The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	第10章　インターセクショナリティ概念によるスクール・セクハラの再フレーミング ： 中学校におけるALTを標的とした生徒からのハラスメントを事例として
Author(s)	フェルミン, トリシア アビゲイル サントス
Citation	フェミニズム・ジェンダー研究の挑戦：オルタナティブな社会の構想. 2022, p. 130-143
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88605
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

インターセクショナリティ概念による スクール・セクハラの再フレーミング ——中学校における ALT を標的とした 生徒からのハラスメントを事例として——

トリシア・アビゲイル・サントス・フェルミン

（城西国際大学語学教育センター助教）

翻訳：山田祥子

牟田和恵 編　フェミニズム・ジェンダー研究の挑戦：オルタナティブな社会の構想　第 10 章

ISBN 978-4-87974-779-2　C3836

第10章　インターセクショナリティ概念によるスクール・セクハラの再フレーミング
――中学校におけるALTを標的とした生徒からのハラスメントを事例として――

トリシア・アビゲイル・サントス・フェルミン
翻訳：山田祥子

はじめに

「スクール・セクシュアル・ハラスメント」（以下、スクール・セクハラとする）は、小中高校においてなされる性的加害行為を表すのに用いられる語である。これまでこの問題に関する調査は行われてこなかったため、教育機関での実際の性質や発生率を確かめることはできない。しかし、内閣府男女共同参画局の「男女間における暴力に関する調査（平成23年）」および文部科学省の「わいせつ行為等に係る懲戒処分等の状況（教育職員）（平成26年度）」の結果から柳本（2016）が行った推測が示唆しているのは、スクール・セクハラが私たちが考えるよりも頻繁に発生しており、加害者の大半が教員ということである。

セクシュアル・ハラスメント（以下、セクハラとする）の従来型のモデルにおいて、ハラスメントは組織構造における当該個人の位置か、女性あるいは男性としての社会的・文化的地位に基づく権力格差の結果と見なされてきた。教育の専門家たちは、スクール・セクハラを同じような仕方で説明しようとしてきた。つまり、学校が根本的に権力関係の上に築かれており、大人・教員・男性が「強い者たち」、子どもや女性が「弱い者たち」と見なされる場所だと論じてきたのである。この枠組みは、地域の教育委員会が採用するセクハラ対策の方針に大きく影響を及ぼしてきた。すなわち、そうした方針の中では、ハラスメントを行う人は権力を保持する者であり（例：教員、職員、大人）、彼らの従属者（例：子ども、生徒、保護者）が被害者であると考えられてきた。セクハラの事例における一般的な傾向に対処する形で方針を考えることは、理に適っており実践的であると思われるかもしれない。しかし、そうすることで加害者としての教員／大人対被害者としての生徒／子どもモデルに適合しない、他の形態の不平等から生じる事例は覆い隠されてしまう。そうした例の一つが、教員に対して生徒が行うセクハラである。発生頻度は多くは無いが、そのような加害行為は存在しており、同様に深刻な人権侵害と見なされなければならない。効果的な方針を欠くがゆえにこれらを認識せず対処し損ねることは、被害者に対して犯される不正義であるだけでなく、人間の尊厳について生徒に教育する機会を逃すことでもある。

セクハラを単線的な軸によって概念化することの限界を浮き彫りにするために、2000年代初めから＜インターセクショナリティ（交差性）＞が分析枠組みとして用いられてきた。ブラック・フェミニストの学者によって発展したインターセクショナリティという概念は、個人の経験を形作る社会的に様々なカテゴリーの相互に関連した性質を認識する。階級、ジェンダー、人種などの権力関係は、個別的で相互に排他的なものではなく、互いの存在の上に成り立っているものである。こうした交差する権力関係は、多くの場合は不可視であるが、社会世界のあらゆる側面に影響を及ぼしている。したがって、インターセクショナリティは、周縁的や不可視のものとして扱われてきた社会的アイデンティティに私たちの注意を引き付ける。それらは、より大きく、重大な社会集団の一部だからである。さらに、インターセクショナリティは、重複する社会的アイデンティティに基づいて諸個人が抑圧を経験する多様なあり方を顕在化させる。したがって、それは「女性」や「子ども」といった単純で包括的なカテゴリーを用いて社会問題を解決しようとする社会運動や試みが、単に現在の不平等のシステムに加担する可能性が高いこと

を説得力をもって喚起してくれる（Harris and Leonardo 2018）。

本稿では、学校で生じているが実際は不可視化されており、したがって現在の教育方針では大部分が解決されていない特定のセクハラの形態、すなわち、生徒による外国語指導助手（ALT）へのセクハラを取り上げる。特に、女性の ALT が実際に中学校の生徒から経験したハラスメントの事例を検討する。インターセクショナリティを分析レンズとして用い、教員という公的な呼称があるにもかかわらず女性の ALT をセクハラに対して特に脆弱にしてしまう、日本の教育システムという文脈における相互に関連した社会的アイデンティティをインターセクショナリティを分析レンズとして用いて考察する。さらに、本稿は ALT 向けに導入されている対ハラスメントの指針、方針、申し立て手続きと、この特定の事例の解決のために取られた実際の措置を調査する。ALT の場合、外国人であること、外国語クラスにおいて従属的な地位にあること、さらに日本の教育システムにおいて部外者的な立場にあることのすべてが、教員として彼女らが有している制度的権力を減ずるように機能し、結果として生徒のように制度的には弱い立場にある者からのハラスメントの標的に簡単になってしまうことを論じる。人種・国籍・ジェンダーを問わず、すべての教員の労働安全衛生をより良く保証するために、学校の管理者や教育方針の策定者はこの権力のダイナミクスを認識する必要がある。

この事例研究のためのデータは、語学指導等を行う Japan Exchange and Teaching Programme（JET プログラム）を通じて雇用されていた元 ALT に対し、2021 年 3 月 2 日に行ったオンライン・インタビューから取られている。インタビュー相手の身分を保護するため、氏名および国籍、居住地、勤務地に言及した部分はすべて削除されている。本稿で提示される事例の詳細は、当該 ALT（本稿では A さんと記す）の視点に限られたものである。しかしながら、ハラスメントの被害者は、個人的、社会的、あるいは職務上の影響への恐れから彼女らの経験について進んで公に語ることはあまりないということを考慮すると、A さんが自身の話を私たちに語ってくれた勇気のおかげで ALT を標的としたハラスメントを取り巻く環境を吟味し、そうした問題を解決するにあたり彼女らが直面する課題を把握することが可能となった。この事例への交差的なアプローチがもたらす知見が、この種の加害を解決するだけでなく、将来の発生を抑制するための、より明確で効果的な指針や方針を策定するのに用いられることが望まれる。

1. ALT と JET プログラムの背景

日本の英語クラスでは、「ALT」は小中高校において日本人英語教員（JTE）と共に教える英語話者を指す。コミュニケーション活動に重点を置く英語の授業を行うために JTE と ALT は、一つの教室でチームとして一緒に仕事をする。地位について言えば、ALT は JTE の部下として働く。しかし、理論上は教室の授業において ALT は JTE と対等な立場にあるとされており、生徒や JTE とのコミュニケーション活動において全面的な役割を果たすことが期待されている（和田 1992）。

