

性的マイノリティに対する文部科学省の支援策の論理 —— 性別違和と同性愛の相違点に着目して

島袋海理
(名古屋大学大学院)

本研究は、2010年にはじまった、性的マイノリティの児童・生徒に対する文部科学省の支援策の論理を明らかにした。先行研究は一連の支援策が抱える諸課題を述べてきたが、それらは外在的な指摘にとどまっていた。そこで本研究は、文部科学省の内在的な論理に迫ることで、一連の諸課題がどのようなメカニズムで成立しているのかに焦点化した。分析は、性別違和が医療化し同性愛が脱医療化したという相違点にもとづき、文部科学省の資料を対象とした。その結果、性別違和を抱える児童・生徒への支援の場合、他の児童・生徒への男女二元的な働きかけはそのままに当該児童・生徒のみに個別的な支援を行い、〈性同一性障害〉概念を採用することで医療的な支援を可能にする論理が示された。同性愛者への支援策の場合は、個人の内面の尊重など医療的な介入を用いない働きかけに支援を限定し、脱医療化したことを引き合いに指導内容には組み込まないとする論理が提示された。

キーワード

性的マイノリティの児童・生徒、性別違和、同性愛、政策の論理

I. 問題の所在

本研究の目的は、2010年にはじまった性的マイノリティの児童・生徒への支援策に潜む文部科学省の論理を明らかにすることである。その際、性別違和¹と同性愛の相違点に着目し、資料の分析を通じてそれぞれ

への支援策の課題がどのように成立しているのかに焦点を当てる。

近年、日本において性的マイノリティへの社会的関心が高まりつつある²。1990年代頃から当事者らによって同性愛者への差別

1 本研究において「性別違和」は、ある人が自身に割り当てられた性別や自身の身体に違和感を抱いている状態を一般的に指すものと定義し、トランスジェンダーや性同一性障害を包含する概念として用いる。

2 毎日新聞のデータベース「毎索」で“セクシュアル・マイノリティ”“LGBT”“性的マイノリティ”“性的少

に抵抗する運動が隆盛し、性的マイノリティをめぐるさまざまな議論が蓄積されてきた。そのなかでも、性的マイノリティをめぐる学校教育の議論は、2010年から大きな転回をみせている。日本の教育行政機関である文部科学省は、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（通知）」（文部科学省 2010）を各都道府県教育委員会などに通知し、性同一性障害に係る児童・生徒への配慮を教育現場に求めた。また2015年には別の通知（文部科学省 2015）によって詳しい配慮事例が提示され、翌年には周知資料（文部科学省 2016）が出された。こうした行政資料によって、性的マイノリティの児童・生徒が教育現場において支援の対象とみなされるようになった。

文部科学省によるこうした支援策は、性的マイノリティをめぐる学校教育の議論においていまだ十分に検討されていない。学校教育と性的マイノリティに焦点を当てた研究は、質的調査を通じた学校のミクロな次元からの分析（渡辺 2005; 土肥 2015）が中心で、教育制度などメゾ・マクロな次元からの考察は少ない。このことは、性的マイノリティが「学校の中で『見えない／いない』ことを強いられている」（今井・山田 2008: 113）と評され、教育制度が性的マイノリティの存在をほとんど想定していなかった時代状況において、分析の手がかりが得られなかったことが考えられる。そこで本研究は、性的マイノリティの児童・生

徒に対する一連の支援策に焦点を当てる。

さらに本研究は、支援策が抱えるとされる課題のメカニズムに迫る。例えばマイノリティと教育研究は、児童中心主義を理念に掲げる学校がマイノリティの生徒を巧妙に排除したり、包摂という名の同化を強いたりするパラドックスとそのメカニズムを喝破してきた（志水 1996; 佐藤 2019 など）。性的マイノリティへの支援策の場合にも、文部科学省なりに支援策を講じているが、それが結果的に支援につながっていない可能性が考えられる。後述するように、文部科学省の支援策をめぐる課題が指摘されてきた。しかし、マイノリティと教育研究の視座を用いれば、諸課題を表面的に指摘するだけではなく、それらがどのようなメカニズムで生成されているのかを内在的に探究する研究の方向が導出できる。それにより、一連の支援策が抱えるとされる課題の要因をより深く理解することが期待できる。

そこで本研究は、2010年以降に出された文部科学省の行政資料を分析し、一連の支援策の課題が成立するメカニズムを提示することを目指す。これを達成するためには、行政資料を検討しながら、文部科学省がどのような論理にしたがって支援策を決定したか分析する必要がある。したがって本研究の問いは、性的マイノリティの児童・生徒に対する支援策における文部科学省の論理³は何であるかである。

本研究の構成は以下の通りである。2章

数者”のいずれかを本文に含む記事は、2020年2月12日現在で2278件あり、記事全体の約96%（2195件）の記事は2010年以降のものである。

3 本研究において“文部科学省の論理”とは、一連の支援策の具体的な内容や特徴、課題といったもの同

では先行研究を検討し、3章では分析対象となる行政資料とその特徴を論じる。4章では性別違和、5章では同性愛に着目して、それぞれの支援策の論理を明らかにする。6章では知見を整理し、考察を述べる。

II. 先行研究の検討

1. 戦後から2000年代までの教育政策の動向

先行研究を検討する前に本節では、第二次世界大戦後の日本における学校教育と性的マイノリティの関係性について2000年代までの趨勢を振り返り、文部科学省による性的マイノリティの児童・生徒への支援策が展開されるまでの流れを概説する。

戦後日本の教育政策において、同性愛は異性愛規範から逸脱した存在として登場する。文部科学省の前身にあたる文部省が発行した純潔教育のための手引きは、男女の関係のみを正常とみなしていた。例えば1959年に文部省から出された『性と純潔—美しい青春のために』には、異性を愛することが正常であり、同性愛は性欲の発達の歪みが原因の変態的な傾向であると明記されていた(小山 2016: 228)。また、文部省が1979年に出した『生徒の問題行動に関する基礎資料』にも、倒錯型性非行の一つとして「同性愛」が登場し、明確な非行・問題行動として記述されていた。

この同性愛は、アメリカなどでの“市民権獲得”の運動もみられるが、一般的に言って健全な異性愛の発達を阻害するおそれがあり、また社会的にも、健全な社会道徳に反し、性の秩序を乱す行為となり得るもので、現代社会にあっても是認されるものではないであろう(文部省 1979: 63)。

