

保育者養成における「性の多様性」教育 — 学生の授業后感想文の分析から —

A Study on “Sexual Diversity” Education in Childcare Professional Training: From the Analysis of Comments by Students after Class

梅 本 恵

UMEMOTO Megumi

【要約】

子どもの「性の多様性」をめぐる問題が、学校現場で顕在化している。本稿では、性の多様性に敏感な視点をもって乳幼児に関わり、適切な保育環境を構成していく資質・能力を備えた保育者を養成するために、養成課程においてどのような性の多様性に関する教育が必要かを検討した。ジェンダー関連授業後の学生の感想文の分析から、「性別区分の見直し」「固定的な見方の排除」「無意識・無意図的な関わり」「多様性の尊重」「性の揺らぎ」「想像力を働かせる」の6つの概念が見出された。これらを基に、学生が子どもの性をめぐる問題をどのように構築しているかを検討し、保育者養成課程において「性の多様性」教育を考える際の視点を整理した。

キーワード 幼児教育 性の多様性 保育者養成

I 問題と目的

1. 性の多様性に関する文部科学省の動き

2016年5月、G7教育大臣会合が「倉敷宣言」を発表した。そこでは、「困難な状況にいる子どもや若者」として「性的指向や性自認を理由とした差別に苦しんでいる子ども」に言及し、「個別性や多様性が尊重され、全ての子どもや若者が自らの可能性や長所を最大限に活かすことができるような教育環境を実現する」と宣言している。それと前後して、文部科学省は、性同一性障害^{注1)}をはじめとした性的マイノリティの児童生徒に対する学校の対応を促す一連の通知を発出している。2013年、全国の小中高等学校、特別支援学校を対象に「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、性同一性障害の子どもへの学校の対応の実態把握が試みられた^{注2)}。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について（通知）」で、性同一性障害の児童生徒に限定せず性的マイノリティの児童生徒全般を支援の対象として、いじめや差別を許さない生徒指

導・人権教育を推進することが求められた。さらに、2016 年には、教職員への周知資料として、「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)」が出され、性同一性障害に偏ってはいるものの、Q&A 形式で具体的な支援が示された。これらの一連の動きから、支援の対象を性同一性障害に限定せず、児童生徒の抱える性の多様性全般へと拡大し、生徒指導・人権教育の一環として「性の多様性」教育を積極的に推進する方向が明確になったと言えるだろう。

2. 幼児期からの「性の多様性」教育の必要性

このような動きの中に、小学校に就学する前の幼児期の子どもたちは対象として位置づけられていない。従来、性をめぐる問題は思春期以降を中心にとらえられる傾向にあり、幼児期の性をめぐる問題については研究の俎上に載せられる事はほとんどなかった。しかし、文科省調査(2013)では少数ながら低学年の事例もあり、入学時にすでに対応を求められている。また、性的マイノリティの当事者が、幼児期から自分の性やあつかわれ方に違和感を抱いていたことを語る例も散見される(佐倉 2006; 好井 2010)。さらに、中塚(2013)の調査によれば、性別違和を自覚した年齢が小学校入学前であるという事例が約 6 割近くを占めている^{注3)}。また、「いのちリスペクト。ホワイトリボン・キャンペーン」による「LGBT の学校生活に関する実態調査(2013)」では^{注4)}、性自認や性表現等を理由とするいじめ・からかいは小学校 1 年生からすでに生起していることが明らかとなった。身体的性別への違和感と苦悩はもちろん、適応面での問題が生じており早い段階からの支援が必要となっているのである。これらのことを考えると、幼児期を「性の多様性」教育の範囲外とするのは実態に合っていないと言えるだろう。

