

保育者養成校における 「性の多様性」に関する教育の指導法研究

— 包括的セクシュアリティ教育の構築に向けて —

渡 邊 彩

はじめに

「性教育」の概念には狭義と広義とがあり、狭義が、2次性徴の発現・生殖機能の成熟・受精・妊娠といった直接「性」に関連する事柄の内容を意味するの比して、広義は、上記に加えて生命尊重、性行動に関する危険を認識し回避する態度、望ましい人間関係を築く能力の育成といった基礎となる教育を含む概念とされている。そして、性に関する教育の現代的課題としては「性感染症、人工妊娠中絶、援助交際（売買春）、出会い系サイト等での被害」が挙げられている¹。

こうした課題に対して「適切な意思決定や行動選択できるよう」に、文部科学省（1999）は『学校教育における性教育の考え方、進め方』を編集発刊し、各学校は同書を参考にしながら性に関する教育を実施してきた。さらに同省は、2022年4月から、「子どもたちが性暴力の加害者や被害者、傍観者にならないよう」という目的のもと、「生命（いのち）の安全教育」²を推進しようとしている。

これに比して、「包括的セクシュアリティ教育」は、「セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的側面についてのカリキュラムをベースにした教育と学習のプロセスである」³とされる。

筆者は、日本の学校教育で行われている「性に関する教育」は諸外国に比して大幅に遅れており⁴、人権を基盤にした「包括的セクシュアリティ教育」を幼児期から行う必要があるし、保育者・教員の養成段階における性の多様性についての教育も必要であると考えている。

このように考える理由の一つは、学校教育でのLGBTQの児童・生徒への差別・人権侵害が深刻な状況にあるからである⁵。また、包括的セクシュアリティ教育は学習者—子どもたち・学生—に、「性と生殖に関する健康に対するポジティブな価値観と態度を探究および育成させ、自尊心、人権やジェンダー平等の尊重を育成する機会を提供する」⁶ものであり、教育基本法の第1条「教育の目的」⁷にも合致する内容と考えられるからである。

包括的セクシュアリティ教育を進める前にまずは、現状を把握することが重要となる。現在の日本の学校教育での「性に関する教育」には、どのような課題があるのか。大川ら

(2021)⁸によると、学校教育で行われている「性に関する教育」の内容の多くは教科書に記載されている「思春期の体の変化」「いのちの誕生」といった内容であり、性加害・性行為・性の多様性といった教科書に記載のない内容の実施は少ないことが指摘されている。同研究ではまた、教員が「性に関する教育自体を行っていない」もしくは「行えていない」のは、性に関する教育を行えるだけの教員の研修機会が不足していること、また教材が不足していることを明らかにしている。

こうした現状を打開するためには、教育現場での研修機会を増やし、教材を開発できる環境を整備する必要がある。さらに、眞野(2020)⁹の主張するように、「教員養成段階における性の多様性に関する学びを定着させ、適切な理解と知識を備えた教員」を現場に増やしていくことも重要となる。だが、高等教育機関での学生への「性」に関する研究を見ると、性行動・性行為に対する意識調査（小川ら(2016)¹⁰）、性的自己認識に関する調査（北村ら(2020)¹¹）、生物分野からの試み（竹内ら(2019)¹²）はあるが、保育者・教員の養成段階における包括的セクシュアリティ教育の指導法についての研究は見あたらない。

他方、乳幼児期からの性教育については、村瀬・フクチ(2020)¹³、太田(2020)¹⁴のように家庭での性教育の進め方を紹介した文献、あるいは、リヒテルズ・直子(2018)¹⁵のようにオランダでの乳幼児期からの性教育の取り組みを紹介した文献がある。だが、保育者養成校・教員養成校における「性に関する教育」あるいは包括的セクシュアリティ教育の指導法についての研究はなく、授業プログラム及び教材開発を行っている研究も見あたらない。

こうした先行研究の状況をふまえて本稿では、保育者養成校における「性の多様性」についての教育の指導法について、以下の3つのアプローチでの研究を進めるものである。

まず、「性の多様性」を学ぶための授業プログラム・教材開発を行う。次に、保育者養成校の学生に対して「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査を行う。そして最後に、学生のふりかえりの記述から、本指導法の効果を明らかにするとともに、青年期の学生にとって「性の多様性」を学ぶ経験はどのような経験なのかを考察する。

以上を通して、本研究は「包括的セクシュアリティ教育」を行える保育者養成に寄与することを最終的な目的とするものである。

1 保育者に求められる性差への配慮と固定的な意識の自覚

『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『幼稚園教育要領』¹⁶での「性に関する記述」を抜粋し、比較したのが下の表1である。これを見ると『保育所保育指針』『幼保連携型こども園教育・保育要領』では、園児・子どもの「性差」に留意することと、性別などによる「固定的な意識」を植え付けることがないようにすること、の記載がある。

一方、『幼稚園教育要領』には同様の記述がなく、性に関する記述としては「男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずる」という表記があるのみである。

表1 『幼保連携型こども園教育・保育要領』『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』における性に関する表記の比較

	『保育所保育指針』	『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』	『幼稚園教育要領』
性に関する表記	第2章 保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項 カ 子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる <u>固定的な意識を植え付けることがないようにすること</u> (下線、筆者加筆)	第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項 第4 教育及び保育の実施に関する配慮事項 2(6) 園児の性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる <u>固定的な意識を植え付けることがないようにすること</u> (下線、筆者加筆)	前書き 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと

