

書評 眞野豊『多様な性の視点でつくる学校教育』

—「セクシュアル・マイノリティと教育」研究が拓く地平—

島袋 海理

日本のレズビアン活動家である掛札悠子はかつて、学校教育について以下のように述べた。いわく、異性愛が前提とされている学校において同性愛者は孤立し、「自分は異常だ」という認識を内面化する。同性愛者は学校において「自分を守るためにずっと心を閉ざしていなくてはならないのである」(掛札 1992: 160)。このことを踏まえ掛札は、「学校教育に同性愛者が自己肯定の意識をつくりあげる作業を支援するよう求めることはあきらめておくとはしても、学校教育が同性愛者の自己肯定を阻害しないよう求める必要は絶対にある」(掛札 1992: 167)と主張する。学校の変革を強く求める一方、学校が同性愛者の自己肯定を支援する場となることに掛札はどこか悲観的である。というのも、この文章が書かれた 1992 年当時、文部省は「同性愛」を「倒錯的性非行」に分類しており、『不純異性交遊』が教育における『性非行』なら、当然、同性愛も『性非行』だということになっている」(掛札 1992: 159)時代であった。文部省の同性愛に対するこの方針は 1994 年に撤回されるが、掛札の主張からは、学校が同性愛者を抑圧する場でなくなることへの願いとともに、その学校を支える異性愛規範や同性愛嫌悪の根強さへの諦めのようなものが見て取れる。

掛札の言葉から四半世紀あまり経過した現在、セクシュアル・マイノリティをめぐる学校教育の状況は大きく変化した。学校において児童・生徒が性同一性障害者として学校生活を送る事例が新聞などを通じて広く知られるようになり、文部科学省は 2010 年からセクシュアル・マイノリティ児童・生徒に対する支援を教育現場に求めている。また、セクシュアル・マイノリティや性の多様性に関する教育実践は全国の学校に広がりを見せており、セクシュアル・マイノリティの児童・生徒が存在することを前提とした授業づくりや学校運営が広がりつつある。掛札は半ば諦めていた、学校が「同性愛者が自己肯定の意識をつくりあげる作業を支援する」場となる可能性は、(もちろん課題はいまだ山積しているものの)少しずつ高まっている。前述した願いと諦めを残した掛札は、近年の学校教育の変化をどのように見るだろうか。

本稿が取り上げる眞野豊『多様な性の視点でつくる学校教育——セクシュアリティによる差別をなくすための学びへ』(2020 年、松籟社、以下同書からの引用はページ数のみを記す)は、セクシュアル・マイノリティと教育をめぐる状況が大きく変わったその只中で、ときにはその変化を推し進めながら書かれた著作である。著者は中学校教員として自らがゲイであることをカミングアウトし、教育現場において性の多様性に関するさまざまな教育実践を行ってきた。そして自身の経験から学校教育の根源的な変革の必要性を痛感し、大学院においてゲイ・スタディーズやクィア・スタディーズの立場から研究してきた。そうした試みは自身の博士論文として結実し、本書はその博士論文を再構成したものである。本書に対してはすでにいくつかの書評が出されており、評者がつけ

