

LGBT教育の現状と課題

— 高校生のグループディスカッションをてがかりに —

The Current Situation and Issues of LGBT Education:
As Illustrated Through Group Discussions with High School Students

藤井良樹

Yoshiki FUJII

1. はじめに

日高, 本間&木村 (n.d.) が2008年に実施したゲイ・バイセクシュアル男性を対象としたインターネット調査では、「これまでの学校教育（授業など）で、同性愛についてどのような情報を得たか」という質問に対し、10代の回答者（n=347）の54.2%が「一切習っていない」と回答した。また同質問に対し、同性愛を「異常なもの」として習ったと回答した者は6.1%、「否定的な情報」を得たと回答した者は17.3%であり、逆に「肯定的な情報」を得たと回答した者は18.2%であった（日高 et al., n.d.）。当時の学校の授業において、同性愛についての肯定的な情報は少なかつたと言わざるを得ないであろう。また、いのちリスペクト。ホワイトトリボン・キャンペーン（2014）のLGBT当事者を対象としたインターネット調査（n=609）では、84%の回答者が、小学校から高校時代の間、何らかの形で、学校の友人や同級生によるLGBTについての不快な冗談や揶揄を見聞きした経験があると答えた（p.6）。このように2010年前後、性的マイノリティの児童生徒が、自身が不可視化されていたり、自身のセクシュアリティに関する不快な冗談や揶揄を見聞きしたりする環

境にいることが浮き彫りとなってきた。

2010年代に入り、このような事態への対応を試みるような指針が、文部科学省から打ち出され始めた。たとえば2010年には「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（通知）」（文部科学省, 2010）という通知が出され、性同一性障害に係る児童生徒の心情に配慮した対応が求められるとした。また2014年には、性同一性障害に係る学校の状況を把握し、対応の充実を図るために、「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について」（文部科学省, 2014）という調査結果が出された。2015年4月には「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」（文部科学省, 2015）（以下、「2015年通知」とする）が通知された。2015年通知は、性同一性障害の児童生徒をはじめ、性的マイノリティとされる児童生徒に対して相談環境の充実を図ることなど、支援や配慮の必要性について言及したものである。その翌年、2016年4月には、2015年通知に対して、学校や教育委員会から寄せられた質問に答えるという形で「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) という資料がまとめられた。上記のような指針が取りまとめられ、取り組みが行われてきたことは、教育現場において性的マイノリティの児童生徒へ目が向けられ始めてきたことの証左といえよう。

しかし、このような動きにも関わらず、日高が2016年に行った性的マイノリティ当事者の意識調査 (n.d.) では、国内在住の回答者 (n = 15,064) の7割以上が職場や学校において、「差別的な発言」を経験しており、逆に職場や学校がLGBTフレンドリーだと感じると回答したのは約3割にとどまっていることが明らかになった。現在でも、多くの当事者にとって、学校が差別的発言を見聞きする居心地のよくない場となっていることが推察される。

そこで、本研究では、日高 (n.d.) の調査に、一事例の分析を通して、さらなる考察を加えることを目的とする。具体的には、実際に現在、高等学校で過ごしている生徒の声をもとに、性的マイノリティの生徒を取り巻いている学校の「日常風景」について分析と考察を行う。なお、「日常風景」の定義としては、日高 et al. (n.d.) と日高 (n.d.) の質問項目を参考に、以下の二つとした：(1) 同性愛に関する友人間のやり取り；(2) 授業。また、筆者は性的マイノリティに関する取り組みを行っていくにあたり、生徒の声を反映することも重要であると考え。そこで、生徒が性的マイノリティに関する問題について、いかなる考えをもっているのかも分析・考察する。Flick (2007/2011, p. 13) が「複雑さを増す社会のさまざまな関係性をときほぐす上で、質的研究に特別の意義が出てくるのである」と述べるよう、本研究では質的調査によって、生徒たちの考えに根差しながら、性的マイノリティの生徒を取り巻く「日常風景」の一例と、生徒たちの性的マイノリティに係る

問題への考えを明らかにする。

なお、本研究において、調査協力者が高校生であったことから、より身近な語であると考えられるLGBTという呼称を採用した。LGBTという語は、性的マイノリティと同義ではない。しかし、実際のグループディスカッションでは、LGBTという語が性的マイノリティとほぼ同義として用いられていたため、以下では便宜上、LGBT = 性的マイノリティという定義で筆を進める。ただし、本研究に関連した先行研究では多くの場合、性的少数者や性的マイノリティという語が用いられていたため、先行研究を紹介する際は出来る限り原著に沿った表現を用いた。

2. 理論的枠組みとリサーチクエスト

以下では、Goffman (1963) のステイグマ理論と、Butler (1997) の「人を傷つける言葉」についての理論を援用して理論的枠組みを組み立てつつ、先行研究をもとにリサーチクエスト (以下、「RQ」とする) を設定する。

