

## 第1章

# 子どもたちと問いかけよう ジェンダー／セクシュアリティと人権

山田 綾

### 1. はじめに

保育園・幼稚園・子ども園から小学校にかけての時期における、子どもたちの生きづらさとジェンダー／セクシュアリティの関係を見ると、二つのことがいえるであろう。一つは、この約30年間に、ジェンダーという言葉が知られるようになり、あからさまな男女差別は少なくなった。また、性同一性障がいやIS（インター・セックス）など性的マイノリティの存在も知られるようになり、学校での取り組みも始まり、暮らしやすくなるかのようにも見える。

たしかに、この間、国際的なフェミニズム運動が日本に影響を与える形で、政府の取り組みが進められてきた。1975年の国際婦人年、翌76年～85年までの「国連婦人の10年」、その間の1979年に第34回国際連合総会において「女性に対するあらゆる形態における差別の撤廃に関する条約」（以下、撤廃条約）が採択され、日本は1985年に締結した。男女の区別を差別とする撤廃条約に基づき、日本政府は1985年に雇用機会均等法を一部制定した。1997年には雇用機会均等法を改正し、1999年には男女共同参画社会基本法を施行し、男女間の格差縮小を政策に掲げてきており、確実に性別役割意

識や性差別意識は弱まりつつある。

教育現場では、撤廃条約の影響を受け、（学校現場を中心に家庭科男女共修運動が展開されてきていたが）1989年に高等学校の家庭一般と中学校の技術・家庭科が男女共修になり、保健・体育における男女別規定（単位数や「男女の特性に応じて」）が消えた。教科書や刊行物におけるジェンダー・バイアスのチェックも進められてきた。

加えて、名簿や列の作り方などの男女分離や男子優先の慣習、委員会や学校行事における男女の役割の違い、体操服や制服などの男女別の強制などが問われてきた。

つまり、学校における、公的なカリキュラムと隠れたカリキュラムにおいて、男女を区別したり、男子を優先したりする「知」や、しくみ・慣習が問われてきた。

他方で、子どもたちの生きづらさは今日なお、続いている。本書の論考やコラムのなかで指摘されているように、上記の問い直しは、途上であり、下記の現実がみられる。

一つは、幼児期から知らずに抱え込まされた男女別の「らしさ」の型により、うまく生きられない現実である。例えば、「男らしさ」の型により、コミュニケーションがうまくとれず、暴力を振るってしまう「男の子」のように。また、学校や日常生活では、男女が対等に語り合っているにも関わらず、

思春期の恋愛関係に入り、「男」と「女」として向き合うと同時に、対等な関係が結ばれない傾向がみられるという。思春期の性的関係において、「男が主で女は従うもの」あるいは「見る者（主体）＝男と見られる者（客体）＝女」という対等でない男女関係が出現しやすい傾向にある。

そのことと関係しているが、もう一つは、異性愛主義と性別役割を前提とする家族を単位とする社会であるがゆえに、子どもたちが背負わされている生きづらさがある。1990年代の構造改革の結果、2000年以降、子どもの貧困が層として出現するようになり、日本の子どもの7人に一人が貧困にあり、子どもたちは不平等を経験しながら育つ。とりわけ単親家庭、さらには母子家庭で必然的に貧困割合が高い。子どもの生活保障が家族の責任とされ、雇用の場における男女差別が存在するからであるが、貧困を自己責任、つまり親や自分の問題として捉えてしまうことが生じている（山田、2010b）。こうした家族による責任体制を温存あるいは強化しようとする政策動向もみられる。

最後に、性的マイノリティについての理解や対応が始まっているが、まだまだ浸透していなかったり、「配慮」に留まるものになっていたりする（山田、2018）。

子どもの生きづらさについて、以下の側面から検討されるべきではないだろうか。

すなわち、近代につくられてきた性別秩序やそれを前提とする家族の秩序が残存しており、園や学校に関わる、子ども、教師・保育士、保護者たちの日々の実践のなかで、ジェンダーやセクシュアリティがつくられていくとすれば、その語り直しが必要だということである。

これらの生きづらさと関わる、2000年以降の新たな教育政策の動きとして、二つのことを見ておく必要がある。

一つは、教育基本法の改正である。もう一つは、性的マイノリティの存在に対する教育政策である。いずれも、2017年告示の小学校・中学校学習指導要領との関連でみておく必要がある。

