HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	性教育をめぐる政治と文化
Author(s)	猪瀬, 優理
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 125, 135(左)-168(左)
Issue Date	2008-06-20
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/33923
Type	bulletin (article)
File Information	INOSE.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北大文学研究科紀要 125 (2008)

性教育をめぐる政治と文化

猪 瀬 優 理

1 文化戦争としての性教育論争

性について語る際に私たちは倫理・道徳的な問題を考慮せざるを得ない。性は現代社会においても依然として文化的論争点であり，政治的対立点を作る拠点となる領域である。本論で検討する子供への性教育もまたその一端を担う。ことに学校性教育（とくに公教育）における性教育は，国家として「いかなる人間を作るべきか」という問題と直結するために激しい対立が生じやすい領域である。これまでにも性教育には論争がつきものであったが，現在は「バックラッシュ」という形でそれが表れている。

本論の目的はおもに 1990 年代以降の性教育論争，とくに学校性教育をめぐる論点を整理することである。現在の日本ではジェンダー（フリー）教育・バッシングとセットとなるかたちで「過激な性教育」という呼称で一部の性教育実践が攻撃を受けている現状がある。そのため，1990 年代，とくに 2003 年以降の性教育論争の整理は，「『性』の政治利用」（関口 2005）であるとか，「「民主主義」の基本理論（中略）これこそが，性教育の弾圧者たちにとって「過激」なものの核心」（加藤 2007）といったように，宗教右派[1] や新保守主義勢力からリベラル派への攻撃といった文脈で語られる（田代 2005，関口 2005，子安 2006，加藤 2007）。

たとえば，加藤（2007）は，バックラッシュ派が家族の大切さや伝統文化に対する愛着など，「多くの人が共有しているはずのこうした感情につけ込む政治の悪意は，明治政府が自らの基盤としてしつらえた，戦士（文字通りの

戦争であれ経済活動のであれ）たる夫とそれを銃後で支える妻という特定の型の家族・家庭だけを「正常」な「家族」と呼び，その編成原理たる性別役割分業規範を「自然」の性差として正当化し，そのように近い過去に作られたにすぎない制度を「伝統」と詐称する」と糾弾し，G. モッセを引きながら，「ナチズムが「道徳」や「家族」や「正常」な性の名の下に異端者たちをどうやって駆逐していったか」を知っている「その私たちが，目下の事態をただぼんやりと見過ごし，同じことを繰り返すならば，それはただ怠惰であるだけでなく不誠実であり，子どもたちに対する裏切りでさえある」と喝破した（加藤 2007：214-215）。

バッシングに対して反論を丁寧に行っていくことは，加藤の指摘の通り，かつての轍を踏まないためにも必要不可欠だが，「性教育」を取り巻く現状を全体社会の政治的対立に還元しすぎるきらいがある(2)。性教育は確かにリベラル派と保守派との間の文化戦争（Irvine 2002）といった政治的な対立を引き起こされる分野であるが，性に関する問題にまつわる政治性はそれ以上に現代社会の成立の在り方を反映するより根本的な議論の必要がある領域である（Weeks 1986＝1996）。

アメリカ合衆国における性教育論争の展開を全国的な動向と地方における動向の二側面から調査研究を行った Irvine（2002）は，宗教右派が先導する「禁欲のみ教育」と SIECUS（Sex Information and Education Council of the United States）に代表される「包括的性教育」との対決を「文化戦争 culture war」として描き出している。地方の性教育論争において，とりたてて宗教右派に賛同しているわけではない人々までも子供たちの性に対する不安と恐れから，禁欲のみ教育へと流れていく状況は，後述するフーコーの「子供の性の教育化」の心性の実例であろうが，このような状況は，日本にも起きつつあるかもしれない。日本における性教育論争は宗教勢力のかかわり方や規模がかなり異なるものの，アメリカ合衆国における性教育論争と重なり合う点も多い。

本論では，日本における性教育論争を文化戦争としてとらえ，先に述べたように単なる「保守派」対「リベラル」だけではくくりきれない背景にある

文化的，政治的な問題を検討する。性教育は幅の広い分野でもあり，現段階において目を通すべき資料の見落としもあるかもしれないが，論点を整理することで今後の研究の足掛かりとしたい。

第 2 節では，「過激な性教育」バッシングが「包括的性教育」のどのような部分を批判しているのかを整理する。第 3 節では，性教育にかかわる論者の「子どもの権利」（あるいは自己決定）に対する考え方の違いを整理する。第 4 節では，「性＝人格論」がそれぞれの性教育論の立場からどのように語られているのか，その相違点を整理してみたい。第 5 節では，本論全体のまとめとして今後の課題を簡単に述べる。

2　「過激な性教育」バッシングの批判点

現在，日本社会が保守化・右傾化しているとの指摘がある。代表格である「新しい歴史教科書を作る会」や「日本会議」は「愛国心」の涵養を唱えて，反省的な歴史観を自虐史観と呼び，自国中心的な歴史を語るほか，外国人への排除など少数者への不寛容や「伝統」回帰の志向を表明している。これらの社会全体の流れの中に，おもに包括的性教育を対象とする「過激な性教育」バッシングも位置づけられる。主に「過激な性教育」の攻撃対象は学校性教育，公教育における性教育の実践である。

特に，反対論者が攻撃対象としているのは，〝人間と性〟教育研究協議会（以降，性教協と省略）の取り組みである。1982 年に設立された民間の性教育研究団体である性教協は「『科学・人権・自立・共生』の四つのキーワードをもとに，子どもの切実な要求にこたえ，正確な情報を伝え，子どもと共に『性』のあり方や生き方を考えた，たくさんの性教育の実践を積み重ねてきたサークル」である（性教協のサイトの紹介より http://www.seikyokyo.org/）。

この団体の設立趣意書を少し長いが引用してみよう。

> 性は人間にとって，その生き方や人格を左右するほどに重要な課題である。しかしながら今日，性をめぐる社会や文化の状況は危機的・退廃

的ともいわれ，そうした中で性教育の必要性が叫ばれてきた。

しかも，この性教育への期待の中には，道徳主義的・純潔至上主義的な傾向も根強く，歴史を逆行させる恐れすらみられる。私たちは現在性の状況が，とりわけ子どもを混乱させていることを憂慮するものではあるが，それが人間の歴史の中で解放の側面を持っていることも見逃してはなるまい。

私たちが考える性教育の基本方向は，日本の歴史が歴史的に作り上げてきた性への偏見を払拭し，ヒューマンセクシュアリティとしての豊かな性を人間の一生の中に積極的に位置づけ，さらに実りある人間関係を築いてゆく力を培うことにある。そり（ママ）は憲法と教育基本法にある男女の対等性を基礎に，科学と人間の尊重の思想をこの分野の教育に貫くことでもある。そのために私たちは歴史的遺産を受け継ぎ，関係する諸分野の学問的成果を学び取りながらお互いの研究と実践をすすめ，日本の社会に人間性豊かな性文化を創造していくためにこの会を設立する。

1982 年 4 月（同上）

性教協は，「包括的性教育（comprehensive sex education）」の担い手とみなされる団体である。以上の趣意書で，包括的性教育の大体の方向性がわかる。特に，「日本の社会に人間性豊かな性文化を創造していくために」という文言が示唆的である。性教育が文化運動としての側面を持っていることは見逃してはならならない。性教育が文化運動であることを意識しているのは，包括的性教育サイドだけではない。ブッシュ大統領就任以来，8 億ドルもの連邦予算をつぎ込むなど，アメリカ合衆国の公教育における性教育が「禁欲のみ教育（abstinence-only）」に偏って行われる方向になりつつあることを報告する記事のなかで，「禁欲のみ教育」推進派の代表牧師がテレビ番組で「私には 16 歳の娘がいるが，彼女がセックスするとしてもコンドームは勧めない」と答え，運動の最終目的は何かを問われて「文化の転換だ。かつてのような正しい社会に戻すんだ」と回答したエピソードが紹介されている（町山 2007）。

日本の「包括的性教育」への反対者はとみると，「過激な性教育に潜む「危険な思想」── 過激性教育は単なる変人教師の問題ではない。その背景には究極のジェンダーフリー思想が潜んでいる」(著者名不明 2003)，「授業の名を借りた『人権侵害』ここまで来ている過激『性教育』の実態 ── こんなことをしていたら羞恥心のない子供ができるだけでなく，家庭も社会崩壊してしまう」(野牧 2004)，「児童を虐待する性教育 ── お父さん！小学生にセックスを教える学校を許すな」(山谷・中川 2005) といった調子で，反対するだけが目的のものが多く，建設的な意見を述べているものは少ない。彼らの主張は文化を形成・再建・転換するといった積極的な主張というよりも，「伝統・文化を破壊するジェンダーフリー教育 ── 全体主義的な価値観の強要，過激な性教育で虐待される子どもたち，家庭否定のイデオロギー……。政治，行政，教育の現場で猛威をふるうジェンダーフリーの驚くべき実態」(山谷 2003) から，「正しい」「伝統的な」日本の文化を守ろうといった防御的な言説が多い。なにかとんでもない攻撃が「正しい社会・文化」に加えられていて，崩壊の危機にあるから，立ち向かうという防衛の視点に立っている。このとき，もっとも危機にさらされているのは，「子どもたち」ではなくて，日本の「正しい社会・文化・伝統」という認識であることは注意しておきたい。