文部省では異常・逸脱行動として同性愛が理解されるなか、同時期に欧米ではゲイ解放運動が盛んになり、同性愛の医療化が批判されるようになる。アメリカ精神医学会が作成する『精神疾患の診断・統計マニュアル』(以下、DSM)では、1968年公刊の第2版から同性愛が独立した診断名になったが、1973年には削除された。これ以降「少なくとも公的には、自ら好んで行う同性愛行為はそれ自体としてはもはや病いとはみなされなくなった」(Conrad and Schneider 1992=2003: 389)。一方でDSM第3版(1980年)からGender Identity Disorder(性同一性障害)という項目が公式に用いられるようになり、性別違和が医療の枠組みで理解されるようになった。この頃から同性愛と性別違和は区別されるようになり、性別違和は性同一性障害という医療化された概念で、同性愛は脱医療化された概念として理解されるようになる。

しかし欧米では1990年代に、性別違和を

士のつながりを指す。桜井淳平は報道言説において「子どもの犯罪被害」の発生が〈被害防止対策〉の必要性といかに接続されるようになったのかを問い、その接続の論理を析出している(桜井 2014)。本研究は桜井に倣い、ある課題を全体や他の課題との関係性のなかで論じ、その背後には諸課題を接続する論理、すなわち政策文書内における文部科学省の論理が存在する、という立場からアプローチする。

精神疾患の分類から削除することを企図したトランスジェンダー概念が誕生する。田中玲は性同一性障害が障害の名称である一方、トランスジェンダーは性別を越境する生き方を自己決定したアイデンティティを指す、として両者を区別する（田中 2006: 46）。しかし日本ではトランスジェンダーの議論が社会の性別規範の批判と自由な医療の選択の主張を両立させており（高橋 2008）、脱病理化は必ずしも医療的介入の否定を意味しない。最新版の DSM 第 5 版（2013 年）は Gender Dysphoria（性別違和）概念を採用しているが、針間克己によればこれはトランスジェンダー概念とほとんど一致するものである（針間・平田 2014: 105）。したがって近年の議論は、性同一性障害の枠に収まらないさまざまな非典型的な性別のあり方を包摂しつつ、トランスジェンダーへの医療的介入も可能にしようとする傾向にある。

また、日本では 1990 年代頃から同性愛者らによる社会運動が隆盛したことで、文部省（1979）の記述が問題視されるようになる。国際レズビアン・ゲイ協会の代表は 1994 年 8 月に、当該資料の見解を改め使用を中止することなどを文部省に申し入れた（毎日新聞 1994 年 8 月 9 日）。この要請をうけて文部省は、在庫の約 3000 部から同性愛に関係する記述を削除し、増刷分についても削除した（毎日新聞 1994 年 11 月 25 日）。これを契機として、文部科学省において同性愛者は人権問題の文脈から論じられるようになる。2006 年には「人権教育の指導方法等の在り方について [第二次とりまとめ]」において、「同性愛者への差別

といった性的指向に係る問題や新たに生起する人権問題など、その他の課題についても、それぞれの問題状況に応じて、その解決に資する施策の検討を行う」（文部科学省 2006: 54）と記載された。

支援の議論をめぐって根拠法を持たない同性愛に対して、性同一性障害については 2003 年に「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」（以下、特例法）が制定され、戸籍上の性別を変更できるようになった。特例法により性同一性障害概念が普及すると、性別違和を持つ子どもが性自認に合う学校生活を送るようになった事例が「性同一性障害の児童」と報道されるようになった。そのなかで埼玉県の子どもの報道（毎日新聞 2010 年 2 月 12 日）が社会の注目を集めると、同年 4 月 23 日に文部科学省は通知（文部科学省 2010）を出した。そこでは埼玉県の子どもの事例について説明したうえで、性同一性障害に係る児童・生徒への配慮を求めた。こうした経緯で文部科学省による支援策は開始され、以降複数の行政資料によって性的マイノリティの児童・生徒への配慮が説かれてきた。

2. 先行研究の検討

文部科学省による一連の支援策に対して、先行研究はその意義を認めつつも、さまざまな課題を指摘してきた。文部科学省が性的マイノリティの児童・生徒への配慮の必要性を明確に表明したことに対して、肯定的な言及がみられる（眞野 2015: 49; 寺町 2018: 106）。その一方で、性別違和と同性愛という 2 つの観点から批判的な言及がされている。渡辺大輔は、病理名としての

“性同一性障害”が採用されていることは課題だと主張し、今後は医療モデルに頼らない柔軟性が必要になるという見解を述べる。そして同性愛の問題については、それが一連の支援策のなかで十分に検討されていないと批判する(渡辺 2017: 153-5)。小山静子も同様に、性別違和を抱える児童・生徒に関する記述が支援策の大半を占めていることを問題視する(小山 2016: 233-4)。このように先行研究では、医療概念としての“性同一性障害”が用いられていることと、同性愛の取扱いが少ないことが述べられてきた。

しかしそれらは用語や取扱いの量など表層的な言及に留まり、性同一性障害概念が支援策のなかでどのような文脈で用いられているのか、あるいはなぜ同性愛の取扱いが少ないのかまでは分析していない。すなわち、支援策の課題は指摘されてきたが、“なぜそのような課題が成立しているか”という点にまで踏み込んだ考察はいまだ不十分である。こうした課題は、先行研究が文部科学省の支援策の課題を外在的に指摘するあまり、支援策への内在的な検討がなされてこなかったことに起因する。

宮田りりいは、こうした点に唯一踏み込んでいられると思われる見解を述べている。宮田は、国のトランスジェンダー支援は「トランスジェンダーが直面する問題を、『心身の性の不一致』という個人の内在的要因に還元してとらえている」(宮田 2017: 307) ため、「性同一性障害」概念を採用しているのだと批判する。しかしこの見解は、トランスジェンダーの生活史という調査の意義を論じるための補足的な叙述であるた