外国語クラスにおける ALT とのティーム・ティーチングは、日本の教育政策には 1987 年に JET プログラムの設立によって導入された。JET プログラムは、世界最大規模の国際交流プログラムであり、自治体国際化協会（Council of Local Authorities for International Relations, 以下は CLAIR とする）に加え、総務省、外務省、文部科学省という三つの行政機関の協力で監督されている。その公式目標は、地域社会における国際交流の促進と外国語教育の発展である。Kikuchi and Browne（2009）によれば、JET プログラムは文部省（現在の文部科学省）が英語カリキュラムの大幅な改訂を行ったのと同時期に施行された。1989 年の指導要領には、日本における英語教育の主要な目標は英語での生徒のコミュニケーション能力の発展であると初めて明記され（Yoshida 2003）、口頭コミュニケーション技術のコースの創設がなされた。同年の教育白書でも上述の教育目標を達成する必要性が示され、JET プログラムを通じたネイティブ・スピーカーによる言語教育がそれを達成する一つの方法であると明言された。

JET プログラムは、主に 57 の参加国（2020 年時点）から若年の大卒者を採用している。JET の ALT の大半は、幼少期から英語を学び、英語での教育を受けてきた。ALT 志望者は、日本に到着するまでに少なくとも学士の学位を

取得している必要がある。参加資格として教育資格の保持や日本語能力は求められないが、これらを有している場合は考慮がなされる（CLAIR 2021）。合格すると、ALT は CLAIR によって任用団体（都道府県または政令指定都市の教育委員会や私立の学校を指す）に配置され、最長 5 年まで更新可能な 1 年契約で働く。次に、任用団体が ALT を地元の学校に割り当てる。割り当てられる学校数や学級は、地元の教育委員会によって様々である。さらに、JET の ALT は、ALT としての A 在職期間中のニーズ、業績、契約更新を監督する担当者を、通例は地域の教育委員会から割り振られる。

上述から、JET プログラムと ALT システムの双方が、国の教育および外交政策目標の実現にあたり鍵となる役割を担っていることがわかるだろう。さらに、ALT は序列上は補佐であるが、とりわけ JET プログラムを通じて雇用されている場合には、学校の教職員や地域の教育委員会の正式な構成員であり、理論上は教室において主教員と同等の扱いを受けるはずである。このことが示すのは、ALT は講師として日本人の講師と同レベルの尊敬や礼儀を受けるはずであり、生徒たちに対して十分な権威や権力を保持していることになっているという点である。ところが、ALT の雇用状況をさらに調べてみると、これは現実とは程遠いことがわかる。次節では、元 JET の ALT である A さんが受けたセクハラの事例を描写する。この事例は、表面上は、日本の学校における典型的な権力関係とは正反対に見える。

2. A さんの話

A さん（30 代）は、JET プログラムに応募し採用された時には、母国において教員資格を有する教員かつ大学院生だった。彼女は ALT として働くために 2018 年に来日し、中部の都市にある複数の小学校と中学校で教えるよう任命された。

ハラスメントは 2019 年の秋に始まった。前年に 6 年生だった彼女の生徒たちは、小学校を卒業し、その多くは彼女が教えていた中学校に進学していた。A さんによれば、それ以前に生徒たちとトラブルを抱えたことはなく、そのため、何人かの男子生徒の彼女に対する態度が急変した際に驚いたという。

当初、生徒たちの攻撃的な行動は、特に A さんに向けられたものには見えなかった。教室の外で彼らは「ワン、トゥー、スリー、フォー、ファイブ、**セックス**」や「こんにちは、僕はペニスです」といった英語での性的なほのめかしを行ったが、彼女に直接向けられたわけではなく、彼女が聞こえる距離で行われていただけだった。ところが生徒たちは、他の学校関係者のように「A 先生」や「A さん」ではなく、教室の内外で彼女を「A おっぱい」と呼び始めた。これによって彼女は、自分が性的な発言の標的にされていたことがはっきりとわかった。この時点では、A さんは大人の性的行動に対して男の子がよく思春期に示す好奇心によるものと捉え、受け流し、発言を無視することにした。彼女は、「何しろ男だから」と語った。さらに、生徒たちが彼女と強制的に英語でコミュニケーションを取るようにするため、以前生徒たちに日本語がわからないと話したので、彼らの発言の意味は理解していたが、知らないふりをすることに決めた。

生徒たちは次第に、廊下で会うと「男の子は好きですか？」や「セックスは好きですか？」などの不適切な質問を彼女に向かってするようになった。そこから性的な言葉遣いの頻度が増し、行動はより厚かましく挑発的なものとなっていった。たとえば、彼女に向かって突然「マスターベーション」という単語を発したり、彼女の名前をつぶやきながら彼女の前で自慰行為の真似を行ったりした。こうしたことは、彼女が耐えられなくなってその JTE に出来事について話すと決めた日まで続いた。

A さんが最初に取った行動は、直近に性的発言を行った生徒の担任である JTE（女性）に連絡し、その出来事について書面で知らせることだった。彼女はまた同僚の JTE（男性）にも知らせた。他のクラスの複数の生徒からも性的な発言をされていたからだ。これらを受け、両教員は報告された事例に関与していた生徒たちと個別に話をした。

生徒たちと話した後、JTE たちは生徒たちをどれほど叱ったか、そして状況への対処として教員と学校が取る是正

措置について A さんに説明した。まず、問題を起こした生徒たちに代わり、英語の科目主任が A さんに正式に謝罪した。生徒たちが A さんに謝ることはなかった。次に、彼女は当面クラスに来ないよう頼まれた。A さんによれば、これは英語の科目主任が生徒を指導する方法だという。当該学年の全生徒が反省し、彼らが行ったことに対して後悔の念を示すまで ALT との授業の機会を奪われるのだ。

最後に、一年生の生徒たちは教員たちと会議を行い、セクハラの問題について議論した。A さんは、会議については知らされたが出席は求められなかったため、会議の詳細についてはわからなかった。

注意を受けた生徒の何人かは次第にハラスメントをやめたが、残念なことにそれ以外の生徒たちからのハラスメントは続いた。実際のところ、他のクラスのますます多くの生徒が彼女に対し性的発言をするようになり、先の生徒たちよりも厚かましく振舞うこともあった。彼女は、スピーキング・テストの際にある生徒が彼女の目の前で自慰行為の真似をした件を報告したが、当該クラスの責任者である JTE は、次に生徒が同様の行いをした場合は、ただちに彼らの担任に知らせるよう彼女に指示した。しかし、彼女は 2020 年の 9 月までに母国に戻ることになっており、事を荒立てたくなかったので、契約期間の残りの間ほとんどの性的発言を無視することにした。

COVID-19 の拡大を抑えるために政府が課した渡航制限により、2020 年 9 月に到着予定だった ALT の一団は入国することができなかった。これはつまり、空いたポジションが埋まらず、人員問題が発生することを意味した。A さんは、複数の大きな学校で教えていたので、彼女が離脱すれば教えていた学校に多大な人員問題が生じることが予想された。彼女の担当者と JTE たちは、契約を更新するよう彼女を説得した。雇用や経済的安定を得ることが難しい時は契約を延長したが、彼女は帰国するという決断を守った。