これらの性教育バッシングの総括の仕方としては，先にも指摘したように「実はこれらの両性平等や性教育へのバッシングの裏に隠れているのが，国の右傾化とそのための構造改革・教育政策と考えられる」「バッシングのさらなる狙いの一つは教育の国家統治という管理体制である」(関口 2004b)，「『日の丸・君が代』の強制，教育改革における NPM（New Public Management）の導入，『新しい歴史教科書』の採択，性教育・男女平等バッシング，憲法・教育基本法の改悪などが一体の政治動向となっている現実」（浅井 2006）など，日本の軍国主義化とそれに伴う国民統制の強化がバッシングの最終的な目的，というとらえ方が基本的なラインである。よりその内容を詳細に検討したものとして，子安（2006）が，以下の三つのバックラッシュの捉え方を紹介している。

〈1〉帝国主義本性論：近代帝国主義の本性として性別役割分業があり，日本

の戦争国家化の動向とつながっている（関口 2004b など）。

〈2〉グローバル化補完論：政治･経済のグローバル化（新自由主義）により，日本もアメリカ合衆国への軍事的協力を求められるようになったことが，自衛隊の海外派兵，憲法九条改訂要求，愛国心の動員を促し，新保守主義の自己選択・自己責任を原則とした「強い自己」を特質とする人間モデルが支配的になった。

〈3〉共同体型ナショナリズム論：新自由主義は概ねそのまま残しながらも新保守主義に代えて，しつけ・規範・共同体・伝統を強調し，国民全体を国家へ統合する（渡辺 2005）。

子安は，第三番目の「共同体型ナショナリズム論」が包括的性教育やジェンダー･フリー教育へのバッシング勢力の台頭をうまく説明しているとする。すなわち,「新保守主義の人間像のような自己責任を強調することだけでは乗り切れないと考える一群の人々が，愛国心の強調やジェンダー・フリー批判といった復古主義的な主張を開始した」のであり，「男女平等を批判し，家父長的愛情家族への回帰と，天皇制を伝統とする愛国心を鼓舞することで，新自由主義の中で傷ついたものを癒し，国家へと統合しようとし始めた」とみる。単に，一部の保守的政治家やその賛同者たちがバッシングを唱えようともそれに多くの一般国民が影響されないのならば，バックラッシュをそれほど警戒する必要もない。しかし，格差の拡大が顕著になってきている現代社会においては，彼らの主張に一部でも共感する層が潜在的に多数存在すると予想される。若者の右傾化に関する議論などが多くなされていることも思い出される（香山 2002，北田 2005）。「共同体型ナショナリズム」という指摘は，バックラッシュが今後の日本社会にどのような影響力を及ぼしていくのかを見通すための視点として有効である。

では，具体的に「過激な性教育」バッシング論者が，包括的性教育のどのような部分に攻撃を加えているのかを見ていこう(3)。

さて，まずは，何をもって「過激」と称しているのかである。それは，「性器教育」「性交教育」「コンドーム教育」「セックス奨励教育」（桜井 2007）あるいは「中学生に対してピルを推奨している」（山谷 2003）といった言葉によ

く表れている（山谷が，中学生に向けて配布されたパンフレット『思春期のためのラブ＆ボディ』（財団法人・母子衛生研究会作成）を絶版，配布された分は回収という方向に追い込んだ「実績」はよく知られている）。

包括的性教育では，子どもたちが大人になってからも幼児語や卑猥語でしか性器を表現できないということにならないよう，また自分自身をよく知るためにも，また性被害にあわないためにも，偏ったメディアの性情報にほんろうされないためにも，子どもたちに性器を含めた身体のことを正確に教える必要があると考えている。特に，高学年になるにつれて，メディアや周囲の人々の性に対する態度・偏見を身につけていたり，自らの第二次性徴への戸惑いから性に拒否感を抱いていたりする可能性があるため，子どもにとって性の問題が「産み出す側」ではなく「産み出される側」にある小学校低学年あるいは幼児の時期に性器や性交についての基本的な知識を身につけておくことが有効だと考えている。

一方，文部科学省は，2005 年の中央教育審議会「健やかな体を育む教育のあり方に関する専門部会」において，性に関する学習への指針を出している。そこでは，性教育を学校教育全体で取り組む必要があるとしながらも，「子どもたちが性行為をすることは適切ではない」「安易に具体的な避妊方法の指導等に走るべきではない」，「小学校低学年では，ペニス・ワギナは理解できないから教えない」「二次性徴は小学校 4 年生で教える」等の方向性を出している。バッシング論者はこのような文科省の姿勢を背景にし「学習指導要領を逸脱している」という論理で，性器の名称や仕組み，性交のメカニズムといった点を詳細に教えることを批判することもある。また，桜井（2007）のバッシング論のように，包括的性教育に完全に反対する姿勢をとるわけでもない文科省に対して，批判を加える例もある。

さて，第二次性徴を経ると，子どもたちは「産み出される側」というよりも「産み出す側」に移行してくる。包括的性教育の観点からは，性的行為に近い場面に実際に出会うより以前に，性交とはどういうものか，行為の結果生じる問題は何か，問題を軽減するために必要な避妊方法や性感染症予防対策といったことについての基本的な知識を身につけていることが望ましい。

そこで，避妊方法についての教育が必要不可欠となる。複数の避妊方法について，具体的な使用法のほか，そのメリットとデメリット等についての知識の提供が望まれる。

しかし，バッシング論者にしてみれば，性交や避妊のことを学校で教えることは「セックス奨励教育」とみなされる。「新しい歴史教科書を作る会」の主要メンバーでもあった西尾幹二は『新・国民の油断』の中で「性的なものが学校で一切教えられることもなく，教育の中から排除されていれば，性的なものに後ろめたさが発生します。それが抑止力になるのです」と発言している（109 頁）。このような姿勢を持つ人々にとって，包括的性教育が積極的に教育の中で取り上げている「快楽としての性」「コミュニケーションとしての性」の重要性を教えることについては，ほとんど理解不可能なようだ。

曰く，「性教協の主張によれば，セックスはコミュニケーションやふれあいの一つ，という位置づけだ。（中略）性行為へのハードルを低くして，子どもたちが安易に性行為をするように仕向けている，としか見えない（中略）筆者の感覚としては，コミュニケーションやふれあい，というのは，日常生活の友人や家族，仕事を通して知り合った関係者との会話や手紙やメール，食事やスポーツや旅行などである。一方，セックスをコミュニケーションやふれあいとおなじ範疇ではとらえていないので，強い違和感を覚えずにはいられない」（桜井 2007：18）。バッシング論者の想定する性行為は，性教協が若者向けに書いた本の中で提案する「すてきなセックス」の三つの条件「①強制によらないこと②望まない妊娠をしないこと③心やからだを傷つけないこと」に対して，「命をさずかる生殖のためのセックスは入っていない。ここに連綿とした生命の継承，存在への軽視が表れている」（桜井 2007：18），あるいは「良いセックスの中に結婚が入っていない」（西尾・八木 2005：200）と批判していることから，セックスは結婚の中において生殖のためのみに行うことが「正統」と考えられているようだ。

さらに，包括的性教育では，子どもにも「性的自己決定権」（セクシュアル・ライツ：いつどんな性行為をするかを自分で選択する性的自由。広くはリプロダクティブ・ライツも含む）があると考えている。しかし，特に女子の場

合に旧来の男性主導の性行動・性意識にとらわれたジェンダーの下で，望まない性交や妊娠を経験している例などがみられることから，学校などにおける性教育における「性的自己決定能力の育成」が必要だと考えている。

この点について，バックラッシュ論者は「判断力も経済力もなく社会的に一人前の人間と認知されない小学生」に自己決定などできないとし（桜井 2007：17)，「親と学校がモラル教育をしっかりしていくこと」（西尾・八木 2005：128)，「高校卒業までは性行為はしないように指導するのが良識というもの」（野牧 2006a：14）と主張する。

バッシング論の急先鋒であり，ドメスティック・バイオレンス防止法に対しても「家族解体法」（野牧 2006b）との批判をしている野牧雅子（中学校音楽教諭）は，性の自己決定能力を，性教協によると「エイズ・性感染症にかからない，望まない妊娠をしない，合意である（中略）これがいつでもできる能力」だと説明し，性教協の性教育の姿勢と目的に関して「中・高生の性交はかつては「否定，不純，遊び，非行視」されていたけれども，今は「自己決定にまかせる」という風に教育し，これからは「選択肢の一つとしてNO･SEX も強調する」と。／要するに彼らは，普通に結婚して幸せな家族生活を営むことを壊したい。そのために性教育やジェンダーフリー教育を熱心に推進しているというわけ」とし，性教育を批判する根拠の一つに「ジェンダーフリー教育」を挙げる（野牧 2004：34)。これは，他のバッシング論者にも共通する論法である。