め、同性愛について言及しておらず、分析も行われていない。これらの点を踏まえると、限定的な知見となっているといえる。

ここで参考となるのは、2000年代のいわゆる“ジェンダー・フリー・バッシング現象”において、フェミニストやジェンダー・フリー論者を批判する保守派の合理性を分析した細谷実の論考である。保守派の論者たちは「個人の多様性としてあれこれ認められても無意味に思われる。なぜなら、個人が男として/女として生きるためには、ジェンダー化されているコミュニティが不可欠であるから」(細谷 2006: 71) と考えているため、男女の二元コードで成立する社会像に共感する。ジェンダー・フリー・バッシング現象に対してフェミニストの多くは、保守派の言説の問題点を言挙げしてきた(双風舎編集部 2006 など)が、細谷はある立場を内在的に検討することで、その立場や主張なりの論理を抽出することに一定程度成功しているといえよう。

そこで本研究は細谷(2006)に倣い、一連の政策を成立させる論理を抽出することで、政策の課題を内在的に理解することを目指す。すなわち、当該政策のさらなる課題を提示するのではなく、本研究では行政資料の分析を通じて、一連の支援策における課題が発生するメカニズムに着目する。そうすることで、文部科学省が性的マイノリティへの支援策を文部科学省なりの論理にもとづいて展開していることを明らかにする。そのうえで、先行研究の指摘する諸課題がなぜ発生したか、そのメカニズムを解明する。

Ⅲ. 分析対象

本章では、本研究が分析の対象とする行政資料とそれぞれの資料の特質を述べる。まずは、性的マイノリティの児童・生徒に対する具体的な支援策が提示された3つの資料(文部科学省 2010, 2015, 2016)である。これらは文部科学省の支援策を構成する行政資料であり、先行研究でもその記述内容が分析されている。文部科学省(2010)と文部科学省(2015)は通知である。通知は一定の事柄を特定もしくは不特定の者に知らせる目的で作られるが(窪田・小川 2017: 20)、文部科学省(2016)は周知資料であり、これは通知の内容を主に教育現場の教職員に知らせる目的で作られる。通知と周知資料とでは厳密に言えば異なる性質を持つが、先行研究では性質の違いを念頭に置いた分析はされていない。本研究もこれに則り、これら資料の性質の違いを考慮せずに分析する。以下、文部科学省(2010)を2010年通知、文部科学省(2015)を2015年通知、文部科学省(2016)を2016年資料と呼ぶ。

続いて、2014年に出された調査報告資料(文部科学省 2014)が存在する。これは文部科学省が2013年の4月から12月まで全国の学校を対象に実施した、性同一性障害に係る児童・生徒への対応に関する調査の報告資料である。ここには具体的な支援の指示は含まれていないため、一連の支援策を構成しない行政資料である。とはいえ、この文書は2015年通知を作成する際に文

部科学省が参考としていると考えられ、一連の支援策に影響を与えた行政資料として分析対象に含めるべきだろう。以下、文部科学省(2014)を2014年報告書と呼び、4章1節2項で取り扱う。

最後に、2017年に出された「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続き(パブリックコメント)の結果について」(文部科学省 2017)⁴、およびこの行政資料についての松野博文部科学大臣の国会答弁記録が存在する。前者は、新しい学習指導要領案などに対する一般国民の意見(パブリックコメント)と、それに対する文部科学省の回答を掲載した報告書であり、後者はその報告書に関する当時の文部科学大臣の答弁である。この2つの資料も文部科学省の支援策の構成に直接はかわらない行政資料である。しかし、同性愛を指導内容に組み込むことについて言及しており、一連の支援策を考察するうえで重要な行政資料であるため、分析対象に含める。以下、文部科学省(2017)は2017年報告書、国会答弁の記録は2017年答弁記録と呼び、5章2節で取り扱う。

以上、本研究が対象とするのは2010年通知、2015年通知、2016年資料、2014年報告書、2017年報告書、2017年答弁記録の6つである。先行研究では2014年報告書や2017年報告書、2017年答弁記録の記述が分析されることはほとんどなかった。これらの行

4 筆者は、2019年4月16日付けでこの行政資料をダウンロードし紙媒体で保存したが、リンク先の報告書は2020年2月現在削除されている。

政資料を分析し、そのなかに成立している文部科学省の論理を析出する。以下、性別違和（4章）と同性愛（5章）の順に分析結果を提示する。

IV. 性別違和を抱える児童・生徒に対する支援策の論理

1. 支援事例を成立させる論理

本節は性別違和を抱える児童・生徒への支援策に着目し、具体的な支援事例がどのように検討されているのかという視点から、支援事例を成立させる論理を明らかにする。

1) “他の児童・生徒への配慮”という観点

まずは、性別違和を抱える児童・生徒に対する支援内容をみてみよう。具体的な支援事例をめぐっては2015年通知と2016年

資料に同じ表が掲載されているが、この表には、「服装」「髪型」「トイレ」「呼称の工夫」といった具体的な場面において、性別違和を抱える児童・生徒に対してどのような配慮が必要とされるかが記載されている。表1は、2015年通知に掲載されている表の左端に、それぞれの支援事例の類型を筆者が付け足したものであるが、2015年通知で示されている具体的な支援事例は2種類に分けることができる。1つ目は、性別違和を抱える児童・生徒の性自認に合わせた活動を認める（表1では〈自認〉）という対応であり、もう一つは、性別違和を抱える児童・生徒を男子にも女子にも含めず、特別な配慮を実施する（表1では〈特別〉）という対応である。

表1 具体的な場面における支援事例とその類型

類型	項目	学校における支援の事例
自認	服装	自認する性別の制服・衣服や、体操着の着用を認める
自認	髪型	標準より長い髪型を一定の範囲で認める（戸籍上男性）
特別	更衣室	保健室・多目的トイレ等の利用を認める
特別	トイレ	職員トイレ・多目的トイレの利用を認める
自認	呼称の工夫	校内文書（通知表を含む）を児童生徒が希望する呼称で記す自認する性別として名簿上扱う
特別	授業	体育又は保健体育において別メニューを設定する
自認	水泳	上半身が隠れる水着の着用を認める（戸籍上男性）
特別		補習として別日に実施、又はレポート提出で代替する
自認	運動部の活動	自認する性別に係る活動への参加を認める
特別	修学旅行等	1人部屋の使用を認める／入浴時間をずらす

