

# 公立小中学校における性別違和をもつ児童生徒への 対応に関する研究

松 嶋 淑 恵 (文教大学教育研究所客員研究員)

関 井 友 子 (文教大学人間科学部)

Research on Response to Children and Students with Gender Dysphoria  
at Public Elementary and Junior High Schools

MATSUSHIMA TOSHIE, SEKII TOMOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

(Faculty of Human Sciences, Bunkyo University)

## 要 旨

性別違和をもつ児童生徒への対応に関する先行研究を概観することで、学校内での課題を検討した。多くの先行研究で、教職員が性的マイノリティについて学んだ経験が乏しいため、対応に自信がない様子が示されたが、教職員が試行錯誤の中、支援したいという思いからそれぞれに対応してきたことがわかった。中教審における「チーム学校」の考えや、教育相談等をチームで行う重要性から、本テーマでもチーム対応の重要性が示唆された。

## はじめに

今日の我が国において、性的マイノリティに関わる人権運動の高まりが見られたり、性的マイノリティであることをカミングアウトしたりする者がこれまでに比べ増えつつある。性的マイノリティは児童生徒にも存在し、その割合はクラスに2～3人いると言われている<sup>1)</sup>。このような中で、文部科学省は、2010年に「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」において、性同一性障害のある児童生徒の心情に十分配慮した対応を要請した。その後、2014年には、全国の学校における対応状況を調査し、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」が通知され、翌年2016年には、性同一性障害だけでなく性的指向・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向けての教職員の理解を促進するための教職員向け周知資料を作成

し公表した。

しかしながら、日高(2021)の調査によると、2015年および2016年の文部科学省通知を読んだことがある教職員は、管理職や養護教諭に偏り、全体としては17.5%にとどまっていることがわかった。これは、「いじめの防止等のための基本的な方針」が全体で57.7%の教職員に読まれている現状と比べれば大きな差があると言わざるを得ない。また、日高は同調査で、性の多様性についての知識や理解等が不十分な教職員が圧倒的に多数存在するということが明らかにした。このため、教育現場にて性別違和を訴える児童生徒がいる場合の対応は、各学校で試行錯誤が繰り返されていると考えられる。また、児童生徒に人権教育という視点で性の多様性を取り上げ、指導するための人権教育指導資料は、一部自治体で見られるものの、それらは児童生徒に対する指導資料であり、教職員向けの対応の

仕方に関する資料はいまだ多いとは言えない。対応に関する研究や関連書籍、対応についての講演を行う活動家による活動は以前に比べ増えているとはいえ、現実に教育現場で組織的に対応することについての知見は不十分と言える。

本研究は、性的マイノリティの児童生徒の中でも、特に性別違和をもつ子どもに焦点を当て、このような子どもにとって過ごしやすい学校環境づくり、そして、将来にわたっての自立や生きる力を育むことも目指した対応を行うために必要な要素を考察する。特に、学校現場で実際に対応する場合に資するような、校内環境や校外の組織づくりなどを教育相談や児童生徒指導の視点と交えて具体的な手続きを模索することを目的とする。

## 1. 「性別違和をもつ」という用語の定義

本論においては、「性別違和をもつ」という用語の用法を下記のとおり定義する。「性別に違和感をもつ」という現象は、身体的な性別あるいは、出生時に割り当てられた性別と自身の性別の自己認識である「性自認」（性同一性とも言う）の間に不一致があり、そのことにより違和感が生じている状態を指すこととされる。この現象について、日本で1990年代頃から有名になった概念に、「性同一性障害」がある。これは、割り当てられた性別に対して反対の性別の性自認を持ったものが、医学的に診断されたものである<sup>2)</sup>。これに対し、「トランスジェンダー」という用語は、医学的な診断の有無にかかわらず、「割り当てられた性別とは異なる性別で生きる/生きようとするもの」を当事者本人がアイデンティティとして呼称するものである。「性同一性障害」よりも広い幅をもった概念と言える。

そして、「性別違和をもつ」という状態は、更に広い範囲に位置するものとして捉える。というのも、割り当てられた性別に違和感をもつ状態の中には、反対の性別への一致感を

もつということが必ずしもなく、男女の間やいずれでもある、または、いずれでもないと同定するXジェンダーやノンバイナリーの人々を含むほか、思春期において特定のセクシュアリティを自認する以前の模索中の状態である人も存在するからである。また、その後の人生でトランスジェンダーやXジェンダー等とは異なったセクシュアリティを自認するもの（例えば同性愛者）、性別違和と折り合いをつけ、性別違和が低減、克服、消失する可能性のあるものも含めるものとする。なぜなら、セクシュアリティはゆらぐものとされているが、特に子ども時代では確定することは難しい。その上で、学童期・青年期のその時点での違和感に焦点を当てることによって、より不安の少ない学校生活を送ることができるよう支援の幅を広げることで、教育の機会の確保を目指すからである。

