはずである。そのような状況を打開するためにも、やはり教員には性の多様性に関する正しい知識を身につけ、それを日常の中で発信していくことや、平日頃から傾聴の姿勢を児童・生徒に示していくことが求められるのではないだろうか。

4. 2. 調査結果のまとめ

4. 2. 1 セクシュアリティと生活背景

性の在り方に関する多様性はセクシュアルマイノリティという括りの中でも見られ、セクシュアリティがアイデンティティの一部であるということが確認された。また、対象者5名が自身のセクシュアリティに気づいた時期は思春期に当てはまる小学4年から高校3年生であり、きっかけも学校生活に関することが多く挙げられたことから、この時期に学校という場において性の多様性に関する正しい知識を得ることが果たす役割は大きいと考えられる。さらに、自身のセクシュアリティの受け入れに関しては、当事者が持つ内的個人因子よりも、その当事者を取り巻くさまざまな環境因子によって左右されることが明らかとなった。とりわけ、家族や友人、教員が持つセクシュアルマイノリティに対しての姿勢が肯定的か否か、日常生活や学校生活において性の多様性に関する正しい知識が得られていたか、などという要素が挙げられる。なかでも、セクシュアリティに関して同じ境遇を持つピアとの出会いが自身のセクシュアリティの受け入れに大きく貢献していたことは、すべての対象者において見られた。しかし同時に、そのピアとの出会いが対象者全員に共通して学校外において成し得るものであったことから、在籍する学校内においてピアを見つけにくいというセクシュアルマイノリティ当事者が抱える困難の実情も明らかとなった。

4. 2. 2 学校生活において経験した困難

対象者5名からは、同級生から受けたセクシュアリティに関するいじめやからかい、教員による否定的な

情報の発信というように、極めて深刻な問題となり得る性をめぐるさまざまな経験が語られた。とりわけ前者は直接的に、後者は間接的にセクシュアリティの在り方を否定されることへとつながり、いずれにせよセクシュアルマイノリティ当事者の自己肯定感を傷つけ得るものであろう。さらには、それがセクシュアルマイノリティ当事者の中に多かれ少なかれ潜在し得る同性愛嫌悪の感情を増幅することへとつながる危険性も大いに考えられる。

また、性別違和を持つトランスジェンダーの対象者へのヒアリング調査からは、トイレや制服、宿泊を伴う移動教室など男女を明白に分ける場面において、その都度困惑したという語りが得られ、トランスジェンダー特有の困難も明らかとなった。トランスジェンダーのみに留まらず、他の対象者へのヒアリング調査においても、それぞれのセクシュアリティにより生じる困難の実情はさまざまであることが垣間見えた。

さらに、対象者5名全員共通して、異性愛前提である現行の性教育の在り方に対して、自身のセクシュアリティを自覚した当時から違和感を抱えていたことも明らかとなった。性教育以外の場においても、教員の持つ強い同性愛嫌悪の姿勢により日常的に不当な扱いを受けた経験のある対象者もいれば、逆にセクシュアルマイノリティに関する肯定的な情報を人権教育の授業の中で得ていた対象者もあり、学校という環境因子の違いにより性をめぐる情報の受け方もさまざまであった。

4. 2. 3 カミングアウトに関して

自身のセクシュアリティをカミングアウトした相手として、対象者5名全員からは友人という人物が挙げられ、そのうち家族へのカミングアウトの経験のある対象者は3名であった。しかし、教員へのカミングアウトの経験のある対象者は1名のみであり、残りの4名からは「教員はそもそもカミングアウトを企図する対象ですらなかった」という回答が得られた。この問題には、教員が性の多様性に関して正しい知識を持っている存在として期待されていなかったこと、また実際にセクシュアルマイノリティに関する否定的な情報を教員が発信している姿を目の当たりにしていた経験などが関係していると考えられる。

