

性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力に関する検討 —人権教育の知見を手がかりに—

四天王寺大学 永田 麻詠

キーワード：性の多様性、人権教育、資質・能力

1、はじめに

2022 年 12 月に改訂された生徒指導提要では、「個別の課題に対する生徒指導」の一つとして、性の多様性が新たに引き上げられた。改訂版の「性に関する課題」の章では、「性同一性障害者」「性的被害者」「性的マイノリティ」についての言及があり、今日の教育において、性の多様性への注目が高まっていることがわかる。

このようななかでこれまで教育現場では、「性的マイノリティ」とされる児童生徒への合理的配慮を中心に、生徒指導や人権教育等が取り組まれてきた。また、文部科学省が 2008 年に示した「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次取りまとめ〕」や、2022 年の改訂に至るまでの生徒指導提要では、人権教育や生徒指導とかかわるものとして、教科が位置づけられている。しかし、性の多様性に関する各教科の取り組みは未だ不十分な状況にあり、国語科も例外ではない。それは、各教科には教科固有の目標や内容があり、教科で育む資質・能力と、人権教育や性の多様性に関する課題を十分に結びつけられていないことが一因であるように思われる。

以上のことから本稿の目的は、性の多様性に関する課題と、国語科で育てたい資質・能力との関連性を考察し、性の多様性をめぐる国語科の資質・能力について、その様相を検討することである。また、その際には人権教育の知見を活かして論を展開することとする。なお、本稿では「セクシュアル・マイノリティの人々にとって思春期・青年期は、その時期の特性がゆえに精神的に不安定である一方で、第二次性徴による葛藤の経験やアイデンティティの模索という観点から考えると特に重要な時期である」（葛西, 2021:2）という考え方に鑑み、学習者が思春期かつ義務教育段階である中学校国語科を中心に、検討を行っていく。

2、「合理的配慮」としての性の多様性への対応

教育現場では現在、性の多様性に関する課題が注

目されており、これまでも性の多様性への取り組みが少しずつ重ねられてきた。たとえば、文部科学省が性の多様性についてはじめて言及したのは、2010 年に発表された「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（通知）」である。この通知では、「性同一性障害のある児童生徒に係る対応」として、「児童生徒の不安や悩みを児童生徒の立場から教育相談を行うこと」が求められた。

その後、2013 年に文科省は、「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、性別違和を感じている児童生徒の報告件数が 606 件であったとしている。この結果もふまえ、先に言及したように、2015 年には「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」という通知が発表された。この通知では、「性同一性障害」のある児童生徒への支援例として、服装、髪型、更衣室、トイレ、呼称、授業、水泳、運動部の活動、修学旅行等の項目が示されている。そのうえで医療機関との連携や、当事者である児童生徒の保護者との関係などについても言及され、「悩みや不安を受け止めることの必要性は、性同一性障害に係る児童生徒だけでなく、「性的マイノリティ」とされる児童生徒全般に共通するものである」と明記された。

この通知が発表された翌年、2016 年には、「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の実施等について（教職員向け）」という対応の手引きも告示された。この手引きでは、性別違和のある児童生徒への具体的な対応例とともに、「いじめや差別を許さない適切な生徒指導・人権教育等を推進すること」の重要性が指摘されている。

また 2017 年には「いじめ防止等のための基本的な方針」が改定され、「障害のある児童生徒」「外国につながる児童生徒」「東日本大震災により被災した児童生徒又は原子力発電所事故により避難している児童生徒」と並んで、「性同一性障害や性的指向

・性自認に係る児童生徒」へのいじめ防止についても示された。ここでは性の多様性といじめ防止について、「性同一性障害や性的指向・性自認について、教職員への正しい理解の促進や、学校として必要な対応について周知する」としている。

なお、文部科学省による性の多様性への取り組みは、2021年に発表された中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」にも見られる。本答申では、「性同一性障害や性的指向・性自認（性同一性）に悩みを抱える子供がいる」という指摘を取り上げ、そのうえで性の多様性に関する教職員の正しい理解や、学校における適切な教育相談の実施等が重要だとしている。