現在の、子どもたちを取り巻くジェンダー／セクシュアリティの状況に求められているのは、子どもたち、保育士・教師、保護者が自分や他者の生きづらさを解きほぐす言葉を手に入れ、どのように言葉と現実を紡ぎ直していくか、であると考えられる。

本書第一部は、生きづらさの現実が保育園・幼稚園・子ども園や小学校において、どのように現れているのか、それに対して、どのような取り組みが必要であり、可能であるのか、提案するものである。

本稿では、ジェンダー／セクシュアリティをどのようにとらえ、子どもたちと語り直していく必要があるのか、検討したい。

## 2. ジェンダー／セクシュアリティをどのように捉えるのか

教育の場においては、人間は自分の男あるいは女としての身体を基盤に、ジェンダー／セクシュアル・アイデンティティを獲得し、それを核にして、振る舞い方や社会的役割などを身につけ、社会化すなわち成長していくと語られてきた。このように語る時、近代社会において人間がつくりだした「男は仕事、女は家庭」という公的領域と私的領域に性別を割り振り、役割を分担することや、異性愛主義と男女の二項

区分により規定される枠組みから抜け出すことができなくなる。こうしたジェンダーによる枠組みから脱け出すには、語り直しが必要ではないだろうか（山田、2004）。

#### (1) ジェンダーという言葉による認識の革命 ーセクシュアリティ／セックスの再定義ー

先の成長のプロセスの語りには、ジェンダー／セクシュアリティ／セックスについての暗黙の捉え方がある。それは、人は「女」か「男」のどちらかであるという男女の二つのカテゴリーで捉える方法である。その根拠は、生物学的基盤に求められてきた。

これまで、人は、解剖学的には内性器と外性器、染色体、ホルモンバランスなどが「女」／「男」で一貫しており、性自認、性役割や女／男らしさはそれと一致しているはずである。また、その統一体としてつくられているはずの「女」／「男」は、反対のセックス／ジェンダーが好きはなはずである、という性別二元制（性別には二つのカテゴリーしかないという捉え方）と異性愛主義に貫かれた捉え方がなされてきた。これを基盤に、セクシュアル・アイデンティティが形成されると考えられてきた。

しかし、実は、日々繰り返される人間の振る舞いや行為こそが、人間は「男」と「女」の2種類しかいないと人々に確信させる。近年、性的マイノリティの存在が再び公に語られるようになり、人は男女という二つのカテゴリーからなるわけでも、その中で統一されているわけでもない、捉えられるようになった。

つまり、支配的であるジェンダー／セクシュアリティ（性別二元制と異性愛主義）の存在について、実際に性別による解剖学

的な性差という違いの特徴が多くの人々にみられるとしても、それらの違いにより2つを性別カテゴリーとし、人間を識別することは、つまり「身体把握の認識」は人間によってもたらされたものなのである。

近代科学は、少数の存在をマイノリティとして排除することにより、「正常」＝人は男と女という二つの性別からなる、しかも異性愛である、と確定してきたのである。しかし、少数の存在を意識し、ひとたび、近代科学の欺瞞性を疑ってみると、そこに性別を二項で捉える必然性は存在しない。

ジェンダー／セックス／セクシュアリティは全て生得的なものではなく、社会的につくられているのである。すなわち、ジェンダーとは、「社会的性役割や身体把握など文化によってつくられた性差」（『女性学事典』岩波書店）であると定義されるのである。そして、身体を生得的な「自然」とする見方のなかに、人間を縛る権力関係が組み込まれているならば、そのことを明らかにし、そこからどのように脱却していくのが問われる。

#### (2) 園・学校の役割の転換と課題

以上のように、女であることや男であることを理解すると、人は性別二元制と異性愛主義でつくられた世界に産み落とされるのであり、自由にジェンダー／セクシュアル・アイデンティティを形成できるわけではない、と捉えることが必要になる。

さらに、この支配的ジェンダー／セクシュアリティをつくりだすことから脱却するためにはずらしや対抗としてのカテゴリーの複数性を園から小学校にかけての生育環境のなかでどのように保障していくかが重要になる。