ステイグマについて論じたGoffman (1963) は、ステイグマとは、属性 (attributes) ではなく、関係を示す言葉 (a language of relationships) だとみられるべきであると指摘した (p. 3)。すなわち、Goffman (1963) にとってのステイグマとは、誰かが元来持っている特性ではなく、他者との関係において起こり得るものであるということである。我々の人間関係において、差異はつきものである。しかし、我々は他者の中に好ましくない属性を認めるとき、その属性にステイグマを付与する (Goffman, 1963, pp. 2-3)。このようなステイグマ化のプロセスの中で逸脱する者に対する侮蔑表現が生まれうる。さらに、Goffman (1963) は、誰しもがノーマルな人とステイグマを付される人という二つの役割をもって社会的場面に参加しうるとも指摘している (p. 137-138)。

Goffman (1963) によれば、スティグマとは、スティグマを付与される人とノーマルな人を明確に区分するためのツールではなく、関係性を読み解くための視点なのである (p. 137-138)。

このような、Goffman (1963) が述べたスティグマ化のプロセスの中で生まれうる侮蔑表現に関して、Butler (1997) の知見を用いて検討を行いたい。Butler (1997) は、言葉が人を傷つけるということを、発話者の意図や言葉そのものが持つ意味とは別の角度から読み解き、言葉の慣習性と行為遂行性とを指摘した。そして、侮蔑的な呼びかけは主体に先行するとして、主体の構築に寄与しているということを明らかにした (Butler, 1997)。つまり、Butler (1997) の見解を踏まえれば、侮蔑的な呼びかけは、言語上の構築力によって、その言語的位置に主体を構築するため、スティグマ化のプロセスの中で生まれうる侮蔑的表現はスティグマ化された主体を構築しうるといえるだろう。しかしながら、Butler (1997) は「傷つける言葉」は行為遂行的であり、どのような言葉が「傷つける言葉」であるのかを特定したり、発話者の意図をその場で確認したりすることが困難であるとしている。そのような意味で、LGBT当事者をスティグマ化するような「傷つける言葉」は、存在するものではなく、むしろ認識されるものであるということができよう。

以上の理論的枠組みをもとに、学校生活においてLGBT当事者をスティグマ化しうる侮蔑表現が児童生徒からどのように認識されているのかを明らかにすることは非常に重要である。なぜなら我々は気づかないうちに相手に求めるものを要求しており (Goffman, 1963, p. 2), それを満たされないとスティグマを付与するような姿勢が浸透しているからである。日高 (n.d.) の当事者調査では、回答者 (n

= 15,064) のうち、7割以上が職場や学校において、「差別的な発言」を経験していることが明らかとなったが、この結果は、当事者のうち7割以上が、職場や学校において発せられた言葉を「傷つける言葉」として認識していたということである。しかし、このうちすべてが、発話者が相手を傷つける意図をもって用いたというわけではないだろう。Butler (1997) の人を傷つける言葉についての理論をまとめた望月 (2010, p. 32) も指摘しているように、重要なのは、いかなる言葉が人を傷つけるのかを考えるのではなく、いかなる言葉でも人を傷つける可能性があることに気付くことである。生徒が無意識に用いる何気ない言葉が人を傷つける可能性に気づくこと、そのような気づきをもたらす教育や授業カリキュラムの重要性を、本研究によって明らかにしたい。

以下では本研究に関連する先行研究に基づき、RQを設定する。杉山 (2006) は、同性愛者の高校生が性的自己形成過程において抱える困難として、以下の5つを挙げている：(1) 同性愛者自身が同性愛嫌悪を内在化させており、自己を同性愛者として受容することが難しいこと；(2) 周りの同性愛者が見えないことによって、同性愛者の姿を具体的にイメージし難いこと；(3) 異性愛中心の学校では、同性愛に関する情報へのアクセスが難しく、学校外部に求めざるを得ないこと；(4) 周囲への自己開示や人間関係の形成が難しいこと；(5) 好ましくない状況下で周囲に自身の性的指向が知られること、また、その事態の收拾が難しいこと。また、薬師 (2017) は、学校現場において性的マイノリティの児童生徒が困りやすいこととして以下の5つを挙げている：(1) 男女で分けられること（～くん、～さんという敬称など）；(2) 「いないこと」になっていること（自分の性に違和感のない

異性愛者が前提となっていること)；(3) 正しい知識にアクセスできないこと(学校でLGBTなどを学ぶ機会がないこと)；(4) 身近に相談できる人がいないこと(周りの理解のなさから相談できないこと)；(5) 自分の生きていく姿が思い描きにくいこと(性的マイノリティの大人の姿がイメージできないこと)。これらのように、学校という教育の現場が、性的マイノリティの児童生徒にとって、自身が不可視化されていたり、性的指向や性自認に関する情報が得にくかったりする困難の多い環境だと指摘する研究が散見される。しかしながら、このような問題は、マジョリティの立場にある者からは学校の日常風景の一部として見過ごされているのではないか。何気ない日常を支えるヘテロノーマティブな慣習性が、そうした日常性から逸脱する者のスティグマ化やステレオタイプ化を生み出していると考えられる。本研究ではこのような何気ない日常風景の中に潜むスティグマ化や言葉の暴力に気づくことが、LGBT当事者の救済につながるのと視点から、RQ1として、「生徒が過ごす学校の『日常風景』において、LGBTに係る問題はどのように認識されているのか」を設定した(RQ1)。