このように、文部科学省による性の多様性への取り組みは、性別違和のある児童生徒への個別対応からスタートし、いじめの未然防止として行われてきた。すなわち、「障害者支援」や「合理的配慮」としての個別対応から、いじめや差別への対応など、主に人権教育や教育相談、生徒指導といった教科外において取り組まれてきたのである。

以上のことから、文部科学省によるこれまでの対応は、(1)「障害者」支援や「合理的配慮」として、性別違和のある児童生徒への個別対応に偏っていること、(2) いじめ予防的側面から、教育相談や生徒指導、人権教育等といった対応が中心であることが確認できる。しかし、「当事者支援とは、当事者に対する直接的な支援のみを指すものではない」として、「周りの生徒への指導をなくしては、当事者支援は成立しえない」（眞野，2020:96）と眞野豊が指摘するように、(1) のような「障害者」支援や「合理的配慮」という個別対応だけでは、取り組みとして不十分である。「性的マイノリティ」とされる生徒への個別対応だけでなく、「性的マジョリティ」とされる生徒へも、性の多様性をめぐる学びの場を提供することが必要である。こうした点に留意して教育現場での取り組みを行っていけば、それがいじめの加害者や傍観者への取り組みとなり、(2) で示したいじめの未然防止へもつながることが期待できよう。

3、人権教育の成果と課題

性の多様性に関する課題に対して、「合理的配慮」として当該生徒への個別対応にとどまるのではな

く、すべての生徒を対象に取り組みを行っていくことが大切である。こうした立場から本稿では、性の多様性に関する課題に対して、すべての児童生徒を対象に細やかな取り組みが展開されてきた人権教育に着目し、教科として性の多様性に関する課題をどのように引き受けることが可能か、示唆を得たい。

「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」によれば、人権教育とは「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」とされる。また、文部科学省は「人権教育の指導方法等の在り方について」の〔第三次とりまとめ〕を2018年に示し、人権教育について次のように説明している。

人権教育の目的を達成するためには、まず、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要となる。また、人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが併せて必要となる。

2021年には〔第三次とりまとめ〕を補足する参考資料が公表された。ここでは第三次とりまとめで提示されていた、人権教育を通じて育てたい資質・能力の三つの側面（知識的側面、価値・態度的側面、技能的側面）について、「協力的な学習」「参加的な学習」「体験的な学習」を行うことが重要であることや、こうした学習が「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善にもつながることが指摘されている。

さらに参考資料では、ヘイトスピーチ解消やインターネット上の誹謗中傷への対応、新型コロナウイルス感染症による偏見・差別への対応など、今日的課題についても人権教育の観点から述べられている。なお、この参考資料では「関係通知」として、「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」が示されている。

中野陸夫は人権教育において、小学校低学年では日常生活と結びつけた身近な問題、中学年では地域社会での問題、高学年では歴史学習を加えた問題、中学校では社会生活での差別事象への取り組みといったように、発達段階に即して授業づくりが行われていることを述べている（中野，2003:73）。また、人権教育で重視されるのは参加型学習である。参加型学習とは、ゲームをしたり疑似体験をしたりすることと思われがちだが、森実によれば、「本来は、

参加型民主主義をめざす思想に導かれ、さまざまな手法をとって社会の現実や対立と学習者の発見や葛藤とつないで、社会変革をもたらそうとする学習活動」（森，2013:78）であるとされている。

しかし、そのいっぽうで、「学習者から出発して社会変革へとつなごうとする参加型学習が提唱されるようになった一方で、人権教育の内容は情緒的なことがらにとどまっていることが多い」という指摘もある。この点について森（2013）は、「技能や知識的な側面は弱く、価値観や態度的な側面が強い」

「知識や技能という裏付けのない価値観や態度では、情緒的な内容にとどまりやすい」と主張している（森，2013:113-114）。森が指摘する人権教育の課題は、教科で引き取ることが可能である。