注出典：文部科学省（2015）をもとに筆者作成。

この2類型を成立させる構造を考察する際に参考となるのは、ローレル・ウェストブルックとクリステン・シュルト (Laurel Westbrook and Kristen Schilt) の研究である。ウェストブルックとシュルトは、アメリカにおける性の決定プロセスに関する社会的な議論を検討し、性別によって空間が区別されていない「ジェンダー統合型空間」には当人の性自認にもとづいた基準が適用され、公共トイレなど性別によって空間が区別された「ジェンダー分離型空間」には生物学的性にもとづいた基準が適用されると述べる (Westbrook and Schilt 2013)。この知見をもとにすると、表1でまとめた具体的な支援事例の類型も、空間がジェンダー分離型かジェンダー統合型かという構造で成り立っているように見える。

しかし、表1における〈特別〉対応の支援事例は、生物学的性にもとづいた基準を適用するのではなく、当該児童・生徒を男女のいずれにも振り分けない特別な配慮を説いている。このことから、ウェストブルックとシュルトが提示したのとは異なる構造でこの対応例が成立していることが分かる。例えば「トイレ」の項目では、生物学的性にしがったトイレの利用を強制するのではなく、多目的トイレや職員トイレの利用を勧めている。すなわち〈特別〉対応はジェンダー統合型でもジェンダー分離型でも説明できない対応であり、この背景には性別違和を抱える児童・生徒への教育的配慮の存在が推察される。

ただし、こうした教育的配慮がすべての事例に適用されるわけではない。水泳の対応例では「上半身が隠れる水着の着用を認

める(戸籍上男性)」と記載されているが、ここにはわざわざ「戸籍上男性」とあることから、戸籍上女性の児童・生徒が上半身の隠れない水着を着用するのは認められないことが暗示されている。この記載から、一連の支援事例は“他の児童・生徒との関係性”という観点が導入されて決定されているといえよう。

この観点は、水泳の対応例のみならず、性的マイノリティの児童・生徒への対応に関するQ&Aの項目においてもみられる。「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」という質問に対して、2016年資料は以下のように答える。

性同一性障害に係る児童生徒への対応は重要ですが、その対応に当たっては、他の児童生徒への配慮も必要です。例えば、トイレの使用について、職員用トイレの使用を認めるなど、他の児童生徒や保護者にも配慮した対応を行っている例があります。

このように、性同一性障害に係る児童生徒への配慮と、他の児童生徒や保護者への配慮の均衡を取りながら支援を進めることが重要です(文部科学省2016:9)。

ここでは支援の対象となる性同一性障害に係る児童・生徒への配慮と、それ以外の児童・生徒への配慮が対置され、両者の均衡を取らなければならないという前提のもと、対応は進められるべきという論理が成

立している。この論理をもとに先ほどの水泳の対応例を説明するならば、“戸籍上女性の児童・生徒が上半身の隠れない水着を着用することは、それ以外の児童・生徒への配慮という観点から認められない”と説明できる。このように、性別違和を抱える児童・生徒への配慮事例を考える際には、“他の児童・生徒への配慮”という観点が登場し、具体的な配慮が決定されている。

2) 個別的支援への水路づけ

続いて、2014年報告書に着目する。これは3章でも述べたように、一連の支援策を構成する資料ではないが、2015年通知を作成する際に文部科学省が参考とした報告書である。2014年報告書のもととなった調査では、各学校に性同一性障害に係る児童・生徒に対し特別な配慮をしているか否かを聞き、実施している配慮内容を聞いている。そして2014年報告書には、調査結果として具体的な配慮内容の表が掲載されている(文部科学省 2014: 3-4)。

これをみると、例えば「自認する性別の制服着用を認める／体操着登校を認める」という事例や「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)」という事例が紹介されており、表1でみた具体的な支援内容と似た事例が多くある。このことから、2015年通知に掲載された具体的な支援事例は、2013年に行われた調査結果と、2014年報告書でまとめられた配慮事例をもとに作成されたと推察される。

ところで、2014年報告書に記載されている配慮事例のうち、2015年通知に掲載され

ていない事例がいくつかみられる。2014年報告書には掲載された27事例のうち、2015年通知に掲載されていないのは13事例ある。この13事例のうち、興味深い事例が3つある。それは「名前シールなどの男女の色分けをできるだけ避ける」と「男女混合グループを作り発言しやすい環境を整備する」「全ての生徒を『さん』付で呼称するよう統一する」である。これらの事例は、性別違和を抱える児童・生徒が男性グループか女性グループかのいずれかに振り分けられる事態を避けるものであるが、性別違和を抱える児童・生徒にとどまらず、他の児童・生徒も巻き込む包括的な対応となっている点が特徴的だ。

こうした事例は、1990年代の終わりごろに隆盛した“ジェンダー・フリー教育”の影響を受けていると考えられる。ジェンダー・フリー教育の文脈では、教師が会話や指導のなかで男女をグルーピングしたり性別によって色分けしたりすることはジェンダー・バイアスを刷り込む実践だとして批判され、男女二元論にもとづいた不必要な区分をしない教育実践が目指されている(館 2000: 342-5)。先に紹介した3つの事例も、性別違和を抱える児童・生徒への配慮でありながら、同時に児童・生徒全体への対応も変えるジェンダー・フリーな配慮実践となっている。

このことを踏まえ、改めて表1をみてみよう。2015年通知や2016年資料では、すべての支援事例が性別違和を抱える児童・生徒への個別的な支援となっており、先述した3事例のような、他の児童・生徒も巻き込むジェンダー・フリーな事例は掲載され

ていない。また、表1で示した自認の対応をみてみると、生徒の服装や髪型、呼称などは男子生徒と女子生徒で異なる対応をとることが前提となっており、そうした異なる取扱いをやめること自体は志向されていない。このことから一連の支援事例は、すべての児童・生徒への男女二元論にもとづいた不必要な区分をなくす包括的な対応は志向せず、性別違和を抱える児童・生徒を他の児童・生徒から切り離したうえで個別的支持のみを行うという論理のもとで成立していることが分かる。

ここで想起されるのは、性別違和を抱える児童・生徒をめぐる文部科学省が“他の児童・生徒への配慮”という観点を登場させつつ、具体的な支援内容を決定していたことである。この“他の児童・生徒への配慮”という観点が、一連の支援事例を当該児童・生徒に対する個別的支持へと水路づける論理となっているのではないか。表1で検討されていた支援事例は、他の児童・生徒を男女で区分する実践はそのままに、当該児童・生徒へ個別に支援するものである。不必要な場面における児童・生徒全体の男女区分をやめることには言及せず、むしろそれを説いた3つの事例は掲載されていない。ここに、“一連の支援事例を決定する際には、他の児童・生徒への配慮と均衡を取らなければならない”という論理が成立している。すなわち、性別違和を