先述のように、学校が性的マイノリティにとって困難の多い環境である中で、国内において、性的マイノリティに関する教育関連の研究や調査が増加しつつあり、多様な角度から性の多様性教育の在り方について議論されている。たとえば、学校で性の多様性について教えることの効果に関する研究として、佐々木(2018)は、性の多様性について授業することにより、同性愛やトランスジェンダーに対する嫌悪が低下するか否かを、授業実施群の中学校(397人)に、対照群の中学校(328人)を設けて検証した。当該の研究(佐々木, 2018)では、教師の授業によって、

性の多様性に対する生徒の肯定的な意識を育めることが実証された。また授業実践という面で、渡辺, 楠, 田代, & 良(2011)は、生徒たちが性の多様性という問題を、他人事としてでなく自らの問題として捉えられる授業づくりについて検討した。当該の研究(渡辺 et al., 2011)では、京都市内の中学校において、性の多様性をテーマにした授業を二年間にわたって実施し、生徒の声を踏まえ、授業の構成・教材の変化のプロセスや、ゲストスピーカーとしてセクシュアルマイノリティ当事者を呼ぶことの効果と課題について検討・考察している。渡辺 et al. (2011)は、2年間の授業実践に鑑みて、性の多様性をテーマとした授業づくりのプロセスにおいては、学習者の変化の実態を把握することと、生徒の声を大切にすることが重要であると指摘している(p. 103)。

筆者は、渡辺 et al. (2011, p. 103)が指摘するように、性の多様性に関する授業を作っていく上で、生徒の声を反映することは重要であると考え。生徒が、LGBTについてどのように考え、どのようなことを知りたがっているのかなどという情報は、今後性の多様性に関する授業を展開する上で有意義なものとなり得る。そこで本研究ではRQ2として、「生徒はLGBTに関する授業についてどのように考えているのか」を設定した(RQ2)。

以上のような先行研究は、性的マイノリティに関する教育の在り方について検討する際に、有意義な知見を提供してくれており、今後も同様の研究が継続的になされることが求められるであろう。本研究では、現役の高校生の手掛かりに、学校の「日常風景」におけるLGBTに係る問題の認識のされ方や、生徒のLGBTに関する授業への考えについて一考察を呈する。今後も、LGBT教育に係る研究は、さまざまな単位(児童生徒とい

Table 1 調査協力者のプロフィール

調査協力者	ユウタ	ケンジ	カナ	マイ	キョウコ	エリカ
性別	男性	男性	女性	女性	女性	女性

う個人の単位、学校単位、国単位)、さまざまな角度からすすめられるであろう。そのような中、本研究は一つの視座を呈す一事例として、示唆あるものとなることが期待される。

3. 方法

3.1 調査協力者

愛知県内の公立高等学校に通う15歳の男女6名（男性2名、女性4名）に協力を得た。以下、調査協力者の一覧をTable 1に示した。なお、ユウタ、ケンジ、カナ、マイ、キョウコ、エリカはすべて仮名である。

3.2 手続きと倫理的配慮

2018年7月、名古屋大学において、調査協力者6名にLGBTに関する議題についてグループディスカッションを行ってもらった。Flick (2007/2011, p. 247) の「グループ・ディスカッションの中で、より日常的な文脈に近い形で口頭データの収集を行なうことができる」という主張を踏まえ、本研究ではグループディスカッションの形式を採用した。調査協力者には、できる限りRQにそった議論をしてもらうべく、以下の議題を提供した：(1) 学校でLGBTに関する悪口を見聞きしたこと (RQ1)；(2) 学校の授業でLGBTについて習ったこと (RQ1)；(3) 学校でLGBTに関する授業をしてほしいか否か、またそれはなぜか (RQ2)。調査協力者にはこれらの議題について自由に議論をしてもらった。グループディスカッションは、関係者以外立ち入ることのできないプライバシーが守られる場所で開催し、時間は20分程度であった。

なお、グループディスカッションの実施前に、調査協力者6名には、以下のことを説明した：(1) 研究の目的；(2) ディスカッションへの参加は自由であること；(3) ディスカッションの途中でも参加を取りやめることができ、そのことによる不利益も被らないこと；(4) ディスカッションの内容はデータ化されること；(5) 分析の結果は匿名性が担保された上で論文として公表されること。またディスカッションをボイスレコーダーで録音することにも承諾を得て、調査への参加の同意書に署名をしてもらった。

分析の手続きとして、まず調査協力者6名のグループディスカッションの逐語録を作成した。その後、Charmaz (2014) を参考に、二段階のコーディング（初期コードと焦点化コード）を行い、その結果を基として本研究の問い（RQ1とRQ2）に対するコードをまとめて考察を行った。

