

はじめに

日本では「性」は恥ずかしいものの、隠しておかなくてはならないものといったマイナスのイメージで語られることが多い。それは、道徳教育と重ねられ、とくに「性交」に関心をもつことは道徳的に正しくないこととされ、それが子どもたちを「性」から遠ざける結果になっている。

一方で、子どもたちはさまざまな情報に囲まれ、誤った知識と認識をいつの間にか身につけてしまっている。正しい科学的認識に基づかず、俗説などによって自分の身を危険にさらす子どもたち、そして若者たちが多くいる。性感染症や望まない妊娠などの問題は、その典型だろう。^{*1}

「性」は「生」の根幹にかかわる。人が生きる中で「性」をどのようにとらえていくかは、人がどのように生きていくかと不可分である。人間関係をどう構築していくかといったときに、「性」を抜きにして考えることはできない。日本では、「性」教育という言葉が「性器」や「性交」と強く結びつけられてイメージされるが、本書では「セクシュアリティ」教育として「性教育」を考えていく。つまり、「性」の問題を人権の問題として把握していくことである。それは、子どもや若者たちが自身の「健康とウェルビーイング（幸福）、尊厳を実現すること」、「尊重された社会的、性的

*1 男女共同参画白書（令和5年度版）の中で、内閣府による「男女間における暴力に関する調査」に基づき、次のような結果が示されている。女性の14人に1人は無理やり性交させられた経験をもち、加害者との関係では、「まったく知らない人」との回答は11%しかなく、多くは、交際相手や職場の同僚など「知り合い」からの被害である。その被害について女性の6割は相談していない。

https://www.gender.go.jp/about/danjo/whitepaper/r05/zentai/htm/hoopen/b1/s05_02.html（最終閲覧日5月29日）

また、若年層（16～24歳）の性暴力被害の実態に関する調査では、4人に1人が「望まない性的な言動」の被害に遭っており、加害者は（元）交際相手、学校の関係者（教職員、先輩、同級生等）といったように、やはり「知り合い」が

関係を育てること」、自らの「選択が、自分自身と他者のウェルビーイング（幸福）にどのように影響するかを考えること」、そして、生涯を通じて自らの「権利の保護を理解し確かなものにする^{*}こと」を実現させるための知識やスキル、態度や価値観を身につけていけるような教育である^{*2}。

今日、このような教育は「包括的性教育」と呼ばれている。これは明日からでもすぐに始めたいのだが、そのためにはいくつか解決しておかなくてはならないことがある。本書では、この点を明らかにしていきたい。

本書の構成と成り立ち、活用方法について、若干述べておきたい。

まず第1章で、日本での性教育の歴史について整理する。ただし、これについては、いくつもの優れた業績が積み重ねられているため、本書ではそれらに基づいたごく簡潔な整理にとどめている。とはいえ、とくに2000年代に入ってから「性教育パッケージ」には強い関心をもたざるを得ない。社会に「性」への否定的見方がある中で、包括的性教育は、少なくとも9歳ごろから「性的接触」について扱い、性的欲望を自然なこととして肯定的にとらえ、正しい知識に基づき、どのような態度をとっていくべきなのかを教え、また、同性愛についても扱う。こうした包括的性教育が、果たして実践可能なのか。そこで、実際に小中学校の保健室で子どもたちの悩みに向き合ってきた教員に話を聞いてみたのが第2章である。いろいろな工夫をしながら、学校として性教育をどう実践してきたのが明らかにされている。

挙げられている。

https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/e-vaw/chousa/pdf/r04_houkoku/02.pdf（最終閲覧日5月29日）

*2 ユネスコ編／浅井春夫他訳『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】——科学的根拠に基づいたアプローチ』明石書店、2020年、28頁。

次に、第3章で「包括的性教育」とはどのような教育のことなのかを、ユネスコの『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】』をもとに整理し、それに基づく実践を第4章で紹介する。これを読めば、実際に包括的性教育をどのように実践していくかがわかる。同時に、現在の学校現場が抱える限界も知ることができる。