人は、社会に埋め込まれている性規範と

行為を繰り返し、ハビトウスとして身体化させることにより育つことを知ることである<sup>\*1</sup>。さらに、自分あるいは他者の生きづらさ、つまり自分のなかで周辺化されているものや封印されてきたものを発見し、アイデンティティを「中断」させ、ためらい、ずらしながら再構築していくことが必要ではないだろうか（ムフ、1998、竹村、2002、山田、2004）。そうした機会を園や小学校教育のなかでどのように保障するのか、あるいはそうした機会が阻止されないためには何が必要であるのか、を考えてみる必要があるのではないだろうか。

### 3. 性的マイノリティに対する「配慮」という問題

近年、性同一性障がいやIS（インター・セックス）など性的マイノリティの存在とその生きづらさが知られるようになり、文部科学省は、2003年に「性同一性障害者の性別の取り扱いに関する法律」が議員立法により制定されて以降、学校における性同一性障がいに係る子どもへの支援についても検討し始めた。その結果、2010年に事務連絡として「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」が出されるようになり、性同一性障がいの子どもについては、その心情などに十分配慮した対応を要請するようになった。また、2014年には、全国の学校における対応の状況を調査し、さまざまな配慮の実例を確認し、2015年に「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」（児童生徒課長通知）を出した。さらに2016年に「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などの実施について（教職員向け）」（以下、「実施について」と略称する）をまとめ、HP上で公開している。このなかで、学校や教育委員会等から寄せられる質問とそれに対する回答がQ&A形式でまとめられている。

「実施について」は、次の点で評価できる。一つは、存在しないものとされてきた性的マイノリティの子どもを顕在化させるとともに、きめ細やかな対応を要請している点である。もう一つは、これまでのように、性同一性障がいだけでなく、性的指向と性自認をも対象としたことである。

しかしながら、「実施について」は、「配慮」を促している点で、問題を有していると考える。「健全な」セクシュアリティを前提とした「配慮」といえるからである。小・中学校学習指導要領（2017年3月告示）には、性別二元制と異性愛を問う内容はなく、むしろこれまでどおりの捉え方が、保健・体育や特別活動などの内容にみられる。

また、新学習指導要領には、インクルーシブ教育の視点から、「特別な配慮を必要とする児童への指導」が記載され、発達障がいの子ども、外国にルールをもつ子どもや帰国子女、不登校の子どもたちへの対応が示されたが、「性的マイノリティ」については記載されなかったのである。

学校・教室で周辺化された声をどのように聞き取るかが問題になる。差異の主張は、「健全な」セクシュアリティを暗黙の中心軸とした国民形成を揺るがしかねないがゆえに、言挙げされた差異を再び秩序の中に回収しようとする。それゆえ、「実施について」には、下記の質問項目や回答等が用意されている。

「Q 性同一性障害に係る児童生徒への配慮と、他の児童生徒への配慮との均衡についてはどのように考えれば良いのですか。」

「Q 性自認や性的指向について当事者の団体から学校における講話の実施の申し出があった場合等、こうした主題に係る学校教育での扱いをどのように考えるべきですか。」などの質問項目が並び、後者については、下記のように回答が掲載されている。

「A 一般論として、性に関することを学校教育の中で扱う場合は、児童生徒の発達の段階を踏まえることや、教育の内容について学校全体で共通理解を図るとともに保護者の理解を得ること、事前に集団指導として行う内容と個別指導との内容を区別しておく等計画性をもって実施すること等が求められるところであり、適切な対応が必要です。」(下線は、筆者)

「他者の痛みや感情を共感的に受容できる想像力等を育む人権教育等の一環として、性自認や性的指向について取り上げることも考えられますが、その場合、特に義務教育段階における児童生徒の発達の段階を踏まえた影響等についての慎重な配慮を含め、上記の性に関する教育の基本的な考え方や教育の中立性の確保に十分な注意を払い、指導の目的や内容、取扱いの方法等を適切なものとしていくことが必要です。」(下線は、筆者)

このような回答からは、問題解決のために、「個人主義」的対応／「個人化」対応がなされるだけで、「標準」としての規範、すなわち異性愛と性別二元制という性別秩序を問うことは考えられていないといえる。それでは、中心＝標準と周辺の間にも再度境界線が引かれることになるのではないか。