4. 結果

4.1 RQ1「日常風景」におけるLGBTに係る問題の認識のされ方

4.1.1 LGBTに関する悪口の見聞き

LGBTに関する悪口の見聞きに関して、見聞きしたことがある場合とない場合があった。LGBTに関する悪口の現場を見聞きした経験があるとした者として、たとえばケンジは、「それっぽい人とかにホモとかの悪口を言っているのは、今まで何回も見ているんで」と述べた。この発言から、ケンジはいわゆる女性的な男性などに対してホモなどの言葉が投げかけられている現場を見聞きした

ことが読み取れる。またカナは「いじりが多い」としたうえで「オカマっぽいとか、ホモじゃんみたいな感じで、その後『いや、違う』と言って『あっ、よかった』という会話があった」と述べた。カナ曰く、いじりとして、オカマやホモという言葉が用いられ、それらを否定することによって安堵するという光景を目にしたことがあるようである。このようなLGBTを揶揄するような言葉のやりとりを見聞きした者がいる一方で、LGBTに関する悪口を見聞きした経験がないとした者もいた。たとえば、ユウタは、「ないです、ないです、僕は」とLGBTに関する悪口の見聞きの経験を否定している。またキョウコは、「ドラマでトランスジェンダーの役」の人に対して「何も知らないのに、裏で悪口を言っているシーンがあって、そういうシーンが出るということは、実際にそういうことがあるからだ」と私は思うが、「悪口は聞いたことはない」と答えた。ここでは、何をもって悪口やいじりとするのかという解釈が異なることが考えられるものの、同じ高等学校内で過ごしている生徒間でも、悪口の見聞きの経験の有無に差があることが明らかとなった。

4.1.2 LGBTに関する授業の記憶

LGBTに関する授業を受けたか否かという問いに対して、「2時間ぐらいやっていた」（カナ）、「LGBTという単語は出たよね?」（マイ）という声があった。カナ、マイらの発言からはLGBTに関する授業を受けたとする記憶の確かさがうかがえる。その一方で、「学校でLGBTのことについて習ったり、まあ話したりというのは、今、その俺らのいる〇〇（高校名）ではそういうことはないけれども」（ユウタ）、「僕も一緒に、まだ学校でLGBTについて授業をしたことがないので」（ケンジ）と答える生徒がいた。これらの発

言から、ユウタ、ケンジにはLGBTに関する授業を受けた記憶がないことが分かる。また、授業があったというほかの生徒の発言に対して「やったっけ?」（ユウタ）、「うそ、やった?」（ケンジ）と答えた彼らの発言を加味すれば、LGBTに関する授業を受けた記憶の不確かさがうかがえる。もちろん、生徒間に、何をもってLGBTに関する授業とするかという点で解釈の違いがあったことなどは考えられる。しかし、同じ高等学校で授業を受けているはずの生徒間でも、LGBTに関する授業を受けたとする生徒と、受けた記憶がない、または受けたか記憶が曖昧な生徒がいることが明らかとなった。

4.1.3 自分の在り方・社会の在り方

LGBTに関する悪口についてのディスカッションにおいて、自分自身の在り方や社会の在り方に関する発言が目立った。まず自分の在り方として、生徒たちはとりわけLGBTに関する悪口を注意したい気持ちを持っていることがうかがえた。ユウタは、LGBTに関する悪口を「見聞きしたときは、やっぱり注意したいな」と述べ、そのうえで「こうこうこうだからという、注意したときに、そういう説明をできるようにになりたいなと思います」と発言した。このことから、ユウタは、LGBTに関する悪口を見聞きしたとき、それを注意できるだけの知識を培いたいと考えていることがうかがえる。またケンジも、これまで「ホモとかの悪口を言っているのは、今まで何回も見てきているが「実際に止めたことはなかった」と言い「止められるような勇気を持ちたいなと思っています」と述べた。

次に、社会の在り方に関して、周囲へのLGBTに関する呼称に対する願いを語る声が見られた。カナは「正式名称がゲイで、ホモは不快感を思わせる」ことなどを「知ってい

る人が増えたほうがいいかなと思います」と述べた。カナは、周囲の人たちにポリティカルコレクトネスに気を遣ってほしいという願いを持っていることがうかがえる。またエリカも「ホモとかレズとかを […] やっぱり差別的用語だからそれは使うのを止めてほしいです」と述べており、LGBTに対する呼称について問題意識を持っているようであった。これらの発言から、生徒たちは周囲の人に、LGBT当事者を不快にさせるような言葉を用いず、正式名称を用いてほしいというLGBTに関する呼称に対する願いを持っていることが読み取れた。

4.2 RQ2. LGBTに関する授業への考え

4.2.1 LGBTに関する授業のニーズ

LGBTに関する授業に関しては、概して授業を行ってほしいという声が目立った。たとえば、エリカは「LGBTについて学校で教えてほしいとは思いますが。で、なぜかと言うと、やっぱり知識がないとどう対応すべきかも分からないし」と述べた。また、ケンジも「授業をするといいと思います。そういう人たち、LGBTの人たちに対しての接し方とか、そういうところを学んでいる場を作ると、そうやって接することとかもできるようになるので、やってほしいと思います」と発言した。これらの意見から、LGBTの人たちとの接し方に関する授業のニーズがうかがえる。