たとえば、「人権教育の指導方法等の在り方について」〔第三次とりまとめ〕の補足資料には、「新学習指導要領における人権教育の主な関係記述の例」として、特別の教科 道徳や特別活動と並んで、社会科や公民の学習指導要領が提示されている。小学校社会科第六学年の「国民としての権利」や「異なる文化や習慣を尊重し合う」という点、中学校社会科公民的分野の「個人の尊厳と人権の尊重」「自由・権利」、高等学校公民の「自らの価値観を形成するとともに他者の価値観を尊重することができるようになる存在」などといった点は、人権教育を支える知識や技能的側面につながっていくと考えられる。特に、家族や家庭生活についての内容を取り扱う家庭科、からだの発育や発達について学ぶ体育科保健領域は社会科と同様、性の多様性と教科内容との親和性が高く、教科特有の資質・能力を育むことが、性の多様性に関する課題への取り組みとして、知識及び技能の習得を促す契機としても位置づけられよう^{注1}。

先に言及したように、文部科学省による「合理的配慮」としての性の多様性への対応は、教科でどのように性の多様性に関する課題に取り組むかについても大きく影響している。すなわち、各教科における「合理的配慮」として、「特別な教育的ニーズのある子どもに、授業内で特別な取り組みを通じて教科の学力を育てる」という取り組みが、これまで教科における「合理的配慮」の中心であった。そこでは、障害や外国人児童生徒など、画一的な学力観から困り感があるとされる子どもが、取り組みの対象となっていた。当然、こうした取り組みは引き続き

重視すべきである。そのうえで性の多様性や生きづらさなど、教科の授業や教科で育む資質・能力への困り感としてはとらえられにくい多様性にも、教科での取り組みは必要なのではないだろうか。あるいは、各教科における固有の目標や内容、教科の資質・能力と、人権教育や性の多様性に関する課題が関連しているということについて、教科の立場から十分に整理する必要があるのではないだろうか。本稿では、こうした教科の授業や資質・能力への困り感が認識されにくい「性的マイノリティ」とされる子どもを含め、すべての生徒に人権教育における知識や技能として、国語科における資質・能力をどのように育んでいけるのか検討したい。また、その際には発達段階に即した授業づくりや、「参加型民主主義をめざす思想に導かれ、さまざまな手法をとって社会の現実や対立と学習者の発見や葛藤とつないで、社会変革をもたらそうとする」参加型学習といった、人権教育の知見を活かしていく。

4、国語科における人権教育と性の多様性

国語科では村上呂里（2018）が、インターネット上の人権侵害やヘイトスピーチなど、人権教育の今日的課題に言及しながら、「対話・討論の自由のもと、子どもたちに世界への参加を保障する意見表明の力量形成の課題、多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権・コミュニケーション権を保障する言語教育の理念・カリキュラムの確立と実践の課題」（村上，2018:305）などがあることを明らかにしている。また、こうした村上の取り組みに注目しつつ、「ことばを学習する国語の授業だからこそ、「現実」に目を向け、そこにあるさまざまな矛盾に気づき、自分の問題としてとらえながら、人権に対する意識を高めていく」授業をつくることが可能なのである」と主張する望月理子（2012）による表現指導の提案もある。人権教育を視座に展開された国語科のこうした先行研究からは、「子どもたちに世界への参加を保障する意見表明の力量形成」や、「現実」に目を向け、そこにあるさまざまな矛盾に気づき、自分の問題としてとらえながら、人権に対する意識を高めていく」ような表現指導が、性の多様性をめぐる国語科の資質・能力を具体化する契機となる。

いっぽう、これまで国語科では、牛山（2014）や永田（2012）、味呑（2017）、明尾（2021）、木村（2021）、中村・池田（2021）などによって、ジェ

ンダー的視点からの国語教育研究が展開されている。なかでも特に、性の多様性に関する課題を国語科として扱った先行研究に、金井景子（2001）がある。金井は『ジェンダー・フリー教材の試み—国語にできること』を編むなど、ジェンダー研究と国語科に関する提言を行っている。本書では、国語科を想定しつつさまざまな観点からジェンダー・フリー教材が提案されている。なかでも「女やオカマに受けるようになったらおしまいだ—気づくこと、そして問い直しへの挑戦」という能地克宜による教材開発と単元構想では、「情欲関係の事柄を説明する際には、すべて「男女間」、「異性への」といったヘテロ・セクシャルな関係が前提となっている」ことや、「一般的な辞書にはホモ・セクシュアルな関係の情欲は排除されている」点が指摘されており、国語科におけるセクシュアリティ問題への発展学習の可能性が述べられている（能地，2001:28-29）。