## 2. 性別違和をもつ児童生徒を取り扱う意義

本論において、性的マイノリティの中でも、性別違和をもつ児童生徒への対応に焦点を当てる理由は下記のとおりである。まず、性別違和を抱える子どもに関して、性同一性障害の専門医療を行う中塚（2017）によると、性別に違和感を抱える人では、不登校、自殺念慮、自傷・自殺未遂・精神科合併症が生じることが言われており、特に自殺念慮が強かった時期が小学生時代である者が、13.9%にも上った。ホワイトトリボンキャンペーン（2013）の調査においては、性別違和のある男子には言葉による暴力・身体的暴力が顕著であった。これは、異性愛ではない男子・女子に比べると多い傾向にあった。ゲイ・バイセクシュアル男性について調査した日高（2008）の調査では、ゲイ・バイセクシュアル男性の自殺未遂の経験割合は、15%であったが、中塚（2017）の性別違和を抱える人では、自傷・自殺未遂の割合が、性自認が男性である人で26.6%、性自認が女性である人で31.4%と高

率であった。このことから、小中学校の義務教育期間に多くのストレスを抱える可能性が示されている性別違和を抱える児童生徒に焦点を当て、その対応を考えていくこととする。

### 3. 教職員が性別違和について学んだ経験が少ないことの影響

性別に違和をもつ子どもが存在する一方で、現在においても小中学校での対応は十分ではない。日高（2021）の全国の21,634人の教員を対象に行った意識調査によると、「出身養成機関・独学・教員になってから研修で同性愛と性同一性障害について学んだ経験」がある教員は、わずか3.1%であり、両者について全く学んだことがない教員は19.5%であったという。この内、学んだ経験がある教員においては、20%超の割合で同性愛や性自認に悩んでいる児童生徒がいたと回答し、そのような児童生徒への関わりや授業で取り上げるという実践経験が、30%前後であったのに対し、全く学んだことがない教員では、悩む児童生徒の認知が7%未満、関わりでは同性愛が3.2%、性同一性障害が9.2%、授業実践は3%未満であり、大きな開きがあったことがわかった。

安川・門田（2015）の「性の違和感や迷いを感じる児童生徒」への認知や対応について人権教育担当者または担任教員と養護教諭への調査では、性別違和を持つ児童生徒への知識や対応に関する意識について詳細に調査されている。この調査においては、「性の違和感や迷いを感じる児童生徒」について学んだ経験に「はい」と答えたものは、人権・担任教員で83.6%、養護教諭で92.4%であった。しかし、その情報源となった媒体の内訳を見ると、「テレビ・ラジオ」が最も高率で、77.7%・66.2%（有意差あり）、「研修・講演会・勉強会・講習」で、67%・78.9%（有意差あり）であった。「大学時代の授業」では、8%・11.3%であり、日高の調査とほぼ同様の結果であった。また、学んだ内容（表1）では、性同一性障害についてが90%程度であったが、トランスジェンダー・トランスセクシュアルについてが40～48%程度と下がり、セクシュアリティのあり方では、人権・担任が58.0%、養護教諭が84.2%と大きな開きがあった。学校の対応については、いずれも41%程度であった。そして、同調査において、対応や指導に不安があるかという項目で不安があると答えたのは、人権・担任で

表1 得た学び、知識・情報の内容（複数回答有）

	人権・担任	養護教諭	d f	x <sup>2</sup> 値	p 値
	人数 (%)	人数 (%)			
「性の違和感や迷いを感じる人」が存在するということ	92 (82.1)	118 (88.7)	1	2.149	0.143
性（セクシュアリティ）の在り方や種類について	65 (85.0)	112 (84.2)	1	20.774**	<0.001**
性同一性障害（GID）について	100 (89.3)	120 (90.2)	1	0.059	0.809
トランスジェンダーやトランスセクシュアル、トランスヴェスタイト等について	45 (40.2)	65 (48.9)	1	1.857	0.173
「性の違和感や迷いを感じる人（児童生徒）」に対する学校での対応等について	46 (41.1)	55 (41.4)	1	0.035	0.852
当事者の声や意見、考え方について	64 (57.1)	76 (57.1)	1	<0.001	1.000
おぼえていない	0 ( 0.0)	0 ( 0.0)	1	-	-
その他	3 ( 2.7)	3 ( 2.3)	1	0.046	0.831