必要なことは、「標準」としての規範や秩序を、子どもたちと共に問い、つくりかえていくことではないだろうか。

上記の「配慮」による対応は、世界的な動向とは下記の点で異なっている(山田、2006c)。第一に、差別禁止法などの法律を制定し、対応を求める。例えば、スウェーデンでは、「大学生のための新差別禁止法の制定」(2001)や「プレスクールから高校における新差別禁止法」(2006)が制定された。そこでは、性別、性的指向性、宗教・信仰・民族、障がいなどを理由とする直接的・間接的差別、ハラスメント、差別の教授を禁じ、計画的に防止・消滅させる責務が求められている。すなわち、「①平等な扱いを増やすための学校計画の立案及び問題が生じたときの対策の計画を立案する。②全職員は人権侵害に反対しなければならない。③性的指向性について知る権利を保障する」が記されている。

第二に、「性の中立性」が重視されているが、その際の「中立」とは「多様なあり方や価値を扱うこと」であり、家族について教える際に、同性愛カップルを扱わないことが差別になるとされている。

第三に、子どもの知る権利はもとより、権利に開かれた「参加」が重視されている点である。そのため、当事者である子どもたち自身が、現実を問い、検討することになっていくと考えられる。

#### 4. 教育基本法の改正と教育の課題

2006年に、教育基本法が改正された。改正点のなかで、性別秩序と家族主義に係わる重要な指摘をみておこう(木村、2016、

pp.248-250)。

第一に、旧教育基本法の第五条に定められていた「男女共学」についての条項が、その歴史的役割を終えたとして削除された点である。

第二に、新設された第二条「教育の目標」に、「男女の平等」という文言が入った点である。第二条第三号では、「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」を「教育の目標」の一つとして規定している。「男女の平等」は、人権問題や公正・自由といった理念ではなく、「公共の精神」と並べて位置づけられている。新教育基本法では、第二条は、公教育の側の責任や義務ではなく、国民に求められる「徳目」を定める性格をもつがゆえに、私たちの精神的自由を侵す危険性を孕んでいると指摘されている。つまり、男女の違いを前提とする性別特性論へ、さらに愛国心の強制と合体し、国民総動員の発想へと容易に結びつくのではないかと危惧されているのである。

第三に、新教育基本法が、家庭での教育に関わる条項として、第十条「家庭教育」と第十一条「幼児期の教育」を新設し、子どもの教育の第一義的責任が保護者にあること、幼児期を「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」としたことである。固定的な性別役割分担を前提とする「母性」や「健全な家族」の強調につながらないかと危惧されているのである。

第四に、教育行政における、教育の「不当な支配」を規定した旧条項に替わって、「この法律及び他の法立の定めるところによ

り」という文言が入り、何が「不当な支配」に相当するかをはかるとき、主権者国民の意思に問い返すのではなく、「この法律」が定めたこと、つまり第二条の「教育の目標」が基準になるとしている点である。

そこで気になるのが、第二条の第五号に「伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と記されている点である。ジェンダーの視点は、「伝統と文化」を、子どもたちと共に問うことこそを必要としているからである。

新教育基本法を展開させた、2008年告示の小学校・中学校学習指導要領、並びに2017年告示の小学校・中学校学習指導要領には、固定的な性別特性論や性差別意識を解消し、性別二元制や性愛主義を問うための学習内容はほとんど含まれていない。

そればかりか、先述したように、異性愛や性別は男女の二項であることを前提にした記述がみられる。

性的マイノリティの顕在化や、「女らしさ／男らしさからの解放」「性の自己決定権」「家族の多様性の承認」など、性や家族の関係性を問い直し、自己が定義することの提起は、どうなるのであろうか。

園と小学校を、多様な人間のあり方が尊重され、子どもたちにさまざまな可能性を開き、安心して多様なあり方を豊かに包含する生活世界へと再構成するのか。それともある特定のモデルへ、国家を効率的に支える自己責任の単位としての家族の役割を担う一員に有効な程度にジェンダー化された鋳型へと規律化させるのか、が問われているのではないだろうか。

## 5. ジェンダー・センシティブに園・学校と教育を問うために

子どもの居場所としての、園や学校を問う際に、まず、何よりも園や学校がアイデンティティ構築の場として存在していることを認識することから始める必要があるだろう。

ジェンダーやセクシュアリティは、相互作用の中で構築されていくものである。学校では、「子ども」や「教師」、「親」として扱われて、性別／性的身体は問うことを封じられてきたが、ジェンダー／セクシュアリティに係る語りは、公式の／非公式の（隠れた）カリキュラムに存在し、教室で展開される教師と子どもたちの「支配と抵抗のダイナミクス」の中にある。学校・教室は、均質・同一化を求める支配の場になると同時に、おとなや子どもが外部から持ち込む性情報や文化による対抗の場にもなる。その逆もある（山田、2004、2006b）。