加えることはそう多くないが、同性愛者の学校経験を研究テーマとしている者として、本書の評価できる点とさらなる検討が必要と思われた点を述べる。

本書の評価を述べる前に、以下各章の概要を示す。本書は序章と終章を除く 11 章で構成されている。序章では著者のライフストーリーが紹介され、学校のジェンダー規範や同性愛嫌悪が同性愛者の抑圧にいかん作用するのか、鋭く描き出される。1 章は性の多様性を理解するための諸概念、2 章はジェンダー／セクシュアリティ理論が紹介される。3 章は教材や教職員への調査結果が提示され、学校教育が性の多様性について鈍感であり続けてきたことが明らかにされる。4 章は、実際の支援事例を検討しながら、セクシュアル・マイノリティに対するあるべき支援策を講じる。5 章は教員へのインタビュー調査をもとに、同和教育の思想や実践が性の多様性をめぐる思想や実践と交差する可能性を考察する。6 章は、諸外国の性の多様性教育の動向が「分離的アプローチ」と「統合的アプローチ」の枠組みのもと整理され、後者のアプローチの優位性が主張される。7 章は性の多様性を前提としてカリキュラムを構想していく方途について議論される。8 章はクリア・ペダゴジーにもとづく著者の二つの教育実践が紹介される。9 章は著者が実施した性の多様性理解のための教員研修、10 章は性の多様性に関する教師用手引きが作成されたプロセスが検討される。11 章は著者が自身のセクシュアリティをカミングアウトしたことに対する生徒やその保護者からの反応が詳細に記述される。終章で各章の要約が提示され、本書は締めくくられる。

評者からみて、本書の白眉は 4 章と 7 章である。4 章は 2 人のセクシュアル・マイノリティの子どもへの支援事例を検討したうえで、セクシュアル・マイノリティ支援に際して留意すべき三つの事項が述べられている。そのどれもが重要であるが、特筆すべきは三つ目の「性の多様性を前提とした教室環境・学級経営・学校運営の必要性」である。A さんに対し著者が行った支援は不十分であり「周りの生徒への指導が決定的に不足していた」(p. 86) という反省、また B さんの支援に対する「周りの人々、周りの生徒への働きかけが本来は必要だったと言えるのではないだろうか」(p. 92) という考察から著者は、「当事者の児童生徒に問題を押し付けるような個別対応というアプローチではなく、当事者の子どもを教室から排除しようとする差別や偏見そのものを問題化するアプローチが本来的には必要である」(p. 98) と主張する。本書はセクシュアル・マイノリティへの支援という個別的な事例を超えて学校の環境そのものを問題化する必要性を提起しており、従来個別的支援に留まりがちだったセクシュアル・マイノリティをめぐる研究に新しい視点を持ち込んでいる。

また 7 章では性の多様性を前提とした新たなカリキュラム案が提示され、そのカリキュラムの目的は『「ジェンダー規範や異性愛規範にとらわれない教育」、より積極的な言い方をすれば、『ジェンダー規範や異性愛規範を問題化し、問い直す教育』を追求すること」(p. 162) にあると宣言される。また、セクシュアル・マイノリティ当事者のみならずマジョリティの児童・生徒にも利するという点で性の多様性を前提としたカリキュラム編成は擁護され、こうしたカリキュラムにもとづく学習は「結果として性的マジョリティ／性的マイノリティという単純化された二分法を打ち砕くことにもつながる」(p. 165) という。このように本書は、これまでセクシュアル・マイノリティに焦

点を当てる研究が当事者の子どもたちから見える世界を描きがちだったのに対し、一貫して教師の視点から問題を捉え、学校教育の構造的改革の必要性を主張している。

同時に、本書はセクシュアル・マイノリティの苦しみの経験に根差している。序章にて展開される著者のライフストーリーや 4 章において紹介される当事者の経験は、著者がセクシュアル・マイノリティの直面する苦しみやそれが解消されないことに対する憤りが研究の出発点にあることを示唆する。セクシュアル・マイノリティの苦しみにから学校教育の変革を目指す本書は、「セクシュアル・マイノリティと教育」研究というジャンルを切り開く著作と位置づけられる。「セクシュアル・マイノリティと教育」研究という名前は評者が『『ジェンダーと教育』研究』を参考に発案したものであるが、本書はセクシュアル・マイノリティの経験から教育という営みのあり方を批判的に捉え直す、新たな研究領域を構想するインパクトをもつ。