人数%は、「各項目を選択した人数」/「学び、知識・情報を得る機会がある者全員」×100 \*\*p<0.01  
 安川優・門田文、2015、「性の違和感や迷いを感じる児童生徒」に関する学校の現状『大阪教育大学紀要』第v部門、64(1)、99-115より引用

50.7%、養護教諭で58.3%であった。その理由では、「経験がない・少ない」が人権・担任で65.7%、養護教諭で71.3%と最多であった。また、学んだ経験や知識があると答えたものでは、性別違和の児童生徒がいたと認知する割合が高率であった。

川又（2017）、本多（2019a）によれば、養護教諭が児童生徒または保護者からの相談が、児童生徒への支援や教育の実施を検討する条件になることが報告されている。川又（2017）の指導実践事例報告では、養護教諭自らが独学で学び、教材開発や計画的指導をしたことが報告されているが、独学しなければ学ぶことがないという現在の教職課程のカリキュラムの問題点を浮き彫りにしていると言える。

現時点では、性同一性障害と性的指向については、人権教育におけるその他の人権課題に位置づけられているものの、学習指導要領には掲載されていない。このため、教職課程では必修とされていないことから、大学が独自に開講するか、教職志望者が求めて受講しなければ学ぶ機会は失われやすい状況になる。日高（2021）では、出身養成機関で性同一性障害を学んだ教員は、13.3%と低率であった。日高は、同様の調査を2011年にも行っており、当時の調査では、出身養成機関で性同一性障害について学んだことがある教員は8.1%であった。10年の間に、大学等で取り上げられることはわずかではあるが増加したものの、依然として低率にとどまっていると言える。

日高（2022）、安川・門田（2015）の両研究で、学んだ経験が当事者児童生徒の認知度に影響を与えることを考えると、学んだことがない教職員の多さは、性別違和の悩みを抱える児童生徒の発見を阻害し、不可視化する方向に働いていると言える。

また、もう一つの視点として、性の多様性に関する知識の偏りも指摘できる。安川・門田（2015）では、大学等で性別違和について学んだことがある教員は10%も満たないが、

テレビなどのマスメディアの情報も含めて学んだことがあると捉える様子が見られたことがわかる。また、性同一性障害について学んだと答えた割合が90%と高率であるのに対し、セクシュアリティのあり方については特に人権・担任で特に低くなっている。それにも関わらず、対応や指導への不安が養護教諭より少ない割合という様子からは、①養護教諭のように、個別の相談に乗る役割が主ではないこと、②知識が不十分であるため、誤った理解であることに対する危機感の認識が低いことが影響していると考えられる。

テレビ等のマスメディアの情報は、断片的であり、また、偏りも指摘されている。また、学んだ内容が性同一性障害のみに大きく傾いていながら、トランスジェンダーについては低率であったり、セクシュアリティのあり方については割合が下がったりすることについては、性同一性障害の概念に合致しない事例についてバイアスがかかった判断をする恐れが考えられる。対応そのものの学んだ経験が少ないことは、そのまま対応への自信のなさや、方法のわからなさにつながってしまう。

「学んだ経験がある」という認識を持っていたとしても、実際の対応に役立つ知識であり、それが実践に繋がるかどうかは、必ずしもそうではないと伺われる。その裏づけとして、同調査では、「対応や知識をどこで聞けばいいのかわからない」という意見も少なく聞かれたとのことであり、その結果として、教師向けのパンフレットや対応・指導・取り組み事例の資料を求める考えが、60%以上の割合で見られたという。先に挙げた本多（2019a）の養護教諭への質問紙調査でも、支援の充実には「教職員の学習機会の増加」が小中学校全体で67%を占めていた。

本多（2019b）は、支援の充実には、①研修の充実・機会の増加、②人権教育の推進、③連携の強化を挙げているが、一方で教職員たちが、研修よりもパンフレットや資料をよ

り求めるといふ回答からは、教職員の多忙な現状が関係しているとも取れる。

長期的視座に立てば、まずは学習指導要領への位置づけや、教職課程での必修化が求められる。一方で、現時点での教育現場の現実を見れば、養成機関で学ぶ機会を十分に得られず、現職教育でも限られた研修にとどまり、日々の業務や山積する課題解決に追われる教職員が、性別違和に悩む児童生徒への対応を行っていくための方法を模索していかなければならないと言えるだろう。