金井は本書で社会科の実践例を示し、「異性愛（ヘテロ・セクシュアル）指向であることが当たり前とされ、同性愛嫌悪（ホモ・フォビア）の裏返しとしてゲイやレズビアンを排除の対象にしがちな今の社会のありかたを問い直すこと、そこに生きる一人ひとりのかけがえのない生／性を振り返ること」（金井，2001:176）を学習する貴重さを指摘している。

また金井は、「「国語」の領域でジェンダー・フリーを考えるということは、スカートをはきたくなった男の子が、その意思を、ことばを選んで自分と周囲に伝える手伝いと、それを受け止める周囲の想像力を養う、双方に、関わるということである」（金井，2002:64）とも述べ、国語科でジェンダーや性の多様性を扱う意義を明確にする。

さらに、石田喜美は性の多様性を包摂する国語教育カリキュラムについて提案している。石田は、すべての児童・生徒にとって安全な学校を目指す米国の教育団体 GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network) の取り組みを紹介し、性の多様性を包摂するカリキュラムを模索する。GLSEN では「性的マイノリティの生徒たちが自身を知るための「鏡」となり、「性の多様性」を持つ人々を知るための「窓」にもなる」カリキュラムが重視され、「さまざまな「窓」や「鏡」をバランスよく児童・生徒に提供することによって、児童・生徒自身が自らの持つステレオタイプを問い直すこと」がねらわれている（石田，2016:52）。

そのうえで石田は、GLSEN が示す指針を参考に、「言語活動を通じて「性の多様性」について知ることを目的とした学習活動」と「「多様な性」を生きる人々によって構成される社会・コミュニティにおける言語のありかたを探究する学習活動」の両方が、性の多様性を包摂する国語教育カリキュラムに必要であると主張する。加えて石田は、自分自身を含めた多様な性を生きる人々にとって、言語はどうあるべきかを子どもたちが探る学習活動の重要性を指摘し、「国語教育は、すでにジェンダーで二分化されている言語そのものの問題や、社会全体に存在する異性愛主義やホモフォビア（同性愛嫌悪）の問題とも向き合わざるを得ない」と述べる（上掲書:56）。

同様に、性の多様性に関する課題を国語科として取り上げているのが永田麻詠（2022）である。永田は学習指導要領を引用して、国語科が「ものの見方・考え方」に深くかかわる教科であることを引き合いに、「性的マイノリティ」とされる児童生徒を含むすべての子どもにとって、「性をめぐる多様なものの見方・考え方」が構築されるべきだと述べる。そして、「多様な見方・考え方を国語科を通して働かせ、「ふつう」「あたりまえ」といったような、社会的特権や固定概念をことばで問いなおすこと、多様な「見方・考え方」をことばでつねに構築し続けること、こういったことを児童生徒に求めていくこと」（永田，2022:115）が重要であると主張している。さらに、小学校および中学校の国語教科書を性の多様性を視座に考察し、「性別役割規範」や「男女二元論」、「異性愛主義」がうかがえることも指摘する（永田，2022）。

なお、その他にも木村（2017）が、高校国語科と「セクシュアル・マイノリティ教材」を用いた授業の提案を行っている。木村は「性的マイノリティ」とされる生徒が、カミングアウトの強制やアウティング、自己否定の危機に晒される可能性から、セクシュアル・マイノリティを扱った授業で話したり書いたりする学習活動を行う際には慎重さが求められることを指摘している。そのうえで木村は、「同性愛の物語として読むことのできる作品」（木村，2017:92）として、『明解国語総合』（三省堂）に2013年から2016年に採録された、谷村志穂の「雪ウサギ」という教材を用いて「フィクションを読み解く」授業を提案している。

また、明尾・上田・木村（2022）は、アーノルド・ローベルの「性的マイノリティ」とされる側面から国語科教材「おてがみ」を含む作品研究を行い、「おてがみ」の授業が異性愛中心主義に絡み取られる危険性を指摘している。

