

『LGBTsへの臨床心理学的支援』

-児童・思春期における性自認のテーマについて-

樋口 亜瑞佐 (愛知教育大学心理講座)

梨谷 美帆 (カウンセリングラボ・SORA)

Clinical psychological support for LGBTs in child and adolescent

Azusa HIGUCHI (Department of Psychology, Aichi University of Education)

Miho NASHITANI (Counselling Lab. SORA)

要約 本稿は、LGBTsに関する臨床心理学的支援をテーマに、児童・思春期段階にあるトランスジェンダー当事者のケースについて、性自認の視点から検討することを目的としたものである。現在のところ、LGBTs にとって性自認や性指向に対する揺らぎや葛藤は、児童・思春期の発達段階に自覚されることが多く、文部科学省はそうした児童生徒に対する個別的配慮の必要性について指摘する。本稿では児童・思春期のトランスジェンダー当事者ケースにおいて、取り巻く支援者や当事者家族が、どのように性自認をめぐる揺らぎや葛藤を理解し、援助のあり方を考えることができるのかについて、2つのエピソード事例をもとに検討を試みた。社会・学校・家庭で、無理解や孤立に晒されたトランスジェンダー当事者は、自己無価値観や将来への絶望を感じやすく、より重篤なメンタルヘルスの問題を抱えるリスクも高い。今後はLGBTs に対する正しい理解や適切な対応を周囲の支援者や当事者家族がより意識し、教育現場を含め社会そのものが性の多様性を受け入れることのできる素地作りに向けた取り組みを一層行っていく必要がある。

キーワード：LGBTs、性自認、性指向、児童・思春期、トランスジェンダー

1. LGBTs のいま

1.1. LGBTs を取り巻く状況について

LGBTs とは、セクシャルマイノリティ、いわゆる性的少数者のことを表す用語である。現状ではセクシャルマイノリティを LGBT のほか、LGBTs、LGBTQ や LGBT+ といったように多様性を包括していくうえで様々な表現がある。ちなみに LGB はそれぞれ「Lesbian/女性同性愛者」、「Gay/男性同性愛者」、「Bisexual/両性愛者」の頭文字で、T は「Transgender」のそれに相当する。前者は性指向 (性的指向 sexual Orientation)、後者は性自認 (gender Identity) のことを示している。

性的指向と性自認を説明すると次のようになる。人間には生まれながらに「割り当てられた性/指定された性 (assigned gender)」¹がある。ここで自分自身の性をどのように認識しているかが「性自認 (こころの性)」である。そして、自分自身が好意を抱く、いわば恋愛や性愛がどういう対象に向かうのかを指して「性指向」という。セクシャルマジョリティである性的多数者にとっては、性指向が異性中心であることが多く、いわゆる異性愛 (ヘテロセクシャル) がスタンダードとさ

れる。そして性指向が同性に向く同性愛 (ホモセクシャル) や、男女両方に向かう両性愛 (バイセクシャル) のほか、そうした欲求や関心が乏しい、あるいはほとんどないといった無性愛 (アセクシャル) のほか、性別にとらわれない全性愛 (パンセクシャル) など、そのありようは多様である。セクシャルマイノリティ (以下、引用や参考箇所を除き、本稿では LGBTs と表記する) であるということは、「割り当てられた性/指定された性 (assigned gender)」と「性自認」、そして「性指向」それぞれにおける揺らぎや違和感を抱えていることが推察される。この揺らぎや違和は、当事者それぞれにとって、嫌悪や拒否、不納得や空虚、絶望や渴望といった様々な感覚を生じさせる可能性がある。だが身近な家族が理解者となってくれたり、LGBTs にフレンドリーなコミュニティあるいはパートナーといった関係性に出会えたりによって、納得や必然、希望といった一定の統合のなされた感覚にある人もいるだろう。しかしながら自身を LGBTs だと認識する多くの人が、あるとき「自分はみんなと違うのかもしれない」と、ふとした感覚を覚え、そしてその「あるとき」は児童・

思春期である場合が多い。

日高ら (2007) の調査によれば、ゲイ男性は平均して 13.1 歳で「ゲイであることをなんとなく自覚した」と回答していることが明らかになっている。また 13.8 歳で『同性愛』・『ホモセクシュアル』という言葉を知った、17.0 歳で「ゲイであることをはっきり自覚した」ということについても同調査で言及されている。そして現在は SNS の台頭によって情報量が圧倒的に増しており、児童・思春期の子どもたちがセクシュアリティについて気づき・知る機会も以前に比べて増えていることが推察される。実際に性違和²を抱えジェンダークリニック³を受診する者の低年齢化が進んでおり(康, 2015)、初診時が小学生というケースも増えている。

文部科学省 (以下、文科省と略記する) は 2016 年に「性同一性障害⁴や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細やかな対応等の実施について」という教職員を対象とした周知資料をまとめている。そこで、諸説あるが LGBTs とされる人の割合とはそもそもどれぐらいだろうか。電通ダイバーシティラボ (以下、DDL と略記) が 2019 年にニュースリリースした調査研究報告によれば、「LGBT 層に該当する人は全体のおよそ 8.9% (なおこれにはクエスチョニング⁵も含まれる)」であることが明らかになった。8.9% というのが一般的にどうイメージされるかだが、「左利きの人の割合」や「AB 型の人の割合」と同程度であると説明すれば「けっこういる」「思ったより多い気がする」というところではないだろうか。DDL では加えて LGBT という用語の浸透率について調べており、2018 年度調査 (DDL、2019) では 68.5% の数値が示された。これは 2015 年度調査の 37.6% から 30.9 ポイントの大幅上昇となっており、既に同性婚について法制度の整備が進む他の先進国へ遅れを取りながらも、LGBTs を取り巻く環境は少しずつではあるが確実に変化しているといえる。