続いて、評者が本書を読んで気になった点を三点述べる。第一に、ジェンダー／セクシュアリティ理論に対する著者のスタンスが気になった。2 章ではジェンダー／セクシュアリティ理論の先行研究が参照されるが、そこで紹介された理論は、一見すると特定のセクシュアリティを前提としたりセクシュアル・マイノリティを排除したりしていない「中立的」な学校を、社会のジェンダー規範や同性愛嫌悪を強化・再生産する装置として捉え直す役割を果たしている。しかし、それとは反対方向の分析、すなわち学校教育の実態や教師の語りから明らかになった知見を踏まえ、ジェンダー／セクシュアリティ理論を見直すような分析は本書では行われていない。

このことにより、学校教育の実態に対する本書の分析が表層的なものに留まっているようにみえる。例えば 5 章における教師の語りは、人権同和教育の視座から捉える性の多様性問題について興味深い語りが数多く登場するものの、性の多様性教育の実施に慎重な教師の語りについては、「差別は当事者の問題だと考えている」(p. 128) と分析し、そうした教師の発言を「極めて異性愛至上主義的な発言である」(p. 130) と言い切っている。自身の立場と相反する教師の論理を内在的に汲むことなく、ジェンダー／セクシュアリティ理論の観点から表層的に批判する分析にみえ、やや説得性に欠ける。他にも、8 章では著者の教育実践に先立つ事前協議にて「同性愛」を「性同一性障害」に置き換えるべきだとする意見が出たことが紹介される。この発言の根底に働いているのは「同性愛に対する忌避感、同性愛嫌悪である可能性が高い」(p. 217-20) と分析されるものの、なぜその可能性が高いといえるのかに関する論証は十分ではない。

評者が著者の分析が説得的でないと感じるのは、「ジェンダーと教育」研究の近年の動向も関連していると思われる。「ジェンダーと教育」研究は 2000 年代以降、ジェンダーフリー教育やジェンダー理論にもとづく教育実践を行う学校や教師に焦点を当ててきたが、そうした研究の多くは、「ジェンダーフリー教育」を実践する教師や教育現場が直面するさまざまな困難やジレンマを明らかにしてきた(中島 2005, 木村 2009, 多賀 2016 など)。その困難が生じる要因は、セクシズムの根強さなど学校の「旧態依然性」には単純に還元できず、むしろこれらの困難は「反性差別の思想から内在的にもたらされるメカニズムに因る」(中島 2005: 121) ことが指摘され、研究知見は『『ジェンダーと教育』研究』における『実践』と『理論』の協働に関する重要な課題」(木村 2009: 242)

を提起すると示唆されてきた。こうした研究群は、教師の教育実践や教師文化の内在的な検討を通して、これまで研究者が措定してきたジェンダー理論やジェンダーフリーの思想を再考するよう促してきたといえる。一見学校の保守性を体現するようにみえる語りや事例を、ジェンダー／セクシュアリティ理論の再検討を促す素材として引き受け、詳細に考察するような深い分析が本書でも展開されていれば、学校や教師の論理を内在的に読み解き、差別と闘うためのより精緻な方途が検討できたのではないか。

第二に、著者がクィア・ペダゴジーを標榜する教育実践に疑問が残る。8章で紹介された一つ目の教育実践は、ある同性愛者のライフストーリーを教材化し、その人のセクシュアリティを指す「同性愛」という語を空欄にしたままそのストーリーを生徒に提示し、生徒たちにその空欄に何が入るかを検討させる、という試みであった。授業の終盤、教師がその空欄に「同性愛」が入ることを伝えた途端、「それまで活発に意見を出していた生徒たちが一瞬、静まり返った」(p. 221)というが、そのことをもって生徒たちが自身の「同性愛嫌悪を意識し、顧みる機会をつくり出す」(p. 221)効果があったと分析している。しかし、なぜここで「同性愛」が「唯一の正解」のように、活発に意見を出し合っていた子どもたちに示されなければならなかったのだろうか。他の教員から提案されたように、性同一性障害であったとしても問題はないはずであるし、厳密に言えば、それは同性愛や性同一性障害などのマイノリティである必然性もない(シスジェンダーでヘテロセクシュアルの児童であっても、同様の経験をすることはあり得るだろう)。「同性愛」を「唯一の正解」とすることは、マイノリティの問題をマイノリティに矮小化することにつながらないだろうか。また、著者も引用している森山(2009)はクィア・ペダゴジーの特徴として「教師が学生・生徒に知識を教える、というペダゴジーのモデルに懐疑的な立場をとる」ことを挙げるが、教師が唯一の「正解」を知っていて、それが生徒の多様な思いつきや発想より「正しい」ものとして提示されている点において、8章の実践は十分にクィアな実践といえるのだろうか。