以上、国語科と人権教育、国語科と性の多様性について論じる先行研究を概観してきた。国語科と人権教育を結ぶ先行研究からは、「世界への参加を保障する意見表明の力量形成」や「多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権・コミュニケーション権」の課題、表現指導を通した国語科の資質・能力の育成という知見を得ることができた。また、国語科として性の多様性を取り上げる先行研究からは、「今の社会のありかたを問い直すこと、そこに生きる一人ひとりのかけがえのない生／性を振り返る」ことや、「多様な性」を生きる人々によって構成される社会・コミュニティにおける言語のありかたを探究する学習活動」、異性愛主義を含む「「ふつう」「あたりまえ」といったような、社会的特権や固定概念をことばで問いなおすこと、多様な「見方・考え方」をことばでつねに構築し続けること」の重要性といった知見が示されている。また、教室にいる「性的マイノリティ」がカミングアウトの強制やアウティング、自己否定の危機に晒されることを避けるために、立場を明確にした表現活動への慎重さが求められることも明らかになった。

これらのことから本稿では、言語を通じて性をめぐる多様なものの見方・考え方を働かせることにより、「ふつう」「あたりまえ」といったような社会のありかたや、そこでの言語のありかたを問いなおし探究することが、性の多様性をめぐる国語科の資質・能力となることと措定する。その際には、多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権やコミュニケーション権の尊重と、世界への参加を保障する意見表明の力量形成に向けて、生徒の「話すこと」や「書くこと」といった表現力の育成までも見通すことをてがかりとして、中学校国語科を焦点化して具体化する。ただし、その際には「性的マイノリティ」とされる生徒が、教室においてカミングアウトの強制などに晒されることなく、安全・安心に学ぶことができるよう、自らの立場を明確にして話したり書いたりするような表現活動の設定は慎重に行うこととする。

5、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力の様相

ここまで人権教育や国語科における先行研究を考察してきたが、性の多様性をめぐる資質・能力について、現在取り組まれている中学校国語科の目標や内容とまったく異なるものとして本稿はとらえていない。言葉による見方・考え方を働かせ、生きて働くことばの力を生徒に育むことが国語科の役割であれば、性の多様性をめぐる資質・能力は、国語科で育む資質・能力に含まれると考える。したがって本稿では、今日の中学校において行われている国語科授業を前提に、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力として、国語科の学びを整理し意味づけなおすことをめざして、現在用いられている学習指導要領を参考に、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力の様相について具体化する。

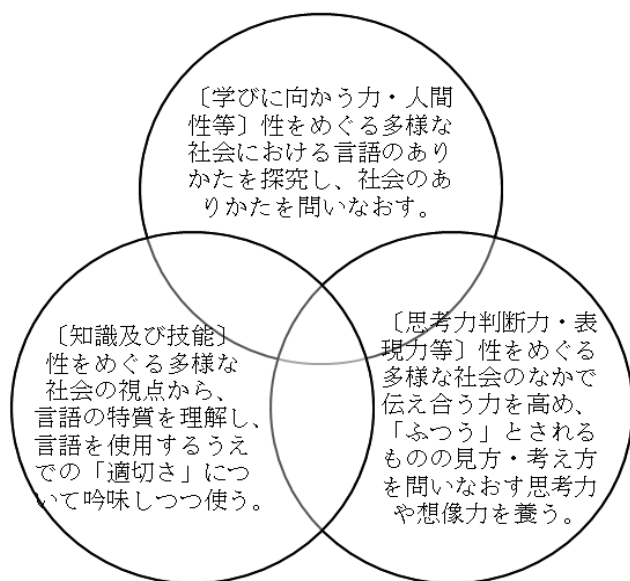
現在中学校国語科で用いられている学習指導要領では、国語科の目標は次のように示されている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

（文部科学省，2018:11）

なお、上記の3点はそれぞれ児童生徒に育てたい資質・能力の3つの柱と対応しており、〔知識及び技能〕は中学校国語科では(1)、〔思考力、判断力、表現力等〕は(2)、〔学びに向かう力、人間性等〕は(3)とされている。こうした中学校国語科の学習指導要領で示された資質・能力を援用しながら、人権教育における知識や技能として、性の多様性をめぐる国語科の資質・能力を次のように措定したい。