出典：『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『幼稚園教育要領』を参考に筆者作成。

2 保育者養成校における「性の多様性」に関する教育の授業プログラム及び教材

(1) 授業実践の概要

実施日は2021年12月14日（火）で、実施時間は各クラス90分、「健康指導法」の授業で実施した。本科目で実施することにしたのは、性の多様性の学習が、学生の心理的・感情的健康とウェルビーイング（幸福）に密接に関わる内容であり、本科目で取り扱うことが妥当であると考えたためである。対象は保育者養成校の1年生、計62名である。

(2) 倫理的配慮

学生には、研究目的、方法を伝えるとともに、ワークシートの性的指向に関する記述及びセクシュアリティの表し方の箇所については記述内容を消したり複数書いたりして第三者から判読不能な状態にしてよいこと、記述を拒否する権利があることを伝えた。また、性的指向を成績評価に反映することはないことを確認した。

(3) 授業プログラム

実践した授業プログラムは、下の表2「授業プログラム」の通りである。

まず初めにアンケートの記述を行った[活動番号1]。その後、筆者が、学習内容全体の流れと日本における性差別・性に関する教育の現状及び課題について情報提供を行った[活

動番号2]。具体的には、日本における婚姻制度の制限・LGBTQの児童生徒の人権被害の現状・『こころのノート』における異性愛という記述をはじめとする日本の「性に関する教育」の〈遅れ〉についてである。

これに次いで外部講師が、性の多様性と流動性について、開発した教材 [図1「性の多様性・流動性に関するワークシート」] を用いながら情報提供を行った [活動番号3]。ここでのポイントは、性別は2分されるという見方ではなくてグラデーションの状態であるということ、そして、セクシュアリティには4つの観点（性的指向・性自認・性表現・身体の性）があり、これらのセクシュアリティは個人によって異なるという〈前提〉を確認することであった。

その後、3～4人のグループに分かれ、図2「事例検討カード」を用いながら具体的な事例について対話するワークショップを行った [活動番号4]（なお、この具体的な進め方については、(4)の②で詳細を記載する）。最後に、各個人での学びをふりかえり、気づき・学びをワークシートに記述する時間を設けた [活動番号5]。

表2 授業プログラム

活動番号	活動内容	進め方	時間配分
1	出欠確認・資料配布 アンケートの記述	全体 個人	10分
2	ガイダンスと情報提供（本日の学習内容の予告、日本における性差別・性に関する教育の現状について）	全体	15分
3	外部講師による話題提供・質疑応答 「性の多様性・流動性について」	全体	35分
4	事例検討ワークショップ YES・NO ゲーム 性に関して判断が求められる事例を読み、各自一斉に「YES・NOカード」を示す。 その後、なぜそれを選んだのかについて対話する。	グループ	20分
5	ふりかえりの記入	個人	10分