幼児期の「性の多様性」教育の必要性は、幼児期の子どもの発達的特徴からも説明される。幼児期の子どもは、見かけの違いに反応しやすく、外見上自分と異なる他者に対して偏見的な言動をとりやすい。さらに、自分が属する集団への同一視や選好が強く、他集団に対しては相違を誇張して捉え、拒否的な態度をとり、排除へとつながりやすいことが報告されている(アブード 2005)。幼い子どもは、その発達上の特性として、割り当てられた性別とは違った方の外見や行動をとるものに対しては、「おかしいもの」「自分とは違うもの」として排除しやすいと言えるだろう。幼児期はジェンダーに関する基本的な知識をほぼ成人と同じくらい持つ時期であるとともに、認知の仕方の限界から、ジェンダーバイアスを容易に形成する時期でもある。ダーマン・スパークス(1994)は、このような幼児の状態を偏見への前段階ととらえ、健全な自己概念と偏見のない態度を作っていくうえで発達の重要な時期であることを報告している。しかし、こういった前偏見的行動は、周囲の人との相互作用により強化される一方、低減もされることを考えると(日浦 2006)、保育現場で子どもの性をめぐる問題に対して保育者が意図的なかかわりを行い、それぞれの発達過程に合わせた幼児期からの学びを促す環境が必要といえるだろう。

幼児期の子どもは 2、3 歳頃から自分自身が男女のどちらの性別に属するかを認識し、そ

の後、それぞれの性別にふさわしいとされる行動や態度を身に付けていく。6 歳頃には、目に見える職業、外見、行動などが男女のどちらにふさわしいかを理解する（相良 2004）。さらに性が一貫した不変の属性であることを理解し、就学前には性同一性は一応確立するといわれている（伊藤 2000）。これらの過程には個人差や環境要因による違いはあるものの、性別役割の獲得の時期は、発達心理学においては、以上のように説明されてきた。

しかし、子どもは、自らの性別を認識しながらも、別の性にふさわしいとされる遊びや言動を行うことがある。藤田（2004）は、幼稚園での観察から幼児がジェンダーの境界線を横断するのを見出しているが、筆者が行った幼稚園 3 歳児クラスの観察でも「ジェンダーの境界線の横断」^{注 5)}は、たびたび見られた（梅本 2016）。自らを「女の子」と言っている女児が、男児集団の中で男児と同じ言葉を使って遊ぶ姿、また、男児がままごとで母親役を選ぶなどである。発達過程においてセクシャリティの認識には揺らぎや曖昧さがあり、幼いころの性別の違和感は実際に消失することもあることが報告されているが（ズッカー、ブラッドレー 2010）、この中には、将来にわたって性別違和を持ち続ける子どもがいることも容易に予測できる。そういった性同一性形成の不確かさも含めて、幼児期には、子どもの個別性・多様性を尊重した支援と教育環境の整備が求められていると言えるだろう。

3. 幼児教育の特性と保育者の役割

保育所保育指針においては、1999 年の改訂の際、「子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別による固定的な役割分業意識を植え付けることのないよう配慮すること。」（第 1 章総則 1 保育の原理（2）保育の方法）と明記された。この項目は、今回の改定にも引き継がれ、「子どもの性差や個人差にも留意しつつ、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（4 保育の実施に関して留意すべき事項(1)保育全般に関わる配慮事項）」と若干文言の変更はあるものの明記された。では、このことを保育現場でどのようにとらえ、実践すればよいのだろうか。

幼児教育は「生涯にわたる人格形成の基礎を培う」とされるが、小学校以降の教科教育とは異なり決まった教科書に基づいて行われるものではない。幼児期の発達特性を踏まえて、生活と遊びの中での実際の経験と環境に重点が置かれている。それらを構成し、日常的に子どもにかかわる保育者の役割は非常に大きい（関口 2005）。「性の多様性」教育と言うとき、幼児教育においては、保育者が多様な性をどのようにとらえ子どもにかかわるのか、また適切な経験ができるような環境をどのように構成するのが重要な事項となるのである。子どもに直接かかわり適切な環境を構成する保育者としての資質・能力とともに、保育所保育指針は「保育士等自らが自己の価値観や言動を省察していくこと」が必要であるとしている。「子どもが将来、性差や個人差などにより人を差別したり、偏見をもったりすることがないよう」にするには、保育者の行動や考え方の準拠となる価値観を見直し、自らの言動を省察することが重要であると指摘しているのである。

4. 本研究の目的

本稿では、性の多様性に敏感な視点をもって乳幼児に関わり、適切な保育環境を構成していく資質・能力を備えた保育者を養成するために、養成課程においてどのような性の多様性に関する教育が必要かを検討する。保育者養成課程に在籍する学生が、子どもの多様な性のありようをどのようにとらえているのか把握・検討することを通して、多様性を尊重する保育実践・「性の多様性」教育を担える保育者養成への示唆を得ることを目的とする。