本稿は、LGBTs に関する臨床心理学的支援をテーマに、児童・思春期段階にある当事者のケースについて、性自認の視点から検討することを目的とする。

1.2. 教育現場の状況について

教育現場において、LGBTs の児童生徒らへのきめ細やかな対応を目指す「性の多様性を理解するための体制づくり」は、これからの動きにさらに期待するところが大きい。これに関連して、文科省は 2014 年に「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」を報告する中で、具体的な当事者配慮を挙げており、こうした教育現場での実践事例は少しずつ知られ

るようになってきている (表 1)。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」が出され、これに関する全国の教育現場からの様々な質問に答える形の教師向け冊子が、翌年に同省より提示されている (文部科学省, 2015)。

服装 (制服有)	・自認する性別の制服着用を認める。・体操着登校を認める。
髪型	・男子生徒の標準的な髪型よりも長い髪型を清潔さを損なわない範囲で認める。(高等学校、戸籍上男)
学用品	・名前シールなどの男女の色分けをできるだけ避ける。 ・自認する性別のスリッパ着用を認める。
更衣室	・保健室の利用を認める。 ・多目的トイレを更衣室として使用することを認める。
トイレ	・職員トイレ・多目的トイレの使用を認める。
通称の使用	・校内文書を通称で統一する。
授業 (体育又は保健体育)	・自認する性別のグループに入れるようにする。 ・本人用に別メニューを設定する。 (参考) 水泳・補習として別日に実施する。
授業 (体育及び保健体育以外)	・自認する性別として名簿上扱う。 ・男女混合グループ等発言しやすい環境を整備する。 (参考) 特別な配慮の事例 ・運動部での活動・自認する性別の活動に参加することを認める。
宿泊研修 (修学旅行含む)	・1人部屋を使用することを認める。・入浴時間をずらす。
他の児童への説明	・入学後に本人及び担任から全校生徒に対し説明する。 ・本人の希望により説明していない。
保護者・PTA への説明	・入学時に保護者会で説明する。 ・本人の希望により保護者へは告げていない。
その他	・全ての生徒を「さん」付で呼称するよう統一する。 ・内科検診を別途実施する。

表 1 (一部省略)

こうした実践事例は、教師自身が LGBTs 当事者、あるいは「もしかしたら自分はそうなのかもしれない」という揺らぎの段階にある児童生徒と実際に関わったことがきっかけとなって対応例があがっている。つまり、教師自身が「出会っていない・関わってこない」、あるいは「出会っていたかもしれないが強く認識したわけではない」といった場合、学校内で対応の実際に関する協議はおそらくあまりなされない。一方で、いじめや不登校といった教育現場が依然として抱える諸問題の場合、具体的な対応を考えるための研修機会も多く、教師自身も「いじめや不登校に関わった」と明確に実感していることが多い。

つまり、LGBTs について教師自身が「出会っている・関わっている」という実感をもたない場合、このテーマに特化した理解や対応に関する知見を積極的に深める機会はほとんどないことが想定される。むしろ LGBTs であるということがベースにあって、それに起因する周囲の偏見やからかいが発端となったいじめや不登校という二次的問題へ発展してからやっと LGBTs というテーマの存在に気づいたというケースはよく聞かれる。この事態の根幹にあるのは、教師自身にとって身近に LGBTs の児童生徒はいないという見立てが根強くあることが考えられる。

これに関連して現職高校教員の久綱 (2021) による性の多様性を受け入れる学校体制づくりを目指すことを目的とした実態調査によれば、「性の多様性に関する認識が徐々に広がる中、教員間に理解や関心のもち方について温度差があること」が明らかになっている。これには「学校には多様な生徒が在籍しているが、教員が多様化についていけない」といったことがそもそもあり、そのため「LGBTs の生徒はいない」と、本来は身近にいるはずの当事者を意識の外へおいてしまうことが課題の一つとして挙げられると同氏は指摘する。

表 1 にあるように、服装や髪型、トイレや授業といったように教育現場は身体の性はもちろん、性自認や性役割 (ジェンダー/ジェンダーロール) を意識する場面が日常の中で非常に多い。つまり教育現場とは、児童生徒に対して内的な性役割に対する意識化を強く促し、内在化させる「性役割を再生産する場」である。これについて、性自認について特に違和感を持たない児童生徒が、そうした場であるという事実気づくことは稀であり、教師にとってもそれは同様である。だが LGBTs 当事者あるいは、性違和を抱える揺らぎの段階にある児童生徒にとっては、自分自身が周囲から

期待される性役割や現在の性自認を強く意識することにつながる。また児童・思春期という多感な発達段階において、特定の誰かに対して特別な好意を抱くということも多く児童生徒が体験する。性指向にまつわる興味関心も高まり、それは日々の何気ない子ども間の会話で交わされ、性違和を抱える児童生徒はそのたびにさまざまな感情が喚起されやすくなる。そうした日々起きる自然なやり取りは、LGBTs の児童生徒にはどう聞こえ、どう見えているのか。

「好きな人ができた」と男子、あるいは女子が友達に言えば、当然のように聞いた側の子は「好きな人≡異性」だと思うだろう。そして「好きな子ができた」と言うと、聞いた相手は当然のように好きな子を異性だと思う」ということに違和感を覚える子が一定数存在する。つまり関わる大人 (教師や支援者など多岐にわたる) は日々のなんでもない児童生徒間の関わりの中で、「もしかしたら、多くの子にとっての“あたりまえ”に対して違和感を覚えている子がいるかもしれない」という感覚をもっておくことが必要である。