異性愛主義の男女の区分が自然で本質的なものでないとするれば、そして学校や園でそれが表出した時に、学校・教室においてジェンダー／セクシュアリティを問わないということは、支配的セクシュアリティの捉え方を集合的に作りだしていきに加担することになる。このように捉え、日々の実践の中で「女らしさ」や「男らしさ」などの、アイデンティティが構築されていくプロセスを問うことにより、教室はジェンダー／セクシュアリティを問う可能性に開かれる。

この前提に立つと、園・学校においてジェンダー・アイデンティティがどのように構

築されているのか、分析して対応することが必要になる。それには、園や学校で、子どもたちの様子を参与観察したり、インタビューしたりして分析してみることや、子どもたちの疑問やつぶやきを聞き取り、その意味を探ってみたり、取り上げてみんなで考えてみたりすることが重要になる。これまでの研究は、園・学校が性的マイノリティの子どもや教師にとって不平等な抑圧的空間になっていることを明らかにしている（Epstein & Johnson, 1998, 山田、2004）。

園や学校、あるいは社会の現実を子どもたちと分析し、子どもたちと共に性差別主義や異性愛主義を越えるためには、まず、園や学校と保育士・教師が反省的に変わること、そして園や学校の支配と抵抗のダイナミクスを問う必要について合意をつくり、社会の規範や親の期待、園・学校の語り、ピアプレッシャーを検討することが必要になる。なお、園や学校において保育士・教師、さらには保護者もまた、自分のアイデンティティを構築している。そのことを教師・保育士、保護者も子どもたち自身も捉える必要がある。

もう一つは、園や学校の授業や文化活動、教材などに関しても、例えば、園での活動や学校の授業が用いている教科書に書いてあることへの疑問に開かれていたり、公的カリキュラムの中の描写・表象にジェンダー／セクシュアル・アイデンティティのバージョンを豊かにする教材を用いたり、子どもの文化世界を教材として持ち込んだりできることが必要である。園・学校を分析し、性的レパトリーを複数化させる活動や教材を教室に持ち込んだり、周辺化された声を聞き取ったりすることによって変

えていくことが求められる。その際、日々の実践を通して確認される性別二元制を温存させるパターンを繰り返すことをどのようにならぬか、繰り返しから抜けだすのかを問われる。それには、パターンを問うこと、そして元の性別カテゴリーに回収されない多様な活動を立ち上げてカテゴリーの複数性や流動性を確保することが重要となる。(山田、2006b)。それは、園や学校を構成する、子どもと教師と保護者の「参加」により、行われることが必要であり、また可能になる。そこに、もう一つの世界をつくりだしていく可能性が開かれる。

そのために、下記が必要だと考える。

第一に、子どもの違和感や疑問、つぶやき、行動を取り上げ、問いかけていこう。時には、保育士・教師や保護者や周りの声を取り上げていく。

第二に、丁寧に、そして徹底的に繰り返して語り合っていこう。異なる見方や考え方を出し合い、交流することが重要である。

第三に、背後にあるシステムを問う。

第四に、多様なあり方へと開かれていくような、さまざまな試みを提起しよう。

ヒントは、本書の中にたくさん提起されている。そして、以上の取り組みは、近年、その必要が叫ばれている「主体的で対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)をつくりだし、「社会に開かれた教育課程」を実現させていくもう一つの道でもある(山田、2018)。

## 6. 子どもたちと問いかけてみよう

### ジェンダー／セクシュアリティと人権

本書の第一部学校教育編の第2章以下は、

就学前の幼児期から小学生までの、園や小学校の現実をジェンダー・セクシュアリティの視点で問い直してみたり、その現実を子どもたちと語り合い、つくり変えて語り合ってみたりした実践について報告されている。

角屋麻子氏の「第2章 幼稚園での取り組み－男女の区別が意識されてしまうときの指導－」、藤本直子氏の「第3章 実践力を育む男女共生教育をめざして－男の子とトイレ(小学校2年生)－」、今関和子氏の「第4章 小学校低学年の子どもたちのジェンダー・トラブル」は、園や小学校の現実を観察し、子どもたちと問うてみたら、またこれまでのやり方をずらしてみたら、どうだったのかを論じたものである。そこには、そうした取り組みにより、課題とともににより居心地がよい、生きやすい空間が開かれていくことが示されている。「コラム1 保護者はわが子にどんな子どもになって欲しいと願うのか」(加藤智子氏)や「コラム2 保護者・教員と語り合いたい『お弁当』」(平松章予氏)は、保護者の意識とそれを縛る言説に焦点が当てられている。