短期大学の保育者養成課程でほぼ全員が専門職に就くという本学科において、性の多様性に敏感な視点をもった保育者を養成する意義は大きいと考える。

II 方法

1. 対象

富山短期大学幼児教育学科 2 年生に在籍する学生 86 名（2013 年度）の、授業后感想文を分析の対象とした。保育内容「言葉Ⅱ」（2013 年度後期開講、選択必修）の履修者に対して、「保育の場におけるジェンダー」をテーマに保育者の言葉かけや環境構成について考える授業（10 月実施、1 コマ）を実施後、100～200 字程度の感想文の提出を求めた。授業では、言葉かけや環境にみるジェンダー構成を中心に、LGBT^{注 6)}に触れながら性別二元論の不確かさについて問題提起を行った。授業でジェンダーに関する一定の知識を得た後の感想文であるが、その内容は、保育環境のジェンダー構成に関する記述とともに多様な性のありように関する記述が多くみられた。このことから、学生が性の多様性をどのようにとらえているのかを探り、今後養成課程での「性の多様性」教育を考えていくうえで示唆が得られるデータと考え、分析対象とした。

授業内容（配布プリントより）

テーマ：保育の場におけるジェンダー

1. 思い当たることはありませんか？（言葉かけ、保育環境のジェンダー構成）
2. 保育所保育指針の記述
3. 幼児期からのジェンダー ～なぜ幼児期のジェンダーを問題とするのか～
(1)ジェンダーの形成過程 (2)幼児期の発達特性 (3)ジェンダー形成に影響を与える要因
4. 3つの軸で考える多様な性のありよう

2. 分析の方法

データのコード化とカテゴリー化により当初のデータを圧縮・要約し、分析上必要な情報を抽出し、整理・分類する（北・谷津 2009）。

個々のデータを意味としてまとまりのある文節に切り分け、それぞれにコードを付与する。データに目を通したところ繰り返し現れて際立つ言葉や行動パターンが見出せた。これらをコードとして使えるような言葉として書き留めておき、文字データを丁寧に読み込みながら端

的に表すコードを付与する（関口 2013）。たとえば、「自分らしさを大切にしたい子を育てたいと思う」には、「自分らしさが大切」と暫定的なコードをふった（表 1 でコードと表記）。また、「私自身、無意識のうちに男女でかかわりを変えていたことに気付きました」には、「無意識の行動」「男女で異なるかかわり」の 2 つのコードを付与した。次に、これらのコード同士を見比べ、内容的に類似するコードを統合・分類し、名前をつける。たとえば、先述した「自分らしさが大切」の暫定的コードは、類似するコードとの統合により「個性の尊重」に分類した（表 1 でサブカテゴリーと表記）。さらに、コードを統合・分類しまとめられたコードに名前をつけていく過程（カテゴリー化）を経て、最終的に表 1 の通り整理された。

以上を通じて生成された概念を、子どもの性をめぐる問題をとらえるための概念にとらえ、学生たちがその概念を使ってどのように問題を構築しようとしているのかを明らかにすることを試みる。

Ⅲ 結果と考察

子どもの性をめぐる問題は 6 つの概念でとらえられていることが明らかとなった(表 1)。表の中の(人数)は、該当する言葉を用いた人数で、頻度とは異なる。同一人が該当する言葉を複数回使っても 1 人としてカウントした。