3.教育現場と家庭生活における問題と支援

3.1. 教育現場の問題と支援

①問題について

教育現場が、既存の性役割の再生産の場所であることはすでに多くの研究者によって指摘されている。土肥 (2015) は学校が行う「性別に基づく扱いの差異」が生徒を2つの性別カテゴリーに分化させておこうとした「性別分化」は「学校の制服や教師の言動から一方的に与えられるだけでなく、生徒間の相互行為の中にもあり、それは時として学校の意図するジェンダー・フリー教育と逆行する形であられることすらある」と指摘する。さらにトランスジェンダー生徒を「学校による性別分化」と「自らありたい性」との間で「ジェンダー葛藤」を起こす存在であることも示唆する。これに関連して、トランスジェンダーの児童・生徒の学校でのいじめ経験率は日高 (2018) の調査によれば、10代では MTF⁶で 85.7%、FTM⁷で 58.3%、MTX⁸は 55.3%、FTX⁹では 44.0%にもなり、不登校経験率だと MTFは 57.1%、以下 FTM58.3%、MTX35.1%、FTX 68.0%であることが明らかとなり、性役割を再生産する場である教育現場の環境が、それらの問題の背景にあると推察される。

②支援について

そのような状況に変化をもたらすためにもトランスジェンダー生徒への個別対応のほか、平行して学校風

士など全体に波及する対応が必要とされている。そうした対応は文科省の指針もあり、トランスジェンダー生徒に対しての個別の対応は学校によって内容の差異はあるが、少しずつ広がっている。具体的には表1に示したような、制服・トイレ・男女別の授業の履修・通称名などの配慮である。また教職員に対してのLGBTs研修も全国の都道府県における政令指定都市に設置される教育委員会のうち約6割の40カ所にまで広がっているという報告もある(朝日新聞, 2017)。また、スクールカウンセラーや養護教諭が相談窓口になり対応している事例も多いことが推察され、家族にはカムアウト¹⁰していないが、教師に先にカムアウトしたという事例も筆者らは経験しており、学校や教師に安心感を持ち、継続的に相談できている生徒も徐々に増えていると思われる。

日高(2015)による調査(調査実施期間2011年11月～2013年2月)では有効回答者数が5,979名というビッグデータのうち、実にその半数がLGBTsについて「授業で取り入れるべきである」と答えており、その点では教育現場のますますの発展に期待したい。また木村(2020)の調査によれば、ジェンダーに関する内容を、授業等で取り上げたことがないと答えた教師において「適切な資料がない」「教科書や学習指導要領に書かれていない」といった理由が目立つことが明らかになっている。具体的かつ適切な資料が現状まったくないわけではないが、どうしても限られた授業時間数のなかで、ほかの授業に時間を取られてしまうといった教育現場の抱える事情もそこには感じる。しかしながら、児童生徒へのLGBTsに関する教育が普及することで、学校風土全体に対する改善のアプローチとなり、いじめや不登校の予防効果となると考えられる。また、こうした教育は発達障害や精神疾患を含む他の生きづらさを抱えるマイノリティ当事者に対する偏見や先入観を低減することにもつながる。そうした教育的取り組みは児童・思春期という発達段階において、その後の人格形成に向けて大変重要な意味合いをもつだろう。

3.2. 家庭生活の側面から

①問題について

あらゆる価値規範の形成において、家庭生活が児童生徒に与える影響は想像に難くないが、家庭もまた既存のジェンダーの再生産の場である。例えば、田中・佐藤(2002)は伝統的な性役割を内面化している保護者が、より既存のジェンダーの再生産をしつけの名目の元で行いやすい傾向にあると指摘している。

また石丸(2002)は民族マイノリティと性的マイノリティとの比較で、性的マイノリティは、親が性的マイノリティでないことが多いことや、マイノリティの属性が非常にプライベートで語りにくいことから、家族の理解を得にくいとしている。そのため、しつけや家庭内の価値観として、既存のジェンダー規範への同調圧力が強い家庭環境の元に育つトランスジェンダーの子どもは家庭内でも孤立してしまい、強いストレス下に置かれる可能性が高い。また、現在の親・養育者の世代の育った環境や教育として、LGBTsに関する知識が学校教育で取り入れられる機会は現在よりさらに少なく、今以上に社会的偏見も強かった。そのため知識や情報の量や質が親・養育者によりかなり個人差があるのが実情であると思われる。そして結果的にトランスジェンダーの子を持つ親も強い葛藤を抱く場合が多い。「一時的な気の迷いではないか?」というような否認や、「自分のせいでトランスジェンダーになったのではないか」という自責感など、自分の子を失ったかのような喪失感に陥るケースも珍しくない(針間・平田, 2014)。

②支援について

自身の望んだ性のありようを探り、望ましい自己を確立していくために、トランスジェンダー当事者にとって望ましい見た目や振る舞いを生活場面で実践し、環境と折衝しながら社会生活において適応的で望ましい自己を表現していくことが求められる。ここで望ましい性での社会的取り扱いや、身体的な違和感の軽減をどこまで求めるかは、当事者によって幅や揺らぎがあり、それぞれが個別に探っていくことになる。また、トランスジェンダー当事者が年少者であるほど、コミュニケーションスキルは未発達であり、自己表現において周囲の大人の援助が必要になる。何より衣食住をめぐる経済的な面などは(例えば日常の衣服の選択や、購入ひとつにしてもいえる)年少当事者は、経済面のそのほとんどを養育者に頼っている。そのため自己表現をそのままに主張することが時に難しく「ぼくは本当は女の子らしい恰好をしたいけど、スカートを買ってほしいって言えない」「わたし・女の子用下着に抵抗があつてつけないから男の子用トランクスをお小遣いでこっそり買った。でも『なんでそんなものにお金を使ったの?!』って親に言われるのが不安だから、いつも家では見つからないように気をつけながら自分で手洗いをしている」など、望ましい性のありようを実践する小さなステップを踏むことすら思うようにいかないという声はよく耳にする。日本精神神経学会の