ジェンダーにとらわれない視点を身に着けることも性的自己決定能力のなかには入ってくるため，「男らしさ」「女らしさ」の問い直しや同性愛やインターセックスなどについても授業の中で取り上げられることがある。これについても，「同性愛の授業には家族像の改革（破壊）が付きまとう」（野牧 2006：16）としたり，「異性愛と同性愛を同格･同列に扱」うことに憤り，「同性愛はこれまで当たり前のように守られてきた伝統的な家族のありようを壊し，子孫は生まれないので自動的に民族を滅亡へと追いやる性関係だ」と非難する（桜井 2007：133-134)。また，ジェンダーへの問い直しの姿勢に対しては「言葉を換えて言えば，言葉使いが乱暴で品のない女たち，たくましく

も潔くも強くない男たちが日本の社会にあふれ，セックスの相手は男でも女でもいいのだから，男と男，女と女が「ふれあい」を求めてセックスする。そういう世の中になる」として，恐ろしがったりする（野牧 2004：35）。

桜井は，行政がこれらの性教育の活動を制御できていないことを批判し，文科省が「不適切な教材回収における権限のなさ」を示したことや，性教育に理解を示したような態度を批判する。「健全な教育を司る行政組織としての，本来のあるべき姿」とは東京都教委が性教育の手引きで小学生に性器の名称や性交について教える必要がなく，中学生にコンドームの装着の仕方を教えないことを確認している態度である（桜井 2007：206-207）。東京都では現在，七生養護学校事件や日の丸・君が代事件などにみられるように強圧的教育行政が横行していることはよく知られている。バッシング論者の目指すところとは，すなわち，教育行政の学校における個別の教師の活動を監視・制限の権限を増大させることである。

包括的性教育に対するバッシング論者の批判点としては，以下のものがあげられる。

①性器・性交についてオープンに話をすること：性は隠すべき，恥ずかしいものとしておくべきものであり，子どもに性について教えるのは虐待である。

②ふれあい・コミュニケーション・快楽の性を伝えること：命をつなぐ生殖の性が最も大事であり，若者は性行為をするべきではないため。

③同性愛など性的マイノリティなど性の多様性について肯定的にとらえること：これらの行為や存在が家族の原則を破壊するため。

④性的自己決定権が子どもにあるとし，その能力を身に着けさせようとすること：フェミニズムやジェンダーフリー，子どもの権利運動ともリンクした危険な家族破壊の思想であり，子どもがわがまま勝手になるため。

⑤コンドームやピルなど避妊方法を教えること：中高生には「責任がとれるまでセックスするな」とだけ言えばよいのであり，避妊法を教えることはセックスを奨励することであるため。

⑥「男らしさ」「女らしさ」などジェンダーにとらわれない視点を教えるこ

と：家族や伝統・文化が破壊されるため。また，ジェンダーフリー教育，「過激な性教育」の背後にはフェミニズム，共産思想があるため。

野牧（2006a）は，学校が性について教えるのは「よけいなお世話」であり，「学徒年齢での性行為は，その精神や肉体を荒廃させる」から，子どもを性の過ちから守るためには「健全な家庭」＝「愛情と共に子供をきちんと躾け，良識を刷り込むこと」だと結んでいる。

以上，「共同体型ナショナリズム」としての「過激な性教育」バッシング論の具体的内容をみてみた。子安（2006）は，この延長線上に教育の保守化＝秩序化が起こっているとし，これを批判する。しかし，保守化の動向だけが教育を秩序化するわけではないことにも注意しなければならない。西原（2006）は，思想・良心を形成する自由と教育内容の中立性について論じている中で，教育は原理的には価値に中立であるべきだが，性教育が目的とする「望ましさ」が憲法価値を前提としている場合には，教育の中立性にこだわる必要はないとの見解を示している。しかし，別の個所で，「国家の教育権」論と「国民の教育権」論の双方の問題点として，いずれの立場でも「子どもの権利」「親の権利」を念頭に置いてこなかったことを指摘している。この点はバッシング論者の野牧が学校における性教育を「よけいなお世話」とすることとも関係がある論点である。「子どもの権利」に関する論点については，次節で検討したい。

3　「子どもの権利」をどうとらえるか

バッシング論者の包括的性教育推進派への攻撃の中に出てくる言葉として，興味深い言葉は，「全体主義だ」という批判である（西尾・八木 2005，山谷 2003 ほか）。バッシングを受ける側からすれば，バッシング論者の理想とする社会像にありありとファシズムを読み取るわけだが，バッシング論者にとっては，包括的性教育推進者やジェンダーフリー教育論者など「危険思想」の方が全体主義なのである。この姿勢について，加藤は，明治政府が作った「伝統」に「どこまでも従順な人たちは，そのように制度化された家族・家庭

を無垢の「私的領域」と取り違え，その多様化のみのほうを強権的「ファシズム」として非難する」が，逆説であるとする。そして，ジョージ・オーウェル『1984 年』で示された二重思考（ダブルシンク），「自由は屈従である」のように相矛盾する概念を一致させたスローガンによって人々から思考力を奪う政治技術の一例だとし，性の領域における「異常」を排除しようとする政治が動きつつあるとまとめている（2007：214-215）。

「新しい歴史教科書を作る会」の西尾幹二や八木秀次などは言わずもがなだが，先から引用しているフリージャーナリストの桜井裕子にとっても，「『百年後の日本民族のために護国の盾とならん』と命の限り戦った英霊たちに，顔向けのできないような次世代にしてはいけない，との思い」（桜井 2007：252）が，「民族を滅ぼす元凶」たる「人権侵害の最たるもの」である「過激な性教育」がもたらした国家存亡の危機に立ちはだかるものとして著書を書かせたらしい。そして，危機的状況を救う道は「１．男女共同参画基本法・基本計画条例一式の廃止，２．性教育の停止，３．徳育の復活」であり，「教育勅語と修身こそ，日本国民の規範であり背骨」だと主張している（ibid：250-251）。

上記のような考えに賛同しない人には，これらの意見表明がどこまで本気であるのか，いぶかしむ向きもあるかもしれない。しかし，「自民党過激な性教育・ジェンダーフリー教育プロジェクト・チーム」の座長を務めていた安部晋三は，本気で『美しい国』を作ろうとしていたとみられる。先ほどから何度も登場している山谷は安部内閣の一員にもなったのであり，かなり真剣にそのように考えているのだろうと思われる。

本論では，バッシング論者の見解がどの程度一般国民に受け入れられているのかどうか，その影響力を図ることはできないが，安部内閣発足というのは一つの象徴的な出来事ではあるだろう。もし，仮に影響力がほとんどなかったとしても，「一体この国はどこに行ってしまったのか」（山谷 2003：68）と，真剣にこの国家を憂いている人の言葉は心して聞く必要がある。

また，もっと重要なことは，西原（2006）が日の丸・君が代問題における「子どもの権利」を検討する際に，日の丸・君が代に疑問を持つ教員の下では，

「君が代をきちんと歌って，日の丸に敬意を示すべきだ」と考えている児童・生徒がその思想・良心の自由を制限される傾向はなかったかどうかを指摘しているのと同様の問題が生じないかどうかということである。政治家などが政治的立場を利用して自説の抑圧・強制を図るような態度は言語道断としても，性教育が公教育で行われる際には，これを行う教員の思想・良心の自由のみならず，これを受ける子どもたちおよびその保護者の思想・良心の自由も保障されるということである。保護者や子どもたちが，バッシング論者のような思想・良心を持ち，それを貫徹したいと考えているときに，「必要だから」と受けたくない内容の性教育を受けさせることはどこまで可能なのだろうか。バッシング論者が包括的性教育やジェンダー教育の推進を「全体主義」と批判する背景には，自らの思想・良心が侵食される危険性を恐れている側面もあるだろう。

では，どのように考えることができるだろうか。この点について憲法学者である西原博史（2006）の議論を参考にしてみたい。

東京都では性教育バッシング論者の一人である石原慎太郎都知事の下で，2000 年から「心の東京革命」というプログラムを推進しているが，そのプログラムの目標には「自律した個人の育成」という目標が設定されている。しかし，かの東京都では国歌斉唱をめぐる問題にみられるように，「自分たちらしい卒業式」を奪われているという現状がある(4)。この事実を指摘して西原は「心の教育を口にしながら，自分らしさ，自分たちらしさをつかみ取っていくことを否定するような学校のあり方はいったいどう説明できるのだろうか」とし，「心の東京革命」においても大人が「社会と個人の関係を正しく認識し，子どもたちに教えていく必要」が強調されていること，「正しい」道徳の存在が当然視され，唯一の「正解」だけを教える教育の在り方が，個人の自律性に基づく多様な考え方を支援する考え方と根本的に対立することを指摘している（西原 2006：6）。