1. 性別区分の問い直し

保育の中での「性別区分」についての言及が最も多かった。これは、授業のテーマが「保育の場におけるジェンダー」で保育者の言葉かけや環境構成について考える内容であったので、当然の結果ととらえられる。また、学生たちは、直前に教育実習を経験していたことから、保育現場で実際に触れた性別による区分を具体的に多数記述していた。「女の子はピンク・男の子はブルー」に色分けされた生活環境、「男の子・女の子」と性別で呼びかける、整列する、チームを作る等を「性別による環境構成」とカテゴリー化した。運動会で「男の子は太鼓・女の子はダンス」といった保育内容を男女によって変えることを「性別による経験内容の違い」、「男の子はかっこいい・女の子はかわいい」と言葉かけを男女によって変えることを「性別による関わりの違い」としてカテゴリー化した。類似するこれら 3 つのサブカテゴリーをまとめて「性別区分の問い直し」とした。保育者が集団を統制する際に、このような性別区分が「便利な」基準として頻繁に用いられていることがうかがえた。一方、少数ではあるが子どもたちが自らのやり取りに性別区分を用いていることに言及するものもあった。筆者が行った幼稚園 3 歳児クラスの観察でも、トラブル場面で子どもたちが性別区分を解決方略として用いる姿がとらえられた(梅本 2016)。子どもたちは、幼稚園や保育所の集団の相互作用の中で「性別区分」を「わかりやすい」基準として使用していると言えるだろう。

このように保育現場で「当たり前」のように用いられている「性別区分」をあらためて問い直すことで、学生たちは男女という 2 つの性別で区分することに合理性は存在しないこと

に気付いている。また、男女で分けることで困惑する子どもの存在を予測し、性別区分に頼らない方法を考える必要を指摘する記述もみられた。「性別区分」について現場の視点からとらえなおすことは、保育者養成課程の「性の多様性」教育の内容を検討する際に、重要な要素となることが示唆された。

2. 固定的な見方の排除

「固定意識をもたない」「固定概念を捨てる」「固定的なとらえ方をしない」のコードをまとめて「固定意識の排除」とカテゴリー化した。「(女(男)の子だから…と)決めつける」「偏った見方をしない」「偏見をもたない」のコードを「決めつけの排除」としてまとめた。さらに、「当たり前を疑う」「見かけで判断しない」のサブカテゴリーをまとめて「固定的な見方の排除」とした。目の前の子どもの状況を、性別による固定的な見方でとらえないようにしたいという意味の記述が散見された。保育の対象である子どもをどのようにとらえ理解するかということは保育行動の出発点である。固定的な見方を排除しありのままの子どもの姿をとらえることは、子ども理解の留意点としても最も重要なことである。また、固定的な見方の排除は、「男だから、女だからという決めつけをせずに」「2つの性別だけで決めつけるのではなく」という記述が示すように「当たり前のこと」となっている性役割や社会通念にも向けられる。さらに、「(男女の性別に)当てはまらない人もいて様々で、固定した考えでは偏見につながる」という記述は、性の多様性をとらえる上で「固定的な見方の排除」が必要不可欠であることを示している。「人間の性は男女に2分され、身体の性別と一致した性の自己認識を持ち、見た目の性別に基づいて周囲から求められる性質や言動を身に付け、性的関心は異性に向くものである(古谷 2014)」とする固定的な見方を排除することが、多様な性のありようを理解することにつながると言えるだろう。

3. 無意識・無意図的な関わり

性別区分を用いた子どもへの関わりや環境構成は、「無意識で」「何気なく」なされていることに気付く記述が多数見られた。これらを、「無意識・無意図的な関わり」としてカテゴリー化した。これは、先述した性別区分が、保育現場では意識せずに用いられており、特別な意図をもった保育行為ではないという文脈の中で使われている。木村(1999)は、保育者が集団統制のための戦略として性別カテゴリーを使用し、無意識・無意図的にはあるが、結果として子どもたちのジェンダー形成にかかわっていることを報告している。保育者によるこうした無意識のうちの性別カテゴリーの多用は注目すべき点であるとして、「男の子はこっち、女の子はあっち」と呼びかける保育者の行動は、性別を基本的かつ自明の分類カテゴリーとする認識枠組みを構成すると指摘している。無意識のまま性別区分が保育の場に持ち込まれることで、2つの性別に区分されない多様な性を有する子どもは、大きな戸惑いと困難を感じるだろう。性の多様性に寛容な保育環境をつくるためには、保育者の無意識・無意図的な関わりを意識的・意図的に性別区分を用いないかわりへと変えて