定める「性同一性障害に関する診断と治療のガイドライン」では、望んだ性のありようを探っていくために「RLE (Real-Life-Experience/実生活経験)」¹¹ の必要性を挙げている。この RLE は、生活の場である家庭でどのように振る舞うかが重要であり、そのため家庭での当事者に対する家族の理解が必須である。それを可能にするために当事者家族を支援することも不可欠だろう。

4. トランスジェンダー児童生徒の心理的葛藤

4-1. アイデンティティの側面から

トランスジェンダーとして児童・思春期を過ごした当事者らは、どのように考え振る舞ったか、その内容はそれぞれ異なる。吉川ら (2017) によれば、性自認について違和感がある場合、「身体だけではなく、精神面でも発達途上である子どもは、性別違和に悩まされることで自分自身をうまく受け止められずに、自分への否定的な評価が強まってしまう」ことが懸念されるという。また、思春期は二次性徴も始まり、不可逆的な身体変化が起きていく。これに対して拒否感を強め、男性的な特徴である低い声が出ないようにしたり、女性的な特徴である胸の膨らみを、さらしを巻いてカバーしたり、体のラインが分からない服装を心がけたりといった自助努力をするケースも珍しくない。

また性指向をカムアウトしない場合、同性の集団で恋愛の話になれば「早く違う話題になればいいのに」と半ば飽き飽きしながらもその場では会話のテンポを合わせたり、実際には興味のないアイドルのことを下調べしておいたりして話が盛り上がるよう努め、その場をしのいだというエピソードも当事者らの語りからはよく聞かれる。そして、同調圧力に嫌気がさして不登校になったり、「なぜ自分はみんなと違うのか」「生きていくのがつらい」と自責感にさいなまれたりするなかで、自傷行為・自殺未遂といった行動化を起こしてしまうケースもある。

性は生きることそのものであり、アイデンティティそのものでもある。彼らのジェンダー・アイデンティティについて、まずはその性違和に寄り添い、自己決定を導くために何を考え何を望むのか模索していくことが必要になる。またトランスジェンダーとして児童・思春期を過ごした当事者らからは「学校の先生もまわりの友だちと同じような考え方だって知って絶望した」「学校の先生だったらもっと分かってくれるかと思った」と、教師に期待したところが大きかったが、実際は思っていた反応とは違ったということもよく聞かれる。もちろんそうではないケースもいるが、かつ

て性違和に葛藤し、いまそれを振り返る当事者らは「あ のときもっと情報が手に入ったら」「仲間に出会えていたら」「せめて先生が分かってくれたら」と口にすることも多い。

4. エピソード事例

LGBTs 専門相談機関 (私設有料機関) が当事者、当事者家族、とりまく支援者を対象に関わることのあるケースについて、複数の実践事例を基に2パターンのエピソード事例を紹介する。ここではコンサルテーション、当事者あるいは当事者家族支援として大切にすべきポイントについて述べる。

4.1. 事例 A/中3 (出生時に割り当てられた性: 女性/活発なタイプ)

女性として生まれたが「自分は男子だと思っている」と家族にカムアウトした。「ネットや授業などで、自分みたいな人 (トランスジェンダー) がいると知った。コレだと思った。FTM ってやつだと思う」と後日に担任にもカムアウトをした。母は、家族として理解が及びにくいところもあるので、今後の本人のケアと家族としての理解や対応のための助言指導を得たいという想いで本人を連れ、担任と養護教諭のところへ相談にやってきた。母は、幼少期からの A の様子を見ていて本人の自認する性別に対する違和感はあったものの、「女子だからこうしなさいという押しつけはしなかった」と話した。いわゆる男子と一緒にスポーツを楽しむことの多い「活発な女の子」として過ごし、のびのび育ててきたというのが母の率直な認識であった。一方で本人は中学入学後、草野球チームに在籍しながら吹奏楽部にも所属し、活発さを保ちながらも、身体の変化・男女別の授業・制服などに精神的苦痛を感じていた。そして制服がいよいよ負担に感じてきたためカムアウトしたという。また、家庭内での呼称や女の子扱いに不満を感じているとのことであった。「これまで頑張って女の子をしてきたので、男の子でいたいと思うがどこからどういう風に自分らしさを出したらいいのかわからない」という状態だとのことである。

スクールカウンセラー (以下、SC と略記する) 利用を担任が勧め、その後のカウンセリングの中では、本人が「こうなりたい」「こうしたい」と感じることや、消化できていないきもちを整理すること、本人のなりたいたい男性イメージを確認し、それを具体的な行動や見た目の表現として実行できることを探していった。また、カウンセリングとは別に、家族全員と担任・養護