4. 2. 4 教育現場への要望

対象者5名のヒアリング調査における教育現場への要望としては、性の多様性を正しく児童・生徒に伝えられる教員の存在を望む声が多く挙げられ、セクシュ

アリティをめぐる肯定的な情報を学校という場において得るという経験の重要性を読み取ることができた。

また、セクシュアルマイノリティ当事者である教員の存在も要望として挙げられており、学校内での身近な大人としてのロールモデルとなり得る教員を求める姿勢もうかがえた。とりわけ、トランスジェンダーの対象者からは、学校生活において性別違和によるさまざまな困難を抱えていたこともあり、トイレの利用や移動教室での入浴などの際に個別の配慮や対応を受けられるよう教員が考慮することを望んでいた。

さらに、性教育の項目のひとつとしてセクシュアルマイノリティに関する情報を取り入れる要望や、学校内に性の悩みを相談できる窓口を設置することを視野に入れる要望なども挙げられ、セクシュアリティに関する教員あるいは学校全体の認識を改めて見直す必要性を垣間見ることができた。

5. 考察

5. 1 間接的アプローチ「配慮」

ここで述べるセクシュアルマイノリティ当事者への間接的アプローチ「配慮」とは、自分の担任する、あるいは日頃関わる児童・生徒の中にいる見えない当事者、つまりまだカミングアウトの前段階にいるセクシュアルマイノリティの児童・生徒に向けた対応を意味する。具体的には、学級経営や授業方法に関すること、教員自身の示す姿勢などを示す。

ヒアリング調査対象者からの意見としても多数挙げられていたが、この点においてはまず性の多様性に関する肯定的な情報を教員が積極的に発信していくことが求められ、それには以下に示す大きな2つの意味があると考えられる。

1つ目は、まだ自身の性の在り方をはっきりと自覚できていない、あるいはそれに否定的な感情を抱いているセクシュアルマイノリティの児童・生徒のセクシュアリティの受け入れを促すことである。ヒアリング調査の結果にも表れていたように、セクシュアルマイノリティにおける自身のセクシュアリティの受け入れに大きく貢献していたのは、ピアとの出会いや他者からの寛容的な受容であった。しかし、ほとんどの場合ピアとの出会いが学校外であり、高校を卒業して活動範囲が広がってからであったように、セクシュアリティを自覚してからかなりの時間を経てようやく成し得るものであること、さらに他者から寛容的な受容を受けるためには、まずカミングアウトを果たすというひとつの大きなハードルを越えなければならないこと

も事実であり、少なくとも小学校から高校に在学している期間は、自身のセクシュアリティの受け入れの支えとなるものを見つけれないといったセクシュアルマイノリティ当事者は少なくないと考えられる。そのため、学校という場において性の多様性に関する肯定的な情報を得ることができれば、それが当事者にとって支えとなり、自身のセクシュアリティの受け入れを促し、さらには自己肯定感の回復へとつながることも期待される。

そして2つ目は、セクシュアルマイノリティ当事者以外の異性愛者、つまり当事者から見れば環境因子にあたるクラスメイトの児童・生徒が同性愛嫌悪の姿勢を持つのを防ぐことである。メディアが与える性に関する情報には決して望ましくないものも多く含まれており、とりわけセクシュアルマイノリティに関する情報はそれを笑いの対象にするような否定的なものが少なくない。メディアによるものだけではなく、セクシュアルマイノリティに関する否定的な情報は、同級生によるホモネタでのからかいを目の当たりにするような経験によっても得られ、そのような情報を日常の中で何気なく手にするうちに、子どもたちの中には無意識のうちに同性愛嫌悪の姿勢が内在化していくと考えられる。そしてその同性愛嫌悪の姿勢は、周囲にいるセクシュアルマイノリティ当事者を間接的に傷つけるような言動や、いじめなどの直接的な行動となって表れる恐れもある。それを防ぐためにも、日頃から性の多様性に関する肯定的な情報を教員から積極的に発信し、同性愛嫌悪の姿勢を子どもたちの中に植え付けないように十分留意する必要があるといえよう。