一方、たとえばカナは「教科書見ていて家庭科のやつが今一番新しいのとかだと、12人とか13人に1人と書いて、結局教科書は23人に1人とか、古いデータだったから教科書でも今本当のやつかどうかというのが分からない状態だから、もっと詳しいことを学校で保健とか体育とか、それぞれ別の時間を取ってでも話すようなことだと思います」と述べた。カナの発言からは、LGBTの人がどれくらい

いるのかなどという情報が知りたいという思いがうかがえる。また、キョウコは「なんか、体の、まあ、器官が性別と異なるみたいなこともあるから、保健の授業にLGBTのことに ついてもっとやるべきだと思います」と意見した。キョウコの発言からは、保健体育の授業でLGBTの知識を培いたいと考えていることが読み取れる。これらのことから、LGBTに関する情報や知識に関する授業のニーズがあることも推測される。

4.2.2 教育への期待

グループディスカッションの中で、今後の教育への期待についての発言がみられた。たとえば、ユウタは、学校を「学びに来ている場所」ととらえ、そこでLGBTについて教えることで、「意識がある人もない人も」、「みんな平等に知れる」とし、学校で教えることに「メリットがあるんじゃないかな」と考えていた。ユウタの発言からは、学校という教育現場でLGBTについて教えることへの希望的な観測がうかがえる。また、エリカも「まだLGBTについてあんまり知らない人も多いと思う」と述べ、「やっぱり教育が行き届いて、行き渡っていないな」と感じると述べた。エリカの発言は、裏を返せば、教育によってLGBTの認識度があがるという期待があるといえよう。これらの発言から、生徒たちに教育への期待があることが推測される。

5. 総合考察

5.1 「言葉が人を傷つける」ということへの意識

LGBTに関する授業の記憶に関して、記憶の確かさがある場合と、記憶の不確かさがうかがえる場合があった。授業経験の記憶に差が生じた理由として、実際にLGBTに関する授業が行われたクラスと行われなかったクラ

スがあったことや、何をもってLGBTに関する授業とするかという生徒の解釈の違いが影響していることが考えられる。しかし筆者は、一定程度、生徒のLGBTに関する問題への意識の強さの差が、授業経験の記憶の有無に差を生じさせているのではないかと考える。たとえばLGBT当事者や、身近にLGBTの者がいる生徒ほど、LGBTという単語にセンシティブになる可能性はあり得るし、逆も然りである。

それぞれの生徒の興味関心がある科目が十人十色であることと同じく、LGBTというトピックに対する興味関心の度合いや問題意識の強さも個人によって異なる。同じ学校内にも、LGBTに関する問題を、重要な人権問題として真摯に取り組む生徒もいれば、自分には関係のないこととしてほとんど関心を示さない生徒もいることが考えられる。

そのような中で、ただLGBTについて漠然と教えるだけではいけないであろう。山下(2017)は、性教育についての文脈で、同性愛について扱われるべきであるとしつつも、「またその性教育のあり方によっては同性愛者が余計に孤立する、またいじめの被害が拡大するといった危険性もあり、細心の注意が必要となってくる」(p. 111)と指摘している。このように、無計画にLGBTについて教えることが、いじめの悪化などを引き起こす可能性は考えられる。その例として、カナは、かつて障がいについて学校で教えられた際、当事者へのいじめがエスカレートしたというエピソードを語った。

私も教えたほうが良いと思うんですけども、ちっちゃい、本当にちっちゃいころからこういう人がいるんだよというのを教えるか、もしくは高校で、高校か中学で深く学んだほうが良いと思うんです

けれども、小学校のときにその、軽い障がいを持っている子がいて、その、障がいのことは多分小学校とかで習ったと思うんだけど、習ったというか道德の時間とかでやったんだけど、そうしたらその子はもともといじめられていたんですけど、授業にあげられることによってさらにエスカレートしちゃって(カナ)

カナの語りは山下の指摘と重なるものがあるといえよう。マイノリティなどについて教える際は、いじめが悪化したり、当事者を傷つけたりしないような細かい配慮が求められる。細かい配慮をしながら、もともとLGBTに関する問題意識が備わっている生徒だけでなく、ほとんど問題意識を持っていない生徒にも届くような授業を展開していくことが今後の課題となる。

また、LGBTに関する悪口の見聞きについても、同じ高等学校内の生徒であるにも関わらず、見聞きした経験がある場合と、見聞きした経験がない場合があった。悪口の見聞きの経験に差が生じたことの原因としても、生徒のクラスや所属する友人グループが違うこと、また何をもって悪口とみなすかという生徒の解釈の違いが影響していることが考えられる。しかし、筆者はここでも、一定程度、生徒のLGBTに関する問題への意識の強さの差が、悪口の見聞きの経験の差に影響しているのではないかと考える。筆者は調査協力者の学校で、実際にどのような悪口が見聞きされたのか、もしくはされなかったのか分からない。しかし、同じ高等学校内でLGBTに関する悪口の見聞きの経験の有無に差が生じているという今回の結果は重要であろう。