教諭の合同でAの家庭や学校内での振る舞いや扱いについて話し合い、Aの要望への理解について共有した。その後のクラスメイトや部活内でのカムアウトについても、その方法や範囲についてAと考え、慎重に実施していった。Aは周囲へ自身のあり方をスムーズに受け入れられつつ、これからもできるだけ違和感なく生活するにはどうしたらいいかについて継続してSCや養護教諭と話し合った。結果的に、パンツスタイルでの登校許可など学校側もAの要望に応じ、クラスメイトなどの受け入れも良好であった。男女別の授業形態自体の変更は難しく、体育など部分的な授業への参加拒否はあったものの、登校はおおむね継続でき、メンズ下着の選択・短髪や中性的な通称名の使用など段階的にAの思う「自分らしい」振る舞いが可能となった。「どうせ(男子として)好きな服は着られないし」と、それまで見た目には無関心だったが、「男子」としてのファッションを楽しむように変化していった。高校進学も望んだ性別の制服の着用・通称名の使用許可など男子学生としての扱いが得られ、トランスジェンダーだと公言しやすい環境を選択し実現することができた。だが、生理・胸の膨らみなどへの拒否感は減じることはなく、見た目や振る舞いを男性に寄せていく変化の過程の中で身体的治療へのニーズが高まり、ジェンダークリニックへの受診に至った。

Aが卒業した中学校は、こうしたケースが今後も入学してくること、在学中にカムアウトすることを想定した教師間の意見交換や、外部講師を招いての研修機会をもつようになった。

考察

カムアウト前もスポーツなどの場面で自身の「男子っぽさ」を発揮できる経験があり、周囲もポジティブに受け止めていた。そのためA自身のトランス性そのものへの嫌悪や自己否定感は、比較的緩やかな経過をたどっていたケースであった。生育史の中でもジェンダーのあり方への強い否定や、周囲からのジェンダーロールの押しつけはなかったと本人は認識していた。しかし、中学入学以降、教育現場のシステムの中で、可視化された性別規範に伴う強い同調圧力や第二次性徴の身体的変化に直面して、葛藤が高まり、カムアウトに至ったケースと捉えられる。

しかし、それ以前に葛藤がなかったかと言えばそうではないように思われる。例えば「ファッションに無関心だった」というAの姿勢も、周囲から扱われる性別と「本来の性自認に基づいた好ましい見た目」との

ギャップから生じる葛藤を回避しようとする反応とも考えられる。入学後からカムアウトに時間がかかったことも、社会的に自明である出生時に割り当てられた性別への違和感を表することへの困難さの現れであろう。カムアウト後の周囲の受容が比較的穏やかであり、トランス嫌悪やシスジェンダー¹²への同調圧力そのものが直接的に攻撃的に本人に向くことはほとんどなかった点もポイントである。それによって「トランスであること」をどう現実的生活に反映させていくかへの戸惑いはあるものの、強い自己嫌悪や拒否感がなく、トランスとしてポジティブにアイデンティティを築いていく作業に取り組みやすかった。防衛的に出生時に割り当てられた性別を生きていたことから、性自認に応じた性別での自己イメージが曖昧ではあり、「どういふ男性になりたいのかなりたくないのか」「自分の思う男性らしさとは」ということをSCと話し合い、それを目指していく中で、現実的に家族や学校に本人が対応を求めることも明確化されていった。Aの心情としては、自分の変化に対しての家族の戸惑いを思いやる部分もあったが「こうして欲しい/しないで欲しい」を伝えることで、暮らしやすさは向上し、自身の希望を伝えるハードルも下がった。しかし「トランスジェンダー」そのものへの基本的知識はあるが、A固有のトランスとしての感覚は理解しづらいところもあった。その部分をSCが仲介し、家族や学校は戸惑いしつつも話し合いを重ね、「変化したA」(見た目・呼称など)と「変化しないA」(運動・音楽が好きなど)を再確認し、「トランスという特殊な事情に配慮する」というような感覚ではなく「これまでのA像を再構築し、その個性に皆が寄り添う」というような姿勢が生まれた。このケースでは結果的にAにフィットした固有の関わりが生まれたことがAにとってより良い環境となっていたように感じる。一方で、第二次性徴における身体的変化は逃れようもなく、Aの見た目に対しての創意工夫や環境調整では補いきれないストレスを与え続けていたため、身体的治療への移行をAは望むようになった。未成年であるため、身体的治療のための受診は家族の理解を得ずに実行するのは難しいが、性別移行のプロセスを共有できたことでその必要性を家族が理解することはスムーズであったと思われる。

4.2. 事例 B/中1 (出生時に割り当てられた性: 男性/内向的なタイプ)