そのような性の多様性に関する正しい情報を発信していく機会、性教育の場だけに留まらず、あらゆる場面において可能である。確かに、現行の性教育の異性愛前提の記述に「なかには同性や両性を好きになる人もいるし、それは当たり前のことである。」という脚注的な発言を加えることは、最も有効でありかつ取り組みやすいものであるといえる。しかし、性教育の場以外でも、セクシュアリティについてふれる機会は多く存在する。具体的には、家庭科における家族の在り方の単元では、同性をパートナーとして家庭を築くパターンも存在することを授業の中で紹介したり、国語で恋愛小説を扱っていればその際に同性どうしの恋愛の在り方についてふれることもできたりと、その可能性の幅は広い。ヒアリング調査の結果のひとつに「性を特別視しないでほしい」という要望を挙げたように、セクシュアルマイノリティの存在を大々的に取り上げ、それが特別であるかのように伝えるよりも、

日常の何気ないところでふれて理解を促すような取り組みのほうが効果的であると考えられる。

さらには、教員自身が口頭で発信する情報だけでなく、書籍などの可視的な情報も有効であろう。具体的には、セクシュアルマイノリティ関連の書籍を学級文庫として置くような取り組みが挙げられ、それによりセクシュアルマイノリティに関する肯定的な情報へのアクセスが当事者の子どもと異性愛の子ども両者にとって容易なものとなることが考えられる。自身のセクシュアリティに疑問を持ちつつも学校で正しい知識を得られず、それを求めてひたすらインターネットに釘づけになっていたという対象者Aのような事例も、このような何気ない取り組みによって解消され得るのではないだろうか。

そして何よりも、教員に求められるのは傾聴の姿勢であろう。対象者Cの事例で明らかとなったように、日頃から児童・生徒の話に熱心に耳を傾け、相談に正面から向き合う姿勢を持つ教員への信頼は、どの子どもにおいても大きいといえる。そのような肯定的な姿勢を教員が持ち、示していくこともまたセクシュアルマイノリティ当事者への配慮のひとつにつながると考えられる。

以上で述べたさまざまなアプローチが可能になれば、セクシュアルマイノリティ当事者にとって教員がカミングアウトの対象となり、彼らの支援者の一員となり得るのではないだろうか。そこで、次項ではカミングアウトをセクシュアルマイノリティ当事者である児童・生徒から受けた教員が行うべき対応としての直接的アプローチ「支援」について考察する。

5. 2 直接的アプローチ「支援」

ここで述べる直接的アプローチ「支援」とは、自分の担任する、あるいは日頃関わる児童・生徒からカミングアウトを受けた際の対応を意味する。ここにおいて重要となるのは、その当事者がなぜカミングアウトしてきたのか、ということにまず着眼することである。

インタビュー調査の結果に表れていたカミングアウトの理由の多くは、「相手とより親密な関係を築きたい」といったような親近型の要因に基づくものであったが、なかにはトランスジェンダー当事者のように日常におけるさまざまな場面で困難を抱えているケースや、さらにはいじめや差別を受けていて助けを求めることなどに起因する極めて危機的なカミングアウトが存在することも懸念される。したがって、まずはカミングアウトをしてきた当事者の話に最後までしっかり

と耳を傾け、その上でカミングアウトの理由や抱えている困難あるいは要望を明らかにすることが必要となり、それから当事者ととも解決のための最良の手段を考え、柔軟な対応を取ることが求められる。