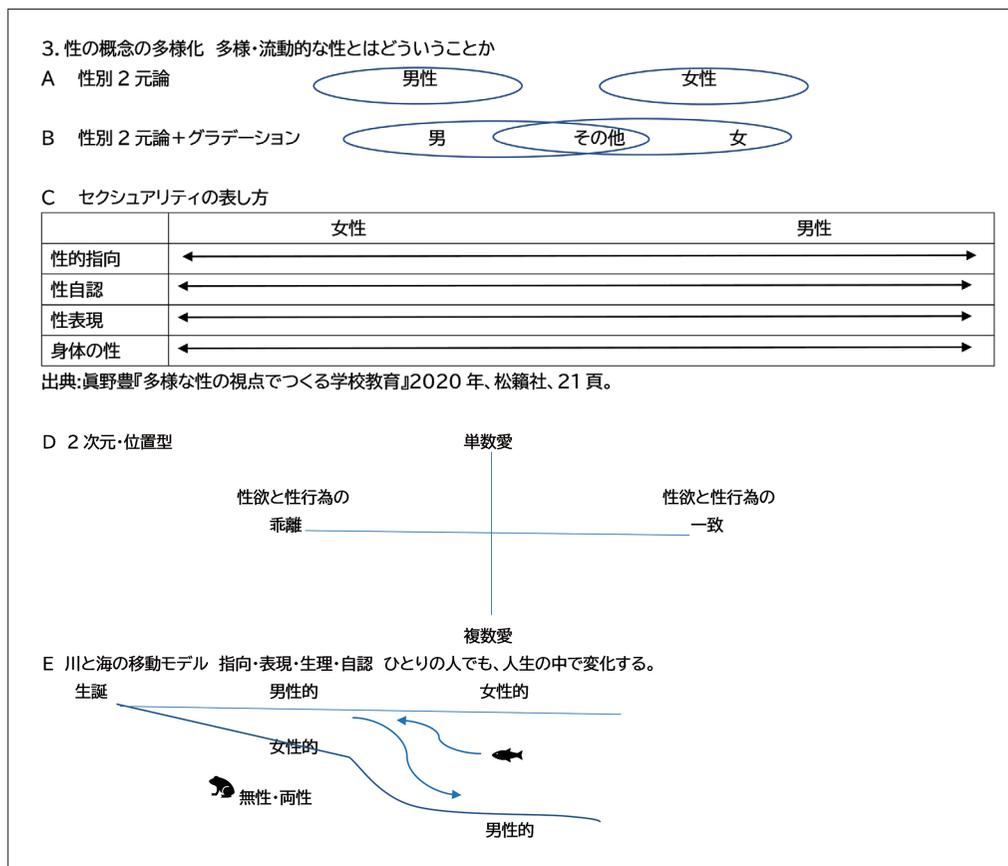
出典：筆者作成。

(4) 開発・使用した教材

① 性の多様性・流動性に関するワークシート

外部講師と筆者で以下の図1「性の多様性・流動性に関するワークシート」を開発し、教材として使用した。

図1 性の多様性・流動性に関するワークシート



出典：外部講師と筆者で作成。

Aの「性別 2 元論」は、性別が男性と女性との2つだけに分けられているという捉え方を示す図である。これに比してBの「性別 2 元論+グラデーション」は、男女間に該当する人、あるいは、男女の枠線外に該当する人もいるという捉え方を示す図である。Cの「セクシュアリティの表し方（表れ方）」には、「性的指向・性自認・性表現・身体の性」の4つの観点があることと、男性と女性の間はグラデーションのようになっているという捉え方を示す図である。これについては眞野(2020)¹⁷を引用した。Dの「2次元・位置型」は、特に性的指向に焦点を絞った図である。4象限に分かれている。単数愛と複数愛が上下両極にあり、性欲と性行為の乖離・一致が左右の両極にある。Dの図は、個人の性的指向はいずれかの象限内、もしくは欄外に位置づくことを示すものである。Eの「川と海の移動モデル」は、性的指向・性自認・性表現・身体の状態（ホルモンバランスなど）は固定的ではなく、一人の人間の中でも生涯を見れば変化し、流動的であることを示すものである。

② 事例検討カード

下の図2「事例検討カード」は、性に関する事例を検討するためのカードである。

図2 事例検討カード

高校生	中学生
「同性婚を認めると少子化になると思う」と友達が言っている。 「そうだよね」と言う？	休憩時間に恋愛話をしている。話しているのは異性愛の話。自分は同性が好き。自分の好みを話す？
YES(言う) OR NO(言わない)	YES(話す) OR NO(話さない)
女性	中学校教諭
結婚していたパートナー(男性)が実は同性が好きだと告白した。 別れる？	生徒から同性が好きであること、クラスでからかわれていることの相談を受けた。本人はクラスの中でカミングアウトしたいと言う。 許可する？
YES(別れる) OR NO(別れない)	YES(許可する) OR NO(許可しない)
父親	保育者
年長の息子が小学校入学にあたり、ピンクのランドセルを欲しがっている。 ピンクのランドセルを買う？	クラスの男の子が白雪姫の姫役をやりたいと言う。姫役には配役する？
YES(買う) OR NO(買わない)	YES(配役する) OR NO(配役しない)
小学生	
両親が離婚して、事実上の再婚をしたときの父親の相手が男性だった。担任に話す？	
YES(話す) OR NO(話さない)	

出典：
眞野（2020）・荻上（2017）¹⁸ の事例を参考にして筆者作成。

カードは全部で7枚である。各カードの一番上の枠に記載されているのが、イメージする人である（例：高校生）。真ん中の枠には具体的な場面が示されており（例：「同性婚を認めると少子化になると思う」と友達が言っている。「そうだね」と言う?）、これに対する判断を一番下の枠に示された2択（例：YES（言う）・NO（言わない））から選ぶ。

これらの1セットを4～5人のグループに配布した。進め方は下の図3のとおりである。

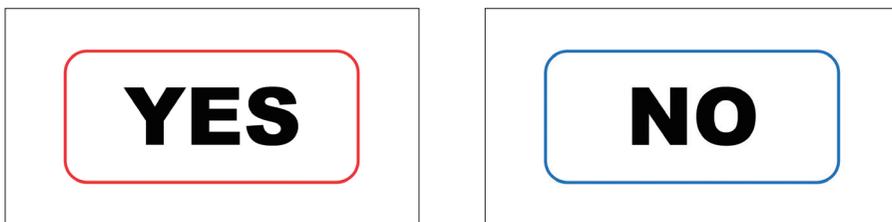
図3 事例検討ワークショップの進め方

1. 各グループメンバーがカードを順に引き、内容を読み上げる。
2. カードの一番上に書いてある立場だったとき、自分ならどうするかを考える。全員が判断したことを確認したのち、一斉に YES OR NO カードを見えるように出す。
3. それぞれ、YES・NO と判断した理由を順に話していく。
この際、気になったこと、あるいは新たな気づきがあった場合は、別表にメモをとる。

③ YES OR NO カード

図4「YES OR NO カード」は、自分の判断を他者に示すためのカードである。両面に印刷し、各学生に1枚ずつ配布した。

図4 YES OR NO カード



出典：筆者作成。

2 学生への「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」に関する意識のアンケート調査

(1) アンケート調査の概要

学生の「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識を確認するために、以下のアンケート調査を実施した（回答数：1年生62名）。質問内容は次の2つである。

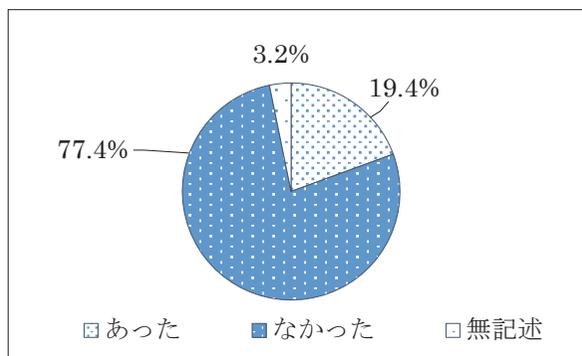
- ①「小学校・中学校・高等学校での生活の中で、性に関する差別はありましたか」。
- ②「『あった』と答えた人に聞きます。たとえば、どんなことでしょうか」。