【図1】性の多様性をめぐる中学校国語科の
資質・能力（稿者作成）

人権教育において中野（2003）が言及したように、中学校という発達段階では、社会生活での差別事象が学習内容として適当であると考えた。また、中学校学習指導要領国語編においても国語科の目標、内容ともに「社会生活」という視座が重視されている（文部科学省，2018）ことから、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力として、「性をめぐる多様な社会」という視座を重視している。さらに、多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権やコミュニケーション権の尊重と、世界への参加を保障する意見表明の力量形成を意識しながら、言語を通じて性をめぐる多様なものの見方・考え方を働かせるような言語活動をしくむことが、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力を育てていくこととなる。ただし、その際には「性的マイノリティ」とされる生徒が、安全・安心に学べるよう留意する。

さらに、現在の学習指導要領において育成すべきとされる資質・能力の3つの柱に照らし合わせながら、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力についてより詳述していく。

はじめに、【知識及び技能】に位置づけた「性をめぐる多様な社会の視点から、言語の特質を理解し、言語を使用するうえでの「適切さ」について吟味しつつ使う」ことについて、内実を素描していきたい。たとえば、永田（2022）では「わたし」「ぼく」などといった一人称に着目し、「性的マイノリティ」

とされる子どものなかには、本意ではない形で「わたし」や「ぼく」を用いている可能性を指摘している。「わたし／ぼく」や「～さん／くん」という言語行為が、アイデンティティに密接にかかわることを考えれば、国語科で一人称について学習し、「わたし」「ぼく」などといった一人称が、場や状況、意図、性別などに応じて用いられるということ、性の多様性の観点から、一人称の自由な使用を尊重すべきことなど、生徒の価値観形成にもふみこんだ学びの場を創出する必要があるだろう。すなわち、一人称を含む言語について、性をめぐる多様な社会の観点から特徴を理解し、用いるうえでの「適切さ」を吟味して使用することを、性の多様性をめぐる中学校国語科の【知識及び技能】と考える。

次に、【思考力・判断力・表現力等】と位置づけた、「性をめぐる多様な社会のなかで伝え合う力を高め、「ふつう」とされるものの見方・考え方を問いなおす思考力や想像力を養う」について、中学校国語科教材から具体的に検討する。現在使用されている中学校国語科教科書では、障害（熊谷晋一郎「自立とは「依存先を増やすこと」」〔三省堂2年〕など）や、不登校（梨木香歩「西の魔女が死んだ」〔光村図書1年〕）、アイヌ民族（藤本英夫「銀のしずく降る降る」〔教育出版1年〕）など、多様性とかかわりのある教材が多く採録されるようになった。こうした状況は歓迎すべきことである。ただし、そういった教材を用いてどのように授業化し、生徒とともに学ぶのかということを検討しておかなければ、多様性とかかわりのある教材が、消費されるだけのコンテンツとして矮小化されてしまう危険性もあるのではないだろうか。

いっぽう、現在の中学校国語科教材には、「悪を象徴する生き物」としてオオカミをとらえるヨーロッパと、神としてオオカミをまつていた日本との違いの背景をふまえ、「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もしうる」と主張する「オオカミを見る目」（高槻成紀）が、東京書籍1年に採録されている。さらに、この教材では関連教材として、運動中の給水や、ポリ塩化ビフェニルの扱い方など、「それまでよいと思われていたこと、反対によくないとされていたことが、あるときを境にがらりと変わってしまう」事例を示しながら、「あたりまえだと思っていることでも、一歩立ち止まって、自分自身が納得できるか

どうかをじっくり考えてみる事が大切」であることや、「物事と向き合う力、はっきりと結論が出せないことについても考え続ける力を育てていく」こと、それが「私たち一人一人にとって生きやすい社会を作ることにつながり、また、自分自身が納得できる生き方を助けてくれる」とする「常識は変化する」（古田ゆかり）も見られる。こうした教材は、多様性にかかわりのある事象を直接的に取り上げたものではないが、ことがらに対して、多様なものの見方・考え方を育てられる可能性がある。つまり、「ふつう」は悪者とされがちなオオカミという存在や、現在の常識＝「あたりまえ」を問いなおすことを投げかける文章の読解を通して、「ふつう」とされるものの見方・考え方を問いなおす思考力や想像力を養うこと、加えて、「一人一人にとって生きやすい社会を作る」という視座から、社会のありかたを問いなおすことにつながっていく。