抱える児童・生徒への支援は、児童・生徒全体の性別二項区分はそのままに、当該児童・生徒への個別的支持へと水路づけられている。

2. 医療との連携による効用

前節までは、性別違和を抱える児童・生徒への支援事例の論理を検討した。本節では、性別違和を抱える児童・生徒への支援が医療とどのような関係で論じられているのかに焦点化し、その関係を成立させる論理を明らかにする。

文部科学省による政策では、性別違和を抱える児童・生徒を指す概念として性同一性障害が一貫して採用されている。先行研究では医療化概念としての“性同一性障害”概念を採用していることが批判されていたが、具体的に通知や資料のなかでどのように用いられているかをみてみよう。なるほど2010年通知と2015年通知における性同一性障害の定義をみると、性同一性障害を定義する特例法の第2条の文言⁵を引用しており、特例法を根拠法として性同一性障害概念を用いていることが分かる。

しかし、2016年資料ではこれまでとは異なる定義が示されている。「性同一性障害とは、生物学的な性と性別に関する自己意識（以下、「性自認」と言う。）が一致しないため、社会生活に支障がある状態とされます」（文部科学省2016:1）とあり、これ

5 この法律において「性同一性障害者」とは、生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別（以下「他の性別」という。）であるとの持続的な確信を持ち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であって、そのことについてその診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているものをいう（特例法第2条より）。

は特例法の定義に比べて該当する範囲が広い定義である。具体的には、特例法の定義にみられた“医師による診断・認可”という条件が消えている。また、性同一性障害の可能性が高い場合でもあえて診断を行わない場合もあること（文部科学省 2016: 7）や、医療機関の受診については児童・生徒や保護者の希望を尊重すること（文部科学省 2016: 8）などの記載がみられ、医師による診断という強い規定は薄まっている。こうした変化はどのように捉えることができるだろうか。

ここで参考となるのが、教育的な支援を優先しつつ医療化概念を理解するという、教育の現場における医療化概念の扱われ方である。発達障害の医療化現象を分析した木村祐子によれば、教育現場において医療的な診断は二次的な資料であり、それ以上に教育的な支援が重視される（木村 2006: 18-9）。教職員たちは診断名よりも児童・生徒への支援を重視し、医療的な介入をあえてしない場合もある。こうした教育現場の特徴は、医師による診断という条件を外した性同一性障害概念の定義にも現れている。このことから、文部科学省は法の定義よりも教育現場に即した性同一性障害の定義を採用していることが分かる。ここにも、文部科学省による教育的配慮がみられる。

しかし、医師の診断を必須としていないにもかかわらず、なお医療化概念である“性同一性障害”が一貫して採用されているのはなぜだろうか。この問いに答えるためには、医療との関係についてさらに詳細にみていく必要がある。

文部科学省の行政資料は医療機関との連

携を否定しているわけではなく、むしろ2010年通知から一貫して重視してきた。

医療機関による診断や助言は学校が専門的知見を得る重要な機会となるとともに、教職員や他の児童生徒・保護者等に対する説明材料ともなり得るものであり、また、児童生徒が性に違和感をもつことを打ち明けた場合であっても、当該児童生徒が適切な知識をもっているとは限らず、そもそも性同一性障害なのかその他の傾向があるのかも判然としていない場合もあること等を踏まえ、学校が支援を行うに当たっては、医療機関と連携しつつ進めることが重要であること（文部科学省 2015）。

ここでは「学校が専門的知見を得る重要な機会となる」、「教職員や他の児童生徒・保護者等に対する説明材料ともなり得る」という2つの理由が述べられ、“児童・生徒が正確な知識を持っているとは限らず、そもそも性同一性障害なのか否かも判然としていないことも踏まえる必要がある”と一定の留保をつけたうえで、医療機関との連携の重要性が説かれている。

この2つの理由はどう理解すればよいのだろうか。医療化論では、ある行動を医学的な問題とみなすことによって、その行動をとった人の責任は軽減されることが指摘されている（Conrad and Schneider 1992=2003: 470）。これは、問題を抱える当事者の原因が医学的に解釈されることで、当事者の責められる余地が少なくなることによる。こうした理屈は、学校が医療化概

念を受容する効果として知られている。先に紹介した木村祐子によれば、発達障害概念の医療化により、学校において従来は「不器用な子」「わがままな子」と捉えられてきた児童が、発達障害児という医療的な枠組みから捉えられるようになったことで、児童の責められる余地は少なくなっていた（木村 2006）。

性同一性障害という医療化概念の場合にも、学校において同様の理解が成立すると考えられる。吉澤京助は、性同一性障害が医療化概念であるため、「当事者が直面している困難の原因が病理によるものである場合、本人の趣味や嗜好からのわがままと捉えられていた事象も、周囲の人間が協力し擁護すべき弱者の属性であるという認識に変化する」（吉澤 2016: 196）と主張する。すなわち、学校でトイレに入らない、制服を着たくないといった児童・生徒からの要望は、性同一性障害概念や医療的な知識を用いることで、本人のわがままではなく、本人が〈性同一性障害〉であることによるものだ、という理解が成立する。

このことを踏まえ、2015年通知で述べられた理由を再検討する。「専門的知見を得る」という理由は、医療機関との連携によって専門的な知識にもとづいた支援を行うことが期待されていることを意味する。また、「説明材料ともなり得る」という理由からは、吉澤（2016）が述べたような、性別違和を抱える児童・生徒を説明する概念として〈性同一性障害〉を用いることが期待されている。このように文部科学省は、いわば“医療化の効用”とでも呼べるものを教育現場が得ることを期待して、性別違

和を抱える児童・生徒への支援策について医療との積極的な連携を説いている。

ここで急いで付け加えねばならないのは、医療との積極的な連携は医療を性別違和の唯一の審級とするものではないことである。「医療機関を受診して性同一性障害の診断がなされない場合であっても、児童生徒の悩みや不安に寄り添い支援していく観点から、医療機関との相談の状況、児童生徒や保護者の意向等を踏まえつつ、支援を行うことは可能であること」（文部科学省 2015）という記載があるように、医療との連携はあくまでも児童優先の原則を前提としたものである。この原則を守りつつ、「専門的知見を得る」や「説明材料ともなり得る」という点から、“医療化の効用”を得ながら性別違和を抱える児童・生徒への支援策を展開する、という論理として理解すべきである。