いくことが求められているのである。

4. 多様性の尊重

「一人一人の個性」「そのらしさ」「自分らしさ」を大切にするといった記述を「個性の尊重」に、性の多様性に直接言及した記述を「多様な性の尊重」に、「ありのままの」「その人自身」を尊重するとした記述を「その人自身を理解する」にカテゴリー化した。これら 3 つのサブカテゴリーは、「多様性の尊重」としてまとめられた。一人一人の子どもを多様な存在としてとらえ、「そのらしさを一番大切にしたい」「自分らしさを大切にできる子どもを育てたい」と述べているように、多様性の尊重は子どもへの関わりの重要な部分を形成していることがうかがえる。

また、「性のあり方も様々」「様々な性」という記述が示すように、学生たちは、子どもの性に関することも「多様性」の枠組みの中で、「そのらしさ」「その子の個性」としてとらえようとしていることが示された。

5. 性の揺らぎ

「性別への違和感」「体は女で心は男」「体とは違った心の性別」「姿と心が違う」「男女のはざま」等「性同一性障害」のことを表しているのとらえられる記述が目立った。また、直接「性同一性障害」という言葉も使用されていた。これらをまとめて「性別への違和感」として分類した。一方、「男の子らしい女の子」「男女で同じ名前」等ジェンダーの境界線を越える内容を表していると考えられた記述を“らしさ”の転換として分類した。これらの 2 つのサブカテゴリーを、「性の揺らぎ」としてまとめた。幼児期の子どもへの性別への違和感は継続することがある一方、消失することもあると言われる。発達過程において性自認が揺れることがあることを踏まえて、概念名を「性の揺らぎ」とした。

学生たちの記述は、性同一性障害に関する記述が大半で、性的マイノリティに関する記述は 1 件のみで、学生時代の友人についてであった。幼児期の性の多様性を、学生たちは性同一性障害を中心にとらえていることがうかがえる。幼児期に「性指向」は関係がないとしているのかもしれないが、性的マイノリティに関する知識自身が不足していることも要因として考えられる。

6. 想像力を働かせる

「(性別への違和感をもっている子どもが) いるかもしれないので」「もしかすると…いたかもしれないので」「可能性のある子もいると思うので」等の直接目に見える形で生起していないことを予測して、自らの行動に言及する記述がめだつた。中塚(2017)は、子どもの頃の性同一性障害の当事者は「自分の存在がどのようなものかわからない」と感じ、「自分はおかしい」「自分が嫌いだ」というように自己を封じ込めてしまう傾向にあることを報告

表 1 生成された概念

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
性別区分 の 問い直し	性別による関わりの違い (7人)	男女で誉め方を変える 男女で声のかけ方を変える
	性別による環境構成 (20人)	男女で色分けをする 女はスカート、男はズボン 男女別に整列 男女別の名簿 性別で呼びかけ 性別のチーム編成 性別で分かれて行動する
	性別による経験内容の違い(17人)	男だから××女だから○○ 男子は太鼓で女子はダンス
	子どもの性別区分の使用 (2人)	男女で分かれて競争 男女でグループづくり
固定的な 見方の 排除	固定意識の排除(10人)	固定概念にとらわれない 固定意識をもたない 固定的なとらえ方をしない
	決めつけの排除(12人)	決めつけた見方をしない 偏った見方をしない 偏見をもたない
	当たり前を疑う(9人)	当たり前を疑う
	見かけで判断しない (5人)	見かけで判断しない 見た目で判断しない
無意識・無意 図的な 関わり	無意識の関わり(23人)	無意識に関わる
	無意図的な関わり(9人)	無意図的に行う
	何気ない行い(1人)	何げなくする
多様性の 尊重	個性の尊重(11人)	一人一人個性をもった人として接する その子らしさを尊重する 自分らしさを大切にす
	多様な性の尊重(7人)	多様な性を持った人として尊重 様々な性を理解する
	その人自身を理解する (8人)	その人の中身を見る ありのままを受け入れる 性別に関係なく一人の人として尊重する
性の 揺らぎ	性別への違和感(13人)	体とは違った心の性別をもつ人がいる 性別への違和感をもつ子ども 性同一性障害の人
	“らしさ”の転換(6人)	男の子らしい女の子の存在 男女で同じ名前がある
想像力を 働かせる	想像力を働かせる(9人)	もしかすると～かもしれない 可能性のある子もいると思うので 存在を意識して