こうした資質・能力の育成と並んで、石田（2016）が指摘したような、「性的マイノリティの生徒たちが自身を知るための「鏡」となり、「性の多様性」を持つ人々を知るための「窓」にもなる」学びの場をバランスよく提供することによって、「思考力・判断力・表現力等」として示した、「性をめぐる多様な社会のなかで伝え合う力を高め、「ふつう」とされるものの見方・考え方を問いなおす思考力や想像力を養う」ことが可能となるであろう。

現在使用されている中学校国語教科書では、「性的マイノリティ」の当事者とされるロバート キャンベル「「ここにいる」を言う意味」（教育出版2年）が、SDGsを学ぶ単元として掲載されている。また、読書案内の教材として、名取寛人『スカートはかなきゃダメですか？』（東京書籍1年）、渡辺大輔『性の多様性ってなんだろう』（東京書籍3年）、特定非営利活動法人 ReBit 監修『「ふつう」ってなんだ？』（教育出版1年）など、「性的マイノリティ」の「窓」や「鏡」として機能する教材が採録されている。性の多様性を理解するために消費するコンテンツとしてこれらの教材から学ぶのではなく、ことがらに対して多様なものの見方・考え方を育てられる教材と合わせて学ぶことによって、「ふつう」とされるものの見方・考え方を問いなおす思考力や想像力を生徒に養う。そしてそれが性をめぐる多様な社会のなかで伝え合う力となるよう、「多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権・コミュニケ

ーション権」の課題を意識しながら、「世界への参加を保障する意見表明の力量形成」に国語科教員が取り組むことをめざしていく。

以上のような〔知識及び技能〕あるいは〔思考力、判断力、表現力等〕の習得や活用が、「性をめぐる多様な社会における言語のありかたを探究し、社会のありかたを問いなおす」という、〔学びに向かう力、人間性等〕の育成へとつながっていく。このように、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力は、人権教育とかかわりながら、国語科で育成されている資質・能力の3つの柱を基盤とする。そして、「ふつう」とされるものの見方・考え方を問いなおすことや、言語や社会のありかたを吟味し、問いなおすことを資質・能力の具体的な姿として提示する。

6、おわりに

本稿では、人権教育における知識および技能的側面の課題を教科教育として引き受けつつ、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力の様相について検討してきた。その結果、性をめぐる多様な社会という視点から、言語の適切な使用方法や言語のありかた、さらには社会のありかたを問いなおすことを資質・能力として具体的に示した。

今後は、多様な文化的背景を持った子どもたちの言語権やコミュニケーション権の尊重と、世界への参加を保障する意見表明の力量形成を見通した表現指導に焦点を当て、性の多様性をめぐる中学校国語科の資質・能力を育てる授業実践を考案していきたい。また、その際には人権教育で指摘されていた、「参加型民主主義をめざす思想に導かれ、さまざまな手法をとおして社会の現実や対立と学習者の発見や葛藤とつないで、社会変革をもたらそうとする」参加型学習を学習方法として据えながら実践を具体化していくことも今後の課題とする。

