

第87回ジェンダーセッション

性的マイノリティ「支援」に留まらない
クィアペダゴジーの在り方

——性的マイノリティに関わる日本の教育政策と教育実践との乖離に着目して

堀川 修平

Key Words クィアペダゴジー、日本性教育史、性教育実践、性の多様性

はじめに

本稿は、立教大学ジェンダーフォーラム主催第87回ジェンダーセッション「性的マイノリティ『支援』・『理解』の一步先へ：日本のクィアペダゴジーの歴史から考える」(2022年11月16日)の報告をもとにした論稿である。以下、本報告に至った経緯をまず記したい。

本報告は、筆者が2022年6月に刊行した『気づく立ちあがる育てる——日本の性教育史におけるクィアペダゴジー』(エイデル研究所)の内容をもとに行った。この本は、筆者の博士論文『日本の性教育実践における同性愛／同性愛者のとらえなおし——“人間と性”教育研究協議会「同性愛プロジェクト」(1988-1991)を担った教師たちのライフヒストリーに着目して』(東京学芸大学、2021)をもとに、一般書として刊行したものである。

筆者の研究の専門は、ジェンダー・セクシュアリティと教育実践の歴史である。修士課程においては、性的マイノリティによる社会運動実践の歴史について研究を進めていた。性的マイノリティによる社会運動と教育実践とは一見関係のないものとして受けとめられがちであるが、『気づ

く立ちあがる育てる——日本の性教育史におけるクィアペダゴジー』にも記述しているように、そもそも日本における性的マイノリティに関する教育実践は、性的マイノリティ運動の担い手たちとの積極的な関わり合いのうちに生みだされたものである。昨今「流行り」としてみなされる性の多様性に関わる教育実践が、1970年代から続く日本の性的マイノリティ運動と関わり合っているということは、性的マイノリティ運動関係者にも教育関係者にも、そして研究者にも十分に知られていない。加えて、性の多様性に関わる教育実践の質を問うということも未だ十分になされておらず、本書が着目した「クィアペダゴジー」といった実践のあり方は、言葉も含めて知られていない状況にある。本報告を通して、ジェンダー・セクシュアリティ研究をしている研究者や学生にとっても、また、性的マイノリティ運動や性の多様性教育実践に携わっている人びとにとっても、クィアペダゴジーの理念的な側面を把握できても、具体的な実践へ移していくことが想像しづらいのだと、改めて気づかされた。

本報告は大勢の方に参加をいただいたが、そのなかの複数の参加者から、次のような質問を投げかけられた。それは、クィアペダゴジーの具体的

内実について、端的に言えば「どのように実践したら良いのか？」という問いであった。

以上をふまえて、本稿は、日本の性的マイノリティに関わる教育政策と教育実践の乖離をふまえながら、性的マイノリティ「支援」の一步先を目指すために、既実践されているクィアペダゴジーの一つである原田瑠美子実践を考察し、クィアペダゴジーする際のポイントを整理することを目的とする¹。

1. クィアペダゴジーをめぐる教育制度と実践との乖離

1 | 「ヘテロノーマティブな教育実践」とは何か？

そもそも、「クィアペダゴジー」という言葉自体が十分に認識されていない。クィアペダゴジー(Queer Pedagogy)とは、シスジェンダー中心、ヘテロノーマティブ(異性愛中心的な性規範)な教育実践や学校のあり方を改革し、ジェンダー・セクシュアリティといった〈性〉に関わる権力性を問い直す教育実践のことを指すものである。

シスジェンダーとは、生まれた時に割り当てられた性別に違和感を抱かない人のことを指す。多くの人が、性に関して「私は普通」という時、この「普通」には、自身がシスジェンダーであるということ、そして、ヘテロセクシュアル(異性愛者)であるということがあたりまえに含まれている。この「普通」それ自体が何をさすのか、そしてその「普通」が基盤にあってもおかしいと思わない／思えないのはなぜか、そのような実践や私たちの生活空間の背景にあるジェンダー・セクシュアリティに関わる権力性を問い直すのがクィアペダゴジーといえる。

それでは、ここでいう「ヘテロノーマティブな教育実践」とは何か。例えば、学校で配布物を渡すということは日常的になされているが、その配布時に、「このおたよりは、お母さんに渡してね」

と言葉かけする教員は少なくない。しかし、よく考えてみると、父子家庭や、おじやおばと暮らす子ども、祖父母と暮らす子ども、児童養護施設で暮らす子どもも、もちろんクラスの中には、存在しているはずなのである。そのようなあらゆる可能性が見落とされてしまう問題性は、日常に潜んでいる。