いかにも男性的なふるまいや扱いを嫌うことが幼少時からあり、父親からたびたび「男らしくない」と

言われ、スポーツを習わされたが長続きしなかった。集団活動は好まず、クラスの中でBの女の子っぽさのある立ち居振る舞いをからかうクラスメイトもおり、学校に生き辛くなった状態で中学校へ進級した。入学式後、すぐに登校しなくなり、母に「死にたい」と訴え、自傷をすることもあった。だが、家庭生活の中で絵を描くなど趣味活動をするようになり、少しずつエネルギーは回復していった。母とはコミックをシェアするなど共通話題もあり、関係性は良好であった。母に「女性として生活したい」「インターネットで調べたけどそういう人もいるらしい」と訴えるようになり、体毛が濃くなることなど性別への身体的違和感も次第に訴え始めた。その後は髪を伸ばし、自室では姉のおさりのスカートを履くようになる。父はスカート姿を嫌うため、Bは日常で父を避けて生活するようになった。また、声変わりをして低くなってきた声をBは心底嫌い、その後家族とあまり話さなくなっていった。Bは登校したい気持ちもあったが、男子中学生としての制服に拒否感が強かった。母から学校に対して体操服や私服での登校を申し入れたものの、当時の学校側の受け入れ体制としては認められなかった。そのような状況に母が戸惑い専門相談機関へ来談となる。「男の子として育ててきたのでうまくきもちが切り替えられない」「スカートはやめて欲しい」という戸惑いや拒否感、「孫の顔は見れないのか」という失望感、「でも、女の子に産んであげたかった」という罪悪感など複雑な心情を話す。セラピスト(以下、Thと略記する)とトランスジェンダーに関する知識や情報についてシェアし、Thが母のこれまでの苦労をねぎらう中で、父との関係性の葛藤もありつつ「Bの気持ちを尊重してあげたい・Bに協力したい」というスタンスをとるようになる。母が性違和についてより受容的で理解ある態度を示すようになり、Bも家庭内でBの思うようなファッションでいることも増えた。しかし、「自分が可愛くない・きもい」「こんな見た目ではからかわれる」とBは社会的場面を回避する気持ちが強かった。母に促されてBも面接場面に来るようになり、これまでの性違和のしんどさやふるまいをからかわれ傷ついた体験を話し、Bの求める「女の子らしさ」についてThと話し合うあうことや、女性的なファッションやメイクにチャレンジすること、トランスジェンダーに関する書籍を読み感想を交換するなど、現在のBを肯定的に捉えなおす作業を行った。徐々にBは自信を回復し、その過程で女性装に近い見た目面接に来ることもあった。Bが活動的になるにつれて、父も賛成こそ

しないもののBに対してネガティブな発言は控えるようになっていた。その後は母とトランスジェンダーやLGBTsのコミュニティグループに参加するようになり、活動範囲が広がる。また、母子ともに「ありのままBでいられる場所を増やしたい」と、フリースクールの利用などを検討しはじめた。

考察

家族内でも性別規範が強く、出生時に割り当てられた性別としての振る舞いを継続的に強いられ、一方で、本人なりの性別表現を学校集団内でも否定的に扱われていたというBのケースである。そのため、自身の振る舞いに対する肯定感が低く、自己嫌悪も強かった。自身の男性性への嫌悪感が内在化され、求められるような振る舞いのできない自責感・男性的な変化を見せる自身の体の変化への嫌悪も強く、自傷や不登校の裏に性違和の問題があったと推察される。しかし、集団生活から遠ざかることで、割り当てられた性別への同調圧力から遠ざかることができ本人の内的探索が進み、トランスジェンダーとしての性自認を持つ後押しとなったとも考えられる。何より、不登校生活の中で、母との信頼関係は維持でき、本人の趣味を肯定的にシェアできたことで、自己否定感の低減になり、その母との関係性がBのカムアウトに踏み切る後押しになったと思われる。Bは、まず母にカムアウトして一定の安心感を得て、自身の望む性別としての振る舞いを始めることができた。一方で、Bを受容したいと望みつつも、Bに対するイメージを変容させることに戸惑い、性別規範意識の強い父との板挟みになった母の葛藤は強く、母自身が苦悩した経過を踏まえての来談に至った。トランスジェンダーの子を持つ母としては予期せぬカムアウトで「これまでの我が子」のイメージが崩れたことで戸惑いは強かった。また、「孫の顔を見れないのか」と言ったような生殖や性役割にまつわる未来への期待を失う喪失感や失望感に加え、「望んだ性で産んであげたかった」という罪悪感を抱くのも自然な反応であろう。集団生活からも離れ、父にも拒否をされているBのことを考えると、母を支えることが、Bを支えることにもなり、このケースでは母のエンパワメントを行うことが非常に重要なポイントであった。まずは、母の混乱に寄り添い、混乱の中で子を部分的に受容しようとしている母のチャレンジを十分にねぎらい、共感を示す必要があった。こうしたThとの関係性をベースに、母がトランスジェンダーを自認する我が子へ、さらに探索的に理解を進めようする姿勢が

見られた。このように、関係性が十分に構築された段階で母にトランスジェンダーに対する正しい知識や情報を提供することが、専門職の具体的介入として良いタイミングであると思われる。そして、父からのBに対するプレッシャーから母が保護的に振舞うことで、Bは自分らしいと感じるファッションを肯定的に楽しむことを始められた。しかし、それを家庭外の社会的場面で行うことはこれまでの対人関係での傷つきもあり、他者評価を非常に気にするBにとってはハードルの高いことであった。そこで、家族以外のThとの安心感の持てる交流の中で、自己のトランス性について話しあえたことが、現在の「トランスとしてのB」に自信を与え、さらに、LGBTs コミュニティやフリースクールなどさらなる社会的場面にBが踏み出すきっかけになったと思われる。

5. 事例を通じた総合考察-支援者の視点として-

性同一性への介入目的として世界トランスジェンダー・ヘルス専門家協会(2012)は「ジェンダー・アイデンティティを模索すること、性別違和やスティグマがメンタルヘルスに与え得るネガティブな影響に対処すること、内在化されたトランスフォビア¹³を緩和すること、社会的支援やピア・サポートを強化すること、身体イメージをよりよいものにする、レジリエンスを高めることにある」としている。その介入のタイミングやポイントは、相談当事者の環境や資源のほか、アイデンティティ形成の段階や、内在化したトランスフォビアの程度によるものと思われる。

事例Aではスティグマが与えるメンタルヘルスへのネガティブな影響が少なく、アイデンティティ形成を模索するために具体的な方法を吟味することや、身体イメージを向上させるための対処を話し合い、サポート源も明らかでそれを調整・強化することが支援のポイントになった。また事例Bでは、スティグマの与えるメンタルヘルスへの影響を和らげることや、そのための環境調整を始めるところから支援が始まっている。トランスジェンダーの児童生徒本人のみならず、そこにある環境や周囲に関するアセスメントも適切な支援のためには必須の視点である。