倫理的配慮として、このアンケートは「性差別の有無」の意識を確認するためのものであって成績には反映されず、また、無記述でも構わないことを伝えた。

(2) アンケートの回答結果

以下の図5がアンケートの結果である。

図5 「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査結果



出典：学生へのアンケート調査での回答を基に筆者作成。

図5を見ると、学校教育の中で「性に関する差別はなかった」と回答した学生が77.4%、「性に関する差別があった」と回答した学生が19.4%、「無記述」が3.2%であった。

これらの中の「性に関する差別があった」と回答した学生の記した差別例をまとめたものが下の表3「小学校・中学校・高等学校での差別の例に関する回答内容・回答数」である。これを見ると、小学校・中学校・高等学校では、性に関する差別・制限が少なからずあることがわかる。具体的には、カバンの色・制服といった「性表現に関する指定・制限」、体育の授業における「活動内容の制限もしくは負荷」、部活を「選択する段階での制限」が挙げられている。また、身体的な性と性自認の異なる学生への「差別表現」、更衣室に関する「差別的な待遇」が挙げられている。

表3 小学校・中学校・高等学校での差別の例に関する回答内容・回答数

内 容	回答数	内 容	回答数
カバンの色指定 (女：赤、男：青)	1	体は男でも心は女の子でその人に対して キモイとか言っているのを聞いた	1
女子はスカート 制服	3	球技大会でサッカーは女子2人だけ みたいな決まり	1

内 容	回答数	内 容	回答数
体育の授業 外周の周数の差	1	野球部は男子のみ、 テニス部は女子のみなど	1
ドッジボールで女子 を中心にわざと狙う	1	着替えるときに女子は部屋のドアが すりガラスになっている教室だったけれど 男子は外から見える教室だった	1

出典：学生へのアンケート調査での回答を基に筆者作成。

(3) 考察

アンケート結果を見ると、小学校以降の学校教育においては性に関する差別が少なからずあり、差別だと気づいている学生も一定程度いることがわかった。また、カバン・服装といった「表現」に関する制限・負荷は差別として気づかれやすく、学生のイメージする性差別は「男女間」での差別として想起されやすいということも分かった。これは逆に、性的マイノリティの児童・生徒への差別についてはイメージされにくかった、もしくは気づかれにくかったとも言えよう。

今回の調査において、〈身体的な性〉と〈性自認〉が異なる他者への偏見・差別表現に関する記述はあったが、〈性的指向〉に関する差別についての記述は見られなかった。本アンケート調査では約8割の学生が「差別はなかった」と回答しているが、眞野(2008)・小宮(2008)¹⁹が指摘するように、日本の学校教育で使用されている教材が極めて「異性愛」に偏ったものであることからすれば「差別はなかった」という回答は真に差別がなかったというよりも、差別に「気づいていなかった」と捉える方が適切であると考えられる。

すなわち、学校教育における性に関する教育が、狭義の性に関する学習・性同一性障がいへの学習・異性愛の教材に偏っているため、学生が差別に気づけるだけの知識を習得できていない可能性が示唆された。また、学生が自分のセクシュアリティも含めた多様な性を理解するための学習機会を経てきていない可能性も示唆された。

今回示された回答の中で筆者が特に気になったのは次の2つである。

一つは、「体は男」「心は女の子」のトランスセクシュアルの子に対して「キモイ」というような「差別表現」があったという記述である。これは、児童・生徒の中に、身体の性と性自認が異なる他者に〈嫌悪感〉を抱く者が、一部であれ、存在することを意味している。筆者は、この〈嫌悪感〉〈性差別主義〉を特定の児童・生徒に帰すものとしてみなすのではなく、学校文化の中で「隠れたカリキュラム」として教授されている可能性、もしくは構造的に形成されてきた可能性を疑う必要があると考えている。

もう一つは、「男子」は「着替え」というデリケートな行為を「外から見える教室」で行っていたという記述である。他の着替え場所を確保できないという物理的な制限があるとし

でも、これは教育者の「性差・人権への配慮」が不足していると言わざるを得ないだろう。この例から示唆されるように教育者・保育者の性の多様性への理解が低ければ、日常的に環境整備及び支援における配慮が乏しくなり、性的マイノリティの児童・生徒の心理的安全性が確保されにくくなることが推察される。

もし保育者となる学生が多様な性に関する学習機会を得ないまま保育者になった場合、子どもたちに対して「固定的な意識を植え付けることがない」ように配慮することができるのだろうか。

筆者は、多様な性への理解と、自らのセクシュアリティに関する〈固定観念〉を問うことなしに、子どもたちへの性に関する配慮を行っていくことが難しいのではないかと考えている。それゆえ、本実践の前半では多様な性を理解するための講義を行い、後半では学生の固定概念に揺らぎが生じるような事例を検討するワークショップを取り入れた。

では、実際に実践を行ってみて、青年期にある彼らにとって「多様な性」に関する教育の経験はどのような経験となったのであろうか。また、本実践には、どのような効果があったのだろうか。これらの問いを明らかにするために以下では、学生のふりかえりを分析した。

4 学生が記述したふりかえりの分析

(1) 研究材料と分析方法

研究材料は、授業終了時に学生が書いた自由記述式のふりかえりである。分析方法としては、M-GTA²⁰を採った。この方法を採用するのは、記述データを根拠に分析を進めることができ、分析のプロセスを記録しておくことができるからである。さらに、学生によって書かれたことの中に非明示的に介在する文脈性を浮かび上がらせることができ、解釈に深みを出すとともに記述に厚みをもたせることができると判断したためである。