している。幼児期の性同一性障害の子どもたちがこのような状態であることを認識し、周囲

の大人は想像力を働かせて幼児に対応したり、安心できる環境をつくることが求められているのである。性に関する問題が幼児期はとりわけ見えにくい中で、想像力を働かせることの大切さに学生たちが気付いたと言えるだろう。

IV 総合考察

本稿の目的は、性の多様性に敏感な視点をもって乳幼児に関わり、適切な保育環境を構成していく資質・能力を備えた保育者を養成するために、養成課程においてどのような性の多様性に関する教育が必要かを検討することであった。そのために、ジェンダー関連授業後の学生の感想文を分析し、保育者養成課程に在籍する学生がどのように幼児期の性の多様性を問題として構築しようとしているのかを把握し、性の多様性教育の内容を検討しようとした。学生たちは、幼児期の性をめぐる問題を、性同一性障害を中心に考え、保育現場には性自認に揺らぎのある子どもが存在することを前提に、想像力を働かせ子どもの困難さや苦痛を感じ取り、保育環境や自らのかかわりをとらえ直していこうという姿勢を有していることが明らかとなった。このような、学生の問題の構築の仕方を踏まえて、今後、養成課程での性の多様性教育に必要とされる内容を導き出したい。

1. 性の多様性とジェンダーに関する正しい知識の修得

学生の問題意識が性同一性障害に限定される傾向があると先述したが、性の多様性に関する知識そのものが不足していることも考えられる。短大入学までの学校教育の中でどのような知識を得てきたのかは把握できていないが、「性障害」という語が使用されていたり、必ずしも十分な理解ができていないとはとらえがたい。LGBTについて省略された言葉や差別的な意味を孕む言葉も多い中で、正しい知識の修得がまず必要であると言えるだろう。同時に、ジェンダーに関する知識の修得も必要であると考え。今回 1 コマの授業にも関わらず一定の多様性への気づきを得られたのは、ジェンダーに関する学習の一環として展開されたことが大きい。学生たちは、性別カテゴリーを用いた性別区分が無意識・無意図的に保育の場には存在することに気付いたことで、性別区分に戸惑う子どもがいるかもしれないと問題を設定した。社会的・文化的に割り当てられたジェンダー役割をとらえ直す作業と、男女という 2 つの性別を前提としたジェンダー役割からは説明できない性の多様性を知ることに関連させて授業を展開することの有効性が示唆された。

2. ジェンダー視点から環境を構成する資質・能力の修得

繰り返し言及しているが、個人の性のありように関する問題は見えにくい。さらに、幼児期は言語での表現が難しく、性自認にも揺れが生じる。しかし、その中で実際に苦痛を感じている子どもがいることを考えると、安心して生活し、自分を表現できる環境を整えることが保育者には求められる。それは保育の場をジェンダーの視点から検証し、環境を構成することに尽きると言っても過言ではない。ジェンダーの視点から保育環境を見直す際、文科省

通知（2015 年）の「性同一性障害に係る児童生徒に対する学校における支援の事例」の「項目」を参考にすることができる。文科省通知の「服装」「トイレ」「呼称の工夫」の項目に該当するものとして、保育環境においては、制服や水着の形、上履きをはじめとした指定された持ち物の色、トイレのスリッパの色、個人マークのデザイン、呼称等が考えられる。重要なのは、ではどのように実践するのかという具体的な対案が示されることである。学生の記述の中には、「ピンク、青という性別によるイメージの強い色ではなく黄色など中間的な色を選びたい」や「様々な色を準備して子どもたちに選ばせたい」のように具体的にどうするかということに言及しているものがあつた。養成課程においては、性別区分に代わる方法を、そもそも区分の必要性も含めて具体的に考えていく力の修得が必要である。また、幼児教育は環境を通じて行うことが基本であるが、性的マイノリティを題材とした絵本を子どもたちに提示していくことも含めて、意図的に環境を構成する力も必要であると言えるだろう。