3. 敵対的な労働環境に対して在日外国人女性が有する脆弱性

雇用機会均等法は、セクハラの事例を「対価型」と「環境型」という二つのカテゴリーに分類する。対価型のセクハラは、望まない性的行動を拒否した結果、労働者が解雇、左遷、不利な異動、減給などを突き付けられる時に生じる。他方、環境型のセクハラは、望まない性的行動の結果、不快な労働環境に晒される時に起こる。このような場合、労働環境が居心地悪く悲惨なものとなっているため、当該個人の集中力や仕事ぶりは悪影響を受ける。

村瀬（2002）は、職場での問題に基づくこうしたセクハラの二つのカテゴリーは学校でのセクハラの事例に容易には適用できないと論じる。大多数の事例が教員が引き起こし、生徒に向けられるものだからだ。彼は、生徒の立場、とりわけ女子生徒は、学校に存在する様々な権力関係の文脈内で最も弱いものだと説明する。加えて、子どもたちは教員たちの社会的存在感に対する安心や信頼をもって接近するが、これを教師たちが個人としての愛着と取り違え、後にトラブルを引き起こすのである。ところが、A さんの話にみられるように、彼女は次第に性的に不快な言葉の嵐や、だんだん耐え難くなる性的行為の真似事に晒された。こうしたことにより、精神的・感情的苦痛が引き起こされ、契約終了とともに日本を離れるという彼女の決断は強固なものとなった。

教員―生徒という権力ダイナミクスの枠組みに従うと、次のように推測するのは簡単である。つまり、A さんが教員の一員であり、加害行為が学校構内で起こった点を考慮すれば、生徒たちの行動が彼女を不快にさせたことや、彼女が状況に対処する権威を有していることを、彼女が生徒たちに公然と伝えるのは容易だっただろうと。教員が生徒に対して通常有している相当な権威のレベルや、教育の場における信頼された大人としての彼らの地位は、ハラスメント加害者が最もよく利用する権力や影響の源だからである。さらに、ハラスメント対策関連法や防止措置が成立しているし、それらをより効果的に実行して将来の違反行為を抑止するために、継続的な改訂がなされている。だが、A さんの事例は、彼女が生徒たちを止める権力を持っていなかったし、学校関係者が十分に対処しなかったことを示している。

セクハラは ALT の日常生活において珍しい出来事ではない。JET プログラム参加者の会（National Association for Japan Exchange and Teaching、以下は NAJET と略す）は、現在および過去の JET プログラム参加者から成る自主的な

組織であり、JET コミュニティ全体の意見や関心を代表することを目的としている。2021 年に公開された NAJET のハラスメント・暴行・差別に関する報告書によると、調査対象となった全 ALT の 32% がセクハラを受けた経験があると答えた。女性の回答者のみに焦点を絞ると、数値は 36% に増加し、実際にセクハラが女性の間でより蔓延していることがわかる。さらに同報告書は、A さんの経験が ALT の間で特殊な出来事ではないことを示唆している。自由回答形式の設問に対する回答の中には、他の ALT たちも生徒から性的に不快な行動を受けた経験があることを示すものが含まれていた。だが、調査報告によって明らかとなった最も気がかりな傾向とは、ハラスメントや暴行、差別を目撃したり経験したりした調査対象の ALT の大多数が、こうした出来事を任用団体、都道府県のアドバイザー、警察といった関係当局に報告していなかったことだ。報告しなかった理由で最も挙げられていたのが、起こったことを説明する日本語力の不足や他のデリケートな問題、すなわち、彼女らの雇用者や担当者自身がハラスメントの発生源だったこと、問題が公になると学校の名を傷付けてしまうという恐れ、問題がそもそも本当に解決されるのかという不安などであった。他方、出来事を関係当局に報告した者のうち、当局がとった対応に満足した者は、半分に満たなかった。書かれたコメントによると、学校は ALT がセクハラの事例を報告しても行動を起こさないか、起こすとしても被害者の仕事ぶりやメンタルヘルスに影響を及ぼし始めてからである。日本人の同僚が ALT が抱える不安を一笑に付したり、彼女らの経験を単なる「過剰反応」や「文化の違い」の結果として軽視したりしたと報告した者もいた。

NAJET の調査データの文脈から見た A さんの経験が明らかにするのは、セクハラが ALT の間で蔓延している問題であること、そして、それがより厳格な法律や職場の規則を定めるだけでは解決されない問題であるということである。この問題の複雑性を理解しようとするなら、彼女らの在日外国人女性という立場のせいで日本人の女性の同僚と比してハラスメントを経験する理由が異なること、そして必要な支援システムへのアクセスが限られているということを認識しなければならない。

アメリカの法学者であるキンバリー・クレンショー（Crenshaw 1991）は、女性に対する暴力をめぐる社会運動組織や支援運動が、有色人種の女性、中でも移民や社会的に不利なコミュニティ出身の女性たちの脆弱性を回避する仕方を強調する。彼女は、身体的暴力は女性が経験する支配の最も直截的な現れにすぎないと論ずる。そして、社会的介入や支援を効果的なものにしようとするなら、加害者が与えた暴力に対処するだけでなく、女性たちの生に集約され、彼女たちが現在置かれている状況に対する解決策や創造的オルタナティブを見つけることを妨げている、多層的で日常化された支配の形態に立ち向かわなければならないと述べる。さらにクレンショーは、移民という立場が経済的階級と同じくらい強制的な仕方で女性を脆弱にしてしまうと主張する。たとえば移民は、当該国での彼女らの法的地位を支援してくれる個人や組織に依存することが多いが、支援者からの虐待的な扱いに苦しむ女性の多くは、当該国に残ることができるのならば、そのような状況にとどまることを選択する。クレンショーはまた、言語の壁が移民女性が既存の支援サービスを利用する機会を制限してしまうという、もう一つの構造的暴力を示していると指摘する。これは情報へのアクセスだけでなく、これらのサービスが提供する保護へのアクセスの面にも言えることである。たとえば、アメリカ合衆国の避難シェルターの中には、二か国語対応の職員や資源を欠いているという理由で、非英語話者の女性を追い返してしまう所が存在する。こうしたことから、インターセクショナリティのレンズを通して見ると、特定の階級・人種・国籍の女性を基礎とした戦略や解決は、様々な一連の障害に制限されている者たちにとってはあまり役立たないことがわかる。そうした介入は、最終的に、彼女らが経験している支配に挑戦するよりも、それらを再生産してしまう可能性が高い。

クレンショーの交差的な分析枠組みに従うならば、ALT の立場性のさらに詳細な検討が、多様な形態の搾取や暴力に対して彼女たちを脆弱にしている支配の条件を特定するのに不可欠である。セクハラは、そうしたもののうち、より蔓延しており、目に見える現れの一つにすぎないのである。次節では、これを詳細に検討し、ALT が教員としての資格、役割、責任、権威の面で日本の学校教育法や JET プログラムの指示の制限を受けていることを論じる。また、日本の学校における ALT の入り組んだ立場や曖昧な役割のせいで、彼女らが同僚や上司だけでなく、生徒か