このような発言をする教員にとっては、「子どもは両親(しかも異性愛の)に育てられることが『普通』である」ということだろうが、教員が「普通」と思うか否かに関わらず、現にさまざまな空間と関係性の中で育っている子どもは存在している。「異性愛の両親がいて『普通』」と思いついてしまっているように、「異性愛」が“あたりまえ”に存在しているものとして考えて、学校や家庭、社会のシステム(制度)を決めていくこと背景には、ヘテロノーマティブ(異性愛中心主義)な価値観がある。

ヘテロノーマティブな教育実践は、生活指導に関わるものだけでなく、もちろん、授業実践の中にも現れる。それは、「隠れたカリキュラム」に該当する教員の言葉かけと言ったレベルでもあるし、授業で子どもたちが用いる教科書や参考書と言った教具、授業テーマである教材レベルでも、である。例えば、家庭科で「家族」を教材とするとき、昨今徐々に「異性愛の両親がいる核家族」以外も取り扱われるようになってきた。しかし、国語科で取り扱われる小説に登場する家族は、まだまだ「伝統的な家族」ばかりであったりする²。また、英語科や社会科、算数科などで登場する「挿絵」においても、まだまだ「お母さん」が家において、「お父さん」が働きに出ている、というようなことが前提になっているのだ。

2 | 文科省2016年通知の成果と課題

先の例のように、確かに教科書の中では「異性愛の両親がいる核家族」以外も取り扱われるようになってきたが、異性愛の両親がいる核家族が「普通」で、それ以外は「普通ではない」けど存在している、というように取り扱うのでは、実際

「普通ではない」とされた子どもたち（そしてそのように育てられた大人たち）は、いつまでたっても「付け足し」の存在として取り扱われることになる。様々なマイノリティが、マジョリティ中心の社会、規範に付け足されてきているが、性的マイノリティも同様であり、2010年代以降、文部科学省が進んで付け足している状況にある。

日本において、2010年代後半というのは、性的マイノリティに関わる大きな動きが起こった時期であり、特に、文部科学省による動きに関していえば、「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について」という通知が2010年に出されていることは押さえておきたい点である。この2010年の通知は、性同一性障害を事例として示したもので、この通知を受けて、2013年には「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」が実施された。そして、2015年には「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」が、また2016年には「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）」が通知されている（以下、「2016年通知」）。

この2016年通知には、次のように書かれている。

性同一性障害に係る児童生徒への対応は重要ですが、その対応に当たっては、他の児童生徒への配慮も必要です。例えば、トイレの使用について、職員用トイレの使用を認めるなど、他の児童生徒や保護者にも配慮した対応を行っている例があります。このように、性同一性障害に係る児童生徒への配慮と、他の児童生徒や保護者への配慮の均衡を取りながら支援を進めることが重要です。（『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）』p.9）

この文章で重要になるのが、あくまでも性的マイノリティを「支援」の対象として捉え、「わた

したち性的マジョリティとは違う性的マイノリティについて、理解して／支援してあげよう」という、（無自覚な）上から目線な他人事としての対応が読み取れる点である。

もし、差別によって抑圧されているマイノリティの生き方を問うのであれば、まず、かれら³を踏みつけている自分の「足」に気付き、かれらから足をどかすことを学ぶのが重要なはずである。しかし、ここでは、その足の存在に気づくことはおろか、足は退かさずに、「支援してあげよう」と手を伸ばすことを促しているのである。

もちろん、現に学校には自己のジェンダー・セクシュアリティによって不当に取り扱われている子どもが存在している。であるからこそ、教育制度が整備されるまで該当の子どもたちには我慢してもらおうということを良しとするのではなく、個別の支援も必要である。ただし、この「通知」は、教育制度を整備する文科省が出している。性的マイノリティの子どもたちの生きづらさを改善するために、学校を、ジェンダー・セクシュアリティ平等な空間へ積極的に変化させるための「通知」となっていないこと（そして、2016年通知の後、その通知が「十分」であったと言わんばかりに、その後十分な対応がなされていないことをふまえると）は、大きな課題の一つであろう。

つまり、こんにち文科省は、性的マイノリティを「特別扱い」して、既存のヘテロノーマティブな学校に「付け足す」よう促している。であるから、「付け足し」の存在であるとは、主流にはおかず、正当に取り扱わないということになる。あくまでも他の児童生徒が、付け足されるマイノリティに対する「特別扱い」に不満を抱かないようなレベルや方法で「支援をしてあげる」という姿勢に立つのが今日の性的マイノリティをとりまく教育制度の限界なのである。