(2) 分析結果

① カテゴリーの種類と記述例

自由記述の内容の分析結果が、下の表4である。

表4 カテゴリー番号・カテゴリー名・記述例・記述数

番号	カテゴリー名	記述例	記述数
1	学習内容に関する興味・関心	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて聞く単語もあってとても勉強になりました。 ・今日の授業で今まで考えたことのないことをたくさん考えて、知ることができて面白かったです。 	16

番号	カテゴリー名	記述例	記述数
2	自分のセクシュアリティを理解する	<ul style="list-style-type: none"> ・今回の授業で改めて自分の性別について理解を深めることができました。 ・グラデーションにすることで自分はどこの位置にいるのかがわかりました。 	21
3	他者のセクシュアリティを理解する	<ul style="list-style-type: none"> ・LGBTQ という言葉は聞いたことはあったけれどあまり意味をよく知らなかったので今日知ることができてとても良かったと思います。多様な性があるんだということを認めていきたいと思いました。 	30
4	自己の固定概念への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・大体の人はひとりの人に愛され愛すということが普通だと思っていましたがそうではない人がいるということを知りとても勉強になりました。 	8
5	社会での性的マイノリティへの理解の必要と制度の不備	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がなりたいようになれる姿を認めることが大切であり、生き方は多様であることをもっといろんな人が納得し、差別を少しずつなくしていくことが大事だと考えました。 ・パートナーとして事実婚でも許される世の中になってほしい。 	11
6	事例検討を通しての気づき・学び	<ul style="list-style-type: none"> ・YES NO ゲームで（意見が）分かれるところが結構あって、反対の意見もなるほどと思いました。3の問いが難しかったなと思いました。8の問いでは、私だったら絶対言えないなと思いました。担任が男性の場合、もっと言えないかもとか考えました。 	12
7	支援者・社会の担い手としての自己認識	<ul style="list-style-type: none"> ・男性の子どもが車が好き、女性の子どものぬいぐるみが好きのような考えもLGBTの子どもにとっては苦しいことの一つになるのだなと思った。苦しくならないよう環境づくりも保育者は大切になると考えることができた。 	14

出典：記述された回答を基に筆者作成。

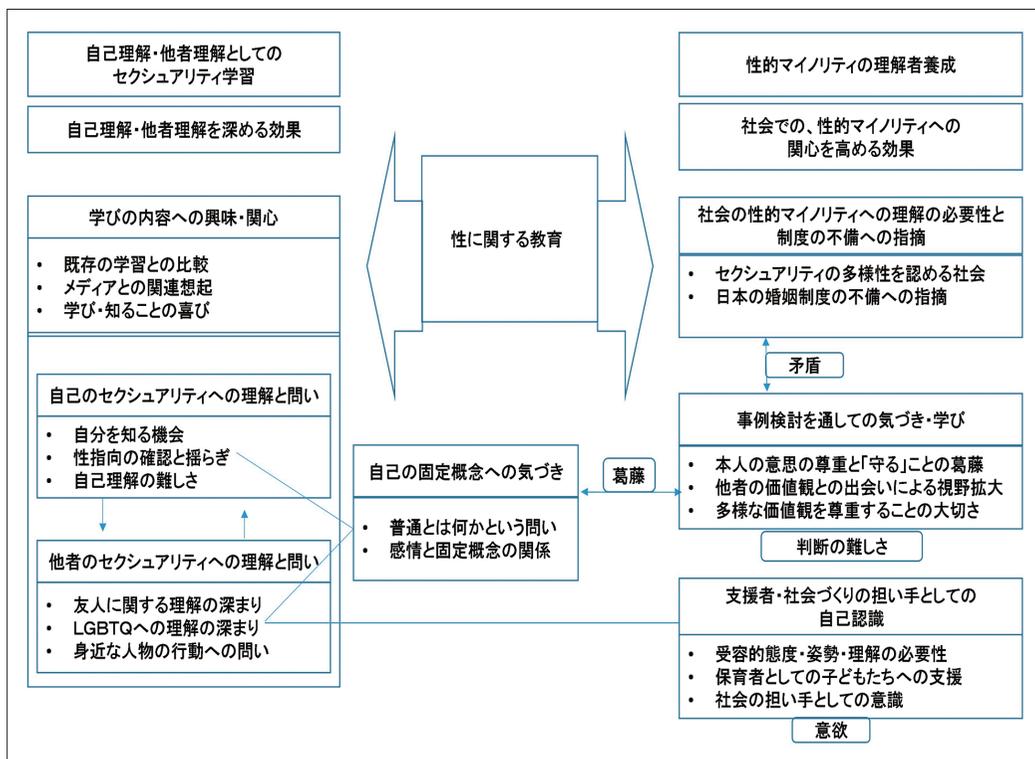
表4にあるように、学生の回答は大きく7つのカテゴリーに分けられた。これらの中で、「他者のセクシュアリティを理解する」（カテゴリー番号3）の記述が30と最も多く、次いで多かったのが「自己のセクシュアリティを理解する」（カテゴリー番号2）の記述で21であった。また、「学習内容に関する興味・関心」（カテゴリー番号1）の記述が16見られるとともに、「社会での性的マイノリティへの理解の必要と制度の不備への指摘」（カテ

ゴリー番号5) が11、「支援者・社会の担い手としての自己認識」(カテゴリー番号7) が14示され、学習内容を社会と結び付けたり自己を社会の担い手として位置づけてふりかえったりする記述も見られた。