3. 自らの保育行動を省察し、価値観を問い直す

日常の保育実践場面において「子どもの要求」と向き合っているのは保育者の「直観的応答力」であるが、そうした関わりを記録し、「概念的知性」を用いて意味づけ、省察することで保育の質が担保されるといわれている（加藤 2014）。このような保育者の専門性の特徴を考えると、子どもへの語りかけや関わり方の準拠枠となる多様な性に関する保育者の概念的知性が問題になるだろう。ジェンダーに関する教育が、担当教員の意図を超えて受講者自身の人生観・世界観・価値観を変容させることを考えると（神村 2015）、「性の多様性」教育も同様の可能性を有していると言えるだろう。

今回の感想文には、これまでの学校生活の中で、性的マイノリティの人と直接あるいは間接的に出会っている学生が、自らの経験を語るものがあつた。その中では、「その人自身を知れば良さを知れる」「（見た目は男で中身は両方の友だちについて）私の大切にしたい友だちのひとりです」と締めくくっている。こういった記述は数的に多くはないが、他の記述に目立った性的マイノリティを「理解してあげる」というスタンスではなく、自己と相手との関係性において対等の価値づけを行っていることがうかがえた。佐々木(2016)は、「性の多様性」教育を人権教育の視点からとらえる中で、性的マイノリティに対する価値づけを児童生徒がどのように行うかが問題であると指摘している。「自分の大切さと共に他の人の大切さを認める」ことが人権教育のコアとなることを考えるならば、この性的マイノリティに対する「価値づけ」をどのように行うかは重要な視点と言えるだろう。

今後の課題は、今回は着手できなかった保育者養成課程の「性の多様性」教育の現状と課題を明らかにすることである。

今回は、学生の感想文を基に「性の多様性」教育の内容として求められることを検討したが、データが単年度であるため限定されたものとなっていることは否めない。系統的な学びとなるように授業内容を工夫し継続して取り組む中で引き続き同様のデータを蓄積してい

る。これらのデータの分析と性の多様性を扱った授業実践の検証で、保育者養成課程での「性の多様性」教育の試案を作成することを今後の課題としたい。

注

注 1) 性同一性障害は、2013 年の DSM-5 で、より病理性の薄い「性別違和」という疾患名に変更された（針間 2016）。さらに、2018 年、WHO 発行の ICD-11 では、障害・疾病には分類されず、「性別不合」の語を用い、性の健康に関する状態として位置づけられた。本稿では従来通りの性同一性障害の語を用いている。

注 2) 2013 年 4 月から 12 月の間に、性同一性障害と考えられる子どもに対して学校が行った対応に関する調査。全国の小中高等学校を対象にしたこの調査によれば、報告のあった件数は 606 件、小学校低学年の事例は 26 件（4.3%）であった。個別事例として、小学校低学年の戸籍上男児で、入学前に保護者から相談を受け、トイレ、通称の使用、水泳、保護者・PTA への説明について学校が配慮を行っていることが報告されている。文科省は調査報告（2014 年）で、この調査は、生徒本人または保護者が性同一性障害であると認識していること、すでに把握している相談事例に限ること、相談者が望まない場合は報告しないこと、の条件があるため、「学校における性同一性障害を有するもの及びその疑いのある者の実数を反映しているとは言えない」としている。

注 3) 中塚（2013）は、岡山大学ジェンダークリニックの受診者への調査で、性別違和を自覚し始めた時期は、全体の 56.5%（1167 症例中 660 例）が、小学校入学以前であることを報告している。FTM（出生時は女性の性別をあてがわれたが男性として生きる人）当事者では 70%（515 例）が、MTF（出生時は男性の性別をあてがわれたが女性として生きる人）当事者では 33.6%（145 例）となっている。

注 4) 「いのちリスペクト。ホワイトリボン・キャンペーン」は、2013 年 10 月から 12 月、インターネットを通じて調査を実施。LGBT 全般を対象に学校生活に関する調査が行われたのは初めてで、609 名から回答があった。LGBT 当事者の 7 割にいじめの被害経験があり、カミングアウトについては、男子の 5 割、女子の 3 割が自らのセクシュアリティについて学校では打ち明けられなかったという実態が報告されている。

注 5) ジェンダーの境界線の横断（crossing）とは、「男の子や女の子が、ジェンダーの境界線を越えてもう一つのジェンダーの集団や活動にアクセスを試みるプロセス」（Thorne 1993 p.121）と定義される。