とりわけ、トランスジェンダー当事者が抱える性別違和による困難の場合は、男女兼用トイレの利用や、制服の着用を強制せずに適宜ジャージ等で過ごすことなど、その教員1人の判断では許可しかねることもあるため、管理職や学年担当教員との相談及び連携も必要となることが考えられる。また、いじめを受けている場合には、それが起因して不登校や自殺企図へとつながる恐れも十分に考えられるため、迅速な解決が求められるであろう。このセクシュアリティをめぐるいじめに関しては、もちろんいじめを受けた当事者へのケアを十分に行うことが必須であるが、いじめの加害者となった児童・生徒へのケアも必要になることが考えられる。つまり、いじめの加害者の中に内在するセクシュアリティのとらえ方を正すことが求められるのであり、それが果たされなければその後も同じようないじめを繰り返すことへとつながるだけでなく、性の多様性への理解を促す大きな妨げとなることも懸念される。このような場合には、学級経営の在り方を見直し、学級全体で一度セクシュアリティの在り方や人権問題について十分に扱う取り組みも必要となるであろう。

また、児童・生徒からカミングアウトを受けた際には、保護者や他機関との連携が必要になる場合もある。ヒアリング調査結果で家族へのカミングアウトに抵抗を示す意見が得られたことから、カミングアウトをした当事者が望まない限りは、保護者へそれを伝えることは避けるべきであるが、そのカミングアウトが前述した危機的要因に基づくものである場合には、保護者との連携を図ることも視野に入れるべきであろう。また、性別違和を抱えるトランスジェンダー当事者の場合には、必要に応じて医療機関へとつなげることにより、性別違和の軽減及び解消を図ることも求められるといえる。さらには、カミングアウトをした当事者が自身のセクシュアリティを肯定的に受け入れられるようになることを促進するためにも、ピアとの出会いの場を保障する取り組みを行うセクシュアルマイノリティ当事者団体や相談事業を請け負う機関などを紹介するような対応も効果的であると考えられる。より望ましいのは、成人したセクシュアルマイノリティ当事者とつなげてロールモデルを示すことであるが、それを成し得るためにもNPO法人ReBitのようなセクシュアルマイノリティ理解啓発活動を行っている団体

等が主催するセミナーに参加したりと、セクシュアルマイノリティ当事者との関わりを積極的に持つような姿勢が教員に求められるといえる。

そして何よりも重要なのは、カミングアウトを受けた後も身近な相談相手として寄り添い続ける姿勢を示すことであろう。小学生から高校生という期間においては、関わりを持つ主要なコミュニティが家庭と学校に限定されやすい。家族へのカミングアウトに抵抗を持つセクシュアルマイノリティが多数を占めることを考慮した上でも、やはり学校という場に1人でも頼ることができて理解のある大人の存在は重要となるはずであり、その役割を教員は担うべきであろう。

6. まとめと今後の課題

「配慮」と「支援」、いずれにせよ共通して基盤となるのは、性の多様性に関して教員が正しい認識を持つことであるといえる。その促進のためにも、教員養成課程や教員研修等の場で性の多様性について学ぶ機会を設けるといったような教員への支援体制の構築が急務であると考えられる。その上で、当事者がピアと出会うための場の提供や現行の性教育の見直し等といった課題の解決方法も模索していく必要があるだろう。「すべての子どもたち」の学びの機会の保障のためにも、今一度教育現場における「性」の扱われ方が見直されていくことを期待したい。

注釈

- 注1) セクシュアルマイノリティ=LGBTの意味は次の通り。
- L (レズビアン): 女性同性愛者と訳される。性自認と性的指向がともに女性である者を指す。
 - G (ゲイ): 男性同性愛者と訳される。性自認と性的指向がともに男性である者を指す。
 - B (バイセクシュアル): 両性愛者と訳される。性的指向が女性と男性両方あるいは性別を問わない者を指す。
 - T (トランスジェンダー): 性同一性障害ともいわれる。とりわけ、身体的性が女性で性自認が男性である場合をFTM (Female To Male)、身体的性が男性で性自認が女性である場合をMTF (Male To Female) と表す。