#### 4. 小学校および中学校での対応状況

本多(2019a)は、養護教諭への面接調査および質問紙調査から、小学校と中学校での対応状況の違いについて分析している。その結果、小学校では「性別の区別を避ける」という配慮が87%で実施されていたのに対し、中学校では17%と大きな開きがあった。職員会議での話し合いについても、小学校でも17%と低率であったが、中学校では0%であった。また、服装やトイレ、健康診断や学用品、髪型、クラブ・部活動など日常の配慮に対しても小学校よりも中学校で配慮がなされていない結果となった。この違いについて本多は、小学校から中学校への進学過程で性的マイノリティの児童生徒がドロップ・アウトする可能性を懸念しており、中学校において不登校になりやすくなることや、相談や支援要請が行われにくくなることを示唆する結果ではないかと考察している。同様に、中学校での対応の経験の少なさは、これより以前の荘島(2010)の中学校と高校の比較の調査でも現れていた。

本多の調査においては、支援の充実に必要なものとして、「教職員の学習機会の増加」が高率であったことは先に述べたが、「児童生徒の学習機会の増加」が小学校では37%であるのに対し、中学校では63%と異なる結果が出ていた。また、「当事者児童生徒の相談

に乗る」は中学校の方が高率であった。

以上のことから考えると、中学校では、当該生徒の対応だけでなく、他の生徒の受け止め方に懸念や不安を抱えているのではないかと考えられる。荘島(2010)では、「いつ、どのようにクラスに説明すればよいかかわからない」、「他の生徒との関係悪化で当該生徒が孤立した」という回答を得ており、思春期に差し掛かった中学校の生徒に対しては、より対応や説明に慎重になる様子が考えられる。元中学校教員の管理職への聞き取りでは、「手応え、経験、『これを押さえておけば大丈夫』という基準などゆらぎないものがないと躊躇してしまう」「どう転ぶかわからない危険性。何が返ってくるのか読めないから不安になる」という語りが報告されている。教職員だけでなく、生徒への学びも両輪で行う必要性が示唆される分、教職員が自ら教えることに大きなプレッシャーも生じている可能性がある。

性的マイノリティでない生徒であっても、「中1ギャップ」により中学校で生活する悩みを抱えることが指摘されている。小学校から中学校への進学のタイミングでのドロップ・アウトを防ぐためにも、小学校と中学校の対応の困難点・課題点の違いをよく洗い出す必要があると言えよう。

#### 5. 医療機関とつながった場合に可能な対応

中塚(2021)は、思春期の当事者に対しての医学的な介入として、GnRHアゴニスト(第二性徴抑制剤)による治療を紹介している。MtFには月経のようなわかりやすいイベントがあるわけではないので、性別に関する気持ちや悩みを言い出しやすい環境が求められるとする。

FtMでは、月経時に「自殺したい」「内臓を掻き出したい」と訴えるものがあったり、MtFではひげや声が低くなることは恐怖であるため、このような第二性徴が現れる中学

生ごろは、自殺念慮の発生の1つ目のピークであるという。そうした意味でも、第二次性徴を抑制するGnRHアゴニストによる治療は、精神的な安定をもたらすことで、二次的疾患を予防し、不登校を回避しやすくなることで、学歴が確保でき、それによって一生を考えると、就職や給与の面でも有利となってくる。デメリットとしては、第二次性徴抑制療法が長期化すると、同級生の中で1人だけ身体的変化が見られないことによる精神状態の影響も考えられるため、慎重な対応が必要である。身体的には、骨塩量増加の抑制があること、経済面では高額な医療費用の負担などの課題もある。ジェンダークリニックなどで、性同一性障害の診断がなされれば、性ホルモンによる治療に移行する。このように考えれば、第二次性徴抑制療法で苦痛を緩和しながら時間的な猶予をもち、その間にどのような治療、または生き方を目指していくか考えていくことになる。

## 6. 長期的視野に立つことの重要性

中塚(2021)は、ライフプラン教育の重要性も説いている。中学校や高校では、結婚や妊娠などのライフプラン教育がなされるが、従来型のライフプラン教育では、シスジェンダーの異性愛者のライフコースが想定されており、性的マイノリティの子どもたちが想定されていないことが考えられる。これに対して中塚は、LGBTの子どもが自身の将来像が見えずに苦しむことにならないよう、LGBT当事者の家族形成の情報を盛り込んだマンガ本を作成し使用しているという。この本は、中塚研究室のホームページでダウンロードすることが可能であり、学校教育の中で参考資料として使用することで、ライフプラン教育が性的マイノリティの児童生徒にとってだけでなく、すべての児童生徒にとって多様な家族観を考える機会となることが考えられる。