らの無力化や搾取に対しても脆弱となっていることを明らかにする。

4. 日本の教育システムにおける厄介な立場

JET プログラムを通じた ALT とのティーム・ティーチング導入の公式的な目標は国際交流の促進および言語教育の改善であったが、学術研究は、この動きが政治的・経済的要因によっても加速したことを明らかにしている。それは、1980 年代の日米間の貿易不均衡が引き起こした摩擦を緩和するために日本からアメリカ合衆国への「贈り物」として提案されたのだ（McConnell 2000; Metzgar 2017 を参照のこと）。

大谷（Ohtani 2010）は、同プログラムの動機が純粋に教育上のものではなく、主として政治的・経済的なものだったために、いくつかの不適切な点が生じたと論じている。「教員」ではなく「外国語指導助手」という語を採用したり、教育経験を有する者を全 ALT の 15% に制限したりするという決定は、ネイティブの英語教員が JTE の脅威となるのを防ぐための意図的なものだったと、大谷は Browne（2008）を引用して指摘する。このことは、英語や教育における学位、知識、訓練を要しないという、先述したように資格要件が貧弱であることの説明になる。大谷はまた、ALT の大半が新卒者であり、出国の 2 か月前にしか正式な承認を得られないと述べており、この 2 か月という期間について久島（2007）は、ALT が滞在準備をするのに不十分だと正しくも指摘している。ALT は到着後に訓練を受けるが、十分な準備を欠いたまま日本の教育システムに放り出されていると感じている（Ohtani 2010）。少なくとも ALT の技能訓練、資格、動機の認識に関するオルソン（Olson 2019）の研究の参加者によれば、JTE 自身も、教育や言語教育の経験を有していることが ALT にとって不可欠な要件だとは考えていない。

同研究における JTE は、ALT の教育経験の有無を低く位置づけており、日本の文化に対する関心や日本の労働環境への適応能力を最も重要なものと見なしていた。調査結果の議論の部分で、オルソンは、能力のある ALT は目標や教育上のアプローチに関して衝突を引き起こす可能性を示唆している。この衝突は、特に英語カリキュラムが一層厳格である中学校において、JTE が最も避けたいであろうものである。理由が何であれ、ここでの重要な点とは、JET 参加者を補助教員として位置づけ、一連の専門的能力を必要とする仕事に貧弱な資格要件しか設けないことが、ALT の役割を制限したり、影響力を制御したりするための方法として用いられているということである。

関連する問題として、ALT が日本の英語教育において果たす役割が曖昧な点が挙げられる。外国語クラスにおける地位と役割について言えば、主にティーム・ティーチング型の授業に関わり、JTE が生徒のコミュニケーション能力の向上を目的とした授業や活動を行うのを補佐する。留意する必要があるのは、ティーム・ティーチング型の授業において JTE がクラスの責任者であり、ALT は、JTE が用意した指導案や授業案に基づき、教育の業務量を手助けするという役割を負うということである（文部科学省 2011）。ALT 自身は、原則として講義を受け持つことを許可されていない。ティーム・ティーチング型の授業向けに授業計画や活動を提案してもよいが、その日の授業で使われるかどうかを最終的に判断するのは JTE である。結果として ALT の利用と関与の度合いは、教室によって大きく異なる。ALT を授業準備や授業に積極的に関わらせる JTE も存在する。また、文部科学省の指示とは異なり、ティーム・ティーチングがほとんどあるいは全く行われず、クラスの運営を任せられてしまう ALT もいる（Ohtani 2010）。他には、単なる発音の機械的モデルとして JTE に使われる場合もある。授業で能動的な役割を果たすことを求められていない ALT は、生徒への関与が限られているかほとんどないに等しく、このことは、教育における ALT の重要性に関する生徒の認知に悪影響を及ぼす。

他方で、JTE の中には授業計画や授業に ALT を積極的に巻き込む者もいるが、ALT が教えることを依頼される授業の内容やタイプは、生徒たちの ALT に対する認識に大きく影響する。ALT が関与するコミュニケーション授業は、入学試験を重視するカリキュラムには、必ずしも十分に組み込まれていない。ALT を伴う口頭コミュニケーションの授業は、入試準備を目的としていないため、通常、教育的であるよりも「楽しい」ことが期待されている（Roloff Rothman 2012; Geluso 2013）。授業への能動的な参加を欠くことは、外国語教育における ALT の重要性に関する生徒の

認識に負の影響をもたらす。そのような位置付けは、ALT との授業は重要ではないという印象を生徒に与えたり、ALT を「本当の先生」ではなく「エンターテイナー」として見る原因となってしまったりするかもしれない（Falout 2013）。

理論上は外国語クラスにおいて不可欠な役割を担っているが、ALT は、教職員の不可欠なメンバーとしではなく、「一時的な来訪者」（Hasegawa 2008）や「外国人のゲスト」（Komisarof 2010）として扱われる傾向にある。ALT システムが、実質的には交流プログラムである JET プログラムから生じていることを考えれば、これは当然のことである。ALT システムは、参加者の滞在期間が期限付きであることを前提としており、「ホスト」の都道府県、政令指定都市、そして地元の学校は、一時的な来訪者に適すると思われるシステムを構築する。これは通常、ALT の仕事量は少なめで、職員会議への出席をはじめとする、常勤教員が果たすことを求められる特定の職務は免除されることを意味する。だが、ALT は学校コミュニティに十分に統合されず、また関与もしていないので、こうしたことは孤立や排除の感情を引き起こしてしまう。

さらに、ALT が外国人であることは、生徒が ALT を他の日本人教員と異なった仕方で扱うことにつながる。生徒の中には、ALT を彼らの娯楽のために存在する「ピエロ」や「珍しい存在」と見なす気持ちを持つ者がいること、また、日本人でない人がどう反応するかを見たいがために、通常は失礼あるいは不適切と見なされる仕方（答えや挨拶を叫ぶなど）で振舞うことがある（Hoogenboom and Uehara 2006）。こうした傾向があるなかで、他の生徒たちに払うのと同等の敬意を ALT にも払うよう生徒に教える必要性があるのだが、それは実際的にほとんどされていない。

5. セクハラ問題解決時に直前する問題点

5.1 生徒指導に関する権限の不在

生徒が ALT に対して適切に振舞わないと何が起こるのだろうか。ALT が生徒の行動を規制する権威や権力は、教室における教育の役割と同様に、極めて限られたものである。教室の管理と指導は JTE の義務と責任の範囲内にあり、ALT は、生徒指導に関与しないことになっている旨を念押しされる。多くの JTE は、ALT に必要な技能のうち、教室での指導問題に対処する技能を最も重要度が低いものと見なしている（Olson 2019）。これは A さんがインタビューの中で強調していたことであり、彼女は関係する生徒に対応するのは主教員の責任であると説明していた。

CLAIR（2013）が編集した ALT ハンドブックは、問題のある生徒行動の対処にあたって日本人教員が取るアプローチは、ALT の母国のものと異なる場合が多いと説明している。同ハンドブックによれば、日本人教員の生徒指導の方法は、罰を与えるというよりも、生徒に自身の行動を後悔させ、恥じさせることに重きを置く。ALT は、外国人にはあまり馴染みのない指導方法を日本人教員が行っていることを知らされ、問題状況に対処する JTE のやり方に慣れるよう求められる。ここからわかるのは、ALT が教育システムにおいて部外者という立場であることに加えて、期待されている役割や権威が制限されている。そのため、ALT が実質的に無力であり、生徒よりもさらに弱い立場に置かれているということである。したがって、A さんが加害生徒の行動に対して直接的に影響を与えるために何もできなかったことも驚くにはあたらない。