② カテゴリー同士の関連と本実践の効果

上で得られたカテゴリー同士の関係性を示したのが、図6「カテゴリー関連図」である。

図6 カテゴリー関連図



出典：記述された回答を基に筆者作成。

図の左側にある「学びの内容への興味・関心」が性の多様性に関する学習全体に対する興味・関心であるのに比して、「自己のセクシュアリティへの理解と問い」と「他者のセクシュアリティへの理解と問い」は、学習者自身とのつながりがより密接になっている。そして、「自己」と「他者」への理解は相互に影響し合っている関係になっている。また、多様な性を理解し、学習後の自己の変容をふりかえるなかで「自己の固定概念への気づき」が生まれている。

一方、図の右側には、性の多様性を社会と結び付けるカテゴリーが並んでいる。だが、

これらのカテゴリー同士は、当事者として位置付けているかどうかで大きく異なっている。「社会の性的マイノリティへの理解の必要性と制度の不備への指摘」では理想の社会像が描かれているが、当事者として自分は位置付けられていない。これに比して事例検討では疑似的に当事者の立場になり、理想像との矛盾に気づくことになる。さらに、自分事として捉えた学生の記述からは「支援者・社会づくりの担い手としての自己理解」のカテゴリーが形成された。

以上を位置付けるプロセスの中で本実践の効果として以下の2つが明らかとなった。1つは「自己理解・他者理解を深める効果」であり、もう一つは「社会での性的マイノリティへの関心を高める効果」であった。

（3）ストーリーライン

学生がセクシュアリティを学ぶ経験とは

学生がセクシュアリティを学ぶ経験とは、自己のセクシュアリティを改めて見つめ直すとともに他者のセクシュアリティについても理解を深め、自己の〈固定概念〉から解き放たれる経験である。今回の学生の記述を見ると、単一的な性指向モデル・二分的なセクシュアリティのモデルを捨象し、あらたに複数型の性指向のモデル・グラデーション状のセクシュアリティのモデルを獲得する機会となっている。この機会によって学生は自らの性を自認して〈安心〉すると同時に、学生によっては、新たな〈問い・葛藤〉に出会うことになる。

たとえば、自分がアセクシャル（性愛の対象となる性別の無い人）、もしくは同性愛者かもしれないという〈気づき〉があった場合には、「自分のこれまでの感情・経験をたどるとやはりそうなのだろうか」「このまま気づかないふりをしておいた方がよいのだろうか、でも自分は自分を素直に受け入れたい気がする…」という〈問い・葛藤〉が生まれてくる。

他方、他者のセクシュアリティへの理解が深まることもまた、新たな〈葛藤・問い〉に出会うことになる。たとえば、友人がLGBTQのいずれかで、相談を受けている状態にあったときに今回のような学習をすれば、友人の悩みについてより詳しく、そして深く知ることができる。しかし同時に、その悩みを〈理解する〉ことはできても〈共感する〉ことはできず、真には〈わからない〉自分があることに気づかざるを得ない。すなわち、より詳しく知ることによって逆に、友人との間にどうしても越えることのできない溝があること、〈わからなさ〉がわかることになる。そして、この溝に気づいたのちに「では、友人として自分はどうかあればよいのか」「なにができるのか」という実存への〈葛藤・問い〉が生まれてくることになる。

〈4〉本実践を通じた学生の学びの成果と今後の課題

本実践を通して学生はどのようなことを学んだのか。以下では、学生の学びという観点から、実践の成果と課題について考察する。

〈成果1〉 権利としてのセクシュアリティ理解

下の記述では、小学校以降における「性に関する教育」をどのように捉え、今回の性の多様性の教育とどのように比較したのかを示す記述が見られた。

自分の性別や恋愛感情、性関係を初めて学んだ。小・中・高の授業で異性の身体や性関係を学んだが、さらっと軽くしか触れなかったから、今までと違う形で性を学べてよかった。 (下線、筆者加筆)

この学生にとって小学校以降での「性に関する教育」は「さらっと軽くしか触れなかった」経験であり、「自分の性別・恋愛感情・性関係」については初めて学習した体験として位置付けられている。

この記述に見られるように、学校での性に関する教育が、包括的セクシュアリティ教育のうちの限られた部分にならざるを得ない理由の一つに、「はどめ規定」²¹がある。『学習指導要領』において学習の範囲が制限されることで、子どもたちは、自分のセクシュアリティを学習する機会・権利を保障されていない状態になっている。人権のひとつであるセクシュアリティは他者からではなく、自ら位置付けることが重要である。このことに気づいた学生は、次のように記述している。

自己分析をすることで人と違うことでも数あるパターンの中のひとつなんだと捉えることができました。「性の捉え方はこう」と言われるのではなく、位置型で表すのでわかりやすいし、押し付けられている感じがしなくてよかったです。 (下線、筆者加筆)

上の記述では、性のかたちは「数あるパターン」として捉えられ、そこに優劣はないことが理解されている。また、「押し付けられている感じ」の〈強制〉ではないことを「よかった」と肯定的に評価している。すなわち、自らの性に関する事項は、他者から決定されるものではなく〈当事者〉として〈自己決定〉する権利であるということへの気づきがある。

〈成果2〉 〈分からなさ〉に気づき、自分の〈普通〉から〈自由〉になる

後半の事例検討に関しては、学生の考え・判断が揺さぶられたことを示す、次のような記述が見られた。

後半のワークショップではいざ自分がその状況になった時に動揺してしまいそうなものばかりですごく考えながら話し合えた気がする。（下線、筆者加筆）

そして、悩みながらも他者の意見・文脈・自分の価値観を「考え」、理解するために「話し合えた」ことを自己評価している。さらに、以下の記述では、他者との意見のズレを埋め、他者の見解を理解できたことを「なるほど」と〈納得した〉という表現で表している。