注

1 社会科、家庭科、体育科保健領域では先行研究として、柴原（2017）、渋谷（2019）、郡司（2021）、村田ほか（2021）などの取り組みがある。

引用参考文献

明尾香澄（2021）「絵本の反応におけるジェンダー—主人公の性別が異なる三冊の絵本に対する子ど

もの感想記述から」広島大学大学院国語文化教育
 学研究室編『論叢国語教育学』第17号、20-30.
 明尾香澄・上田楓・木村季美子(2022)「アーノ
 ルド・ローベル「おてがみ」の教材可能性—ク
 ィアの視座から」全国大学国語教育学会編『国
 語科教育研究—大会研究発表要旨集』第143号、
 87-90.
 石田喜美(2016)「「性の多様性」を包摂する国
 語教育カリキュラム」日本国語教育学会編『月
 刊国語教育研究』第529号、50-57.
 牛山恵(2014)『ジェンダーと言葉の教育—男の
 子・女の子の枠組みを超えて』国土社
 葛西真記子(2021)「中学生・高校生の「性の多
 様性」への意識調査—徳島県の中学生と高校
 生を対象に」鳴門教育大学編『鳴門教育大学
 研究紀要』第36号、1-10.
 金井景子(2001)「感じること、考えること、そ
 して伝え合うこと—ジェンダー・フリー教材
 と国語との接点を求めて」金井景子編『ジェン
 ダー・フリー教材の試み—国語にできること』
 学文社、174-190.
 金井景子(2002)「その男の子が、スカートを
 はく日のために—ジェンダー・フリー教育と
 国語」『言語』第366号、大修館書店、62-67.
 木村季美子(2017)「高校国語科におけるセク
 シュアル・マイノリティ教材の授業の提案—
 谷村志穂「雪ウサギ」を用いて」奈良教育大
 学編『奈良教育大学国文—研究と教育』第40
 巻、97-83.
 木村季美子(2021)「中学校国語科の文学教材
 におけるジェンダー再生産構造を読み解く指
 導」日本読書学会編『読書科学』第63巻第1
 号、40-51.
 郡司日奈乃(2021)「同性婚法制化に係る民法
 一部改正案の検討・提言を題材とした中学生
 向け授業の開発」千葉大学大学院人文公共学
 府編『千葉大学大学院人文公共学府研究プロ
 ジェクト報告書』21-30.
 柴原葉月(2017)「性的マイノリティを題材と
 した社会科の人権教育」埼玉大学社会科教育
 研究会編『埼玉社会科教育研究』第23号、
 61-63.
 渋谷絹子(2019)「誰もが自由に生きられる
 社会を—性的少数者(LGBT)を扱って」家
 庭科研究教育者連盟編『家教連家庭科研究』
 第351号、14-19.
 永田麻詠(2012)「ジェンダーの観点から見た
 小学校国語科教科書の考察—エンパワメント
 としての読解力育成に向けて」日本教科教育
 学会編『日本

教科教育学会誌』第35巻第1号、51-60.
 永田麻詠(2022)『性の多様性と国語科教育—
 言葉による見方・考え方を働かせる授業づく
 り』明治図書
 中野陸夫(2003)「人権教育読本」中野陸夫編
 『早わかり人権教育小事典』明治図書、72-73.
 中村純子・池田匡史(2021)「小学校国語科教科
 書におけるジェンダー観—平成三一年検定版
 教科書における文学的文章教材の分析」兵庫
 教育大学編『兵庫教育大学学校教育学研究』
 第34号、73-82.
 能地克宜(2001)「女やオカマに受けるよう
 になったらおしまいだ—気づくこと、そして
 問い直しへの挑戦」金井景子編『ジェンダー
 ・フリー教材の試み—国語にできること』学
 文社、21-46.
 眞野豊(2020)『多様な性の視点でつくる学
 校教育—セクシュアリティによる差別をなく
 するための学びへ』松籟社
 味舌文絵(2017)「小学校国語科教科書の中
 に見るジェンダー」奈良教育大学国語国文学
 会編『奈良教育大学国文—研究と教育』第40
 号、68-80.
 村上呂里(2018)「人権教育」田近洵一・井上
 尚美・中村和弘編『国語教育指導用語辞典
 第5版』教育出版、304-305.
 村上呂里(2020)「「学力保障の臨床理論」と
 文学の授業の可能性—「おにたのぼうし」の
 授業の省察を通して」『琉球大学教育学部
 紀要』第97号、35-51.
 村田一朗・小栗優貴・白石愛(2021)「性的
 マイノリティの包摂を目指した教科横断単元
 の開発研究—社会科・保健体育科との協働開
 発」日本教科教育学会編『日本教科教育学会
 誌』第44巻第2号、15-27.
 望月理子(2012)「国語教育と人権—人権意
 識を育てる表現指導」都留文科大学編『都留
 文科大学大学院紀要』第16号、89-113.
 森実(2013)『知っていますか?—問一答 人権
 教育 第二版』解放出版社
 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平
 成29年告示)解説国語編』東洋館出版社

附記

本稿は、科学研究費 基盤研究(C) 22K02615
 の助成を受けている。