一方、「コラム3 やわらかな学びの中で－居心地のいい教室－」(霜村三二氏)や原田真知子氏の「第5章 『いろいろな人がいる』が当たり前の教室に」は、縛られているものから、どのように脱却していけるのか、その手立てや学びのヒントを示している。

とりたてての取り組みを授業のなかで挑んでいるのが、中村ひとみ氏の「第7章 体育の中のジェンダー－女性をスポーツする存在にした人 人見絹枝－」と、濱崎タマエ氏の「第8章 小学校・5年・家庭科『子どもたちと考える男女共修』－家庭科を学ぶ意味－」である。2つの章は、保健・体育と



家庭科という、戦後、男女平等教育が志向されてもなお、性別により学習内容を違えることで、性別役割分担を前提とする「男」と「女」のライフコースへの水路付けの役割を果たした教科において、だからこそ、その歴史を教材にしてジェンダーについて問い、スポーツや生活技能におけるジェンダー・バイアス（性別による障害）を問うことを試みたものである。そして、スポーツへの関わりやミシンで縫うことを通して生活を豊かにすることの意味を、限られた性別に閉ざされない方が豊かで楽しいことを体験を通して実感しながら学ぶことができることを示唆している。ジェンダー／セクシュアリティの学びは、身体間交流・精神間交流のなかで実感され、豊かさへと展開されていく必要がある。加えて、「コラム6 国語の教科書を読む」（坂田和子氏）は、学校で教材と向き合うときに、近代社会で描かれているものである以上、問うてみる必要があるとあり、いつでも子どもたちの疑問に開かれている必要を指摘しつつ、そうすることで、異なる者同士が尊重され、ともに生きる世界をつくりだしていくことが可能になることを教えてくれる。また、「コラム7 ジェンダー・ギャップ指数と社会科教育の課題」（子安潤氏）は、今日の授業で取り組み読み解くべき課題を示している。

「コラム4 ゲイとして小学校をみつめる」（Y.O.氏）と「コラム5 学校生活と教員生活ーセクシュアルマイノリティからー」（Y.K.氏）は、性的マイノリティの当事者にとって、学校・教室はどのような場所であるのか、教師として、子どもとしての生きづらさを述べたものである。「コラム8 恋

愛関係の二人は対等一高校生、性の相談から考えるー」（白澤章子氏）は、子どもたちが思春期に突入した後、どのような課題に直面するのか。性別による権力関係の不均衡が再生産される現場報告である。これらの現実に応答するかのように、丹下加代子氏の「第6章 少しの人のことを気にかけてようよ」と渡辺大輔氏の「第9章 性の多様性と教育の課題ー子どもの現実からはじまる学びー」は、子どもたちと現実をどのように問うていけるのか、授業実践とその方針について論じている。

最後に、鎌田智彦氏の「第10章 子どもの虐待に教師としてどう取り組むか」は、家族というなかの権力関係が横行する現実において、さしあたり子どもたちに何が必要かを示している。

いずれも、子どもたち、教師・保育士、保護者が、自分や他者の生きづらさに出会い、社会の秩序やしくみを組み替え、人として生きる権利を守ることを目標に掲げた取り組みを論じている。

共通していることは、いずれの章やコラムも、子どもたちと共にジェンダーやセクシュアリティの言葉の意味を問い返し、語り直し、紡ぎ直していくことを、丁寧に実践し、共に生きる世界を変えていこうとしている点である。子どもたちがジェンダーに縛られていたり、解き放たれたりしていても、まず、事実とそれについての自分の見方や考え方を示すこと、その現実を受けとめることからしか、語り出すことも語り直すこと／問い直すことも始まらない。重要なことは、子どもたちが仲間や教師の多様性や、多様な人々、もう一つの生活の仕方や生き方、社会のあり方に出会いながら、