心の教育をめぐっては，心の在り方に多様性を認めるか，一元性を求めるかという二つの方向性がある（ibid：8）。本論の対象である性教育は，このような「心の在り方」に影響を及ぼす領域である。

西原は，学校で心にかかわる問題をどう教えるのか，という問題を「思想・良心の自由」（憲法第 19 条）の観点から論じている。思想・良心の自由に関しては，「個人の思想・良心を尊重する，という原理を踏まえるならば，第一に，個人ごとに道徳的・社会的・政治的な判断の正しさを判定する基準が違っている，という点を認める必要がある」（ibid：53）。包括的性教育派であれ，バッシング派であれ，現行の憲法，民主主義のもとでは意見が違っていても互いの立場を尊重することがもとめられる(5)。

西原の議論は教育における「子どもの権利」をどう考えるかを憲法の観点から検討したものであるが，教育を受ける権利と義務に関する議論として，基本的人権理解に基づき，貧困の再生産の防止という目標との結びつきから，教育が個人の権利と把握されたことには問題があったとしている。なぜなら，この考え方の下では，「教育を受ける権利が〝生存権の文化的側面〞としてとらえられる」からである。この考え方では，「国家によるサーヴィスとしての側面だけが前面に立ち，教育というプロセス全体の中で教育の受け手の側，すなわち子どもや親が有している主体的な立場が軽視されることにつながりかねない」（ibid：67-68）。このような教育を受ける側（親，子ども）の主体性が見失われたことが，「国家が上から一方的に教育の基準を定め，国民に対して決められたサーヴィスだけを提供するような枠組み」を作ってしまう。このような状況の中で生まれた「具体的な教育の内容を決めるのは国家の官僚機関である」という考え方が，「国家の教育権」説である。

先にあげたバッシング論者が基本的に「国家の教育権」説に立っていることは明白だろう。西原が指摘する通りに，この説のもとでは「教師は，すでに決まった教育内容を執行する末端行政機関でしかない」（ibid：69-70）。この国家の教育権説にたいしては，1976 年の「全国統一学力テスト事件」に関する最高裁判決で，学校で教える内容を中央官庁レヴェルで一元化する体制は，日本国憲法の原理的決定とは相いれないと認めている。しかし，状況としては国家の教育権説が教育委員会実務を規定しているようにみえるのが現状である。

一方，国家の教育権説に対抗するものとして持ち出された理論が「国民の

教育権」説である。その特徴として，①子どもの主体的な権利が出発点，②子どもの学習権を子供自身が自力で充足できない権利だと決めけ，子どもの学習権の保障は第一に親の権利とされる，③子どもが学校に通う時期になると，この親の権利は教師に「信託」される（専門家である教師集団が「真理」を子供に伝達するという発想），④「国家」＝学校行政官庁は教育内容に立ち入ることは許されない，という 4 点を提示している（西原 2007：75-76）。

国民の教育権説は，教育内容決定権は「国家」にはない，「国民」にある，と主張するのだが，そこで「国民」とされているのは教師集団であり，教育を受ける立場である子どもやその親ではなかった。1980 年代に奥平康弘の批判以来，憲法学者らはこの理論に対して距離を置くようになったというが，「教育内容決定がそもそも多数決になじまず，教師の専門性にかかわる問題だ」という前提をもつ国民の教育説であるから，この前提を変えずに子ども・親の参加論を唱えたとしても，相変わらず教師主導の教育が残される（ibid：79）。西原は，教師による体罰や校則などによる過度の生徒への生活介入を考えれば，子ども・親と教師の間に深刻な利害対立が生じるのは明らかなのに，いまなお教育法学や既存の教職員組合では，国民の教育権説が優勢だとする。そして，国民の教育権説が，論争相手であるはずの国家の教育権説といくつかの点において理論的な結託関係にあることを指摘している。一つには，「すべての子供に共通する教育内容を公的なものと捉え」，子どもや親の見解を排除するという点，二つには，教育の目指すものが単なる知識伝達にとどまらず，人々のあるべき「意識」にまで及ぶものだと考えている点である（国家側は「国民意識」，国民側は「平和意識」や「民主主義の精神」）。

いずれにしても，先の心の教育の二つの方向性でいえば多様性を容認しない，一元化を求める方向性である。これでは，子どもの思想・良心の自由を尊重しようという発想は生まれてこない（西原 2007：80-81）。

このようなことから，先にあげた 1976 年の最高裁判決では，国家の教育権説とともにこの国民の教育権説も「極端かつ一方的」として否定された。子どもの思想・良心の自由の問題を考えるときには，教育行政の権力性とともに教師の権力性も考察の前提に置く必要がある（ibid：83-84）。

さて，この議論から性教育における論争の問題を考えるとどんな論点が出てくるだろうか。まず，「子どもの権利」について，バッシング論者がどのようなスタンスを持っているかをみてみよう。

西尾・八木（2005）では，「子どもの権利条約」を批准した場合に子供たちに認められなければならない諸権利として平野ら（1991）が指摘している権利群(「自分の服装は自分で決める権利」「校則改正の権利」「つまらない授業を拒否する権利」「身体測定・健康診断を拒否する権利」「学校に行かない権利」「自由な恋愛を楽しむ権利」「セックスするかしないかを自分で決める権利」など）列挙して，「子どもの権利」恐るべし！というほかなく，これでは教育は成り立たない，「学校を生徒によって〝人民管理〟させるという発想」だと述べたり，「権利」の下にわがままで勝手で未熟な要求まで大人社会が許容している等の問題を指摘している。「子どもの権利」が保障されると，子どもが管理できない世の中になることを想定して，否定的にみている。

また，性的自己決定能力に関しては，包括的性教育は性道徳を排した性知識教育なので，性的自己決定能力をはぐくむことができるとは思えないとし，「他者との命と人生に深くかかわる性の問題は，責任能力とともに，命に対するセンスが前提となるはずだからだ。故に，胎児も含む命への畏れや責任感をはぐくむ道徳教育なしに，真の意味での自己決定能力が育つとは到底思えない。確固たる性道徳を教えられないままに，性行為を誰とするかを決めるのは自分の権利だなどと説かれれば，多くの子供たちは性知識を悪用してしまうだけなのではあるまいか」と述べる（著者不明 2003：19)。

この観点は，先の議論で言うと，性に関する「意識」の面で唯一の正しいものがあるという一元化の立場である。

では，包括的性教育の立場ではどうだろう。性教協は 2006 年に全 6 巻の『新版　人間と性の教育』シリーズを出版している。

このシリーズの第二巻のＱ＆Ａにおいて次のような質問がある。「『性的自己決定』は子どもでも，何でも自分で決めればいいということなのでしょうか」。それに対する答えは「違う」というものである。なぜならば，

小さな子どもは「性的自己決定」について人として決定権は持っているけれども，たいていの子どもの場合，自己決定力はまだ整っていないのが一般的でしょう。(中略)この性的自己決定力は，性行動を起こす年齢になるまで身につければよいわけです。正確な性の知識を十分に持ち，どんな行動が安全で安心を保てるものなのかを理解することがなければ，自己決定力を持っているとは言えないでしょう。(中略) この「性的自己決定力」を育て，鍛え上げていくのが「性教育」です。十分な性教育以外に「性的自己決定力」を作るものはありません。この点が性教育の最も重要なところです。／この「性的自己決定力」は，性行動を起こしてはならないと禁じることでは育ちません。倫理や道徳で諭しても，法や刑で脅かしたり，縛ったりしても，それは考えたり学んだりした結果の変化ではありません。(中略)性的自己決定力のない人が性的自己決定を行えば，多くの場合，自分や相手や周りの人を困らせたり不幸にしたりする可能性があるでしょう。／性的自己決定力を育む性教育は，家庭でも，学校でも，地域社会でも，小さい子どものころから順序良く具体的に，繰り返し行われる工夫が必要です。特に学校教育の中の性教育は「いのちの学習」として計画的に行われることが望まれます。性教育は国語や算数といった他の教科と同じように，子どもたちの発達段階に沿った授業が幾度も繰り返されることが大切です。子供たちに性的自己決定力を育むために，性の学習権があるのです（性教協 2006b：138-139)。

長く引用したが，前提として「正しい」ないしは「適切な」性的自己決定力というものがあることが想定されていることがわかる。そして，その能力を身につけるには性教育以外にはないとされている。

包括的性教育論者とバッシング論者との間には，性に関する知識を具体的に教えるということと，「性交するな」という禁止を上からの命令とするのではないこと，性を否定的にとらえていないことなどの大きな違いはある。しかし，共通点として，両者とも，子どもを自己決定する主体，自分で考える能力を持つ主体としながらも(この度合いは双方で異なるが)，最終的には教