ここでは、日常に潜む会話が、ある生徒からは「他愛ないやり取り」と認識され、ある生徒からは「傷つける言葉の投げ合い」とし

て認識されている場合が考えられる。友人同士の戯れの中で放たれた侮蔑用語が、他者にとっては「傷つける言葉」と解釈されうることを生徒たちに気づかせなければならず、さもないと校内で「見えない凶器」が振り回されている状態となる。さらに、Butler(1997)の議論を踏まえれば、「傷つける言葉」は、その言葉の意味や発話者の意図によって定義されうるものではなく、ホモやオカマのような明らかな侮蔑用語でなくとも、人を傷つける可能性がある。

確かに、生徒たちにLGBTの呼称に対して侮蔑的な表現を控えてほしいという願いがあったこと、また悪口を注意したい気持ちがあったことは事実である。しかし、今後はさらに踏み込んで、あからさまな侮蔑用語でなくとも常に言葉には人を傷つける可能性があること、言葉の意味や発話者の意図を問わず、何気ないやり取りが誰かを傷つけるおそれがあることに気付かせていく必要があるであろう。

5.2 スティグマを作り出さないために

生徒たちは、身近にLGBTの人がいるかもしれないことに気付いていた。たとえばユウタは、「まあ身近にLGBTの人がいるかもしれない、自分たちだけが知らないだけかもしれないってまあ、知らないだけかもしれないとか」と述べ、自分たちが知らないだけでLGBTの人が身近にいるかもしれないと語った。キョウコも、「多分わかんないけれども、〇〇（高校名）の中にもいると思うし」と、自身の学校にもLGBTの人がいるであろうと考えていた。

そのような中、カナは「オカマっぽいとか、ホモじゃん」という投げかけに対して『いや、違う』と言って『あっ、よかった』という会話を目にしたことがあるとし、「ただ

他人のことでホモじゃなかったことによって、安堵が生まれるというので傷ついたり、その例え本人が違っていても会話の中で違ったとしても、聞いている人が傷ついたりするのかな」と思うと述べた。これは、友人にとっての他愛ないやり取りが、カナからみれば「人を傷つける言葉のやりとり」となった例であろう。Butler(1997)の指摘、すなわち、侮蔑用語が主体の構築に寄与しうることを踏まえれば、カナが目にした、ホモセクシュアルの疑いをかけ、それを否定し、安堵するようなやりとりは「ホモセクシュアルであること／になること」を否定する雰囲気を作り出す。また、カナが目にしたのは、ホモという語を用いたやりとりであったが、Butler(1997)によれば、ホモやオカマという言葉だけが問題なのではない。社会に浸透し、慣習と化した侮蔑用語のイメージに縛られず、発話という行為に常に付随する危険性について生徒たちが意識できるような働きかけが必要となるのではないか。

ただ、それでも生徒がLGBTに関する悪口を注意したいと考えていたり、LGBTの呼称に関して願いを持っていたりすることを踏まえれば、やはり彼らのその意識を育めるよう努めるべきであろう。生徒はLGBTに関する授業を求めており、とりわけLGBTの人との接し方に関する授業を求める声があった。

授業をするといいと思います。そういう人たち、LGBTの人たちに対しての接し方とか、そういうところを、学んでいる場を作ると、そうやって接することとかもできるようになるので、やってほしいと思います（ケンジ）

ケンジの発言のように、生徒たちはLGBTの人たちとの接し方を学びたいと考えている

ようであった。その理由として、LGBTの人と出会ったことがなく、いざカミングアウトを受けたときに狼狽してしまうことを懸念していることが考えられる。たとえば、ユウタは「身近な人からそういう打ち明けられたときとかの対処が困ったりしたりすると思うんで」と述べ、またエリカも「やっぱり知識がないとどう対応すべきも分からないし」と述べている。生徒間にはLGBTの人との接し方が分からないという思いがあるようである。

このような、性的マイノリティに対する態度に関する研究として、戸塚(2018)は、大学生79名(男性56名、女性23名)への質問紙調査を通して、性的マイノリティへの支援意図を促進するための要因を検討し、以下のことを明らかにした:(1) LGBTへの当惑(LGBTの人とどう接すればいいかという迷い)が小さいほど、LGBTの人への対処行動意図が高まること;(2) 対処行動(LGBTの人への援助的行動)の意義が大きいと考えるほど、LGBTの人への対処行動意図が高まること;(3) 対処行動が道徳的に正しいと考えるほど、LGBTの人への対処行動意図が高まること(p. 52)。生徒たちの間の、LGBTの人たちとどう接すればいいのか分からない、という気持ちは、戸塚(2018)の指摘する「LGBTへの当惑」に相当するであろう。したがって、彼らの接し方に関する授業のニーズを適切に満たし、LGBTへの当惑を軽減できれば、生徒のLGBTに対する肯定的な姿勢を形成できる可能性があるといえる。