注2) 平成27年度啓発活動年間強調事項17項目の中で次のように謳われている。

(14) 性的指向を理由とする偏見や差別をなくそう

同性愛者など性的指向に関して少数派の人々への根強い偏見があり、社会生活の様々な場面で人権問題が発生し

ています。この問題についての関心と理解を深めていくことが必要です。

(15) 性同一性障害を理由とする偏見や差別をなくそう

「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」により、一定の条件を満たす場合には、性別の取扱いの変更について審判を受けることができるようになったものの、性同一性障害者に対する偏見や差別が存在しています。この問題についての関心と理解を深めていくことが必要です。

文献

加藤慶・渡辺大輔 (2012)：セクシュアルマイノリティをめぐ
る学校教育と支援 増補版～エンパワメントにつながる
ネットワークの構築にむけて～，開成出版。
“共生社会をつくる”セクシュアル・マイノリティ支援全国
ネットワーク (2011)：親と教師のためのセクシュアル・
マイノリティ入門ハンドブック，つなかんぱに一。

電通コーポレート・コミュニケーション局広報部 (2015) 電
通ダイバーシティ・ラボが「LGBT調査2015」を実施－
LGBT市場規模を約5.9兆円と算出，dentsu NEWS RELEASE，
2015年4月23日

東京書籍 (2011)：新しいほけん3・4

内閣府 (2012)：自殺総合対策大綱～誰も自殺に追い込まれる
ことのない社会の実現を目指して～ [http://www8.cao.
go.jp/jisatsutaisaku/taikou/index_20120828.html](http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/taikou/index_20120828.html)

日高庸晴 (2005)：REACH Online 2005 [http://www.gay-report.
jp/2005/result02.html](http://www.gay-report.jp/2005/result02.html)

日高庸晴 (2013)：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 <http://www.health-issue.jp/f/>

法務省・人権擁護局 (2014)：第66回人権週間12月4日 (木)
～10日 (水) <http://www.moj.go.jp/JINKEN/jinken03.html>

薬師実芳・笹原千奈未・古堂達也・小川奈津己 (2014)：
LGBTってなんだろう？からだの性・こころの性・好き
になる性，合同出版

セクシュアルマイノリティに対する配慮及び支援に関する研究：

学校教育現場に対する当事者のクレームを手がかりに

A Study of Reasonable Accommodation and Support for Sexual Minority:

Focused on Claims of the Concerned Parties towards School Education

奥村 遼^{*1}・加瀬 進^{*2}

Ryo OKUMURA and Susumu KASE

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study is to clarify the necessary reasonable accommodation and support for sexual minority in the school life. For that, the hearing investigation to 5 sexual minority youth had done in November to December 2014, especially focused on their claims towards school education.

The results are these.

- (1) Indirect Approach / accommodation: ① promotion to self-acceptance of sexual minorities, ② prevention of disgust for sexual minority in the people around
- (2) Direct approach / support: ① listening to the coming out, ② sexual minorities understanding education for all students including perpetrators of bullying, ③ cooperation with the family and related institutions, ④ the lasting snuggling for sexual minorities after their coming out

Keywords: sexual minority, the concerned parties, claim, school education

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨：本研究の目的は学校生活においてセクシュアルマイノリティに対して求められる配慮と支援を明らかにすることである。そのためセクシュアルマイノリティ青年5名に対して、学校教育へのクレームに焦点をあてたヒアリング調査を2014年11月～2014年12月にかけて行った。その結果は以下の通りである。

- (1) 間接的アプローチ／配慮：①セクシュアルマイノリティの自己受容促進，②周囲の人々のセクシュアルマイノリティに対する嫌悪感の予防
- (2) 直接的アプローチ／支援：①カミングアウトに対する傾聴，②いじめの加害者を含めたすべての児童・生徒に対するセクシュアルマイノリティ理解教育，③家族・関係機関等との連携，④カミングアウト後の継続的な寄り添い

キーワード：セクシュアルマイノリティ，当事者，クレーム，学校教育

*¹ Postgraduate Course in Special Needs Education, Tokyo Gakugei University

*² Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)