育される客体として位置づけ，何らかの適切な「意識」を持つべきだと想定している。

子どもを「教化の対象」とみる姿勢からは，性教育が，あくまでも教育である以上，最終的には逃れられない。このシリーズの第一巻の冒頭の論文が「危うい子どもたちの現状」という論題で始まっていることからもわかるように，性的自己決定能力を身につけるような性教育の必要を性教協の人々が希求するのは,「日本の子どもたちが性に関してこれほど無防備な状態で放置されていたことは」なく，「性に関するトラブルが増加の一途をたどっている」（性教協 2006a）という危機意識から，望まない妊娠やそれに伴う出産・中絶，性感染症への感染，犯罪に巻き込まれる可能性などを子どもたち自身の力で避けることができるようにするためなのである。

西原は学校における性教育について「本来ならば性の問題に関してもきちんとした行動指針を示さなければならない家庭は，親と子どもが両方とも羞恥心から性の問題をタブー視する傾向が強く，また他の様々な要因に基づいて，必要な指導を保障できないでいる。そこに，責任ある性教育を行うことができるのは学校しかない，という認識が生まれてくる」（西原 2006：132）と評価している。けれども，性教育は個人の価値観に影響を与えやすいものであり，単なる知識伝達にとどまらない人格教育にまで踏み込むことになることを懸念する。しかし，性的自己決定権は守られるべきであり，その行使をするために必要な基本的な知識を子どもが与えられる権利があるとすれば，学校の果たす責任はあるし，親が個人的な信念で知るべき知識から子どもを遠ざけることも適切ではないとする（137）。性に関する倫理的判断能力についてはその具体的内容を国家や教師が画一的に統制することは適切ではないが，個人の良心形成の自由を尊重する形で倫理的判断能力がはぐくまれるべきとしている（140）。西原の立場からすると，山谷の国会質問から問題となった『ラブ＆ボディBOOK』のケースは，この冊子が「大好きな子から『Hしない？』と誘われました。どうする？」という質問に対してまで模範解答（基本的には「よく考えて」）を示そうとしていたという点をもって，「この冊子を学校で配布することが知識伝達の領域を大幅に超え，実際には性に

関する特定の行動様式へと誘導する意味を持つ」として，親に対する事前説明がなかったために親の権利を軽視したことを問題としている（西原 2006：142-143）。この点に関して，性教協は保護者に性教育の理解を得ることを重視しており，事前に授業内容を知らせるほか，互いの意見交換をできるだけ行うことを推奨している（性教協 2006b：42-43）。

この点を考えると，性教協の性教育の取り組みが一定の価値観を伝えるものではあるにせよ，その理念と対応においては，バッシング論者よりも子どもや親の思想・良心の自由にかなっているといえそうである。しかし，同時に，性教育の具体的な内容に関して性器の名称や性交についてなどについて知りたくない，知らせたくないと考える保護者や子どもに対しては，その意思を尊重することも必要であろうし，性教育で与えられた知識や考え方を知ってもなお，いわゆる「無防備な」性行動をとり続ける権利というものも保障される必要があるだろう。

しかし，価値の強制が公教育の場で行われるべきではないという原則は再度確認されてよい。この点については包括的性教育においても同様である。包括的性教育の実践者たちの多くは，この点に十分に配慮した授業実践を行っていることが，さまざまな実践例からも見て取れる（関口 2004a など）が，「包括的性教育」という看板のもとで，「正しい性意識」を教え込もうとする実践者もいないとは限らない。もちろん，加藤（2007）が警告するように「現代性教育の〈自己認識・自己コントロール〉への志向を目下の文脈から切り離し，むしろそれをフーコーの「生権力」の名のもとに断罪するような態度が軽薄なシニシズム」であるということはその通りだし，「自己決定権」が社会や文化の刷り込みによって選ばされているという言い方の持つ欺瞞性（宮 1998）も同様であろう。

しかしながら，学校における性教育に対する池谷の問題提起にも耳を傾ける必要があると思われる。池谷（1993）は，1970 年代に多田道太郎がシンポジウム「性教育とは何か」において他の出席者たち（朝山新一，黒川義和，間宮武，村松博雄）が学校での性教育を盛んに主張することに対して，「なぜ性教育を学校でやらなければならないのか」を執拗に問題にしたことの意味

を考えている。多田は，性に関する社会化は学校以外の場で社会的に存在していたことを踏まえ，なぜ学校教育の場で体系づけて教えねばならないかに疑問を呈している。それに対する他の出席者の返答は「①子どもたちが性情報の氾濫に翻弄されており，性病にかかったりして困惑しているという否定的な状況，および②親は子供に性を教えようという姿勢もないし基礎的な知識もなく，そうした状況に対処できないこと」を根拠にして，学校で性教育を行う必要を主張する。しかし，これは「学校だけが性教育をしなければならないという理由にはならない」(池谷 1993：219)。

そこで，池谷はただの問題提起を受け止め，「むしろ今日大切なのは，扶養や教育や世話といった，かつて共同社会が持っていたさまざまな機能を，学校の独占から取り戻すことであり，またそうした機能の共同化を通して，私たち大人自身が自らの性のあり方を自分の問題として問い取り戻すことであり，その中で次世代を育成していく力」をはぐくんでいくべきだとし，学校における性教育は「性差別にとらわれずに，性に関する基本的な知識を子どもたちに教えることに徹すべきであって，安易に性のモラルを持ちだして，子どもたちに教え込んではならない」とする（池谷 1993：221)。文科省の出した『学校における性教育の考え方，進め方』では，「児童生徒等に対して，人間の性を正しく理解させ，自己の性に対する認識を確かにさせるとともに，人間としての生き方，家庭や社会における男女両性の在り方について十分学ばせる必要がある」とされているが，これを安易にとらえてはならないという主張である。ところで，池谷は学校での性教育の目的として「①セクシュアリティの性器とジェンダーへの固着からの解放，②女性解放および男性解放，③すべての人間の「性的自己決定権」の保障」の 3 点を挙げる。しかし，これらの目的をバッシング論者が見たらどうであろうか。「性に関する基本的な知識を子どもたちに教えることに徹する」姿勢とはみなさず，「危険思想」を刷り込む行為だと認定するだろう（鹿間 2006)。

池谷の論に見るように，「安易に性のモラル」を教えてはならないとしつつも，性に対してどのような態度をとるかという価値判断を避けては性教育を行うことは不可能である。このような事態に陥ってしまう背景として「性＝

人格論」の影響を指摘することができる（赤川 1999）。「性＝人格」論の影響については，性教育実践においても十分自覚的である必要がある。この点について，次節で検討したい。

4　「性＝人格」論をどうとらえるか

現代の日本社会において，性（セクシュアリティ）にかかわることは，個人にとっては，ごくごくプライベートな問題，プライバシーが守られるべき最たるものだと考えられている。確かに，近代民主主義社会の理念からすれば，個人的な体験や個人の身体を本人の意思に反して強制的に暴露されることや利用することなどは基本的に許されることではない。が，特にセクシュアリティにかかわることに関してプライバシーが強く認識される背景には，文化の影響が大きいことに注意が必要である。

「性」「セックス」「セクシュアリティ」「性器」「性交」，性にかかわる言葉やイメージに触れただけでも，「恥ずかしい」「後ろめたい」「動揺する」といった複雑な気持ちを引き起こされてしまう人が大半であろう。私たちは「性は隠すべきこと」としつつも，特定の局面では性的な存在であることを強制する規範意識，価値観を持つ文化的環境の中で育ってきた。このような価値観がいつどのように生じてきたかに関する考察についてはいくつかの先行研究があるけれども（橋爪 1995，川村 1996，赤川 1999 など），近代における性のあり方を「どう論ずるか」に最も影響を与えたのはフーコーの『性の歴史』であろう。フーコーはいう「近代社会の特徴とは，性をして闇の中に留まるべしと主張したことではなく，性について常に語るべしとの使命を自らに課したことである。性を秘密そのものとして評価させることによってだ」（Foucaut 1976＝1986：46）。

フーコーは近代社会では性に関する言説が増大するとし，これを分析する方法として，権力の関係という観点を導入する。このとき，「言説の世界を，受け入れられた言説と排除された言説とに，あるいは支配する言説と支配される言説とに分割されたものとして想像してはならないのだ。そうではなく

て，さまざまな戦略の中で演じ＝働き得るような多様な言説的要素として想像すべき」(ibid：129-130) であり，「権力の関係にあっては，性的欲望は最も内にこもった要素ではなく，むしろ，道具となる可能性の最も大きい要素の一つだ。極めて多くの作戦に用いることができるし，極めて多様な戦略の拠点，連結点となり得る」と述べる(ibid：133)。そして，18 世紀以降の性についての地と権力の特殊な装置を発展させた四つの重大な戦略的集合を次のように区別する。