そもそも差別とは何であるのか、どのようにして差別が生まれ、存続しているのかということには目をむけず、「性的マイノリティを差別してはいけない」というお題目をただただ唱えるような教化では、むしろ差別の解消には進まず「心のも

ちよう」という形で問題が個人化されてしまうことや、「私とは関係ない」と考えている多くのマジョリティにとっては「厄介なこと」という考えを抱かせる危険性もある。2016年通知では、クィアペダゴジーにあるような「マジョリティの問い直し」が存在していないのだ。

ここまでで整理したように、文科省による性的マイノリティ、性の多様性に関する教育制度の整備は、このような不備が目立つものである。しかしながら、教育現場における実践に着目すると、それらとは一線を画するようなシスジェンダー・ヘテロセクシュアル中心の教育や社会構造を問い直そうとするクィアペダゴジーが散見される。

このクィアペダゴジーの萌芽期を支えたのが、筆者の博士論文や『気づく 立ちあがる 育てる—日本の性教育史におけるクィアペダゴジー』で整理した、“人間と性”教育研究協議会(1982-)。以下「性教協」に組織されていた「同性愛プロジェクト」(1988-1991)である。

以下では、同性愛プロジェクトのメンバーの一人であった原田瑠美子による実践に着目し、その実践の意義を考察したい。そのために、まず性教協と「同性愛プロジェクト」とはどのような組織か、また原田とはどのような人物なのかをおさえておきたい。

2. 民間教育研究団体性教協と「同性愛プロジェクト」

性教協は、日本私学教育研究所⁴の性教育部会に所属する教員たちによって立ち上げられた団体である。性教協の特徴は、次の3つにまとめられる。

第1に、1970～1980年代という時代の性をとりまく社会状況をふまえて設立されているという点である。性教育に関わる点をあげれば、JASEなどが主軸となりながら、1979年8月に「性教育指導要項—成案」が発表され、翌年1980年8月

には、この成案に関連した『性教育指導要項解説書』が小学館より刊行されている。また、性教育をめぐって総理府青少年対策本部の委託事業としてJASEが『『青少年の性行動』調査』を1981年に行うなど、行政レベルでの性教育に関する動向が見受けられる時期であったともいえる。このように、1972年からの性教育にかかわる活動の10年目の節目の年に当たる時期であったということがあげられる。

日本は敗戦後、純潔教育が進められていった流れがある⁵。「良妻賢母」の理念によって、女子の純潔のみを強調した道徳教育になりがちであった⁶。それが10年かけて徐々に学校教育現場レベルでも見直され、広がりを見せてきたのが、1980年代である。

また、1980年代は、「女性差別撤廃条約」(1979年採択、1985年日本批准)を契機とする、両性の平等の実質的な実現の時期でもある。日本においては、女性差別撤廃条約を批准するにあたり、男女雇用機会均等法の成立、国籍法の変更などの両性の平等の実現へ向けた動きが進展していった時期である。それは、社会及び家庭における男性の伝統的役割を女性の役割と共に変更することが求められることになったためであり、つまり、ジェンダー平等の実現を女性だけの問題とせず、男性の生き方の変更を迫るような時代であったという特徴が1980年代における一つのポイントになっている。

第2の特徴として、性教育の基本的な理念として、子どもの人権の尊重に徹していこうという姿勢が明確に打ち出されていることである。戦後民主主義の象徴である日本国憲法や教育の憲法と呼ばれた(旧)教育基本法を頂において教育実践を進めたいという思いが、ここに詰まっている。とりわけ、これら日本国憲法と(旧)教育基本法の二法に、「男女平等」の理念が含みこまれているのだということを、「男女の対等性」という言葉を用いてあえて明記したことは、この社会がこれら二つの「憲法」を理想に掲げているにもかかわらず、敗戦後35年以上経過した1980年代時点で

もあたりまえにはなっていなかったことをあらわすものだ。1970年代以降、男女平等があたりまえになっていない社会状況が、女性を中心とした「当事者」によって告発されてきた。性教協もまた、「道徳主義的・純潔至上主義的」教育・社会状況に対して異議を唱える形で、このような性と人権に関わるあたりまえの問い直しに関わっていたといえる。

第3に、「教師中心」であることだけでなく、第2の点にも関わって、性教協の性格-対権力志向がここから読み取れる。これは、性教協が、医師や研究者が中心となって構成されている日本性教育協会(JASE)と袂を分けていることを表すものだ。

この性教協は、1982年の設立当初から国内外の性教育実践に着目し実践研究を続けてきた。1987年には「アメリカ性教育研修旅行」が行われたが、その研修の中で同性愛者との出会いに衝撃を受けた会員によって1988年に「同性愛プロジェクト」が組織化された。