もちろん、家族形成において、性的マイノ

リティではない、シスジェンダーで異性愛者も、結婚、妊娠、出産といった家族形成を強いられることなく、自身のライフプランに添って選択できることが大切であり、誰もが自身の選択を尊重されるような授業を保証してることが重要であると考えられる。佐藤(2021)は、お茶の水女子大学へのトランスジェンダー学生の入学に関する実践を紹介する中で、室伏きみ子学長や三浦徹副学長の語りを引用し、特定のことを特別な存在とみなして配慮するのではなく、手助けが必要な誰もが手助けされる大学の環境のあり方について「特別だから配慮する、というのではなく、誰でもどんな人でも手助けが必要なときは助けてもらえる。こうしたメッセージを強く打ち出しながら制度作りをする。それは、トランスフォビアに立ち向かう上では重要なことのひとつではないでしょうか」と提案している。誰もが安心した環境の中でこそ、支援が生きてくるものと思われる。

中塚は、LGBTの子どもが、自身の将来に希望をもつことができる機会を作ることで、高率である自殺念慮、うつ、不登校などの発生を予防する支援にもなることを願うとしている。

性的マイノリティの子どもでは、将来に向けての生き方のイメージが描けず、メディアの発信する偏った情報の影響を受けることも少なくないとされ、ロールモデルの必要性がこれまでも重要視されてきた。こうした教育実践は、実際に、ロールモデルとなるような、現代社会で活躍する性的マイノリティと出会うことがなかなか難しい中で、具体的な情報を得ることができるのは大きな意義があると思われる。中塚のライフプランに関するまんが本は、家族形成に関するものであるが、就労についても人生における重要な側面であることから、学校教育において行われているキャリア教育が、ジェンダーにまつわるアンコンシャスバイアスによって左右されず、また、

性的マイノリティの児童生徒が、自身のセクシュアリティの尊厳を保たれたまま、将来を見通すことのできるものであることは重要である。特に、性別違和をもつ者やその支援者にとっては、性別を移行することによって意識が集中してしまいがちであるが、性別を移行することを選択するにせよ、そうでないにせよ、その先の人生をどのように生きていくかという視点も含めて性別のあり方を考えていくことは大変重要であると考えられる。

### 7. 誰が対応を行うのか、「チーム学校」との関わり

中塚ら（2004）によると、性同一性障害を抱える人の思春期に多い問題行動として、自殺念慮74.8%、自殺未遂・自傷行為31.0%、不登校29.2%、うつ状態17.9%であるという。自殺念慮や自傷行為は命に関わる危険性をはらんでおり、また、不登校はその後の人生に長期的な影響を与える<sup>3)</sup>。

日高ら（2007）は、ゲイ・バイ男性が避難場所として保健室を利用していたと報告しており、菊池ら（2010）では、性別違和を抱える児童生徒の対応は主に学級担任・養護教諭

が高率で挙げられたという。このことは、性別違和をもつ児童生徒への支援を行う学校職員のなかでも、養護教諭の役割が極めて重要であることがわかる。

畔田（2013）は、性別違和を抱える生徒の支援を経験した養護教諭からの聞き取り調査から、支援した内容についてのカテゴリを分類し、図示している。それらをまとめたものが図1であった。

まとめると、該当生徒の状況や性別違和を抱えていることの把握から始まり、カミングアウトの葛藤を聞き取り、カミングアウトの支援を行うこと、状況によっては、他の教員との連携や、医療機関との連携を行うとあった。カミングアウトの練習のために作文をさせてみることや、カミングアウト後のフォローなどの継続支援など、外部機関ではなかなかきめ細かく対応できない部分まで、養護教諭が行っていることがわかる。養護教諭の支援の具体例が分析されており非常に貴重な研究である。一方で、個別的教育相談の側面が色濃く、組織対応については深く言及されていない。先に引用した、安川・門田（2015）においても、人権担当者は組織づくりや児