これまで見てきた生徒の発言からは、LGBTの人たちと前向きに向き合う姿勢を読み取れるであろう。LGBTの人たちを取り巻く環境がよいものとなるように、少なくとも悪いものではなくするようにしたいという思いが考察できる。

6. 本研究の示唆と限界

本研究では、生徒たちの「日常風景」やLGBTに関する授業についての考えを明らかにしたが、同時に生徒たちが教育へ期待の目を向けていることがうかがえた。その点は、本研究の意義を裏付けるものとなるであろう。

ユウタは、LGBTに関する授業を「学校全体でやって」、「LGBTの方に対する意識を高めていくと、やっぱりそういう人たちが大人になったときに、社会全体でそういう人を受け入れるみたいな、そういう環境が整ってくるかなと思う」と述べた。ユウタは、LGBTに関する授業を受けた世代が大人になった時に、LGBTを受け入れる環境が整うのではないかという希望的な観測をしている。また、授業の展開について建設的な意見を出す生徒もいた。たとえばカナは、教える時期に関して、アイデンティティが確立するような時期にLGBTについて教えるのがよいと考えていた。

まだ例えば、その、そのちょうど中学校・高校って、自分のアイデンティティとかの確立でこういう人があっていいし、こういう人があるというのを受け入れられることのできる時期というのと、その、まだ小学生とかだと自分は何者で、相手というものは何者で、じゃなくてとか、そういう深いことはあんまり考えてなくて、「うわっ、自分と違う」という考え方しかできない子というのがすごい多いと思うから、小さいころになんかその、教えて小学校で教えて、中学校とか高校であんまり深く教えない障がいとかは本当にそう。だからもっとアイデンティティの確立というのがある時期に深く教えるべきだと思います(カナ)

カナは、障がいに関する授業によって、いじめが悪化した経験をもとに、アイデンティティが未完成である小学生の時期に教えるより、中学生や高校生のようなアイデンティティが確立されるような時期にLGBTについて深く教えるのがよいと考えているようである。

一方で、エリカは高校で教えるよりも、義務教育である中学校でLGBTについて教えることを推奨している。

LGBTについて学校で教えてほしいと思います。で、なぜかと言うと、やっぱり知識がないとどう対応すべきも分からないし、これから時代は進んでいく一方だし、だったらもう学校で教えてほしくて、高校は義務教育じゃないんで、教えるなら中学校で教えてほしいと思います（エリカ）

また、道徳の授業とかでなんか、文みたいなのも読まされるじゃないですか。それでLGBTに関するそういう文章を載せたりするのもいいと思いますし、保健の授業でやるのもいいと思うんですけども、義務教育のときにもちゃんと教えるようにしてほしいと思います（エリカ）

エリカが、LGBTについて教える時期として義務教育にこだわる理由として、LGBTに関する問題は全ての人が学ぶべき事柄だと考えていることが推測される。エリカの語りからも教育への期待が読み取れよう。教育への期待があるからこそ、LGBTに関する授業を、中学校という義務教育の段階で扱うべきだと主張していると考えられる。カナやエリカにみられた建設的な意見は、教育がよくなれば社会もよくなっていくという期待の表出とと

れるだろう。

LGBTに関する授業のニーズがあり、生徒たちの間に、LGBTについて学ぶ意欲があることが示唆される中で、授業づくりに有用と考えられる研究がある。葛西&小渡（2018）は、セクシュアルマジョリティが性の多様性を認める態度を身に付けていく3つの要因として、以下をあげている：(1) セクシュアルマイノリティの可視化；(2) 当事者との親密化；(2) マイノリティ共感。このような知見を基にすれば、たとえば、生徒の年齢に近い当事者アクティビストを呼ぶなどすることで、生徒のLGBTに対する肯定的な態度を養える可能性がある。もちろん、いじめが悪化したり、当事者を傷つけたりしないための配慮は求められるが、教育現場は今後、葛西&小渡（2018）のような研究から明らかとなった知見も視野に入れて、生徒の期待に応じていくべきであろう。LGBTに関して、付け焼刃ではなく、適切かつ綿密な計画のもとに指導を行えば、授業を行うメリットは大きいと考えられる。

最後に、本研究の限界について言及する。第一に、本研究がグループディスカッションという形式をとっている以上、調査協力者が他の調査協力者の目を気にして思うように発言できなかったこと、また政治的に「正しい」発言をする傾向が生まれたことが想定され得る。たとえば、LGBTに関する授業の必要性を、強くは感じていなくても、他の調査協力者の発言の傾向を汲み取って必要であるという論調で意見したことなどは考え得るであろう。調査協力者に、より日常に近い状態で議論をしてもらおうというグループディスカッションの長所を活かした反面、一定のバイアスがかかった可能性があることには留意されたい。第二に、本研究が、一般化などを試みるものではないとしても、インタビューデー

タが十分とは言えない点が挙げられる。グループディスカッションという形式を採用した結果、一人当たりの発言量が限定されたことは事実であり、個人的な深い議論を促すことが困難であったことは今後の課題としたい。