性教協内に1988年から1991年まで存在していた組織である「同性愛プロジェクト」は、国内に当時存在していた複数の同性愛者団体と連携をとりながら、同性愛者のおかれている社会状況の問題性や、かれらの生きづらさを学び、自らの性教育実践に学びを反映していたのである⁷。

3. 原田瑠美子実践 「ホモって染色体異常？」の意義

1 | 原田瑠美子とは

原田瑠美子は、1947年東京に生まれ、1983年から2008年まで性教協にて幹事を務めた人物である。自身は大学卒業後、私立X高校を経て東横学園(現:東京都市大学等々力中学校・高等学校)で2009年まで理科(化学科)の教員を勤めていた。

そもそも、原田自身は、自身の理科の授業実践

をまとめた『理科、だいすき!ルミ子先生のわくわく授業』(労働教育センター、1984)を出すなど、精力的に教育活動を進めた人物である。その原田が性教協に入るきっかけとなったのが『十六歳の母——高校生の愛と性の記録』(あいわ出版、1982)が、性教協のメンバーの1人の目に留まり、実践を性教協でも話してほしいと誘われたことにある。この著作内では、雅子という生徒の妊娠を通してなされる生徒指導も含めた教育実践が描かれているが、基本的には「男と女」の、つまり異性愛の男女であることが前提として実践がなされている。しかしながら、このような実践におけるジェンダー観は徐々に変化を見せる。

原田が同性愛プロジェクトに参加したのは、先のアメリカ研修に行った貴志泉・木谷麦子⁸の2人にその体験を聞いたことによるものであり、例えば、サンフランシスコで見た性的マイノリティの象徴であるレインボーフラッグにカルチャーショックを受けたり、木谷が、日本の性教育で同性愛(者)を扱っていないことに大きなショックを受けたりした、そのような話に関心を覚えたという。

2 | クラスの子どもたちの社会認識を出発点に

この原田が創造した教育実践である「ホモって染色体異常?」は、中学2年生理科における1つの教材である。まず、この教材の背景にある課題意識について原田は「授業に取り組んだいきさつ」として以下のようにまとめている。

染色体や遺伝子を学習する際、ホモ、ヘテロの組み合わせを説明するが、このホモという言葉聞いて、クラスメートをからかったりというざわめきを理科の教師なら少なからず体験するところであろう。私も今まで何回かこうした生徒の反応を体験したが、どう対応してよいかわからず、見過ごしてきた。

ところが同性愛プロジェクトのメンバーになり、自分自身が同性愛についての誤解や偏見が少しずつ除かれるに伴い、いつかチャン

スがあったら、生徒たちに同性愛を語りたいものと思っていた。⁹

この性教育実践の課題意識にあたる「いきさつ」からは、原田の眼を通した、子どもが置かれている社会状況が見て取れる。原田は、その当時に生きていた多くの子どもたちは、学校教育のカリキュラムとしては扱っていなかった同性愛／同性愛者について、正式なカリキュラムとしては学んでいないのに、すでに生活空間の中で学んでいるということ、特に、同性愛者をからかってよい存在であると学んでいるのだと捉えていることが読み取れる。

このような同性愛者に対する「からかい」は、教師によるホモネタいじりや、同性愛嫌悪発言などの隠れたカリキュラムを通して学ばれており、また、マスメディアによる同性愛嫌悪的番組の視聴によるもの、一種の子ども文化として学ばれていたと推測される。例えば、1988年から放映された「とんねるずのみなさんのおかげです」では、「保毛尾田保毛男（ほもおだ／ほもお）」というキャラクターによるコントがなされている。この番組の視聴率からみても、子ども文化の中でも、同性愛者をからかう意味は分からないけれど、笑ってもよい存在だということが共有されていたことが推測できよう¹⁰。

もちろん、同性愛について偏見を持っていたのは子どもだけではない。原田自身も、当事者と出会う前は、偏ったイメージを持っていたのであるが、これらの状況を「見過ごしてきた」ことを自覚しているのも重要だろうし、これらの問題を見過ごすことができってきたという原田自身のマジョリティ性への気付きがあるということを指摘したい。そして、このような課題意識を教材化するにあたって、大きな出来事だったのが、以下の点である。

2年前の1989年1学期、中学2年生の理科の授業で「細胞と生物のふえかた」の単元を学習した際、生徒から「ホモって、染色体異常

なの？」という質問が出た。その1週間前の校外学習のバスレクで、ホモをからかうようなクイズをやっていたこともあり、人権問題としても看過できないと思い、同性愛の授業に取り組むことにした。¹¹