ところが、厚生労働省と文部科学省は、セクハラの被害者に対し、加害者に行為をやめるように、あるいは相手の行動を攻撃的なものと感じたことをはっきりと、そして直接伝えるように助言している。例えば、『職場でつらい思いしていませんか？職場であらゆるハラスメントは許されません』という 2017 年に発行されたパンフレットには、事態の無視や放置では状況は改善しないという説明がある。（厚生労働省 2017: 7）。さらに、平成 11 年文部省訓令第四号別紙 1 第三条第二項第一号は、セクハラが生じた際に職員に期待することについて概説している。

（1）嫌なことは相手に対して明確に意思表示をすること。

セクシュアル・ハラスメントに対しては毅然とした態度をとること、すなわち、はっきりと自分の意思を相手に伝えることが重要である。しかし、背景に上下関係等が存在する場合には直接相手に言いにくい場合が考えられ、

そうした場合には手紙等の手段をとるという方法もある。

また、第三条第一項第二号は教育職員に、反セクハラの行動を取るのを恐れないよう指示している。セクハラは、単に個人に関わる問題ではなく、学校の労働・学習環境に影響することと述べている。そのため教育職員は、自分がセクハラの受け手であると感じたら、反対する断固とした態度を取り、加害者に対して直接、はっきりと感じたことを述べるよう奨励されている。

ALT ハンドブックには、「生じ得る問題状況」という見出しの節があり、そこでは、ALT が生徒と関わる中で出会いうる問題状況の説明に紙幅が割かれ、さらにそれらへの対処の仕方が提言されている。セクハラに関係するのは、「不適切な質問」と「不適切な接触」と題されたサブトピックである。不適切な接触に関する節の全文は以下のとおりである。

> 生徒の中には、日本では許容されているが、あなたの母国では絶対に許されない滑稽ないたずらをする者がいるでしょう。たとえば、彼らは不適切にあなたに触ろうとするかもしれません。これは、とりわけ小学校に関して当てはまります。授業を進めるのに難しい障害になると感じる人もいるかもしれませんが、子どものばか騒ぎと見なして受け流す ALT もいます。それがあなたの快適なラインを越えるようであれば、彼らにやめるように言うこともできます。高圧的な声と適切な日本語を用いてください。厳しい顔は、これを分からせるのに非常に役立ちます。他の方法として、最初から不適切な接触を許さないことを非常に明確にする ALT もいます。この場合、生徒に「ノー」とか「だめ」と、とても大きな声で厳しく伝えて見せしめにすることができます。多くの場合、生徒が境界を押し広げてくる前に限界を設定するのが最善です（山田翻訳，CLAIR 2013:56）。

相手に「ノー」や「だめ」と厳しく言うなどの提案は、加害者に対し感情と立場をはっきり示すという厚生労働省の助言と大部分一致していることがわかる。しかし、状況や ALT 個人の性格によっては「子どものばか騒ぎと見なして、受け流し」てよいとする提案は、適切なものとは思われない。日本人ではない職員にはそのような仕方で振舞っても問題ないという間違ったメッセージを生徒に送り、ALT が持つ乏しい権威をさらに浸食してしまうからだ。

他方、不適切な質問に関して与えられている助言は、厚生労働省や文部科学省の指示とは異なる、矛盾した行動方針を促しているように思われる。特定の質問やコメントが不適切である旨を生徒にはっきり直接伝えることは、生徒が同様の行動を繰り返さないよう学習するために教育者が教育の場において行わなければならないことであるが、ALT は、むしろ、そのような状況から逃れるための生ぬるい、間接的なアプローチを取るよう促されている。同ハンドブックは、ALT が攻撃的だと感じる質問の中には生徒の悪意なく尋ねられたものがあるかもしれないこと、そして馴染みのない文化を乗り越え、任命校で生徒や教職員と良い関係を維持するために、多大な注意を払わなければならないことを ALT に喚起している。以下が、ハンドブックにおける「不適切な質問」の節の全文である。

> 典型的な質問の一つが、「X 先生を魅力的だと思いますか？」です。国中でこの質問が起こる頻度は、これがお決まりのジョークであることを示しています。そういうものとして扱うべきですが、容易に誤解を招く可能性があるので、注意が必要です。一部の JET 参加者は、尋ねられるといつも「はい」と答えるか、誰が一番好きかを明言するよう言われると、その時に一緒にいる教員の名前を答えたり、ただ「秘密です」と言ったりします。他の逃げ道としては、すべての教員が好きだと冗談で答えてそれっきりにしたり、質問してきた生徒に同じ質問を返して、気持ちを尋ねたりします。その一方で JET 参加者の中には、その質問がどれだけ無邪気に発せられたものでも、この段階で分別が保たれていなければならないと考える人もいます。どの質問にも答えるのがためらわれる場合、いくつかの方法があります。
> - わからないふりをする：「すみません、わかりません」

- 無関係な回答をして、相手にも向ける:「アイスクリームが好きです。あなたはアイスクリームが好きですか？」
-「その質問は不適切です」と日本語で言う方法を学ぶ
- 笑って頭を左右に振る
- 同意して、ばかばかしいレベルにまで拡張する：「彼女はいますか？」「はい、7 人います。月曜日、火曜日、水曜日…」
- 質問を逆さにして返す：「あなたは彼氏がいますか？」

クラスにとって不適切な質問があったと感じたら、JTE やその質問をした生徒と話し合っても構いません。あなたの気分を害した質問の中には、学生にとっては無害なものがあるかもしれないということを覚えておいてください。動揺しているのを見せてはいけません（山田翻訳，CLAIR 2013: 55-56）。

CLAIR が ALT に助言している上記の状況への対処方法は、いくつかの点で問題をはらんでいる。教員にそのような質問をする生徒は不適切だと認識しているのに、提案されている行動指針の大半が、そうした行動が間違っていると生徒にはっきりと伝えるものとなっていない。実際のところ、質問を逆さにして返したり、同意して答えを拡張すると、さらなる誤解を招いたり、より不快な状況につながったりするかもしれない。無関係な回答をして相手にも向けること、わからないふりをすること、動揺を見せないように求めることは、状況を無視するのと同然であり、生徒をつけあがらせて問題をさらに悪くする可能性がある。そういった質問がたんに冗談で発せられたものであるかどうかや、生徒にとって無害であるかどうかは、それらが年齢・性別・国籍を問わず他者を攻撃する可能性があるのであれば、全く関係がない。

ALT は、学校職員の一員として彼女らに対する言葉遣いや態度が許容できないものである場合に生徒にもっと直接的な仕方で注意できるよう、権限を与えられている必要がある。このことは、生徒の異文化間コミュニケーション能力やソーシャルスキルを向上するにあたって不可欠な過程である。さらに ALT は、質問やコメントが不適切である旨を明確に、毅然と生徒に日本語で伝える方法を、自分で学ぶように求められるのではなく、初めから CLAIR や教育委員会によって教えられているべきであるし、生徒に感情を直接伝えるように勧められるべきである。JTE を経由するのではなく、ALT に不快感や不満を直接表現するように促すことで、生徒は、ALT をただの英語話者や投げかけられた質問に何でも答えるようプログラムされている会話パートナーではなく、ALT 自身の考えや感情を持った、生身の生きた人間として見るよう迫られることになる。