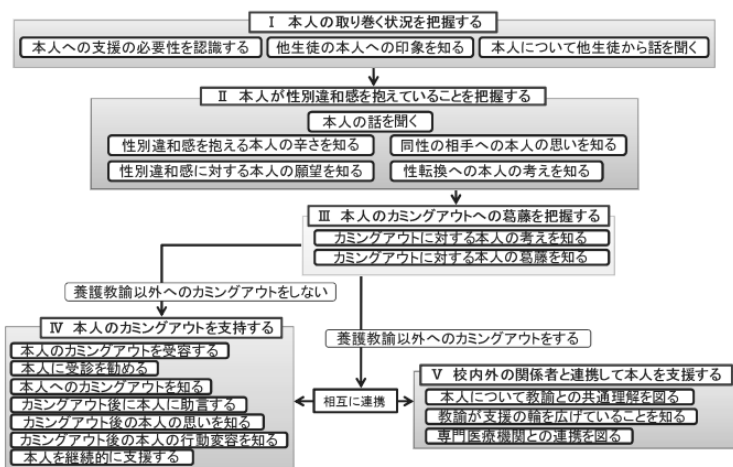


図1 性別違和感を抱える中・高校生に対する養護教諭の支援方法の特徴

畔田由梨恵他、2013、「性別違和感を抱える中学生・高校生に対する養護教諭の支援方法の特徴」『日本健康相談活動学会誌』8(1)より引用

児童生徒への人権教育を行い、養護教諭は個別の相談にのる側面があると考察されていたが、この研究でもそれが裏付けられたといえる。この論では、制服やトイレ・更衣室使用などの他の児童生徒に関わることを実施する場合について、どのようにそれを校内で調整したかについては言及されていないので、それについては、他の研究から補足する必要がある。安川・門田（2015）では、養護教諭が制服やトイレについて支援したことが言及されているが、同様にどのように調整したかまでは言及されていない。なお、図1の下部左の、「養護教諭以外へのカミングアウトをしない」については、組織対応が希望されない例といえ、この場合、養護教諭が一人で抱えてしまうことのデメリットなどについても考えていく必要がある。では、性別違和の児童生徒の対応は、養護教諭を中心に任せるといふことでよいのだろうか。

現在学校では、「チーム学校」として組織として教育活動に取り組む体制を創り上げることの重要性が増している。文部科学省の中央教育審議会は、2015年に学校現場における複雑化・多様化する教育課題に対応する学校組織の望ましい姿として「チーム学校」に関する答申を報告している。このことから、性別違和の児童生徒への対応についても、組織を意識した対応が考えられるだろう。しかしながら、安川ら（2015）にあるとおり、「教職員間の意識、経験のばらつき」を困難点とする回答も見られるのも現実である。教職員に性的マイノリティについて学んだ経験が乏しいことは先に述べたとおりだが、中には蔑視表現や偏見に満ちた言動をしてしまう教職員の存在を指摘する声がある。このような意識の差がある中で、特定の教職員だけが奮闘するというのは現実的ではなく、支援する側の教職員の疲弊も生じかねない。

これに関し、宮西・田村（2021）は、小学校教師の協働意識と組織感情の関連から「チ

ーム援助」に関する分析を行っている。これによると、チームとして働くことを効果的と捉える認知と、職場の雰囲気をポジティブに捉える認知に明らかな相関が見られた。この結果は、「生徒指導が困難であったり、学級経営が難しい場合でも、管理職や同僚との関係が良好な場合、前向きに乗り越えられる」というような教師の語りと一致するとしている。このことから、教師同士が自らの弱点を補い合い、相互援助し、相互承認する重要性を説いている。また、職場の雰囲気に関して、管理職やミドルリーダーの学校組織マネジメントの重要性も指摘している。根津・橋本（2022）においても、「チーム学校」を念頭においた「積極的な生徒指導」、「育てる教育相談」の実施のため、個人で取り組むのではなく、管理職のマネジメントと中心となる教員（教育相談コーディネーター）を軸に、同じ目的に向かった役割分担の重要性が説かれている。教職員全体の意識の共有に問題がある場合には、組織マネジメントを行うのは管理職やミドルリーダーの役目と言えるだろう。「人権教育主任が組織づくりや児童生徒への人権教育を行い、養護教諭が個別の教育相談に乗る」という役割分担が見られたように、それぞれの校務分掌、あるいは、教職員個人の強みを活かして、相互援助し相互承認するチームを創り上げていくことが重要である。

教育相談に関連したチーム支援については、石隈・田村（2003）に詳しい。ここでは、学習面、心理・社会面、新路面、健康面の4つの援助領域についての現状や援助の実態を整理するための「石隈・田村式援助チームシート」、援助を受ける子どもを中心として、学校・家庭・地域で援助に関わる人物を洗い出す「石隈・田村式援助資源チェックシート」が紹介されている。後者の「援助資源チェックシート」では、前者の4つの援助領域に関係する人物のリストとして、担任、学級の友