ここからは、原田の課題意識と、子どもたちの実情とが重なり合ったことが読み取れる。子どもたちが日常生活を過ごす中で、何気なく発せられるホモネタいじりや、単刀直入な「ホモって、染色体異常なの？」という言葉に対して、「人権問題としても看過できない」と思えたのは、同性愛プロジェクトの活動において、同性愛差別に対する感度が高まっていたことの証左であろう。加えて、子どもたちの生活を見ていたからこそ、教員の課題意識を教材化出来たことは指摘しておきたい。

3 | 偏見の可視化

この実践の中で、原田はまず、子どもたちの抱いている偏見の学びを紐解くことから始めている。これは、子どもの抱いている同性愛者への偏見を可視化させる試みだ。

T「今日は前の授業で『ホモって、染色体異常なの？』という質問が出たのを受けて、同性愛についてみんなで考え合うことにします。さて、みんなは同性愛についてどんな言葉を知っている？」

生徒たちからは、ホモ、レズ、おかま、おなべ、Mr. レディ、ニューハーフ、ゲイ、ゲイバー、性、セックス、キッス、男色家という言葉があげられた。¹²

ここではまず、先に出た「ホモ」という言葉以外にも、さまざまな言葉が可視化される。その言葉を「差別語だ」「差別語だから使わないように」と教条的な教え込みをするのではなく、原田は次のような問いかけにつないでいる。そこで子どもたちのやり取りにも注目してみたい。

T「ずいぶん、色々とお出たけれど、同性愛の人自身は、どういう呼ばれ方をしてほしいと思う？」

S「ニューハーフだと思う」

T「なぜ？」

S「だって、カッコ良い響きがあるもん」

T「ゲイは？」

S「ゲイバーを連想するからいやらしい感じがする」

T「そう、でもね、男性同性愛者はゲイ、女性同性愛者はレズビアンという呼び方が良いのよ」

S「えー、うそー」

T「ゲイは英語。英和辞典でGayを引いてごらん」

S「『陽気な、楽しげな、はなやかな』と書いてある」

T「いやらしい意味なんてないでしょう。このゲイという言葉はアメリカで同性愛者が自分たちにも権利を主張して立ち上がった運動の中で生まれた言葉。自分たちで選んだ言葉ということで男性同性愛者をゲイと呼ぶのがベター」¹³

この実践では教条的なものに偏らないようにしているだけでなく、子どもたち自身の認識を教師が知り、そしてそれをクラス全体で共有させることから始められている。原田実践では、「同性愛の人自身は、どういう呼ばれ方をしてほしいと思う？」と投げかけるところから始め、その理由を丁寧に聞き取っている。それによって、例えば、「ニューハーフ」という名称を子どもたちが差別的な意味を込めておらず、むしろ「カッコ良い響きがある」という意味で肯定的に使っていることも引き出すことが可能となったのだ。もし、教師が上から頭ごなしに叱りつけてしまったとしたら、この教材によって、子どもたちは、「同性愛／同性愛者について考えることは、厄介なことである」と拒絶反応を示してしまっただろう。

原田は、子どもたちが「ゲイバーを連想するか

らいやらしい感じがする」と考えて、ゲイという言葉を否定的に使っていたことを捉えたうえで、子どもたち自身に辞書を引かせて、「いやらしい意味なんてない」という知識を伝え、「ゲイという言葉はアメリカで同性愛者が自分たちにも権利を主張して立ち上がった運動の中で生まれた言葉」であって、「自分たちで選んだ言葉ということで男性同性愛者をゲイと呼ぶのがベター」と社会運動において当事者自らが獲得してきた歴史があるということを伝えている。ここからも、教条的に「ダメなものはダメ」というように同性愛者差別を取り扱うのではなく、子どもたち自身が自分の手で調べ、その上で納得できるような手法を用いている。子どもたちは、自分たちが学び得ていた同性愛者への差別の学びを、自分たち自身で学び直ししていることが読み取れる。その際に、原田は、頭ごなしに否定していくのではなく、まず丁寧に子どもたちの考えを聞き取ったうえで、「これが正解」という形ではなく、あくまでも「ベター」であるという知識を提示しているのだ。この「ベター」という考え自体も、何か正解が1つだけ存在しているのではなく、現時点における最善策の一つであることを示しているのだろう。