ここまでの実践的な議論を踏まえて、第5章では、国連の子どもの権利委員会などからの日本政府への勧告において、日本の性教育の現状にきわめて厳しい課題が突きつけられていることを確認する。

第6章では、なかなか性教育実践が進んでいかない要因を「3つの壁」と表現し、検討してみた。その3つとは、「寝た子を起こすな」論、「勘違い（考えすぎ）」論、「被害者（被差別当事者）責任」論である。

最後の第7章では、包括的性教育を「まずは、始めてみる」ためには何が必要かを述べた。実は、ほんの小さなところから始められることがわかるはずである。

本書の成り立ちは、まったくゼロから新しく企画されたというよりも、実は、その前段がある。第2章と第4章の実践論は、2021年出版の拙著『学びの本質を解きほぐす』（新泉社）についてのトークイベント（東京の浅草にある書店Readin・Writing BOOK STOREにて全6回開催）の中での対談を元になっている。対談後、「性教育」をテーマに理論的な考察も加えながら、学校現場の実践を後押しするような本をつくったほうがよいのではないかという展開になった。^{*3}

*3 拙著は、5つのテーマ（不登校・学力・障害・道徳・校則）から日本の学校での学びのあり方を批判的に検討しているのだが、「性・ジェンダー」については扱っていない。本書はそこを補う意味もある。

本書の特徴は、子どもたちの人権保障として性教育を位置づけた上で、その実践を具体的に考えたところにある。ぜひ、学校現場での校内研修（あるいは自主研修）などで活用してほしい。と同時に、これから教員を目指す学生たち、そして、いま学校に子どもを通わせている保護者に読んでもらいたい。もちろん、これまでの学校経験で「性」に関する教育にモヤモヤとした疑問や不満をもってきた人たちにも読んでもらいたい。とくに教員の方には、まずは、第2章と第4章の実践報告を読んでもてもらえれば、「性教育」の必要性とその「おもしろさ」が感じられるはずである。

なお、本書の内容の理解を助ける意味で、限られたものではあるが、性教育に関する年表と参考文献を掲げた。参考にしていただければと思う。

序
章

包
括
的
性
教
育
の
と
ら
え
方

1 自分を定義する5つの要素

もうずいぶん前に、人権教育についての会合に出席し、「自分を定義する5つの要素」を挙げる実践を知った。そのときの私の解釈も含めて言えば、この実践のねらいは、挙げられた要素による差別が存在しているのではないかと考えてみることに、そしてその自覚の下で自らの生活を振り返ってみることに、である。もちろん、自分のつらい体験と結びつくことは挙げにくいということがあるかもしれない。ただ、そう感じた時点で、すでにこの実践のねらいは果たされているともいえる。^{*1}

この実践を知ったとき、私自身はどんな要素を挙げたか。すぐに出てきたのは、自分の生まれ育った土地と親の職業、好きなプロ野球チーム。さて、あと2つをどうしようかと迷った。「男であること」「日本国籍者であること」は、考えてはみたけれど自分を定義する要素として重要度は低いと思い、残り2つの候補としなかった。当時は明確に自覚できていなかったが、「性別」と「国籍」においてこれまで困った経験がなかったからに違いない。このことは、20世紀の半ばに、すでにボーヴォワールによって次のように説明されていた。^{*2}

男だったら、人類のなかで男の占める特殊な状況についての本を書こうなどとは

*1 これを学校教育で実践すれば、子どもたちの抱える問題に教員がいかに迫っているかを問うことになる。

*2 シモーヌ・ド・ボーヴォワール／『第二の性』を原文で読み直す会訳『決定版』第二の性―I 事実と神話』新潮文庫、2001年、13頁。

思ってもみないだろう。ところが私が自分を定義しようとする、まず「私は女である」と表明しなければならぬ。この事実が基盤となって他のすべての主張が出てくる。男の場合はけっして自分がある特定の性に属する個人であると認めることから始めたりはしない。男であることは、わざわざ言う必要のないことなのだ。