達、他学級や部活の友達、祖父母や兄弟姉妹、保護者、塾・家庭教師、医療機関・相談機関、校内のコーディネーター、スクールカウンセラー・相談員、養護教諭、校長・教頭・教務主任・学年主任・生徒指導担当・進路指導担当・教育相談担当・特別支援教育担当など、部活顧問、前担任・教科担当、予備欄が記載されており、関係する人物のリストが網羅されている。このシートから考えると、実に多くの教職員や保護者や家族、外部の関連機関の人々との関係の中に子どもが生活していることがわかる。また、石隈らは、「コア援助チーム」での援助体制の重要性も説いている。「コア援助チーム」は、担任教師、保護者、コーディネーターで構成される。コーディネーターを担う教職員の例は、教育相談担当や生徒指導担当、養護教諭、スクールカウンセラーなどであり、校内と外部の連携を行うポジションである。この三者で構成された「コア援助チーム」は、最小限のチームとして機動性が高いものであり、コア援助チームを中心として、更に他の教職員と連携した「拡大援助チーム」、「拡大援助チーム」と外部のコーディネーターや援助者と連携した「ネットワーク型援助チーム」が紹介されており、コア援助チームを中心にして、緊急性や必要に応じて援助の輪の大きさを決めていくことが重要としている。援助者を探す場合は、前述の「援助資源チェックシート」を用いるほか、コーディネーターが日頃からネットワークを構築しておくことが重要とされる。

コア援助チームに、保護者を含める理由は、子どもの学校と家庭との接点であり、子どもの援助者でありつつ、保護者自身も学校から援助を受けるという2つの意味合いがあるという。ここでは虐待の例を挙げ、保護者との連携が困難な場合が示されており、その場合は民生委員や福祉関係者との連携に代替することが示されている。

性別違和をもつ子どもの例を考えると、保

護者の協力は、保護者が子どもからカミングアウトを受けており、協力的である場合であれば協力を得ることができるが、子どもが保護者へのカミングアウトを行っていない、または、秘匿しておきたい場合や、カミングアウトをしたが協力が消極的・否定的な場合により対応が変わってくると考えられる。遠藤（2022）は、性的マイノリティの子どもが当事者の交流イベントに参加する際に、家族に「どこに行くの?」と尋ねられて、外出理由をどのように答えるか葛藤していることや、家族にカミングアウトしていなくても参加可能であるかの質問が多数挙がることについて触れている。このように、家族に対してカミングアウトしづらいという子どもたちも多く存在することを考えると、子どもと保護者との関係性や、教職員側としてどのように保護者へ対応するべきか、子どもに対して丁寧に取り組みする必要があると考えられる。

保護者が協力的な場合は、コア援助チームに含めて対応することが、家庭との連携となると考えられる。一方で、保護者から協力を得るのが難しい場合は、他の援助者との連携が必要になってくる。松尾（2022）は、教育現場での性的マイノリティへの相談支援に関して、静岡市の取り組み事例を挙げている。静岡市は、性的マイノリティの相談事業を当事者支援団体に委託した「にじいろ個別相談」を開設し、学校や保護者から相談があった際は、二者の調整を行っているという。学校への助言は、性の多様性を研究している教育学・心理学の専門家であり、子ども・保護者への支援は当事者団体が先行し、連携しているというものである。岡本（2014）では、校内の教育相談で、大学教員等の専門家が支援者となる例は、発達障害の児童生徒への対応の場合には多く見られることが示されており、学校の中で大学教員からの助言を得ることは、性別違和の対応についても有効であると思われる。静岡市の事例では、大学教員と

当事者支援団体が連携しているということで、学校・専門家・当事者団体が自ずと連携する状態を作ることができることに大きな強みがあると思われる。松尾（2022）が言うように、大規模な対応事例の共有体制がしかれることによって、このような学校、子ども、保護者、専門家、当事者支援団体の連携が広がっていけば、校内外のチーム対応が非常に円滑になると考えられる。

以上のように、校内、そして校外の連携を行っていく場合の知見は少しずつ積み重ねられているものの、蓄積はまだ十分とはいえない。発達障害事例や不登校事例など、他の学校における教育相談事例などを例に挙げながら、比較検討していくことが大切と言える。また、性的マイノリティに関する特有のものとしての、教職員の意識、経験のばらつきという点をどのように克服していくかについても、今後の課題として検討していきたい。

## おわりに

性別違和をもつ児童生徒に関する先行研究を概観することで、学校の中で実際に起こっている事象の整理や、必要な要素、また課題について検討した。課題点の洗い出しにとどまってしまう、明確な対応方法について提案できたとは言えないが、先行研究が示してきた重要な示唆から学びを得た。多くの先行研究で、教職員が性的マイノリティやセクシュアリティについて学んだ経験が乏しいために、対応や指導に自信がない様子が見られたが、独学をとおして対応や指導に結びつけた事例や、限りある知識の中でも児童生徒に寄り添う事例などが報告され、教職員が試行錯誤の中でもこれまでの経験や支援したいという思いからそれぞれに対応してきたことがわかった。