このように、原田による実践は、子どもの認識を把握することから始められていた。そしてその認識の共有を前提に、核心部分へと展開される。

T「では、みんなから質問が出た『ホモは、染色体異常か？』について考えてみよう。染色体数は生物の種類によって決まっています。人の場合は46本。これが少なかったり、多かたりすると異常が表われる。X染色体が1本少なく、 $2n=44+X$ となったものは、ターナー症、21番目の染色体が1本多く $2n=45+X+Y$ あるいは $2n=45+X+X$ となるとダウン症という病気になる。しかし同性愛は染色体異常で起こるわけではないのよ」¹⁴

まず、子どもたちが、くすくすとした笑いで表現した疑問や疑念を、性科学的知識をもとにして解説していく。ここでは、性的マイノリティだけでなく、人々の身体的性別の多様性を、染色体という点から考察して説明している。人間であるということの共通性は、他者化されがちな同性愛者を「自分と同じ人間という側面があるのだ」という点で引き留め、他人事ではなく、じぶんごととして受けとめさせようとするものだ。

4 | 「異常性」の問い直しと 自己の差別者性の開示

同性愛は、科学の名の下で、その「異常」性が唱えられてきた。そして、同性愛に「なる」という原因論も語られていた。これらの原因論は、どの論も原因を導き出すには不十分な論証であることが詳らかにされており、なおかつ、原因論が同性愛者を排除するために使われてきた。その上で考えたいのは、「科学」を専門としてきた原田が、これらの問題をどのようにとらえて取り扱ったのかという点である。

このような原因論について、原田実践では、次のような形で展開されている。

S「じゃあ、何が原因？」

T「ホルモンとか生育歴とかいろいろな研究があるけれど、まだはっきりしたことはわかっていない」

S「でも、同性愛って病気なんでしょう？」

T「そう思う？」

S「だって、男同士、女同士が愛し合うなんて気持ちが悪いよ」

T「本人はそれが良いのだから、まわりが気持ちが悪いと感じるからと言って、異常視するのもおかしくない？昔は同性愛を病気扱いして治療しようとしたけど、今はそのままが自然で直すことはないとされている」¹⁵

子どもたちは、原因を探っているが、その背景

に、同性愛は病気かどうかという疑問があるということがこのやりとりから読み取れる。

子どもたちにとって、同性愛者は「気持ちが悪い」存在であるけれども、「病気ならば仕方がない」ということで自分を納得させたいのかもしれない。しかし、そのような捉え方を原田は見逃していない。「まわりが気持ちが悪いと感じるからと言って、異常視するのもおかしくない？」と、同性愛に対する異常視を正当化させない工夫をしているのだ。

さて、ここで子どもたちは次のように切り返している。それは、「そこまでムキになるのは、先生がそうだからなのではないか？」という疑念に基づくものだ。

S「先生は、同性愛なの？」

T「だとしたら、みんなは私のことを異常な人間だと思う？今までの私とは全く別人だと思ってしまう？」

S「ううん、そんなことは思わない」¹⁶

この教材では、マイノリティ、つまり社会的に抑圧されている人びとを対象に、かれらに対して差別的な対応をしていないかを問題にしている。原田は、まず、子どもたちの問いに対して「みんなは私のことを異常な人間だと思う？今までの私とは全く別人だと思ってしまう？」と、その問いの持つ意味を問いかえしている。「異常だと思う、あるいは別人だと思う」ということが持つ意味とは何か。そう捉えた際に、自分自身と「マイノリティの原田」との関係性が変わってしまうとしたら、同性愛者をどのようにとらえているといえるのか。子どもたちには、それを考えるよう投げかけていると読み取れる。

このような原田の問いに対して、子どもたちはそう思わないと答えている。もちろん、ここに「良い子の答え」が含まれていることも推察できるが、原田の問いは、先の質問をかわしながら、核にある子どもの持つ差別意識を問い直していることがうかがえる。

このように、この実践では、まずクラスの子どもたちによる「気になる発言」をスルーせず拾い上げることから始められており、原田がそれを教条的に教え込む、導くのではなく、あくまでも子どもたちに考えさせることによって、子どもたち自身の社会認識や、マジョリティであるという立場性を問い直しているのだと考察が可能である。

このような子どもとのやり取りの後には、次のような原田の語りかけが続いている。

T「そうですね。私もはじめのうちは、みんなと同じように同性愛を変だと思っていた。でも、“性教協”という研究会で、何人もの同性愛者と直接知りあうことによって、同性愛者も異性愛者も同じなんだなって実感したの」

S「先生、同性愛者の友だちがいるの？」

T「いるわよ。ゲイ＝女っばいというイメージがあるけど、いろいろなタイプがいるんだよ。レズビアンの人もそう。魅力的な人がいっぱい」¹⁷

原田は、自分自身の認識も子どもたちと同様であったことを自己開示して伝えている。この点は、自身がマジョリティであるということを知っていること、またその上で、学んだことによって自己が変容したことを示している。