これらのような課題に対し、一つの研究に、複数の方法や理論的アプローチを組み合わせ用い、違った視点をとる結果、研究の質の向上が図れるというトライアングレーションという考えがある (Flick, 2007/2011, p. 543)。今後は、このトライアングレーションの考えを基に、他のデータ収集法や分析方法を用いて、結果をより精緻化させていきたい。

7. おわりに

本研究では高校生の声をもとに、RQ1「生徒が過ごす学校の『日常風景』において、LGBTに係る問題はどのように認識されているのか」、RQ2「生徒はLGBTに関する授業についてどのように考えているのか」を明らかにした。結果として、同じ学校に通う生徒たちの間でも、LGBTに関する授業の経験やLGBTに関する悪口の見聞きの経験に差がみられた。今後LGBT教育を行うにあたって、それらの点を考慮していく必要があるであろう。また、LGBTに関する呼称に関し、ホモやオカマという侮蔑用語への批判はあった。しかし、今後はそれらの言葉に限らずとも、言葉が常に人を傷つける可能性を持つという意識も育んでいく必要があるだろう。最後に、生徒たちはLGBTの人たちを取り巻く環境をよくしていきたいという考えをもち、またLGBTに関する授業を受けたいと願っていた。生徒たちが教育に期待の目を向けていることを加味すれば、生徒たちのニーズを踏まえながら、学校教育を展開していくことが重要であるといえる。

本研究は一校の事例であり、他の高等学校

に必ずしもあてはまるものではない。しかし、偏りのない柔軟なLGBT教育を形作っていくにあたり、LGBT当事者、友人、保護者、教員など多様な視点から、また児童生徒という個人の単位、学校単位、国単位など多様な規模で研究を行っていく必要があるであろう。本研究はその中において、一つの視座を呈すものである。学校現場におけるLGBTの児童生徒に目が向けられ、指針が立てられたり、取り組みが行われたりしてきたことは事実である。しかし、それらの指針や取り組みが必ずしもLGBTの児童生徒の状況を良くしているとは限らない。働きかけを行っては、社会に根差した研究の蓄積がなされ、検証と考察が繰り返されていくことが求められる。本研究がその一例として、性的指向や性自認による差別がない学校づくりに貢献することを期待したい。

参考文献

- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York & London: Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory (2nd ed.)*. London: Sage.
- Flick, U. (2011). 『新版質的研究入門〈人間の科学〉のための方法論』(小田博志., 山本則子., 春日常., & 宮地尚子. trans.) 東京: 春秋社. = (Original work published 2007) *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- 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」 Retrieved May 19, 2020, from <http://endomameta.com/schoolreport.pdf>
- 葛西真記子., & 小渡唯奈. (2018). 「『性の多様性を認める態度』を促進する要因—セクシュアルマジョリティへのインタビュー調査—」『鳴門教育大学研究紀要』33, 50-59.

- 佐々木掌子. (2018). 「中学校における『性の多様性』授業の教育効果」『教育心理学研究』66(4), 313-326.
- 杉山貴士. (2006). 「性的違和を抱える高校生の自己形成過程—学校文化の持つジェンダー規範・同性愛嫌悪再生産の視点から—」『技術マネジメント研究』5, 67-79.
- 戸塚唯氏. (2018). 「性的マイノリティの児童生徒への支援と支援への態度変容を導く要因」『千葉科学大学紀要』(11), 47-56.
- 日高庸晴. (n.d.). 「LGBT当事者の意識調査 [REACH Online 2016 for Sexual Minorities]」. Retrieved May 19, 2020, from http://www.health-issue.jp/reach_online2016_report.pdf
- 日高庸晴., 本間隆之., & 木村博和. (n.d.). 「インターネットによるMSMのHIV感染予防に関する行動疫学研究—REACH Online 2008—」 Retrieved May 19, 2020, from <http://www.health-issue.jp/gay-report/2008/index.html>
- 望月由紀. (2010). 「言葉の暴力と主体性—ジュディス・バトラーにおける主体化論—」『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書』185, 24-32.
- 文部科学省. (2010). 「児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について（通知）」 Retrieved May 19, 2020, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryō/1348938.htm
- 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」. Retrieved May 19, 2019, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1322368_01.pdf
- 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」 Retrieved May 19, 2020, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm
- 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）」 Retrieved May 19, 2020, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf
- 薬師実芳. (2017). 「多様な性をもつ子どもの現状と教育現場で求められる対応について」 In 三成美保 (Eds.) 『教育とLGBTIをつなぐ：学校・大学の現場から考える』 (119-143). 東京：青弓社.
- 山下菜穂子. (2017). 「本邦における男性同性愛者のHIV感染増加に関する心理的問題と性教育の課題」『了徳寺大学研究紀要』(11), 97-115.
- 渡辺大輔., 楠裕子., 田代美江子., & 良香織. (2011). 「中学校における『性の多様性』理解のための授業づくり」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』(10), 97-104.