本節では性別違和を抱える児童・生徒への支援策の論理を検討してきた。その結果、性別違和を抱える児童・生徒への支援策は、“〈性同一性障害〉概念を採用し医療との連携を重視することで、教育現場が本人への対応や配慮を実施できるようになる”という論理が明らかとなった。

V. 同性愛児童・生徒への支援策の論理

本章では同性愛に関する記述に注目し、一連の政策ではどのような論理で同性愛児童・生徒への支援策が検討されているのかを明らかにする。

1. 具体的な支援内容——接ぎ木される同性愛 文部科学省が同性愛の支援策に言及した

のは、性同一性障害よりも遅い時期からだった。すでに述べたように、文部科学省の支援策は性同一性障害に係る児童・生徒への対応を求めた2010年通知に端を發しており、2010年通知には同性愛への言及がない。しかし2015年通知の内容をみると、「性同一性障害に係る児童生徒についての特有の支援」と並んで「性同一性障害に係る児童生徒や『性的マイノリティ』とされる児童生徒に対する相談体制等の充実」という項目がある。この項目は2016年資料にも引き継がれており、さらに2016年資料はタイトルに“性的指向”が含まれている。

同性愛児童・生徒への支援については、具体的に何が言及されているのだろうか。先に指摘した項目には、①いじめや差別を許さない指導が必要②悩みや不安を抱える児童・生徒のよき理解者となるべき③児童・生徒が相談しやすい環境を日頃から整えていくことが望まれる④相談を受けた際には悩みや不安を聞く姿勢を示すことが重要という4つが記載されている（文部科学省2016:6）。このように、確かに“性的マイノリティ”という語やそれに関する支援策は記載されているものの、この4つの事例はどれも同性愛固有の配慮ではなく、性同一性障害に係る児童・生徒への配慮を展開するうえで同性愛にも当てはまりうる事例である。

このことから、同性愛児童・生徒への支援策は、2010年通知から議論されていた性別違和を抱える児童・生徒への支援内容に付け足すことができる事例のみが触れられていることが分かる。同性愛について一

連の支援策が触れているのはこの項目だけで、その内容は同性愛固有の配慮事項とはなっておらず、“同性愛”という語の記載もない。ここに、先に議論されていてメインストリーム（主流）となっている性別違和への支援事例に対して、後から登場した同性愛への支援事例がフリンジストリーム（傍流）として接ぎ木される構造が成立している。

ここで想起されるのは、前章で検討した性別違和を抱える児童・生徒への支援が医療との連携を積極的に推進していたことである。同性愛の問題は脱医療化されているため、性別違和のように医療化の論理を適用することができない。その結果、同性愛児童・生徒への支援策は、「いじめや差別を禁止する指導を行う」や「悩みや不安を受け止める」など、医療化の論理を用いない働きかけのみ言及されている。また、その支援事例は同性愛のみに当てはまるものではなく、性別違和にも適用することができるもののみが言及されている。このことから、“同性愛児童・生徒への支援をめぐっては、性別違和への支援事例にも適用しうる事例のみを掲載する”という論理が成立していることが分かる。

2. 同性愛の指導内容への組み込みの否定

前節では、同性愛への配慮がどのような論理で成立しているのかを検討してきた。本節では、同性愛の問題を指導内容に組み込むべきという主張に対して、文部科学省の提示した論理を明らかにする。

2017年報告書には学習指導要領の改訂をめぐってさまざまなパブリックコメント

が掲載されているが、そこでは「性的マイノリティについて規定し、保健体育科などの『異性への関心』を削除すべき」というコメントと、「男女の体の成熟についての一般的知見、異性への関心や性衝動に関する指導は必要であり、性的マイノリティへの配慮は指導内容ではなく、個別のカウンセリングなどで対応すべき」というコメントが対置されている。1つ目のパブリックコメントは、学習指導要領において「思春期には異性への関心が芽生える」などの記載⁶があり、同性愛の存在が学習指導要領において無視されている点を批判している。これらのコメントに対して、2017年報告書には以下の回答が掲載されている。

なお、体育科、保健体育科においては、個人差はあるものの、心身の発育・発達に伴い、「異性への関心が芽生えること」等は思春期の主な特徴の一つとして必要な指導内容です。また、体育科・保健体育科で、上記通知〔2010年通知〕で言及されているいわゆる「性的マイノリティ」について指導内容として扱うことは、個々の児童生徒の発達の段階に応じた指導、保護者や国民の理解、教員の適切な指導の確保などを考慮すると難しいと考えています（文部科学省 2017: 10）。

ここでは、“児童生徒の発達段階に応じた

指導が難しい”、“保護者や国民の理解が得られない”、“教員の適切な指導が確保できない”という3つの理由が提示され、性的マイノリティの問題を指導内容に組み込むことを文部科学省は否定している⁷。またこれらの理由をみると、どれも同性愛に関連する理由ではなく、他の児童・生徒や教員、保護者、国民といった、外的な理由を引き合いに出したものである。

以上で示した3つの理由以外にも、指導内容として扱うのが難しい理由が2017年答弁記録に登場する。2017年報告書に記載された理由に関する西村智奈美議員からの質問に対して、松野博一文部科学大臣は以下のように答弁している。

西村先生からお話があったLGBTの問題は、まず、LGBTに対する科学的な知見が確立をしていないということがございます。科学的な知見が確立をしていないということは、先生方が授業においてなかなかそれを合理的な説明のもとに進められないという問題があるかと思えます（衆議院事務局 2017: 13）。

ここでは、LGBTの問題は科学的知見が確立していないため、指導内容として取り扱うことが難しいという理由が提示されている。“同性愛”の指導内容への組み込みをめぐる議論において文部科学省は、2017年報

6 具体的な文言やその文言の抱える問題点の整理は寺町（2018）に詳しい。

7 遠藤まめたによれば、文部科学省のこの回答や教科書にLGBTが載らなかったことはニュースとして広く報じられ、それをみたいいくつかの教科書出版社は、独自の判断で自社の教科書にLGBTについて記載した（遠藤 2020: 37-42）。

告書と2017年答弁記録の両方で、「性的マイノリティ」あるいは「LGBT」の問題という表現を採用している。したがって、ここでは文部科学省が「性的マイノリティ」「LGBT」という表現を、同性愛以外のカテゴリーを含んだ包括的な意味で使っていないと考えるのが妥当だろう。