ここでいう「同性愛者も異性愛者も同じなんだな」というのは、人間としての共通性を持っているということの意味しているだろう。同性愛者も異性愛者も、人を愛するという点においては「同じ」であるということ、また、「人間」という大きな共通性を持っており、どちらか一方が「非人間」ではないということ、そして、そのことを前提としたうえで、「いろいろなタイプがいる」という多様性があることを示している。

つまり、この短い言葉かけの中には、人びとは共通性を持ちながらも多様であるということと、そのように原田自身が考えられるようになったこ

と、また、自分自身が差別者であるということを知ることができるようになったことの背景に、学びがあったこと、すなわち学びによる自己の変容を示しているといえないか。

原田のこのような対応は、原田がそもそも管理主義的教育を疑問視していたことや、子どもたちとの関係性を良好なものにするためには、教条的な教育ではいけないということを念頭に置いていたからではないかと考察できる。むしろ、そのような自己批判の意識がなければ、このような「高下駄を脱ぐ」ような自己開示はできなかつただろう。

おわりに

本稿では、クィアペダゴジーする際のポイントを原田実践の整理を通して考察してきた。原田実践から見えてきたことは、次の一言で表せられる。それは、クィアペダゴジーをするといった時、教育実践者自らが、どれほどまでに自己を問い直せるかということである。

言うは易く行うは難しとは、このことをいうのだろうが、ここから始めるしか道はない。というよりも、このように性に関わる差別があたりまえに存在している社会において、クィアペダゴジーという実践をしていくのであれば、核に据えられて当然の条件なのである。

そして、強くここで示しておきたいのが、クィアペダゴジーには「正解」は存在しないということである。本稿自体の執筆の初発の動機に、参加者からの「どう実践すればいいのか」という質問があったと述べたが、本稿を執筆しながら私は、クィアペダゴジーには「こうすれば絶対に上手くいく」というような答えは存在しないし、マニュアルも存在しないとより強く考えるようになった。電車の中張り広告にある書籍のように、「30分でわかる」「これだけ学べば」「誰でもできる」などというようなものではないのだ。何故なら

ば、教育という営み自体が、誰かと誰かとの関係性のなかでなされる相互的な行為だからである。誰が実践するのか、また、どのような思いで実践するのかということが変われば、あるいは、誰がその実践を受けるのかということが変われば、条件は無限に存在するし、その条件にあわせて実践をその都度練り直す必要があるからである。加えて、クィアペダゴジーという教育実践の核には、あらゆる性差別を乗り越えようとする目的がある。この性差別も時代により変化するため、そして実践者の立場性が問われるためである。

ロールプレイングゲームのように、あるコマンドを入力すれば、誰でも、そして簡単にできるといような営みではないのが、クィアペダゴジーなのである。

言うは易く行うは難し、という次のこともそうなのであるが、まず、目の前の子どもたち、学習者たちの社会認識に立ち、そこから実践を始めること、加えて、差別を無くすことに対して、教育という営みを通して解決を目指す教師その人の課題意識と社会認識が何よりも重要になることは、原田実践からも強く感じられることである。私が、単に理論にこだわるのではなく、歴史的手法を用い、実践のその内実を描き出すこと、そして、その実践の背景にある実践者の思想を描き出すことを重視しているのは、このことがあるためである。この論稿を目にして、そして、自分もクィアペダゴジーをしてみたいという方は、原田実践は一例にはなるかも知れないが、これをすれば必ず「上手くいく」わけではないこと、そしてまず、自分自身が何者なのかを再度確認してほしいと強く思う。