YES NO で別れたところが結構あって、反対の意見もなるほどと思いました。

（下線、筆者加筆）

当初は納得できない、あるいは理解できない意見であったが、対話をする中で、相手の主張を〈理解する〉、あるいは〈納得する〉体験になったとふりかえっている。こうした記述から見出されるのは、相手の語りのなかに〈分からなさ〉があったとしても〈違い〉を受けとめながら聞くことで相手を理解できるようになったという変化のプロセスである。こうしたプロセスを積み重ねる中で、〈違う〉からこそ相手を尊重することが大切だという価値に気づいていくことができると考える。

以上から、本実践のなかで学生は「他者の靴を履く」²²ように他者の視点に立つことで既有的の自分の考えから〈自由〉になり、自己と他者の双方を理解する機会をもったと捉えることができる。

〈課題〉「本人が傷つかないように」という見方に隠れたパターンリズムへの自覚

これらの成果が見られた一方、学生の記述の中には、パターンリズムの見方が示唆される次のような記述も見られた。

今の子どもの気持ちを尊重してあげたい気持ちもあるが、その後のことを考えるとやめた方がいいんじゃないかという風にすごく考えさせられた。（下線、筆者加筆）

「その後のこと」は子ども本人にとって不利益なことを暗に意味し、尊重したい気持ちはありつつもやめるという選択の方が賢明であるかもしれないという葛藤が示されている。以下の記述では、不利益なことについて「傷つく」「可能性」と表現されている。

受け入れてあげたい気持ちもあれば、もしかしたらこの子が何か周りに傷つくこと

を言われる可能性を考えるとどうしたらいいのかはわかりませんでした。

(下線、筆者加筆)

だが、不利益を被らないようにする、あるいは傷つかないようにすることは、真の支援なのだろうか。不利益を被るという体験自体には育つというプロセスとしての価値がないのだろうか。尊重するというのは、〈失敗〉することも含めた本人の選択を大切にすることではないのだろうか。

支援者として子どもたちの支援に寄り添うためには、まず、子どもの抱えている課題と支援者である自分の心配とを分けることが重要となる。また、子どもたちが「不利益」を理解できていない場合においても、まずは「対話の余地が生まれる」(森山(2020))²³ 環境をつくることが大切であろう。とくに、〈語れなさ〉をもつ相手に対してはこうした環境をつくることを意識して行う必要がある。石川(2021)²⁴ が指摘するように、「自分の望ましさと相手のそれとの区別」がつかず、「自分の『あたりまえ』で相手の言葉を上書きして塗りつぶしてしまう」というのは〈暴力〉の一つである。学生の中には、〈普通〉という言葉に隠された暴力性に気づいた者もいた。具体的には以下の記述のようになって示されている。

4人で話し合いの時に「普通って何?」という言葉が出ました。普通の概念は他人と自分で違うので、よく考えるポイントになりました。

(下線、筆者加筆)

この記述にあるような「普通の個別性」・「普通という暴力」²⁵ に気づいたのちに、支援者としては、最低限、どのような視点が必要となるのだろうか。筆者は、自らもまた傷つける当事者になり得るという〈自覚〉と、他者を傷つけないようにするための〈知識〉が必要であると考えている。自覚するためには、他者から自分の行動を見つめ直す必要がある。たとえば、自分の行動・姿勢を他者の目線から見つめている記述として、次の記述が挙げられる。

相手が傷つく行動は絶対にしたくないから、受け止める姿勢を心掛けていこうと思えた時間になった。

(下線、筆者加筆)

また、「普通」ということばだけでなく「あなたのために」という言葉で〈規範〉を押し付け、見えにくい暴力になる場合もある。真に子どもを尊重するとはどのようなことなのか。益田(2019)²⁶ が作品の人物に語らせているように子どもは「離れていくことからでしか世界は広がらない」ことを前提として理解したうえで、他者への〈心配〉と本人によ

る課題解決に〈寄り添うこと〉の違いに気づけるような授業プログラムを開発することが今後の課題である。

おわりに

本稿全体としては、保育者養成校における「包括的セクシュアリティ教育」の指導法の研究を行った。具体的にはまず、「性の多様性」に関する教育の授業プログラム・教材の開発を行った。その後、学生に「小学校・中学校・高等学校での性差別の有無」についての意識調査を行った。この結果、小学校以降の学校教育においては少なからず性に関する差別があり、学生の中には差別に気づいている者もいるが、ここでの差別は〈男女間〉での差別として意識されやすく、性的マイノリティへの差別は気づかれにくいことが示唆された。また、保育者・教員の多様な性への理解が乏しければ性差に配慮した環境整備・配慮が乏しくなり、子どもたちの心理的安全性が確保されにくくなることも示唆された。

次に本稿では、自由記述式の学生のふりかえりについてM-G-T-Aの方法を用いて分析を行った。この結果、記述内容から7つのカテゴリーが示され、これらの関係性を関連図に示した。関連図を分析するプロセスの中では一つのストーリーラインが見いだされた。それは、学生が多様な性について学ぶ経験は、自他のセクシュアリティの多様性への理解を深めるとともに、新たな〈問い・葛藤〉と出会うことにもなる、というものである。

また、関連図を作成するプロセスにおいては本事例の効果も見出された。一つは「自己理解・他者理解を深める効果」であり、もう一つは「社会での性的マイノリティへの関心を高める効果」であった。