第三に、著者は統合的空間としての学校に期待をしすぎなのではないかと考える。著者は6章において、分離的空間が当事者の「避難の場」として必要であると指摘しつつも、「差別がなければそうした分離的な空間はそもそも必要がない」(p. 154)ことを根拠に、「差別に対抗するためには、統合的なインクルーシブ教育において、マジョリティを含むすべての子どもに対して、多様性尊重の考え方を教えることが必要である」(p. 154)と後者の優位性を主張している。「分離的アプローチ」と「統合的アプローチ」という区分けは分かりやすいものの、分離的空間が提供する機能が統合的空間においても十全に提供できるかどうか、本書では判然としない。というのも著者は分離型空間が当事者の「同性愛嫌悪的な学校空間からの『避難』を可能にさせた」(p. 142)と指摘しているが、統合的アプローチにおいてもこの機能は提供できるのか、できるとすればどのようにしてかについては言及がない。また5章では、当事者が「気軽にカミングアウトすること」の有効性が主張されており、それができる空間は「当事者たちによってつくられたサークルや当事者が集まるバー、クラブなど」の「周りがすべて当事者である空間」(p. 125)であるという。これは著者の分類にしたがえば他ならぬ分離的空間である。「本来的に必要なのは、カミングアウトしたとしても安

全が保たれる『カミングアウトしてもよい空間』であり、そのような空間こそ気軽にカミングアウトできる空間なのではないだろうか」(p. 125)という主張には評者も同意するが、当事者と非当事者が一緒に存在する統合的空間では「気軽なカミングアウト」が難しいのではないだろうか。統合的空間は、分離的空間と同じように同性愛者を守る場になり得るのだろうか¹⁾。学校の根本的な変革の必要性が主張されるとき、最も犠牲にしなければならないはずの当事者の安全やプライバシーの問題が置き去りにされていないだろうか。

当事者のプライバシーに関する懸念は、他にもある。8章で提示された二つ目の教育実践は、ワークシートに印刷された「体の性／心の性／好きになる性」のスペクトラム図に自分の性のあり方を授業中に記入させるというものであった。こうした試みに対しては「スケールに自身の性のあり方を記入することに抵抗がある児童生徒もいる。記入を強制しないなど、プライバシーへの配慮が必要であるとする」(p. 229)と配慮の必要性が指摘されているが、授業中に書く時間を設けている際に書かないという行為は目立つため、書かないことがアウティングにつながる可能性がある。さらにワークシート (p. 228)を見ると、生徒が自分の性のあり方を記入するスペクトラム図の下に授業の感想を記入する欄があるが、この欄に書かれた生徒の感想の一部が本書にて紹介されている (p. 231-2)。明言されていないため推測の域を出ないが、著者は恐らく授業終了後、生徒のワークシートを回収して目を通したのだろう。もしそうであるならば、自分の性のあり方を記入したワークシートを教員が回収することが、教員への実質的なカミングアウトとなる恐れがある。スペクトラム図に自分のセクシュアリティを書かない生徒への配慮や、教員へのアウティングを避けるための措置は、本実践で十分に考慮されているといえるだろうか。また、当事者のゲストティーチャーに対して児童から「同性が好きだということを、周りの人に言うことは怖くないのですか」という質問が投げられた時、ゲストティーチャーが「子どものころは怖かったです、今は怖くありません。自分に嘘をついて生きることの方がよっぽど怖いことだと思います」と返答したことをもって「学びが深められた」と分析されている (p. 231)。自分のセクシュアリティをカミングアウトしたくてもできない当事者、あるいはセクシュアリティをカミングアウトしないことを「自分に嘘をついて生きること」だと考えていない当事者に、こうした返答はどのように響いただろう。