だが、同じくらい重要なのは、A さんが最初の数件の事件を「何しろ男だから」という言葉で説明したことが、より広範に深く根づいており、セクハラを解決困難なものとしているジェンダー問題を示している点である。アメリカ合衆国の学校におけるセクハラに関する初期の研究は、教員や大人が男性による性的攻撃を些細なものとすると、学校が性的暴力の狡猾な連鎖の温床となってしまう可能性を提示している。学校当局がセクハラに介入せず、許容する態度を取るたび、そのことは、当事者や出来事を目撃したすべての者に対し、そうした行動が許されるというメッセージを伝えるものとなる（Stein 1995）。性犯罪被害者による語りに基づく別の研究によると、5 人に 1 人の女性が、大半は男性による性的攻撃がよくあるものであることを示す「男はしょうがないもの（boys will be boys）」などの社会的用語を使用して、自分の状況を弁解したり正当化したりする。同研究は、性的攻撃を枠づけるのに用いられる文化的言語が、ジェンダー・ステレオタイプが彼女たちの被害者としての認識に及ぼす影響の範囲を定め、そうした事件を関係当局に報告するのを妨げてしまうと論じる（Weiss 2009）。A さんの語りが示していると思われるのは、次の点である。つまり、彼女自身が、男の子は生まれつき性的好奇心が強く、それを下品で失礼な言葉で表現しがちだという深く根付いたステレオタイプを内面化し、それが最初の数件の事件を受け流すようにさせたということである。ここから得られる一つの点は、学校コミュニティ内のあらゆる大人（教員や ALT から学校の運営管理者まで）は、教室で許容されるジェンダーやジェンダー役割（例えば男らしさや女らしさ）についての考えを、それらが生徒にジェンダー平等や反ハラスメントについて教育する努力を掘り崩してしまわないよう、認識していなければな

らないということである。

5.2 セクハラに関する方針への直接的アクセスの不在

次は、ALT がセクハラなどの問題を解決しようとする際に、仲介役である担当者や教育委員会（彼らも問題の一部となり得る）を頼るようにさせてしまう構造的障壁を、システムがいかに強化しているかを考察する。この場合に最も明白な懸念は、ALT が自分の属する学校のセクハラ防止方針への直接的アクセスを欠いていること、そして、彼女らが十分に理解できる言語を理解できるわけではないという問題である。先に説明したように、クレンショーは言語の壁を構造的暴力の一形態と見なす。と言うのも、それらは人々が自身のニーズを満たすのを、ここでの場合、基本的人権が侵害されている時に必要な情報や助けを得るのを妨げることで、人々に危害を加えているからである。

ALT の大半は、JET プログラムへの参加時点では、日本語がわからないか、最低限の日本語能力しか持っていない。資格基準は、日本語能力の証明ではなく、日本語への関心や学ぼうとする努力を示すことを要件としているからである。多くの JTE にとって、ある程度の日本語能力を持っている ALT は望ましいが、高い日本語能力は望ましくない。生徒といる時に英語よりも日本語を使ってしまい、英語のクラスに ALT が存在する目的にそぐわなくなるとされているからである（Olson 2019）。JET の全参加者には、日本での円滑な滞在を保証するのに必要な情報が集められた、JET プログラム参加者用ハンドブックが配られる。同ハンドブックは、英語版のハラスメント方針が公表されるのには良い媒体であっただろうが、中身を点検すると、役に立つ詳細がひどく欠落していることがわかる。

ハンドブックは、セクハラについて短く触れている。セクハラの予防、ハラスメントを受けた時・事後にあたりすべきことが概説されているまた、職場で深い関係を築くことの重要性を強調しており、そのことが問題を抱えた状況から抜け出すために誰かの助けが必要な場合、極めて有効になるだろうと説明している（CLAIR 2021: 139-140）。さら、危険を感じたり、セクハラの被害者となったりした時は、担当者や信頼できる同僚に相談するよう指示している。また、全国の各都道府県の労働局に設置されているセクハラ相談窓口の電話番号を載せているが、英語での相談に対応していない所がある可能性について述べている（CLAIR 2021:215）。この問題に関して参照できる定義、関係する指針、手続きについて何も掲載していないが、教育委員会・学校には任用団体マニュアルが配布されていると述べている。セクハラに関する情報や、どのようにそれを避け、被害にあったらどうすべきといったことについての情報が含まれているとされている（CLAIR 2021: 139）。そのマニュアルは JET プログラムのウェブサイトで入手可能だが、パスワードで保護されており、任用団体だけがアクセス可能である。そのため、参加者は、もし JET の対セクハラの方針の詳細について知りたければ、担当者に相談しなければならないだろう。

要するに、JET プログラムや各任用団体によって配布されているハンドブックは、どれもセクハラに関する職場の方針についての重要な情報を提供するものとなっていない。それらが導入した方針やシステムの詳細は、任用団体だけが利用可能であり、日本語で書かれている。情報を得るためには、ALT は担当者か信頼できる同僚に相談しなければならない。この処置は非常に問題含みである。ALT と担当者あるいは日本人の同僚の間の権力関係のせいで、秩序を乱していると職場の上司に見なされる心配により、ALT はハラスメントを報告するのがためらわれるかもしれない。加害者が担当者あるいは同僚自身だった場合は、不利な扱いを受けるかもしれないと恐れるかもしれない。都道府県の労働局などの第三者に接触するかもしれないが、これらの中には相談に適切に応じることができる英語話者の職員がいない可能性がある。情報の流布という観点から見ただけでも、JET プログラムと任用団体が導入したシステムは、非日本語話者の労働者のニーズに対処する能力を十分に備えていない。

厚生労働省の指針は、雇用形態を問わず、雇用者はすべての被雇用者を教育する必要があると述べ、セクハラに立ち向かう方針や手段を策定するだけでは十分ではないことをはっきりと表明している。ここ何年かにわたって筆者が話した JET の ALT たちによれば、JET プログラムも任用団体のいずれも職場や学校におけるセクハラについて ALT に積極的に教育する努力を示したことはないようである。日本人職員向けの対ハラスメント研修はあるかもしれないが、筆者がインタビューを行ったいずれの JET の ALT も、そのような研修について言及しなかったし、オリ

エンテーション・セミナーやALT研修で議論されたトピックを覚えていなかった。このことは、ALTを非常に脆弱な立場に置く。権利を有する法的保護に関する知識を欠いた状態で、知らず知らずのうちにハラスメントに苦しんでいるかもしれないからだ。

とりわけ、Aさんがインタビュー中にハラスメントの経験について話を切り出した仕方は、こうした教育が欠けていたせいで問題を認識できず、状況が悪化する前に早急に対処することができなかったりしたことを示している。

> 前回私たちがお会いしたときは、〔契約更新しないという私の決断は〕どちらかというと私の側の不満でした。というのも、ご説明したように、仕事が充実したものではないからです。しかしその後、別の経験をしました。その一つがこうです…相手は私よりも権力を持たないので、ハラスメントじゃないと思いましたが…別の先生たちは「セクシュアル・ハラスメント」という語を使ったのです。私は生徒たちから性的な発言を受けたのです。