1）女の身体のヒステリー化（セクシュアリティ化）
2）子供の性の教育化
3）生殖行為の社会的管理化
4）倒錯的快楽の精神医学への組み込み

いうまでもなく，本論に最も関係のある区分は第二番目に挙げられた「子供の性の教育化」である。

> それは，ほとんどすべての子供が性的行為にふけるか，ふける可能性を持っているということであり，そしてこの性的行為が不当であり，「自然的」であると同時に「反自然」であるから，それは己のうちに，肉体的かつ精神的な，集団的かつ個人的な危険をはらんでいるということだ。子供は，「始まりの」性的存在として定義されており，性の手前にいると同時にすでに性の中心にいて，危険な分割点に身を置いているというわけだ。両親，家族，教育者，医師，やがて心理学者は，この貴重で危うい，危険かつ危険にさらされている性的な芽を，絶えず引き受けなければならないのだ。この教育化は，とりわけ，自慰に対する戦いの中で現れるが，この戦いは，西洋世界においては，二世紀近く続いたのである(ibid：134-135)。

赤川（1999）は，自慰（オナニー）の歴史社会学的分析を行っている。分析の対象となっているのは明治初期から 1990 年代初頭ごろまでの日本社会であるが，明治期以来オナニーへの「強い」有害論が主流を占めていたとこ

ろが，1940 年代から 1950 年代にかけて「弱い」有害論がこれを駆逐し，1970 年代には「オナニー必要論」へと変容し，オナニー言説が医学的言説から文学的・哲学的言説，大衆的言説へと移行する様を描き出している。

この議論の中で赤川が批判的考察の対象としているのが「性＝人格論」とされるセクシュアリティのとらえ方である。「性＝人格論」とは「性が人間の中心にあり，最も大切なもので，人格の基盤であるという仮説」である。「性＝人格論」と二分する性欲論である「性欲＝本能論」，すなわち（特に男性の）「性欲は抑えられない本能であり，何らかの方法によって充足させなければならない」とする論とともに多くの人が内面化している価値意識と推測される。この源流として赤川（1999）は「恋愛至上主義」と「純潔教育（性教育）」の二つを指摘する。「恋愛至上主義」とは，近代家族の基本原理である「恋愛とセックスと結婚の三位一体」＝ロマンティック・ラブ・イデオロギーと重なる部分もあるが，これを破壊する側面も持っているつまり，愛なき性欲を非人間的ものとみなす発想（性欲の人格化）により，愛なき結婚もまた恋愛至上主義では否定さるべきものだからである（愛を失った夫婦は離婚せねばならない）。恋愛至上主義は，「人格である性を，道具・モノ・機械のように扱ってはいけない」という倫理的命令を提示する。

「純潔教育」という用語は戦後まもなく文部省（当時）によってはじめられた性教育の名称として用いられたものである[6]。赤川によれば，広い意味での性教育の領域で「人間の生活にとって性がいかに重要なものであるかが強調され」，「性欲の問題に触れることを避けている社会が批判の対象に」され，「性＝人格論では，性そのものが人間生活にとって価値あるもの，それなしに人間生活が成り立たないほどに重要なものとして位置づけられている」（ibid：280）。

赤川は，性＝人格論は，恋愛至上主義における倫理命令（カント）と，性教育における性の重要性の強調（フロイト）という二つの要素から成り立っており，これが戦後日本の「純潔教育において合流・合併」したと指摘している（ibid：280-281）。

現代では「純潔教育」などと聞くと，統一教会でもあるまいし「まがまが

しい呼び名」（島崎 2006：817）と感じる人もあるだろう。戦後の性教育推進に貢献した朝山新一（純潔教育には携わっていない）も著書で，「従来の肉体中心の処女性思想」と「男性従属の性道徳を破棄するためにも」，「《性教育 sex education》を〝純潔教育〟という言葉で表したのは，すこしまずかった」と書いている（朝山 1967：3-4）。とはいえ，現代の性教育の中でも基本理念として息づいていると思われる「性＝人格論」が純潔教育で形成されたという指摘は興味深い。

池谷（2001）は，純潔教育において純潔の根拠として「性＝人格論」が持ち出されていることとともに，純潔教育があるべき家族像と結びついていることを指摘している。あるべき家族像とは「健全で幸福な家庭」である。家庭での純潔指導にあたってなによりも大切とされるのは，「両親の性生活」が健康的であるかどうかである。「家庭では，親は相互の人格を敬愛しあうとともに，「純潔で健全な家庭」を作り，たえず教育的態度で子どもを監視して性的な悪影響から守ることが求められたし，これこそが「幸福な家庭」に他ならない」とされたのである（池谷 2001：17）。純潔教育では，男女は「同等の人格」とみなされるが，男女特性論に基づいたものであり，「男性には社会化機能，女性には保護機能が割り当てられるといった性別役割分業に基づいた上での人格の平等」であった。そして，家庭教育で最も重要なことは両親が健在で先にあげた性別役割分業を果たすことだとする理念を唱えるようなものであった（池谷 2001：19）。純潔教育では，性別役割分業論の上に，さらに「男らしさ」「女らしさ」の強調，「男女の特性を発揮させる」ことが男女平等なのだという考えが示され，「ここで言う〈性＝人格〉とは，あくまでも性別役割と男女特性というジェンダーにもとづいたものなのである」と指摘するほか，純潔教育が優生思想とも結びつきが深いことを明らかにしている（池谷 2001）。

さらに池谷は，現代の若者の性意識の変化を指摘しながらも，「それにもかかわらず純潔教育の基本理念が今日に至るもほとんど変わらず，むしろ純化されソフィスティケートされている」とする（ibid：26）。それは文部科学省が「性教育元年」とマスメディアによって言われた 1992 年の学習指導要領改

訂（理科・保健体育の強化の中に性に関する学習を明記した）を受けて作成した『学校における性教育の考え方・進め方』（1999）にみられる「自分が男であるか女であるかという事実や自分が性をどう受け止め，認識しているかによって判断や行動に差異や特徴が生ずることから，人間の性は人格から切り離すことはできない」（文部科学省 1999：2）といったようなところからも見て取れる。池谷は，「〈性＝人格〉原理についてみれば，70 年代に入って日本性教育協会を中心とする性教育理論は，全米性情報協議会（SIECUS）のＬ・Ａ・カーケンダールらの「ヒューマン・セクシュアリティ」概念に依拠するようになり，〈性＝人格〉原理を純化していく。しかし，その日本的な受容の過程で，エロス的な身体や自主的な意思決定が軽視される一方，「健全な」性モラルの育成が重視される」と指摘する（池谷 2001：24）(7)。

性教協の実践も，その具体的内容に違いがあるにしても最終的には「健全な」性モラルを身につけさせること目指している。先にも述べたように，子どもたちが性情報の氾濫により影響を受け，身体的成長も早まるなかで，性感染症や望まない妊娠など性的な被害にあう可能性が高まっていることへの危惧が性教育の必要性を教員や医師や助産師，保健師などの関係者に認識させるに至っている。

性教協『新版人間と性の教育①性教育のあり方，展望』では「性教育とは何か」という項目で，「性教育が，子どもたちの心身の健康な発達を援助し，自立した人間の育成を目指すものだとすれば，①自己を表現できること，②自己決定ができること，③相互的な人間関係が結べること，④責任ある行動がとれること，⑤自分の人生を設計できること，⑥問題解決ができることなどが，最終的な獲得すべきスキル」として考えられると指摘する（性教協 2006a：50-51，田代美江子執筆）。また，「性教育における道徳とは」という項目では，「性（セクシュアリティ）は，人間のもっとも基本的な本質のひとつであることに異論を差しはさむ人はいない」が「人間の性は，長い間，正面からその本質が分析されることもなくたんに『恥ずかしいもの』として，猥談のなかで語られる歴史」，「社会の支配・服従関係を反映したさまざまな道徳的規範が，多様な宗教・思想から性に対して加えられてきた」こと，「性

をめぐる道徳規範は時に誤った見解を生み出してきた」ことを指摘している（性教協 2006a：57-58，鈴木正弘執筆）。しかし，「自らの性行動をコントロールする枠組みを，使い古された「道徳」という言葉ではなく，「倫理」という言葉で表現すれば，性にも倫理は当然求められて」くるとし，「その際に核となる考え方は，やはり『人権』」と結論付けている。「人間の性（セクシュアリティ）を人権として認め，誰もが自らの性を享受し幸福になる権利を認めると友井，他の性的人権も自らと同じように尊重し，ともに成長していく視点を持つことが最高の倫理となるはず」とする（同上：58-59）。つまり，一定のあるべき人間像，性にかかわるモラルを教える必要性は明確に認識されている。