この理由が興味深いのは、文部科学省が脱医療化されたはずの同性愛の問題を医療化の論理にもとづいて検討しているからである。「科学的な知見が確立をしていない」という理由が脱医療化された同性愛に差し向けられるとき、医療的な知見を「科学的な知見」とみなす医療化の論理がその基底にある。ここでは、ある事象を医療の枠組みで包摂するという医療化の論理を、医療的根拠が成り立たない事象は排除するという論理に反転しているといえる。4章で指摘したように、文部科学省の支援策は医療化の論理を適切に使用した性別違和を抱える児童・生徒への配慮が大部分を占めるが、このように同性愛の指導内容の組み込みを検討する際にも、文部科学省は性別違和を抱える児童・生徒への支援の論理に引っ張られていることが分かる。

本節では、同性愛の問題を指導内容に組み込むべきという主張に対して文部科学省が提示した論理を分析した。その結果、同性愛と関連のない理由を引き合いに出したり、医療化の論理を転用したりすることで、否定していることが明らかとなった。

VI. 結論と考察

本研究では、性的マイノリティの児童・生徒に対する文部科学省による支援策の論

理を析出することを目指した。分析の結果、4つの論理が明らかにされた。第一に、性別違和を抱える児童・生徒への支援をめぐっては、包括的な対応に言及せず個別的な支援に留めるという論理。第二に、教育の現場が“医療化の効用”を得ることで、さらなる配慮事項を検討できるようにするという論理。第三に、同性愛児童・生徒への支援をめぐっては医療化の論理を用いない働きかけに限定し、性別違和への支援にも適用できる事例のみを掲載するという論理。第四に、同性愛を指導内容に組み込むことを否定するため、同性愛の論点と関連のない理由を引き合いに出したり医療化の論理を反転して用いたりするという論理である。

こうした知見を踏まえて、なぜ文部科学省の支援策に渡辺（2017）や小山（2016）が述べた課題が発生してしまったかについて考察する。まず性別違和を抱える児童・生徒への支援策の場合、“性同一性障害”概念が一貫して採用されてきたことが批判されてきたが、それは“医療化の効用”を得ることにより、教育現場が当該児童・生徒へのさらなる支援を実施させることを文部科学省が重視したためである。文部科学省の支援策はむしろ医療化概念を使用することで、当該児童・生徒を責めるのではなく、教育現場が〈性同一性障害の児童・生徒〉として当該児童・生徒に対するさらなる支援を実践できるようになることを期待していたといえる。

続いて、同性愛の場合をみていく。同性愛の取扱いが性別違和に比べて少ないという課題は、性同一性障害から LGBT・性的

マイノリティの問題を議論する際に、“同性愛”を性別違和と接ぎ木するかたちで検討したために発生してしまった。性別違和の場合は医療化の効用を得ながらさらなる支援を行うことができたが、同性愛の場合は脱医療化している。それゆえ、医療との連携ができない同性愛児童・生徒への支援策の記述量が、性別違和のそれと比べると少なくなってしまったのである。先行研究は同性愛の記述量の少なさに焦点を当ててきたが、それは性別違和との関連、そして医療化の論理との関連で議論すべき課題だったといえよう。本研究は、一連の支援策が抱えるとされる課題のメカニズムを解明したことで、一連の支援策やその諸課題を内在的に理解することに貢献したといえるだろう。

ここまで考察してきたことを踏まえて、本研究が分析の対象とした性的マイノリティの児童・生徒への支援の特性について論じる。性的マイノリティは一つのカテゴリーのようにみえるが、そのなかには医療化の論理を適用しうるカテゴリー群（性別違和など）と脱医療化したカテゴリー群（同性愛など）が併存している。それゆえ、医療

化と脱医療化という特徴に沿って、それぞれに異なった支援策を講じることも可能であろう。しかし5章で明らかにしたように、メインストリームとして言及されてきた性別違和を逸脱しない同性愛児童・生徒への支援事例のみが検討され、同性愛の指導内容への組み込みも医療化の論理を反転して否定していた。このことから、性別違和の際に適用した医療化の論理が一連の支援策全体に影響を与えていることが分かる。今後は、教育政策の議論における同性愛の特殊な位置づけや医療化と脱医療化の力関係について、さらなる分析が期待される。

最後に、本研究の限界について述べる。本研究は文部科学省の一連の支援策に潜む論理に迫ったため、文部科学省の支援策が教育現場で実際にどのような影響力を行使しているのかは射程外にある。例えば、文部科学省の支援策が性同一性障害概念を採用したことで、学校のジェンダー規範に馴染めない児童・生徒を理解する可能性を成立させる概念として〈性同一性障害〉が教育現場で引きあいに出されていることが予想される。こうした点についても、今後さらなる検討が行われる必要があるだろう。

付記

本稿は、東海社会学会第12回大会（2019年6月29日、名古屋市立大学）での口頭発表「性的マイノリティの児童・生徒をめぐる文部科学省の政策の論理—『性同一性障害』概念の使用と性的指向の関わるマイノリティの排除をめぐる—」を大幅に加筆・修正したものである。報告資料に貴重なコメントを下さった皆様、並びに本稿執筆にあたり有益なアドバイスと温かいご支援を頂いた内田良先生、シュッツ研究会の上地香杜・近藤菜月・鈴木繁聡さん、並びに高橋康史・田中裕史・牧野良成・柳淳也さん、また重要なご指摘を賜った2名の匿名査読者に対し、深く感謝申し上げます。