この指摘は痛快である。フランス語でも英語でも、「男」をあらわす単語は「人間」をあらわすように、「男」にとって「男である」ことは、あらためて問う必要もないほど「自然なこと」として体験されていく。特殊なのは「女」のほうなのである。より正確に言えば、それは、「男ではない」という意味での特殊性だといえるだろう。

ボーヴォワールの指摘から（『第二の性』の出版は1949年）、かなりの時が経過した。しかし、少なくとも日本に生活している限り、性をめぐる状況はあまり変わっていないように思える。

2 性別をめぐる問題

最近、こんな場面に遭遇した。ある会議のメンバーに女性がわずかしかないことを指摘した男性がいた。ジェンダー・バランスが叫ばれている現在においてこんな状

況はきわめて不平等な状態である、女性の参画が必要である、3分の1は女性でなければならぬ、と。どうして2分の1ではないのだろう。かなり「進歩的なこと」を言ったつもりなのだろうが、半分が女性では平等ではないと思ったのだろうか。きっと、20人の会議で2人しか女性がいないでも（あるいは全員男性でも）、男性は何も言わないだろうが、逆だったら、つまり、18人が女性だったら、絶対に「偏っている」と言うはずである。

今日では、そもそも人間を男女という二分法で分類していくこと自体の問題性が指摘されている。「男女」というくくり方とそれに貼りついている役割期待自体（異性愛など）が、人々の生活実態とズレていることが表明され、これまでの人権侵害が明らかにされてきている。そして、法律がそのような「侵害状況」を維持させてきたことも認識されるようになってきている。それは、たとえば「同性婚」をめぐる裁判において、各地の判決でこれまでの民法等の規定が「違憲」ないしは「違憲状態」*₃だとされるようになっていくことから明らかであろう。

その一方で、学校では「男女の別」が見えやすく、かつ、教育活動の中でもその「差」が強調されていく。多くの人がもつこのような体験の中に、実は強烈な差別の構造が組み込まれていると言われたら、納得する人と疑問に思う人とに分かれるかもしれない。

仮に身体的な「違い」によって分けられることがあったとしても、そのこと自体が

*₃ 2024年3月時点で、7つの地裁・高裁の判決で違憲が3件、違憲状態が3件、合憲が1件となっている。また、同性パートナーを殺害された男性が「犯罪被害者給付金」を受給できるかどうかが争われた裁判で、最高裁は、「支給対象になり得る」と判断している（2024年3月26日）。異性間の事実婚と同様の権利を認めただけである。なお、事実婚には、法律婚で認められている税金での控除が受けられないなど、権利面での不利益がある。つまり、「共に暮らす」ということの形態において何層にも差別構造が組み立てられている。

問題というのではない。そこに「意味」を与える行為が伴うと、社会的につくりあげられていく「女らしさ」「男らしさ」の姿があらわれてくる。学校教育においては、これがごく自然な形で伝えられていく。「ジェンダー」とは、まさにこのような意味付与のあり方を問題にしていく概念である。したがって、本書で性教育実践を考えていくとき、ジェンダー・バイアス（偏見）を強化していく学校特有の文化に注意を払っていくことになる。

いま、身体的な違いについて「仮に」と書いたが、身体の違いは生物学的にも明らかなのではないか、と思われるかもしれない。もちろん、そのような違いが「ない」と言いたいのではないが、何の説明もなしに当然の事実として、その「違い」が「性別」となっていくというとらえ方には慎重でなくてはならない。生殖における役割の面で違いがあるということと、それによって「男女」というカテゴリーで人を分類していくこととの間には「すき間」がある。そこに橋を架けるものこそが問われなくてはならない。「ジェンダー」は、そこに「権力」の問題を見出すことを可能とする、きわめて重要な概念である。この点の議論は、本書全体に通底している。つまり、まず性差があって、そこに社会的な役割等が貼りついていくことの問題性を問うと同時に、むしろ、そのような「差」を生み出す社会的な認識、価値体系が先にあって、それを前提にして人間を眺めようとするために、「男女」という枠組みがまるで自然現象のように見えてくる、ということの問題性に着目したい。そして、この社会的認識