荘島（2010）は、教職員が、当事者生徒に接する際に、教職員としてだけでなく、「理解できているのか」「否定的なことを言って

いるのではないか」「口先だけの相談になっていないか」というような、ひとりの人間としての戸惑いを経験していることも明らかにしている。こうした教職員の思いに寄り添う立場や役割もまた、チームの中で生まれるのではないかと考える。それには、性的マイノリティに関する知識ではなく、相互援助し、相互支援する学校組織のあり方が生きてくる。

もちろん、研修の機会が設けられ、マニュアル等の整備、養成課程での必修化、学習指導要領への位置づけが必要なのは言うまでもない。しかし、現場はそれらの整備を待たずに対応に向き合わねばならない。本論では、具体的な対応方法について提案することはできなかったが、今後も研究を重ね、教職員が安心して対応するために必要な支援を模索していきたい。

- 1) はたさちこ・藤井ひろみ・桂木祥子（編著）『学校・病院で必ず役に立つLGBTサポートブック』保育社、2016
- 2) 2022年現在では、アメリカ精神医学会による『精神疾患の診断・統計マニュアル』DSM-5において、「性同一性障害」は「性別違和」という名称に変更され、また、WHOによる国際疾病分類においては、精神疾患の分類から外し、「性の健康に関する状態」において「性別不合」という名称に変更されていることから、国際的には「性同一性障害」という呼称は用いられなくなっているが、ここでは国内でいまだ広く普及している「性同一性障害」の呼称を用いる。
- 3) 文部科学省による「『不登校に関する実態調査』～平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～」によると、過去に不登校であった20歳現在の就業状況で、正社員9.3%、フリーター32.3%、家事手伝い3.4%。進学状況は、大学・短大・

高専は22.8%であったとし、不登校による進路の影響が見られる。

## 文献

- 遠藤まめた、2022、『教師だから知っておきたいLGBT入門—すべての子どもたちの味方になるために』ほんの森出版。
- 畔田由梨恵他、2013、「性別違和感を抱える中学生・高校生に対する養護教諭の支援方法の特徴」『日本健康相談活動学会誌』8(1)
- 本多明生、2019a、「小中学校のセクシュアル・マイノリティの児童生徒の支援状況に関する探索的研究」『静岡理工科大学紀要』27, 23-32
- 、2019b、「小中学校における性的マイノリティへの支援の現状と課題—全国調査の自由記述から」『現代性教育研究ジャーナル』95, 1-6
- 稲葉昭、2010、「学校教育におけるセクシュアルマイノリティ」『創価大学大学院紀要』32, 259-280
- 石隈利紀・田村節子、2003、『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編—』図書文化。
- 川又利則、2017、「養護教諭による「性の多様性」のアクティブ・ラーニングに関する一考察「チーム学校」としての人権教育と性教育」『生活コミュニケーション学研究所年報生活コミュニケーション学』8、47-57
- 熊本理抄、2022、「性の多様性教育と人権教育」『近畿大学人権問題研究所紀要』36, 31-67
- 松尾由希子、2022、「教育現場と性的マイノリティーカリキュラムと相談対応にみる現状と課題」『都市問題』113(7)、55-63
- 宮西真・田村修一、2021、「小学校教師の協働意識と組織感情の関連—「チーム学校」構築のための組織マネジメントに焦

点をあてて—」『創価大学教育学論集』73、217-234

- 中塚幹也、2021、「トランスジェンダー（性同一性障害/性別違和/性別不合）と産婦人科医としての対応」『心身医』61(7) 608-615
- 根津隆男・橋本奈々重、2022、「生徒指導体制を支える教育相談の理論と方法の検討：チームとしての学校を踏まえて」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』3、109-124
- 岡本邦広、2014、「学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題」『特殊教育学研究』52(3)、217-227
- 佐藤岳詩、2021、「心とからだの倫理学—エンハンスメントから考える」筑摩書房
- 荘島幸子、2010、「中学校および高等学校における性的少数者に対する教員の対応と意識」『日本=性研究会議会報』22(1)
- 鈴木彩音・石丸径一郎、2019、「セクシュアル・マイノリティのアイデンティティは嫌悪感と揺らぎを経て形成されるのか：当事者の語りの質的分析」『お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要』21, 45-56
- 安川優・門田文、2015、「「性の違和感や迷いを感じる児童生徒」に関する学校の現状」『大阪教育大学紀要』64(1)、99-115
- 渡辺大輔、2017、「「性の多様性」をめぐる教育・学習と性的マイノリティ支援のあり方」『日本教育政策学会年報』24