参考文献

- Conrad, Peter and Joseph. W Schneider, 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, expanded ed., Philadelphia, Temple University Press. (進藤雄三監訳, 2003, 『逸脱と医療化——悪から病へ』 ミネルヴァ書房.)
- 土肥いつき, 2015, 「トランスジェンダー生徒の学校経験——学校の中の性別分化とジェンダー葛藤」『教育社会学研究』(日本教育社会学会) 第97号: pp. 47-66.
- 遠藤まめた, 2020, 『ひとりひとりの「性」を大切にできる社会へ』 新日本出版会.
- 針間克己・平田俊明編著, 2014, 『セクシュアル・マイノリティへの心理的支援——同性愛、性同一性障害を理解する』 岩崎学術出版社.
- 細谷実, 2006, 「文化的存在における多様性と画一性——保守的ジェンダー論の合理性」『唯物論研究年誌』(唯物論研究協会) 第11号: pp. 63-88.
- 今井貴代子・山田公二, 2008, 「学校の中の『見えない／見える』セクシュアルマイノリティ」木村涼子・古久保さくら編著『ジェンダーで考える教育の現在——フェミニズム教育学をめざして』 解放出版社.
- 木村祐子, 2006, 「医療化論理としての『発達障害』——教育現場における解釈過程を中心に」『教育社会学研究』(日本教育社会学会) 第79号: pp. 5-24.
- 小山静子, 2016, 「戦後教育における学校-家族関係——ジェンダーとセクシュアリティの視点から考える」佐藤学ほか編『岩波講座教育6学校のポリティクス』 岩波書店.
- 窪田眞二・小川友次, 2017, 『学校の法律がこれ1冊でわかる 学校法規便覧 平成29年度版』学陽書房. 毎日新聞, 1994年8月9日朝刊.
- . 1994年11月25日朝刊.
- . 2010年2月12日朝刊.
- 眞野豊, 2015, 「性の多様性を前提とした公的カリキュラムの提案——学習指導要領全面改定へ向けた試案」『解放社会学研究』(日本解放社会学会) 第29号: pp. 49-61.
- 宮田りりい, 2017, 「性別越境を伴う生活史におけるジェンダー／セクシュアリティに関する意識」『教育社会学研究』(日本教育社会学会) 第100号: pp. 305-24.
- 文部科学省, 2006, 「人権教育の指導方法等の在り方について [第二次とりまとめ]」文部科学省HP, (2020年1月1日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/_icsFiles/afieldfile/2016/05/09/1212301_001.pdf).
- . 2010, 「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HP, (2020年1月1日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryou/1348938.htm).
- . 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」, 文部科学省HP, (2020年1月1日取得, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1322368_01.pdf).
- . 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」, 文部科学省HP, (2020年1月1日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468).
- . 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)」, 文部科学省HP, (2020年1月1日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369211_01.pdf).
- . 2017, 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続き (パブリックコメント) の結果について」, 文部科学省HP, (2019年4月16日取得, <https://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFil>)

eDownload?seqNo=0000157166) .

文部省, 1979, 『生徒の問題行動に関する基礎資料』 大蔵省印刷局.

桜井淳平, 2014, 「子どもの犯罪被害」に関する報道言説の通時的变化——〈被害防止対策〉拡大の源を探る」『子ども社会研究』（日本子ども社会学会）第20号：pp. 31-45.

佐藤貴宣, 2019, 「インクルージョン実践における〔排除〕の可能性——全盲児の学級参加をめぐる教師の経験とその論理」『教育学研究』（一般社団法人日本教育学会）86巻2号：pp. 287-99.

志水宏吉, 1996, 「学校＝同化と排除の文化装置——被差別部落民の経験から」井上俊ほか編『岩波講座現代社会学12 こどもと教育の社会学』岩波書店.

衆議院事務局, 2017, 「第193回衆議院決算行政監視委員会議録（2017年4月24日）第4号」, 国会会議録検索システム, (2020年1月1日取得, <https://kokkai.ndl.go.jp/#/detailPDF?minId=119304127X00420170424&page=1&spkNum=0¤t=4>) .

双風舎編集部編, 2006, 『バックラッシュ！——なぜジェンダーフリーは叩かれたのか？』 双風舎. 館かおる, 2000, 「ジェンダー・フリーな教育のカリキュラム」 亀田温子・館かおる編著『学校をジェンダー・フリーに』 明石書店.

高橋慎一, 2008, 「性同一性障害医療と身体の在り処——ガイドライン・特例法とトランスジェンダリズムの分析から」『現代社会学理論研究』（日本社会学理論学会）第2号：pp. 113-27.

田中玲, 2006, 『トランスジェンダー・フェミニズム』 インパクト出版会.

寺町晋哉, 2018, 「ジェンダーの視点からみた新学習指導要領」『宮崎公立大学人文学部紀要』（宮崎公立大学研究・出版委員会）25巻1号：pp. 105-22.

渡辺大輔, 2005, 「若年ゲイ男性の学校内外での関係づくり——学校空間が持つ排除と分断の政治の検討にむけて」『教育学研究』（一般社団法人日本教育学会）72巻2号：pp. 210-19.

———. 2017, 「『性の多様性』教育の方法と課題」三成美保編著『教育とLGBTIをつなぐ——学校・大学の現場から考える』 青弓社.

Westbrook, Laurel. and Kristen Schilt, 2013, “Doing Gender, Determining Gender: Transgender People, Gendered Panics, and the Maintenance of the Sex/Gender/Sexuality System”, *Gender & Society*, 28: pp. 32-57.

吉澤京助, 2016, 「『性同一性障害』概念の普及に伴うトランスジェンダー解釈の変化」『ジェンダー研究』（お茶の水女子大学ジェンダーセンター）第19号：pp. 193-202.

(掲載決定日：2020年6月17日)

Abstract

The Rationales Informing MEXTs Policies Regarding Support for Sexual Minority Students in Japan: A Focus on the Difference Between Gender Dysphoria and Homosexuality

Kairi Shimabukuro

This paper purposes to probe the logic prompting policies adopted by the Japanese Ministry of Education, Sports, Science and Technology's (MEXT) from 2010s to support sexual minority students. The extant scholarly literature has indicated the existence of several problems with MEXTs policies. The difficulties primarily concern the fact that issues involving gender dysphoria are treated under the purview of gender identity disorder (GID) and that difficulties pertaining to homosexuality are not adequately addressed in the policies. However, these results were obtained using an extrinsic approach. This paper examines MEXTs intrinsic logic and unravels the mechanisms that inform its policies. The study yielded four outcomes. First, the support extended to gender dysphoric students only considers individual students to sustain the male/female dichotomy. Second, the problems of gender dysphoria are encompassed within the challenges of GID to make it easier for schools to assist non-binary students because schools attach importance to medical issues. Third, the consideration of homosexuality related problems is limited to the mandate to respect all individuals. Finally, demands that topics concerning both heterosexuality and homosexuality should be included in the syllabus are rejected by MEXT using rationales that tend to ignore the dilemmas related to homosexuality.

Keywords

sexual minority students, gender dysphoria, homosexuality, logic of policies