ここからわかるのは、Aさんが一般的なハラスメントの理解、つまり、制度的あるいは組織的な権力を持つ人が、権力のない人に対して性的に攻撃的な言葉遣いや行動をするという理解から状況を見ていたという点である。そのため、彼女は自分の経験がセクハラではなかったと結論づけたし、今でもそう考えている。しかし、平成11年文部省訓令第四号第二条第四項では、セクハラを「職員が他の職員、学生等及び関係者を不快にさせる性的な言動並びに学生等及び関係者が職員を不快させる性的な言動」と定義している。大人の職員だけではなく生徒も、組織での立場に関係なくセクハラの加害者となり得ることをはっきりと述べている。

このことについて知らされていたら、彼女は自身に対する生徒の言葉遣いや行動をセクハラと断定し、学校の関係当局に報告することができたかもしれない。Aさんの事例やその他すべての点が示しているのは、JETプログラムと地域の任用団体は、初めからALTを人権侵害から積極的に保護しようとするなら、ALTもセクハラ防止教育をするよう、より努力する必要があるということである。

5.3 効果のない指導・予防措置

厚生労働省と文部科学省によって設置された対セクハラの指針は、次の二点を要請している。第一に、問題となっている行動を是正するために加害者に対し是正措置を取らなければならない。第二に、ハラスメントが再発しないよう予防のための手段を取らなければならない。Aさんは、状況を正すための措置が取られたことは分かっていたが、これらは彼女とは関係なく行われ、実際の詳細にについて彼女は知らなかった。まず、教員は、問題を起こした生徒と話をし、自身の行動について「反省」するよう求めた。次に、学校はセクハラに関する集会を開いた。だが、これらの措置が取られたにも関わらず、ハラスメントは彼女の労働契約の終わりまで悪化の一途を辿った。

なぜこうした措置は機能しなかったのだろうか。明白な結論を出すのに足る情報は持ち合わせていないが、インタビューのデータの中には、掘り下げれば多くを得られる可能性のある目立った点がいくつかある。まず、セクハラを行った学生に向けた是正措置として、＜反省＞に学校が頼っているという点から述べよう。

指導のための措置の一つとして、反省は、過ちを認識し、二度と同じことが起こらないよう適切な行動を取る過程を指す。行動のこの自己監視は、日本の学校の中心的な慣習である（Taylor, Wang and Ogawa 2005）。日本の教員の慣習は、子どもたちは教員からの助けがあれば自己統制ができる自律的な存在だという信念に基づいている（Izumi-Taylor 2009）。そのようなアプローチでは、焦点は罰よりも改善に置かれ、生徒を教育して物事を平和的に解決するには間違いなく良い方法である。

しかし、Aさんの事例のように、セクハラの問題に対処するための反省や教員主導の他の試みが、生徒の問題ある行動を正すのに不十分な場合がありうる。Aさんによる事件の説明の中には、関係していた生徒に対する是正行為としての反省を実行するにあたり、厳格さが欠けていたことを示唆している部分があるように思われる。一つに、英語の科目主任はAさんに正式に謝罪したが、生徒は謝罪しなかった。反省が正しく行われていれば、生徒たちは、

彼らの非行の深刻さに気付き、A さんに個人的に会って過ちを認め、真摯に謝罪する方法を模索しただろう。残念ながら、こうしたことは起こらず、ハラスメントは続いたのだった。

さらに、A さんによる事件の説明の特定の部分が示していると思われるのが、セクハラに関して学校当局の側が理解を欠いていることである。たとえば A さんは、学校側がセクハラの出来事を深刻な人権侵害としてではなく、単なる文化的な誤解として問題をフレーミングしたように見えたことに驚きを示した。

> 言葉の壁のせいなのか、あるいは本当に彼らが問題に対処した方法なのかわかりませんが、私に与えられた説明は、彼らは生徒に、私が外国人だから私に対して言うことに気を付けなければならないと説明したというものでした。…言葉の壁のせいで最終的にそのように私に説明したのか、あるいは本当に生徒にそのように伝えたのか、わかりません。そのことについて言いたいことはないので、放っておきました。でもその説明に私は全く納得できませんでした。心の中では、こんな感じでした。何？私が外国人だから気を付けるように言った？じゃあ、もし私が外国人ではなかったら他の女子生徒に同じことをしてもいいということになるの？女性の教員にも？問題は、彼らは生徒に対して、自身にとって普通なことが、私にとってはそうではないかもしれないと言ったことです。それに対して私は、そういう問題じゃないと思いました。これは侵してはいけない基本的人権じゃないの？

これが生徒になされた説明の全てではないかもしれないが、事件を文化相対的な仕方でフレーミングすることは、ジェンダー不平等と人種差別という、ALT を標的としたハラスメントの中心にある根深い問題をごまかしてしまう。これらは実際、非常に複雑で難解な議論であり、加害者だけでなく、すべての生徒と行う必要がある。ハラスメント加害者に忠告し、その他の生徒とセクハラについて議論を行うことは、適切な方向の処置である。しかし、問題に関して誤った理解がなされないように、そして学校だけでなく大人になって就職したときに自分の行動の影響について意識できるようにするために、ハラスメントを専門とする第三者のカウンセラーが対処していた方がさらによかっただろう。

おわりに

女性が元雇用主を相手取り福岡地方裁判所に提訴した歴史的なセクハラ事件から 30 年が経ち、セクハラは、日本で広く認知される社会問題となり、問題に対処するための様々な法改正や方針へとつながってきた。政府による調査や学術研究は、その広まりと被害者への効果について調査を試みるとともに、ハラスメント問題の解決・予防に向けて導入された措置の効果を調べてきた。しかし、日本での現象に関して現在行われている分析は、その多くが日本の人々の経験を調査している上に、ジェンダー、年齢、雇用状況といった特定の社会カテゴリーに焦点を当てるものとなっている。そのような枠組みは、日本社会を文化的に一枚岩のものとして捉え、他のカテゴリーに分類されたり多層的であったりするハラスメントの経験、たとえば、着々と増加している移住労働者に対してなされるハラスメントを事実上無視してしまう。

本稿は、外国人移住労働者のセクハラの経験、とりわけ日本の学校における ALT の経験を調査することで、ハラスメントの言説の交差的な再フレーミングを提供しようと試みた。本研究は、グローバルな人の往来が、いかにして日本の教育システムにおける新たな形態の不平等のきっかけとなり、外国人労働者を統制と支配のシステムに晒してきたかを明らかにした。そうした統制と支配のシステムのうち、セクハラは、極めて有害で可視的な症状である。交差的なアプローチが示しているのは、次の二点を私たちが意識しない限り、導入された対ハラスメント法や方針は最終的に骨抜きのものとなってしまうということである。つまり、社会システムがある特定の集団をハラスメントに対して脆弱な立場に置いている点、そして、こうした不利な集団は、問題の解決に必要な情報、支援、資源を障壁のせいで得ることができないという点である。