最後に、同性愛プロジェクトの集大成として出された冊子『新しい風景』「新しい出発へ」を、本稿の「まとめ」に代えて共有したい。

人は誰でも、自分なりの世界観を持っているものだし、性教育をやっている人なば(ママ)、それなりの性のとらえかたや、教育の体系を持っているでしょう。その中で、同性

愛は従来見失われていたものです。そして、同性愛に関する認識を得たとき、ではこれからは同性愛を視野に入れた性教育をしよう、そういうふうに考えます。これはほんとうに必要なことです。ただし、それは、いままで持っていた世界観や認識に「つけくわえる」ということではありません。異性愛を基盤に置いた従来の体系をそのままに、「同性を愛する人たちもいる」としたのでは、異性愛優位の発想に変わりはないことになります。(略) 同性愛者は教室の児童・生徒にもいれば、職場の同僚にも、います。いつもいく八百屋の店先にも、スーパーのレジにも、駅の改札口にも、近くの病院にも、市役所にも……。どこか特別の場所にいるわけではありません。日常のあらゆる場面で一緒に生活しているのです。認識しないことによって、異性愛社会がその存在を消してしまっていますけれども。だから、わたしたちが同性愛を視野に入れた性教育を、と考えたときには、日常的な前提部分から、同性愛の視点を置かなければ、意味がないのです。そのためには、自分がいままで持っていた世界観や認識を根本的に組み直し、そのうえで教育の体系をつくらなくてはなりませんから、そう簡単な作業ではありません。けれども、真に新しいものを受け入れるということは(同性愛者自身にとっては新しくもなんともないのですが、少なくとも、異性愛者もしくは異性愛社会の観点しかなかった者、そして、性教育にとっては、まさに新しいことなので、あえてこう表現しますが)一真に新しいものを受け入れるということは、自分自身を新しくすることなのでないでしょうか。¹⁸

注

- 1 本稿は、筆者の博士論文『日本の性教育実践における同性愛／同性愛者のとらえなおし——“人間と性”教育研究協議会「同性愛プロジェクト」(1988-1991)を担った教師たちのライフヒストリーに着目して』(東京学芸大学、2021)における、第8章3節を大幅に加筆修正したものである。加筆修正にあたり、当日ジェンダーセッションに参加いただいた多くの方からの質問はとも参考になった。厚く御礼を申し上げます。
- 2 永田麻詠『性の多様性と国語科教育』明治図書、2022に詳しい。
- 3 性別二分法を避けるねらいで、本稿では「かれら」とひらがなで表記する。
- 4 日本私学教育研究所は、1962年に、日本私立中学高等学校連合会理事会において、設立が決定され、1963年に文部省より法人設立が認可された、私立の初等中等教育に関する総合研究所のことである。日本私学教育研究所HPより <http://shigaku.or.jp/about/profile.html> (最終アクセス日：2020年11月22日)。
- 5 田代美江子「日本の性教育の歩み15 学校教育における性教育・純潔教育の展開(その1)」『季刊セクシュアリティ』21、エイデル研究所、2005、p.144。
- 6 “人間と性”教育研究協議会編『人間と性の教育』あゆみ出版、1983。
- 7 堀川修平『気づく 立ちあがる 育てる—日本の性教育史におけるクィアベダゴジー』エイデル研究所、2022。
- 8 木谷麦子は『知った気でいるあなたのためのセクシュアリティ入門』(夏目書房、1999：関修共編)や、絵本『性についてはなそう 6人のともだち』(ポプラ社、1993：村瀬幸浩監修)など様々な書籍の出版に携わっている。どの作品においても性の多様性に着目しており、会員会報でも積極的に関連書籍を紹介している。
- 9 “人間と性”教育研究協議会同性愛プロジェクト編『新しい風景』1991、p.17。
- 10 ビデオリサーチによれば、1977年9月26日以降の「芸能・バラエティ高世帯視聴率番組【関東地区】」において、「とんねるずのみなさんのおかげです」は、最高で29.5%(全順位中14位)。春休みスペシャル 1989年3月30日(木) 19:03放送)の番組平均世帯視聴率をとっている番組である。 https://www.videor.co.jp/tvrating/past_tvrating/variety/01/post-4.html (最終アクセス日：2020年10月15日)
- 11 “人間と性”教育研究協議会同性愛プロジェクト編1991前掲書、p.17。
- 12 同上書pp.17-18。
- 13 同上書pp.17-18。
- 14 同上書p.19。
- 15 同上書p.19。
- 16 同上書p.19。
- 17 同上書p.19。

18 同上書pp.159-160。

参考文献

- 田代美江子、2005、「日本の性教育の歩み15 学校教育における性教育・純潔教育の展開(その1)」『季刊セクシュアリティ』21、エイデル研究所、pp.144-147。
- 永田麻詠、2022、『性の多様性と国語科教育』明治図書。
- “人間と性”教育研究協議会編、1983、『人間と性の教育』あゆみ出版。
- “人間と性”教育研究協議会同性愛プロジェクト編、1991、『新しい風景』。
- 堀川修平、2021、『日本の性教育実践における同性愛／同性愛者のとらえなおし——“人間と性”教育研究協議会「同性愛プロジェクト」(1988-1991)を担った教師たちのライフヒストリーに着目して』東京学芸大学。
- 、2022、『気づく 立ちあがる 育てる—日本の性教育史におけるクィアベダゴジー』エイデル研究所。