これらをふまえて学生のふりかえりの記述から本実践の成果と課題を考察した。その結果、成果としては、「〈権利〉としてのセクシュアリティ理解」と「〈分からなさ〉」に気づき、自分の〈普通〉から〈自由〉になる」という2つの学びが見いだされた。一方、課題としては、「本人が傷つかないようにという見方」には「隠れたパターンリズム」があり、これを「自覚」できるための授業開発をしていく必要性が見いだされた。

以上で見てきた本稿の問題意識は、現在の日本の学校教育における「性に関する教育」の〈遅れ〉と包括的セクシュアリティ教育の必要性、並びに、保育者養成・教員養成段階における人権を基盤とした「包括的セクシュアリティ教育」の必要性にある。本実践事例及び分析が、わずかでも保育・教育現場に携わる保育者・教育者の方々の実践、さらに子どもたちの人権保障・自己理解・他者理解に貢献できたなら幸いである。なお、本稿では「包括的セクシュアリティ教育」のカリキュラム作成、保育・幼児教育の現場での「包括的セクシュアリティ教育」の実践、『幼稚園教育要領』への記載の提案、保護者への性の多様性に関する教育の実践については言及できていない。今後の研究課題としたい。

謝辞

この度の授業実践にあたり、看護師・整体師・カウンセラー・保健師といった多様な肩書をもつ後藤純子様には、外部講師として大変お世話になりました。後藤様との出会いがなければ今回の視点も実践も生まれなかったと思っております。貴重な資料・情報をご提供して頂くとともに、快く授業にご参画してくださり、誠にありがとうございました。

また、関心をもって主体的に授業に参加し、ともに学んだ学生のみなさんからは次の実践につながる貴重な学びを頂きました。ありがとうございます。

ここに記して、感謝申し上げます。

注釈

- 1 日本学校保健会 (2011) 『学校保健の動向—平成 23 年度版』 日本学校保健会出版部。
- 2 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/content/20210527-mxt_kyousei02-000014005_2.pdf (2022 年 1 月 12 日閲覧)。
- 3 ユネスコ [編] (2020) 『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】』 明石書店, 28-33.
- 4 田代美江子 (2022) 「今の日本の性教育」『母の友 2 月号』 福音館書店, 20-25.
- 5 文部科学省 (2014) 『学校に係る性同一性障害に係る対応に関する状況調査について』, 日高庸晴 (2017) 『LGBT 当事者の意識調査～いじめ問題と職場環境等の課題～』, いのちリスペクト。ホワイトトリボンキャンペーン (2013) 『LGBT の学校生活に関する実態調査結果報告書』, ヒューマンライトウォッチ (2016) 『「出る杭は打たれる」日本の学校における LGBT 生徒へのいじめと排除』。
- 6 前掲, ユネスコ (2020), 31.
- 7 教育基本法 (1947 年法律第 120 号) 第 1 条「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」。
- 8 大川尚子・奥村菜月・田之上啓太 (2021) 「性に関する指導についての実態調査とこれからの性に関する指導の在り方の検討」『京都女子大学発達教育学部紀要第 17 号』 103-109.
- 9 眞野 豊 (2020) 『多様な性の視点でつくる学校教育』 松籟社, 268.
- 10 小川真由子・引田郁美 (2016) 「大学における性教育についての一考察—短期大学生における性意識と性行動の調査から—」『鈴鹿大学短期大学部紀要 36』 75-85.
- 11 北村亜希子・藤田小矢香 (2020) 「看護系女子学生の性的自己意識に影響する要因の検討」『山陽論叢 27』, 43-53.
- 12 竹内日登美・古木隆寛・原田哲夫 (2019) 「教員養成系大学生を対象とした生物分野からの性教育の試み」『日本科学教育学会研究報告 33』 No5, 53-56.
- 13 村瀬幸治・フクチマミ (2020) 『おうち性教育始めます 一番やさしい! 防犯・SEX・命の伝え方』 角川。

- 14 太田啓子（2020）『これからの男の子たちへ「男らしさ」から自由になるためのレッスン』大月書店.
- 15 リヒテルズ直子（2018）『0歳から始まるオランダの性教育』日本評論社.
- 16 『幼稚園教育要領』（2017）文部科学省, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（2017）内閣府・厚生労働省, 『保育所保育指針』（2017）厚生労働省.
- 17 前掲, 眞野（2020）, 21.
- 18 前掲, 眞野（2020）, 萩上直子（2017）『彼らが本気で編むときは』パルコ出版.
- 19 前掲, 眞野（2020）, 小宮明彦（2008）『「隠れたカリキュラム」とセクシュアリティ—構造的暴力／差別としての異性愛主義的学校文化』『女子栄養大学栄養科学研究所年報 15』, 101-107.
- 20 木下康仁（2020）『定本 M-GTA —実践の理論化を目指す質的研究方法論』医学書院.
- 21 小学校・中学校・高等学校の『学習指導要領』において各学年・各教科での指導内容を示す中で、学習内容の範囲を制限する規定を意味する。性に関する具体例としては、小学校5年生理科での「人の授精に至る過程は取り扱わないものとする」、中学校1年生保健体育での「妊娠の経過は取り扱わないものとする」といった記述が挙げられる。
- 22 プレイティみかこ（2021）『他者の靴を履く—アナーキック・エンパシーのすすめ—』文芸春秋.
- 23 森山至貴（2020）『あなたを閉じ込める「ずるい言葉」』WAVE 出版, 16.
- 24 石川良子（2021）『「ひきこもり」から考える—〈聴く〉から始める支援論』筑摩書房, 124.
- 25 森山至貴（2017）『LGBTを読み解く』筑摩書房, 16-17.
- 26 益田ミリ（2019）『きみの隣で』幻冬舎.