そして、どちらの事例もインターネットへのアクセシビリティが高い環境であり、そのことがおおむねポジティブに機能していた。

土肥(2015)はジェンダー葛藤に対しての「言語化」と「ロールモデルとの出会い」の経験がジェンダー葛藤解決の道筋としている。マイノリティがあるがゆえ

に周囲に身近なロールモデルを得にくい、事例では、SNS動画やインターネット検索を介して当事者コミュニティの情報を得て自身に補完し、環境からの支援が乏しい部分についても、ネットを介したピア的な関係性に助けられていたことが分かる。

しかし、インターネットへのアクセシビリティが高いがゆえにネット上のLGBTsにまつわる不確かな情報や、ヘイト的な発言を目にしてしまうことも多かった。そうしたリスクも一方ではあるが、何よりも現実生活における安心感の確保が自由な自己探索には必須である。また土肥(2015)は、ジェンダー葛藤軽減の要素として「欲求発見の可能性」「要求実現へむけた課題の発見」「変容する他者の存在」の3つを挙げている。A、B、どちらの事例も「どうなっていきたいのか?」「そのためにできることは何か?」を周囲との共同作業で探っていき、その実現の過程の中でそれぞれ学校や家族の態度や行動の変容がみられ、トランスジェンダーとしてのアイデンティティが安定してきていたことが見受けられる。それはRLEを支えることに他ならず、「性同一性治療の診断と治療のガイドライン(第4版)」とも一致し、身体的治療の必要時にスムーズに移行することができよう。佐々木(2017)は、トランスジェンダーのアイデンティティはトランスジェンダーかトランスジェンダーでないかの明確な区別ではなく、ジェンダーのアイデンティティは多様で流動的な性別のあり方が存在していることを示唆する。支援も、割り当てられた性別と逆の典型的な性役割を促し導くようなものではなく、それぞれの個人の志向性を柔軟にアセスメントし、トランスジェンダーとしてのアイデンティティ構築の困難さに十分共感的に寄り添うものであることが望まれる。

周囲の支援者の態度として大切なのは、十分にその個人にとっての「望ましい体のありよう・見た目のありよう・振る舞いのありよう・価値観のありよう」を丁寧に話し合えることである。そして、それぞれの性自認のありようをあたりまえの個性としてフラットに尊重しながらも、スティグマによる偏見や、社会や学校や家庭との軋轢から生じる痛みや傷つきもそれぞれ固有のものであると理解することが重要である。それらにセンシティブであるということは性自認のテーマを扱う場合のみならず、マイノリティのテーマを扱う際には必然のことだろう。

6. まとめ

6-1. 教育現場で考えておくべきこと-文科省の指針-

LGBTsに関連する文科省をはじめとする取り組みや指針といった働きかけも変遷している。遡るとその歴史はあまり旧くはなく、2002年に法務省が「人権教育・啓発に関する基本計画」を示した翌年に、「性同一性障害者の取扱いの特例に関する法律」を、そして2008年に文科省が、「人権教育指導方法等の在り方について」を出している。記憶に新しいところで2013年に文科省が「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」を行い、それを踏まえて前掲した2015年の「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」をまとめた。これに関連して、2016年には同省より教員向けに「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やかな対応等の実施について（前掲）」が示された。これによれば、2012年に閣議決定された自殺総合対策大綱を踏まえ、教職員の適切な理解を促すということが主軸に据えられている。こうした閣議の議論に大きな影響を与えた調査研究のひとつにHidaka(2008)によって明らかになった、日本のゲイとバイセクシュアルの男性における自殺未遂率が、そうではない男性と比較して6倍にも上るといふ報告だろう。これはLGBTsであるということを抱えて生きていくうえで生じる孤独感や、支えとなるコミュニティやパートナーの見つけにくさ、あるいは見つけたとしてもその関係性を維持する難しさが深く関連していると思われる。

文科省より2019年度のいじめの認知件数は過去最多で全体の82.6%であったこと、また児童生徒における自殺者数が300人を越えたことが報告された(文科省、2020)。これに関連して、児童生徒におけるいじめ不登校問題について、葛西(2019)はLGBTsであることで問題の生じるリスクが一般の児童生徒と比較して非常に高いことを指摘する。Emilly、O.M.et al.(2014)も過激ないじめ被害にLGBTsの高校生らが陥るリスクがそうでない生徒と比較して圧倒的に高いことを指摘しており、被害に遭った彼らは結果的に強い孤独感にさいなまれやすいことを報告している。

教育現場は性自認と性指向を意識する機会が非常に多い。教職員はもちろん、関わる大人は、正しい知識と適切な応答をもって、性違和が生じた際の児童生徒が不当な孤独感や不全感に押しつぶされないよう、心ないアウティング¹⁴被害に遭うことのないよう、意識を払う必要があり、それはもちろんLGBTsのケースに限ったことではないだろう。

6-2. 今後の課題

本稿では、児童・思春期の事例から性自認のテーマの扱いを臨床心理学的に検討したが、ジェンダー・アイデンティティは非常に多様であり、トランスジェンダー概念も広いものである。発達段階やMTF・FTM・MTX・FTXそれぞれの葛藤や心理的課題もあると思われる、個別の検討も試みられるべきである。

社会・学校・家庭で、無理解や孤立に晒されたトランスジェンダー当事者はトランスフォビアを内在化させ、自己無価値観や将来への絶望を感じ、より重篤なメンタルヘルスの問題を抱えるリスクが高い。インターネットを含めたメディアが児童生徒に与えるネガティブな影響も無視できないが、一方でそのようなツールが児童生徒にとって寄与するところも大きい。そうしたポジティブな可能性も今後は期待し、より性の多様性が受け入れられやすくなるような臨床心理学的支援について、まだまだ議論の余地がある。