枠組みが学校経験を通して、人々に強力に植えつけられていくことを問題としたい。「性教育」実践は、この部分に敏感でなくてはならない。

現在、教育政策の随所で「多様性（の尊重）」が謳われている。男女という「性別」も明確に区別され得るカテゴリーではなく、グラデーションとしてとらえるべきだという議論も一定の支持を得ている。しかし、この「男女」による二分法は、学校現場では根強い。しかも、この分類は、性的指向のパートナーとして設定される二分法である。つまり、異性愛を前提とした人間関係を正当化する。

しかし、LGBTという表現が出てきたように、二分法も見直されつつあるのではないかとの見方もあり得る。ただ、「性的マイノリティ」と表現されていることを考えると、ここでも注意が必要となる。「マイノリティ」と言われる限り「マジョリティ」がいるのであり、そちらのほうが「普通である」という認識になっていく。異性愛としての男女の性的関係が基本だというとらえ方があるからこそ、「そうではない」分類が必要になってきたのである。^{*4}

3 権力支配という観点

本書での議論の中心のひとつは、学校での「性別」の扱われ方と、そのことが性教育実践に与えている影響、ということになる。そして、いわゆる性教育「バッシング」

*4 LGBTの他にもさまざまな表現の仕方があることは承知しているが、本書では、この問題が話題になり始めた当初の「くくり方」であるLGBTという表記を用いることとする。その表記を工夫していくことで現実に迫れるようになる一方で、「くくられていくこと」の問題性も意識しておきたいという思いがあるためである。重要なのは、LGBTが「性の多様性（の尊重）」を意味しているわけではないという点である。

がそこに重ねられることで、いかに子どもたちが性をめぐる学びから遠ざけられていくかを批判的に見ていくことになる。なぜなら、そのことで、子どもたちは、性加害・被害の当事者にさせられていくからである。

このことは、これまでの性教育実践の具体的検討において、いわば「現場の声」として言われてきたことである。本書の第2章を読めば、そのことが具体的にわかってくる。しかし、その状況を踏まえて、別の問いを立てておきたい。それは、なぜ、学校では「性」をめぐる偏見が再生産されていくのか、なぜ性教育は「バッシング」の対象になっていくのか、ということである。これは、本書で重要視していく包括的性教育が何を目指しているのかと関連してくる。性教育は何を「理解」する教育か、という問いになるかもしれない。

この方向で考えていくと、私たちの社会が「性」を通して権力支配関係を確立しようとしていることがわかってくる。それを壊そうとしたり、結果としてその「関係」が不明瞭になっていきそうになるとバッシングされるのである。本書での議論は、このことをつねに意識している。「性」は「生」であり、人々の「生き方」そのものである。それが教育によって、反発を招くことなく、ごく自然な出来事として人々の意識を枠付けし、権力支配関係の中に組み込まれていくことを批判的に検討したい。

包括的性教育は、このような批判的思考を育てることになる。その点で、これまでの性教育のイメージとは異なっている。それは、いままでの自分のあり方（権力的関

係の下で生きるあり方」を相対化し、別のあり方に向けて生活を問い直すようになることである。バッシングは、このことを嫌っている、あるいは危険視している結果起こるのである。他の人間関係のあり方が明らかになっていくことを恐れているといえるかもしれない。自分の生活を見直し、その組み替えを可能にしていく思考は、民主主義の基本であろう。これをつぶすのが、性教育バッシングである。「性交」を扱うことを「過激」だと言い、「同性愛」をマイナスに価値づけていこうとするのは、明示的に言われている「性交」や「同性愛」などのことそのものではなく、そのことを通してこれまでの私たちの思考のあり方が変化していくことへの警戒心のあらわれである。あるいは、すでに人々のあり方が変化してきていることにフタをしたいということかもしれない。包括的性教育は、人々の身体を通して生き方を考えていくものである。だからこそ、それは人権教育となる。