一方，バッシング論者は人間の性についてどのような見解を持っているのであろうか。

『明日への選択』の「過激な性教育に潜む『危険な思想』」では，コミュニケーションや快楽の性を伝える性教協の取り組みに対し，「性は何より『命の始まり』に関わる厳粛な問題だ。生殖とは無縁な「快楽」や「コミュニケーション」といった性の意味合いの強調は，この性の最も大切な意義を子供たちに見失わせてしまう」とか，性の多様性を論じる個所への反論として「原則と例外の区別を社会から無くし，既存の道徳や秩序や制度を変えようとする意図だ」と述べるほか，性の自己決定能力を育む教育という主張に対しては「胎児も含む命への畏れや責任感覚を育む道徳教育なしに，真の意味での自己決定能力が育つとは到底思えない。確固たる性道徳を教えられないままに，性行為を誰とするかを決めるのは自分の権利だなどと説かれれば，多くの子どもたちは性知識を悪用してしまうだけなのではあるまいか」と危惧している（著者不明 2003：17-19）。野牧雅子は「性は秘すべきものという恥じらいがなくなって，エッチな話を人前でおおっぴらに話すなど，羞恥心のない非常に無神経な人間になってしまう」（野牧 2004：32）とか，「いずれにしても，まずは子どもに，自己を律する精神力をつけさせることが大切である。性行為については，ある程度の年齢に達するまでしてはいけないと教えることだ（別の個所では「自分で責任がとれるまで」と書いている）」と述べる（野

牧 2006a：19)。

桜井（2007）は最終章に高校生への性教育も行ってきた産婦人科医中山尚夫との対談を載せているが，桜井が時折包括的性教育を曲解した発言をしたり，中山がそれを受けて性教育現場の不備を強調してみたりする以外は，性感染症の罹患や望まない妊娠を避けるためにと考えた性教育を必要とする態度を示している(ただし，性脅育ではある)。もっとも，桜井が推奨する性道徳とは「お前の人生をすばらしいものにするために，一つだけ言っておくね。結婚する相手が現れるまで身を慎みなさい。待つことは，何より大切なことだ。それが，お前の人生を幸せにすることだからね」と伝えることである(桜井 2007：246-247)。

山谷えり子は，「快楽の性」を教えることを「自己を卑下させるような教育」とし「偏向した歴史教科書で国に対する思いを断ち切ろうとした思いと同じように，性教育を通じて自分を大切にする気持ちを断ち切ろうとしている」，「自分のものであって自分のものではないからこそ心と身体は大切なんだという倫理を徹底的に断ち切ろうとする性教育がなされている」(山谷 2003：71）と述べる。

しかし，性教協が「快楽の性」を教えることを重視しているのは，「快楽の性」が性風俗産業に影響を受けていることから，快楽の部分も教育が担う必要があるとの立場からである。性の快楽性について考えさせることを通じて，「(1)性交・性行為が互いのプライバシーを明け渡し心の内側に関わりあう特別な人間関係であること，(2)アイデンティティ(じぶんとはどんな人間なのか)や精神的自立が乏しい状態であると対等な関係が崩れて支配・従属の依存関係に陥りやすいこと，(3)個人差・性差にもとづいた性的関心，性的欲求の違い，愛・憎など複雑な感情の振幅，ずれや対立に対応したり相手の生きがいや人生を背負うことが心の負担・重荷になりやすいこと」とったことを中高生に考えさせ，「性交を含む人間関係作りに踏み出すのは子どもではなくて自己確立を伴った大人にとってふさわしい課題であることを，自分や相手の人生を大切にする立場で示していくことが必要」(性教協 2006a：74，鈴木正弘執筆）という観点からである。包括的性教育において，重視されているのは

性的自己決定能力の基盤として，なにより子どもたちが自己肯定感を持つことができるようにするためなのである（季刊『セクシュアリティ』33号の特集は「『自己肯定』って，なに？」である）。

包括的性教育論者が性教育を推進するのは，性が人間の生活にとって重要なものであり，この後の人生が大きく左右される可能性のあるものだから，十分な知識を持つ必要があると考えるためである。

バッシング論者が，性教育に反対するのは，性が人間の生活にとって重要なものであり，「失敗」してしまったら取り返しのつかないことになる可能性があるから，できる限り大きくなるまで知らないでいるにこしたことはなく，それが「伝統的な」家族や男女関係を守ることになると考えるからである。

つまり，両者とも「性＝人格」論を基盤として自らの主張を述べているのである。現実に，多くの人々が「性＝人格」論の文化の中でその思想・良心を形成している以上，これは当然のことであるのだろうが，性教育の実践の場では「性＝人格」論が逆に桎梏になるという可能性についても念頭に置いておく必要はあるだろう。赤川はこの点について，「「性器への攻撃が最大の屈辱になる」という感じ方や，強姦の被害を特権的・絶対的に感じさせてしまう考え方が「社会によって押しつけられた」ものだとすれば，それを押しつけている最大のものは性＝人格論ではないか」と指摘している（赤川1999：389）。もちろん，バッシング論者と包括的性教育ではこれらの性被害について対応は異なっている。桜井は，性教協が提案する近親姦被害に対する「あなたは何も悪くない。何も傷ついていない。何も変わったことはない」という対応にたいして，「『近親相姦されそうになったら断固として戦え』とも『近親相姦は犯罪行為だ』ともいわないのだ」とし，近親姦では「心身に一生消えないような痛手を負うことは免れない。ならばそういう状況にならないように「スキ」を作らないように注意し，もし，万一，そうした状況に直面したら，断固として撥ね退ける心構えを備えさせることが必要ではないだろうか」という（桜井2007：58-59）。

性教協の対応は，性＝人格論の「負の」影響を軽減する方向性を模索しているものであるし，またこの件は近親姦の問題であるため，子どもが親をは

じめとする親密な大人に対してとりうる対応として妥当な流れである。それに対して桜井の主張は，性的なことを学校で教えてはならない，家族を破壊するなと主張しながら，「近親相姦されそうになったら断固として戦え」と教えろとか，「『スキ』を作らないように注意」「断固として撥ね退ける心構え」をつけさせろというのは矛盾した対応である。

性＝人格論の影響は両者の議論に共通している点であり，根深いものであろうが，この影響にどう対応していくかが，包括的性教育者とバッシング論者の間を分けているともいえるだろう。

5　今後の課題

明治末期の性教育論争についての検討で，松原は，「性知識教育に懐疑的な立場と，性知識教育を推進する立場は，対立しながらも子供の性に対する配慮の必要性を主張したという点では一致していた。両者とも子供の性欲が危険なものであるとした上で，性情報や身体への刺激といった子供の性欲を発動させるような要因を排除して，国家や種族の病につながる手淫や花柳病の蔓延を防ぐ，という議論の枠組みを採用していた」と共通点を指摘しつつ，「この共通基盤の背後に性知識の解釈について決定的な断絶が存在していたこと」を指摘している（松原 1993：236）。「懐疑派は，性知識を性情報の一部とみなし，性知識教育は子供の性欲を誘導して性道徳を損なう危険性があると警告した。そして子供の性への最善の対処法は，性欲の誘因の排除と意志力の養成によって性道徳を防衛，強化することであり，性知識の教育はやむをえない場合にのみ行う必要悪」とされ，「推進派の富士川は，自慰や花柳病をまず衛生上の問題としてとらえ，衛生問題を理解させるためには生物学的・医学的な性知識の教育が不可欠」であると考えて，性知識教育を重視した。性知識は〈正しい性情報〉として，性欲の誘因としての性情報一般と区別されたのである（ibid：236）。松原も指摘する通りに，ここで見られる性知識と性道徳の関係性は現代にも通じる議論の枠組みを提出している。しかし，松原が明治末期の性教育が優生思想の普及にも役立ったという点は現代の性

教育論争とは異なる側面である。

本論では，現代の性教育論争と優生思想との関わりについて全く触れることができなかったが，この点はバックラッシュ派との対立という側面の裏で見えなくなっている現代の性教育論争のより実際的な問題を浮かび上がらせる論点であろう。

また，本論では性教育におけるジェンダーの観点をほとんど取り上げることができなかった。田代（2004）は，1910〜1930 年代に展開された性教育論の諸相を整理する上で，性教育論において男女両性の関係がどのように語られているのかを中心に据えて分析している。この時代の性教育論では，「性欲教育」としていかに「性欲」を抑制するかが性教育の目的として据えられたため，男女の性差に関心が集中して，性教育論のなかでも男女の性差が強調されていく様を描いている。この性差の強調は，「決して男女の優劣を強調するためではなく，むしろ，両性の平等な関係をとくために用いられようとする。性差についての理解は男女の相互理解や協力的な関係を育むために重要なのである。つまり，性差を前提とし，それを強調する性教育は，近代日本の社会を支える性別役割分業を，「科学的」な性差によって正当化することに加担するものであった」とする（田代 2004：161-162）。

現代の性教育論争では，包括的性教育論者はジェンダーの考え方を学び，この点を乗り越えようとしているわけだが，その試みは性教育やジェンダー教育に好意的な環境の中ででさえ，困難なものである。そこにバッシング論者が，固定的な男女の性差観や性別役割分業の強化を訴える状況がある。

本論は，現代の性教育論争の入り口部分を整理したにすぎない。性教育の背後には今回で検討しただけではない，多様な性に対する文化的語りが繰り広げられているに違いないのである。政治的な立場の違いのみならず，宗教的な立場の違い，経済的な立場の違いなども影響してくるだろう。性教育の実践においては，たとえば，学校だけで性教育を行う必要がない，という池谷（1993）の問題提起をもとにより地域に開かれた性教育の在り方を模索していくという方向性が考えられる（関口 2007 など）。あるいは，ピア・エデュケーションという方向性も，教員の権力性といった問題提起を乗り越えてい