注 6) LGBT とは、L はレズビアン（女性同性愛者）、G はゲイ（男性同性愛者）、B はバイセクシュアル（両性愛者）、T はトランスジェンダーで、性指向と性自認に関する性的少数者の総称（針間 2016）。LGBT には、ゲイ（レズビアン）とトランスジェンダーが重なる人、性同一性障害ではないが自分の性別に違和感をもつ人等も含まれる。

参考文献

- 藤田由美子 2004 幼児期における「ジェンダー形成」再考：相互作用場面にみるにおける権力関係の分析より 教育社会学研究 74
- フランシス・アブード 栗原孝・小峰直史・杉田彰浩訳 2005 『子どもと偏見』ハーベスト社 33-47
- 古谷ミチヨ 2014 性の多様性と性的マイノリティの臨床教育学的考察—文献レビューを通して— 臨床教育学研究第 2 巻
- 針間克己 2016 セクシュアリティと LGBT 『こころの科学』189 8-13
- 日浦直美 2006 幼児期の多文化・多様性に関する一考察—幼児の前偏見的言動に対する「相互的方法」の民族誌的分析— 乳幼児教育学研究 15
- いのちリスペクト。ホワイトトリボン・キャンペーン 2014 LGBT の学校生活に関する実態調査（2013）結果報告書
- 石井哲夫・待井和江編 1999 『改訂保育所保育指針全文の読み方』社会福祉法人全国社会福祉協議会 1-5
- 伊藤裕子 2000 『ジェンダーの発達心理学』ミネルヴァ書房 30-36
- 神村早織 2015 教員養成系大学におけるジェンダーと教育に関する科目としての試み—「ジェンダーとセクシュアリティ」の授業から— 教育実践研究 9
- 加藤繁美 2014 『記録を書く人書けない人』ひとなる書房 24-25
- 木村涼子 1999 『学校文化とジェンダー』勁草書房 28-31
- 北素子・谷津裕子 2009 『質的研究の実践と評価のためのサブストラクション』医学書院 38-40
- K. J. ズッカー, S. J. ブラッドレー 鈴木國文他訳 2010 『性同一性障害 児童期・青年期の問題と理解』みすず書房 23-24 51-102
- 厚生労働省編 2018 『保育所保育指針解説』厚生労働省 285-288
- ルイーザ・ダーマン・スパークス 玉置哲淳・大倉三代子編訳 1994 『ななめから見ない保育』解放出版社 13-31
- 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」
- 文部科学省 2015 「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」（27 文科初児生第 3 号）
- 文部科学省 2016 『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）』
- 文部科学省 2016 *Kurashiki Declaration*（原文・日本語仮訳併記）
- 中塚幹也 2013 『学校の中の「性別違和」を持つ子ども—性同一性障害の生徒に向き合う』JSPS 日本学術振興会科学研究費助成事業 23651263、挑戦的萌芽研究「学校における性同一性障害の子どもへの支援法の確立に向けて」 1-46
- 中塚幹也 2017 LGBTI 当事者のケアに向けた学校と医療施設との連携 三成美保編著

『教育と LGBT をつなぐ』青弓社 89-92

- 大豆生田啓友・三谷大紀編 2013 『最新保育資料集 2013』ミネルヴァ書房 26
- 相良順子 2004 子どもの性役割はどのように形成されるか 児童心理 58(5) 545-550
- 佐倉智美 2006 『性同一性障害の社会学』現代書館 16-28
- 佐々木掌子 2016 「性の多様性」教育の方向性：人権の視点から 法律のひろば 69(7)
- 関口はつ江 2005 課題研究報告 2004 年公募「子育てとジェンダー」保育学研究 43(2)
- 関口靖広 2013 『教育研究法講座』北大路書房 51-65
- Thorne, B. 1993 *Gender Play; Girls and Boys in School*, Rutgers University Press.
- 梅本恵 2016 幼児期における性同一性形成の境界域の実態 富山短期大学紀要 52 巻
- 好井裕明 2010 『セクシュアリティの多様性と排除』明石書店 8-20