ここまで気になった点を述べたが、評者が抱いたこれらの疑問は、本書のみが抱える課題ではなく、「セクシュアル・マイノリティと教育」研究の多くにも通底すると思われる。例えば第二の課題は、ペダゴジーをクィアするという方向性を重視してきた一方、その「クィア」というあり方をペダゴジーの観点から構想していく方向性の検討が行われてこなかったという、これまでのクィア・ペダゴジーの議論の課題につながる²⁾。本稿が提起した課題は「セクシュアル・マイノリティと教育」研究全体の課題として今後も考えていく必要があると思われる。隗より始めよ、ということで、「セクシュアル・マイノリティと教育」研究を実践する評者はこれらの課題を自分事として引き受け、調査や研究を続けていくこととする。

〔注〕

- 1) そもそも、「差別がなければ分離的空間は必要ない」ことは必然的に統合的空間の優越を導くわけではない。両者をつなぐためには、①差別をなくすことは分離的空間の提供する機能（当事者の避難など）を維持することよりも優先される、②分離的空間は差別の解消に役立たず、統合的空間は差別解消に貢献する、の少なくとも二点を検討しなければならないが、本書はこれらの問題を十分に検証していない。第一の命題については、「差別の解消」と「当事者の避難」は天秤にかける事項ではないはずである。重要なのは、どちらの空間がより本来的に求められるのかを議論することよりも、それぞれの利点と欠点を把握したうえで両方の空間が相補的に役割を果たし合うような教育環境を構想することではないだろうか。この構想は、統合的アプローチ／分離的アプローチという著者の設定した二項対立を「クリアする」ことによって成立するのかもしれない。
- 2) ここで想起させられるのは、「クリア・ペダゴジーの独創性はクリアからペダゴジーへの一方向的なインプリケーションに還元されてしまっている」（森山 2009: 58）という森山の指摘である。ペダゴジーをクリアするだけでは、何がクリアでありうるのかに対する根源的な考察が欠けてしまっているのではないだろうか。クリア・ペダゴジーの可能性をさらに検討するにあたって今後求められているのは、「ペダゴジーをクリアする」のみならず、その反対の方向性の議論、あえていうならば「クリアをペダゴジーする」議論ではないだろうか。ただしこれは決して、クリアの可能性にペダゴジーの観点から制約をかけ、矯正（教育？）するような議論ではないはずである。むしろペダゴジーをクリアする営みが必然的に直面する課題を乗り越え、クリアの可能性を最大限推し進めていくために、ペダゴジー（教育学）がもつ豊かな知見を参照しながら考察を行う、そのような方向性のクリア・ペダゴジーがあってもいいはずである。

〔文献〕

- 掛札悠子, 1992, 『「レズビアン」である, ということ』河出書房新社.
- 木村育恵, 2009, 「男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造」『教育社会学研究』84: 227-46.
- 森山至貴, 2009, 「クリア・ペダゴジーという問題系」『論叢クリア』2: 49-70.
- 中島ゆり, 2005, 「反性差別の思想がもたらす教育実践のジレンマ」『年報社会学論集』18: 113-23.
- 多賀太, 2016, 「個性尊重のジレンマ―“男女平等教育”の実践事例から」『男子問題の時代? ―錯綜するジェンダーと教育のポリティクス』学文社, 111-34.