く一つの方法として有効であろう(劔 2006)。性教育はバッシングの中にありながらも，現場の実践者は着実な試みを続けている。今後は，本論で十分に検討しきれなかった点を精緻化するとともに，現代の子どもたちにとって本当に必要とされる性教育とはどのようなものかを念頭に置きつつ，より多くの側面から性教育論の諸相を明らかにしてみたい。

註

(1) 日本の場合は，統一教会が急先鋒となって活動してきた経緯がある。また，「日本会議」には各種神道系・仏教系宗教集団，修養団体が参加している。

(2) フェミニズムへのバックラッシュが政策にも影響を与えつつある状況を考えれば，反動勢力へ対抗するためにある程度単純化の必要があることは多くの人が指摘している。

(3) なお，本論では日本における包括的性教育への反対者を特に「純潔教育」あるいは「自己抑制教育」(統一教会系の団体は最近この名称を使っているようだ)，「禁欲のみ教育」といった個別の名称で指し示さず，「バッシング論者」「バッシング派」と表記する。本論では，十分に整理できないが，日本における性教育推進派には，性教協のような包括的性教育の立場とは異なる立場で，性教育の必要性を訴える人々もおり，その中にはバッシング論に近い立場の人もいる。実際，性教協から統一教会との関連性を指摘されている人々も数名いる（浅井 1993，高柳 1994)。性教育論の立場には論者が教育関係者であるか医療関係者であるかなどの様々な違いから，性教育の目的，性器や性交，避妊について具体的にいつどのように教えるかなどの細かい内容について違いがあるようである。しかし，筆者は現在のところ，この問題についての整理はまだ十分につけられていない。そのため，包括的性教育論者としては性教協の人々の議論を参照し，「過激な性教育」に反対のスタンスを取っている論者を総じてバッシング論者として議論する。先にも述べた通りに，バッシング論者は基本的に性教育の推進自体に反対であるため，その性教育の方向性に名称を付けることは適切でないと考えるためである。

(4) また，都議が障害児への性教育を「不適切な性教育」として問題視し，教材の押収や（別件での）教職員に対する処分などで問題となった七生養護学校事件（金崎　2005。2008 年 2 月 25 日の東京地裁では違法な処分との判決が出ている）が起きたのも東京都である。

(5) バッシング論者は憲法「改正」論者でもあることが多いことを考慮すると，彼らがそもそも自らとは違った意見を持つ者の存在は許容しない全体主義体制を理想社会と考えている可能性もあるが，「ジェンダーフリー教育」「過激な性教育」「フェミニズム」

「左翼思想」といった敵視する思想を指して「全体主義」「ファシズム」とか「ヒトラー流の文化統制」（西尾・八木 2005：327）という批判を行っているので，全体主義は否定する立場とも思われる。

(6) 純潔教育と性教育の関係に関して，文部省は 1972 年に「純潔教育と性教育の関係について」という文書を出して，「純潔教育と性教育とは，本来，その意義，理念つまり，目的内容が異なるものではない」としており，「性道徳教育こそが性教育だという文部省の立場は，現在にいたるまで基本的には持ち越されたまま」だといえる（性教協 2006a：35）。

(7) 筆者が札幌市の性教育に熱心と思われる教員や学校を取材した印象からは，文部省管轄下の学校における性教育は，おそらく「健全な」性モラルの育成が第一義的に教育目的とされている状況であると思われる。バッシング論者が「過激」と指摘するような快楽の性やコミュニケーションの性も含めた，性的自己決定能力を育む包括的性教育が行われている現場は少ないだろう。バッシング論者の批判活動は先制攻撃戦略だと考えられる。

【参考文献】

赤川学，1999，『セクシュアリティの歴史社会学』，勁草書房

浅井春夫，2006，「性教育・男女平等バッシングの背景と本質」，浅井春夫ほか著『ジェンダー／セクシュアリティの教育を創る―バッシングを超える知の経験』明石書店，17-56

加藤秀一，2007，「性教育弾圧者が真に恐れているものとは何か」『論座』2007 年 3 月号，208-215

香山リカ，2002，『ぷちナショナリズム症候群 ── 若者たちのニッポン主義』，中公新書ラクレ

金崎満，2005，『七生養護学校事件 ── 性教育攻撃と教職員大処分の真実』，群青社

北田暁大，2005，『嗤う日本の「ナショナリズム」』，NHK 出版

子安潤，2006，「ジェンダー・バッシングと教育の秩序化批判」，浅井春夫ほか著『ジェンダー／セクシュアリティの教育を創る ── バッシングを超える知の経験』明石書店，289-314

池谷壽夫，2001，「純潔教育にみる家族のセクシュアリティとジェンダー ── 純潔教育家族像から 60 年代家族へ ──」『教育学研究』68（3），16-27

Irvine, Janice, 2002, *Talk about Sex: The Battles over Sex Education in the United States*, University of California Press

町山智浩，2007，「性教育の名の下に推進される〝文化の転換〟」，『論座』2007 年 3 月号，186-193

松原洋子，1993，「明治末期における性教育論争」，『お茶の水女子大学人間文化研究年報』第 17 号，231-239

宮淑子，1998，「性の自己決定とフェミニズムのアポリア」，宮台真司ほか著，『「性の自己決定」原論』紀伊国屋書店，75-106

文部科学省，1999，『学校における性教育の考え方，進め方』，ぎょうせい

〝人間と性〟教育研究協議会（性教協），2006a，『新版　人間と性の教育①性教育のあり方，展望』六月書店

〝人間と性〟教育研究協議会（性教協），2006b，『新版　人間と性の教育②性教育のネットワークＱ＆Ａ』六月書店

西原博史，2006，『良心の自由と子どもたち』，岩波新書

西尾幹二・八木秀次，2005，『新・国民の油断 ──「ジェンダーフリー」「過激な性教育」が日本を滅ぼす』，PHP 研究所

野牧雅子，2004，「ここまで来ている過激『性教育』の実態」『明日への選択』2004 年 10 月号，30-35

野牧雅子，2006a，「ついにここまできた！子どもをセックス漬けにする過激性教育のお実態」『男女平等バカ』，宝島社，8-19

野牧雅子，2006b，「世紀の邪法「DV 防止法」は家族解体法である！」『男女平等バカ』，宝島社，90-99

桜井裕子，2007，『性教育の暴走 ── セックス奨励教育の実像』，扶桑社

関口久志，2004a，『[性教育の壁] 突破法！──「失敗」を乗り越える【理論と実践】』，十月舎

関口久志，2004b，「性教育バッシング，そのねらいと背景」，『民主教育研究所年報』5 号，59-79

関口久志，2005，「性を人権として向き合わない日本の悲劇」『創』2005 年 7 月号，120-127

関口久志，2007，『[性教育の輪] 連携法！──「街角保健室」から学ぶ【理論と実践講座】』，十月舎

鹿間久美子，2006，「性教育における『教える側』の態度の検討」，『現代社会文化研究』36，251-268

島崎継雄，2006，「性教育の現状と今後の課題」，『産婦人科治療』92（5），817-821

田代美代子，2004，「性差と教育 ── 近代日本の性教育論に見られる男女の関係性」，歴史学研究会編『性と権力関係の歴史』，青木書店，139-170

田代美代子，2005，「性教育バッシングを検証する ── なぜ性教育攻撃がまかり通るのか」，木村涼子編『ジェンダー・フリートラブル―バッシング現象を検証する』現代書館，191-218

劔陽子，2006，『ピア・エデュケーションでエッチ・愛・カラダ ── 若者による若者のための性教育』，明石書店

山田綾，2006，「アイデンティティと教育をめぐる政治 ── ジェンダー／セクシュアリティ問題が示唆するものとそれへの抵抗」，浅井春夫ほか著『ジェンダー／セクシュアリティの教育を創る』明石書店，257-288

山本直英，1998，「「性的自己決定能力」を育む性教育」，宮台真司他著，『「性の自己決定」原論』紀伊国屋書店，39-74

山谷えり子，2003，「伝統・文化を破壊するジェンダーフリー教育」，『日本文化』12 号，67-74

山谷えり子・中川八洋，2005，「児童を虐待する性教育」，『Voice』333 号，130-139

横田恵子，2006，「包括的性教育の推進を阻むジェンダーフリー教育バッシング」『女性学評論』20，21-39

渡辺治，2005，『増補憲法「改正」』，旬報社

Weeks, Jefferey, 1986, Sexuality, Ellis Horwood Ltd. And Tavistock Publications Ltd.，上野千鶴子監訳，1996，『セクシュアリティ』，河出書房

著者名不明，2003，「過激な性教育に潜む「危険な思想」」，『明日への選択』2003 年 12 月号，16-20