自分の見方や考え方を共に問い直し始めて  
いる点であろう。いかなる教育政策がとら  
れようとも、語り始めた子どもたちの姿に  
希望がみえる。

## 註

- 1) こうした繰り返しの実践パターンの効果につ  
いて、例えば、江原由美子は、学校をはじめ  
家族や職場、社会的活動、法律・諸制度、儀  
礼、メディアなどにおいて、性別秩序に基づい  
て日々実践を通して確認される共通のパターン  
が、性別分業（「男は、活動の主体、女は他者  
の活動を手助けする存在」）とジェンダー化さ  
れたセクシュアリティ（「性的欲望の主体」を  
「男」、「性的欲望の客体」を「女」という性別  
カテゴリーに強固に結びつけるパターン）であ  
ると指摘する。そして、パターンの繰り返しが  
あらゆる実践の基盤として作用する実践感覚  
（ハビトゥス）を形成していくと指摘した（江原、  
2001）。それゆえ、保育園・幼稚園・学校では、  
このパターンを明らかにし、子どもたちの疑問  
や違うやり方に着目することにより、これを踏  
襲しないでずらしていくことが必要になると考  
える。さらに、言語により、そのことの意味を  
明確にして、言葉をつくりなおしていくことも  
必要であると考えられる。

## 引用・参考文献

- 江原由美子, 2001『ジェンダー秩序』勁草書房。  
木村涼子, 1997「教室におけるジェンダー形成」  
日本教育社会学会編『教育社会学研究』第62  
集, pp.39-53。  
木村涼子, 1999『ジェンダーと学校文化』勁草書房。  
木村涼子, 2016「ジェンダー秩序をめぐる教育の  
ポリティクス」小玉重夫編『岩波講座教育  
変革への展望6 学校のポリティクス』岩波  
書店, pp.241-264。  
ジュディス・バトラー（竹村和子訳）, 1999『ジェ  
ンダー・トラブル』青土社（原書1990）。  
シャルタン・ムフ（千葉真・土井美徳・田中智彦・  
山田竜作訳）, 1998『政治的なものの再興』  
日本経済評論社（原書1993）。  
竹村和子, 2002『愛について－アイデンティティ  
と欲望の政治学－』岩波書店。  
ジョージ・L・モッセ／細谷実・小玉亮子・海妻  
径子訳, 2005『男のイメージ－男性性の創造  
と近代社会』作品社（原書1996）。  
宮崎あゆみ, 1999「ジェンダーと教育のエスノーグ  
ラフィー」『教育学年報7ジェンダーと教育』  
世織書房。  
山田綾, 2004「学校におけるジェンダー・セクシュ  
アリティの政治」（子安潤・山田綾他・山本  
敏郎編『学校と教室のポリティクス－新民主  
主義教育論－』フォーラム・A, pp.89-115。  
山田綾, 2006a「ジェンダー・バックラッシュと  
家族の言説」, 2006b「アイデンティティと教  
育をめぐる政治－ジェンダー／セクシュアリ  
ティ問題が示唆するものとそれへの対抗－」  
（浅井春夫・子安潤・鶴田敦子・山田綾・吉  
田和子『ジェンダー／セクシュアリティの教  
育を創る－バッシングを超える知の経験－』  
明石書店, pp.225-255, pp.257-287。  
山田綾, 2006c「スウェーデンの学校における性  
的指向性を理由とした差別と偏見に対する取  
り組み－EUのコミュニティ主導プログラム  
“EQUAL”のプロジェクト“Under Ytan”（水  
面下）を中心に」愛知教育大学家政教育講座  
研究紀要第37号, pp.63-77。  
山田綾, 2007「多様性の尊重と平等の実現に向け  
て－スウェーデンにおける制度と「若者の参  
加」の取り組み事例を中心に－」『家庭科研究』  
2007年3月号, pp.8-13。  
山田綾, 2010a「『変容する家族』における子ど  
もの生活現実と教育方法学」日本教育方法学  
会編『教育方法学研究第39集』図書文化社,  
pp.39-52。  
山田綾, 2010b「『家族』を介した子どもの貧困」『生  
活指導』誌 No.674, pp.42-49。  
山田綾, 2018「子どもの願いに応える教科内容・  
教材研究を」『教育』誌 No.865, pp.43-50。  
米村まろか, 2017「ジェンダー・セクシュアリティ  
の視点から見た新学習指導要領の諸課題」日  
本カリキュラム学会第28大会課題研究IV報告  
資料。（岡山大学, 2017年6月24日）  
Debbie Epstein and Richard Johnson, 1998,  
*Schooling Sexualities*, Open University Press.