7. 注

7-1. 文中の注釈について

注1 割当てられた性/指定された性 (assigned gender) : 性分化疾患 (inter sex) も考慮した表現

注2 性違和/性別違和 (gender dysphoria/GD) : 割り当てられた性と性自認が異なっていることから生じる苦痛や不安、混乱などを指す医学的診断名のこと

注3 ジェンダークリニック (gender clinic) : 性違和等に対する治療を目指したクリニックのこと

注4 性同一性障害 (gender identity disorder/GID) : かつて出生時に割り当てられた性と性自認とが一致しないと診断された場合の診断名である。アメリカ精神医学会は2013年より本診断名を性別違和へ変更した

注5 クエスチョニング (questioning) : 特定のセクシャリティの枠に属さず、典型的な男性/女性とは感じない人のこと、あるいは分からない等も含む

注6 MTF (Male to Female) : 男性で性自認が女性

注7 FTM (Female to Male) : 女性で性自認が男性

注8 MTX (Male to X-gender) : 男性だが、どちらでもない性として認識する人のこと

注9 FTX (Female to X-gender) : 女性だが、どちらでもない性として認識する人のこと

注10 カムアウト (come out) : 「出る」「抜け出る」が原義でありカミングアウト (coming out) と同じ

注11 RLE (Real-Life-Experience/実生活経験) : 希望する性役割で実際に生活をする

注12 シスジェンダー (cisgender) : 生まれたときに割り当てられた性に対し、社会的・情緒的・肉体的に認識している性別が一致した性自認のこと

注13 トランスフォビア (transphobia) : 性違和のある人々に対する恐怖等のネガティブな価値観

注14 アウティング (outing) : 本人の了解なしに性自認や性指向について第三者に話すこと

謝辞

本稿を執筆するにあたり、宝塚大学の日高庸晴先生には研究資料をお送り頂き、大変お世話になりました。この場をお借りしまして心より御礼申し上げます。

引用文献

朝日新聞デジタル (2017). LGBT の教員研修、全国6割で実施 文科省通知で対策.

<https://www.asahi.com/articles/ASK4T3SV6K4TUTIL02N.html>. (2021年3月18日取得).

電通ダイバーシティラボ (2019). LGBT 調査についての補足説明.

<https://www.dentsu.co.jp/news/release/2019/0110-009728.html>. (2021年3月10日取得).

土肥いつき (2015). トランスジェンダー生徒の学校体験—学校の中の性別分化とジェンダー—. 葛藤一. 教育社会学, 97 巻, pp47-66.

Emilly, O'Malley, (2014). Olsen, Laura, Kann, Alana, Vivolo-Kantor, Steve, Kinchen, & Tim, McManus, (Eds). *School Violence and Bullying Among Sexual Minority High School Students, 2009-2011. Journal of Adolescent Health.. 55. 432-438.*

針間克巳・平田俊明 (2014). セクシュアル・マイノリティの心理的支援 - 同性愛、性同一性障害を理解する -. 岩崎学術出版社.

日高庸晴・木村博和・市川誠一 (2007). 厚生労働省科学研究費補助金エイズ対策研究推進事業. ゲイ・バイセクシュアル男性の健康レポート2. 厚生労働省エイズ対策研究事業「男性同性間のHIV感染症対策とその評価に関する研究」成果報告.

<http://www.j-msn.com/report/report02/> (2021年3月10日取得).

日高庸晴 (2015). 子どもが抱える性の多様性「同性愛」や「トランスジェンダー・性の多様性」-.

<https://www.health-issue.jp/kyouintyousa201511.pdf>. (2021年3月18日取得).

日高庸晴 (2018). LGBTs のいじめ被害・不登校・自傷行為の経験率—全国インターネット調査の結果から—. 現代性教育ジャーナル. No89. pp1-7.

石丸徑一郎 (2002). マイノリティ・グループ・アイデンティティ—人はいかにして自らに付与された差異を取り扱うか—. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 41. pp283-290.

葛西真記子 (2019). LGBTQ+の児童・生徒・学生への支援. 誠信書房.

木村育恵 (2020). ジェンダーや多様な性に関する学校現場の現状—北海道における教員調査をもとにして—. 北海道教育大学紀要. 教育科学編 71(1). pp1-14.

康純 (2015). 児童思春期の性別違和 (GID) 思春期の性別違和におけるホルモン療法-症例を通して-. 児童青年精神医学とその近接領域. 56. pp30-35.

康純 (編)・吉川真衣ほか (2017). 性別に違和がある子どもたち. 第7章子どもたちのために学校・家族ができること. pp83-97.

久網千賀子 (2021). 性の多様性に配慮した学校体制づくりに踏み出すために—教員の意識調査から—. 愛知教育大学大学院教育学研究科教育支援高度化専攻内地留学生成果報告書.

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」.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1322368_01.pdf (2020年3月11日取得).

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).

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf. (2020年3月12日取得).

中塚幹也・東優子・佐々木掌子 (監訳). (2012). 「トランスセクシュアル、トランス・ジェンダー、ジェンダーに非協調的な人々のためのケア基準」.

http://www.wpath.org/site_page.cfm?pk_association_webpage_menu=1351&pk_association_webpage=5099. (2021年3月18日取得).

田中享胤・佐藤和順 (2002). 幼児のしつけ形成過程にみるジェンダー再生産の装置—保護者を対象とした調査をもとに—. 兵庫教育大学研究紀要. 22. pp1-9.