本事例は元 ALT の経験に焦点を当てるにとどまったが、現場からの逸話や NAJET が行った調査によると、とりわけ生徒からのセクハラに苦しんできたり、現在も苦しんでいる者が多くいるようである。問題によりいっそう取り組むため、JET 参加者がすでに数多くの提言を行っている。提言の中には、JET プログラム参加者用ハンドブックのセクハラに関する情報の増加、JET 参加者と任用団体の両者に向けたセクハラに関する研修、支援システムの推進、そしてとりわけ、不適切な振る舞いをした生徒の指導にあたり、教室で JTE にさらに重い責任を取らせることが含まれている。こうした提言がなされてから何年も経つが、上述の議論に基づくと、状況を変えるためになされてきたことは極めて少ないように思われる。

最後に、本稿の事例研究は、二つの重要な点を明らかにしている。一つには、ALT を学校教員の不可欠な一員として認識する必要性を示している。現時点で、ALT は学校システムからは部外者と見なされており、生徒たちはそれを見て、彼女らに対して「正規の教員」とは異なった扱いをする傾向がある。これを受けて、学校は生徒主導の ALT を標的としたセクハラの繰り返される問題に対処するためには、スクール・セクハラの予防指針を導く従来型の枠組みの再調整が必要だと認識せざるを得ないだろう。生徒の非行に実質的に対処・解決するための明確で適切な指針が必要であり、ALT にもそれらは伝えられなければならない。さらに、是正および防止措置は、公平で資格のある職員が施行する必要がある。これによって、セクハラの原因や結果の誤解が生じず、他の事例が将来起こるのを防止できるだろう。

しかし、私たちはまた、日本におけるセクハラの根本原因である性差別の問題に対処しない限り、セクハラの効果的な予防システムを築くことはできないであろうことも理解しなければならない。したがって、性別に基づく差別や暴力のない、多様で包摂的な社会を目指すならば、社会制度、とりわけ学校が直接的および間接的に性差別に加担する仕方を常に警戒し、批判的でいなければならない。

謝辞

本稿を和訳していただいた名古屋大学大学院法学研究科学術研究員の山田祥子氏に深く感謝する。

［文献］

Browne, Charles, 2008,「The JET-Program: Mission Accomplished? JET プログラム――任務完了？」『英語教育 = The English Teachers' Magazine』57(2): 21–24.

Crenshaw, Kimberlé, 1991, "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color," *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.

Falout, Joseph, 2013, "Forming Pathways of Belonging: Social Inclusion for Teachers Abroad," Stephanie Ann Houghton and Damian J. Rivers eds., *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*, Bristol, Multilingual Matters: 105-115.

Geluso, Joe, 2013, "Negotiating a Professional Identity: Non-Japanese Teachers of English in Pre-tertiary Education in Japan," Stephanie Ann Houghton and Damian J. Rivers eds., *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*, Bristol, Multilingual Matters: 132-146.

Harris, Angela and Zeus Leonardo, 2018, "Intersectionality, Race-Gender Subordination and Education," *Review of Research in Education*, 42(1): 1-27.

Hasegawa, Hiroshi, 2008, "Non-native and Native Teachers' Perceptions of a Team-Teaching Approach: Case of the JET Programme," *The International Journal of Language, Society and Culture*, 26(1): 42-54.

Hoogenboom, Raymond B. and Uehara Keiko, 2006,「Primary and Secondary School English: How We Can Succeed in Working with Our ALT」『群馬大学教育部紀要 人文・社会学編』55: 133-141.

Izumi-Taylor, Satomi, 2009, "Hansei: Japanese Preschoolers Learn Introspection with Teachers' Help," *Young Children*, 64(4): 86-90.

Kikuchi, Keita and Charles Browne, 2009, "English Educational Policy for High Schools in Japan: Ideal vs. Reality," *Regional Language Centre Journal*, 40(2): 172-190. DOI: 10.1177/0033688209105865

Komisarof, Adam, 2010, Five Keys to Improving Assistant Language Teacher and Japanese Teacher Relations on the JET Program. *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies* 18(2): 1-9.

厚生労働省 都道府県労働局，2017，『職場でつらい思いをしていませんか？――職場でのあらゆるハラスメントは許しません！』.

久島智津子，2007，「グローバル学習コミュニティーの構築：オンライン・フォーラムを活用した ALT の職務準備支援システム」『情報文化学会誌＝ Journal of the Japan Information-culture Society』14(1): 45-52.

McConnell, David L., 2000, *Importing Diversity: Inside Japan's JET Program*, Berkeley: University of California Press.

Metzgar, Emily, 2017, *The JET Program and the U.S.-Japan Relationship: Goodwill Goldmine*, Lanham, MD: Lexington Books.

文部省，1999，「文部省におけるセクシュアル・ハラスメント防止等に関する課程の制定について 平成 11 年 3 月 30 日文人審 115」，大阪教育法研究会ホームページ（2021 年 7 月 29 日取得 http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19990330.txt）.

文部科学省，2011，「文部科学省が一般的に考える外国語指導助手（ALT）とティームティーチングにおける ALT の役割」文部科学省ホームページ（2021 年 8 月 13 日取得，https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm）.

村瀬幸浩，2002，「スクール・セクハラはどんな時に発生するか」『総合教育技術』57(5): 66-71.

National Association for Japan Exchange and Teaching, 2021, "Harrassment, Assault, and Discrimination Survey Report, Spring Survey: First Edition," *The Association for Japan Exchange and Teaching*, (Retrieved September 24, 2021, https://ajet.net/downloads/reports/2021/2021spring_Report_Final.pdf).

Ohtani, Chie, 2010, "Problems in the Assistant Language Teacher System and English Activity at Japanese Public Elementary Schools," *Educational Perspectives*. 43(1&2): 38-45.

Olson, Nate, 2019, "Perceptions on ALT Skills Training, Qualifications, and Motivations: From JTEs and ALTs on the JET Program," *SOPHIA TESOL FORUM/Working Papers in TESOL*, 11: 28-41.

Roloff Rothman, Jennie, 2012, "Looking for Common Ground: An Investigation of Motivational Strategies Valued by ALTs and JTEs," *Accents Asia*, 5(2): 1-20.

Taylor, Satomi Izumi, Wang, L. Weiping and Ogawa Tetsuya, 2005, "I Think, Therefore, I Improve: A Qualitative Study of Concepts of Hansei (Introspection) Among Japanese Adults," *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26: 79-89.

The Council of Local Authorities for International Relations, n.d., "Eligibility." *The Japan Exchange and Teaching Programme*, (Retrieved, March 4, 2021, http://jetprogramme.org/en/eligibility/).

――――, 2013, *ALT Handbook* [eBook edition], (Retrieved March 7, 2021, http://jetprogramme.org/en/acs-h).

――――, 2021, *General Information Handbook*. [eBook edition], (Retrieved August 17, 2021, http://jetprogramme.org/en/gih).

Weiss, Karen G., 2009, "'Boys will be Boys' and Other Gendered Accounts: An Exploration of Victims' Excuses and Justifications for Unwanted Sexual Contact and Coercion," *Violence Against Women*, 15(7): 810-834. doi: 10.1177/1077801209333611.

柳本 祐加子，2016，「スクール・セクハラ等のための法制度設計に向けて」『日本教育学会大會研究発表要項』75: 262-263. DOI: https://doi.org/10.11555/taikaip.75.0_262.

Yoshida, Kensaku, 2003, "Language Education Policy in Japan: The Problem of Espousing Objectives Versus Practice," *The Modern Language Journal*, 87(2): 290-292.

和田稔，1992，「ティーム･ティーチングの基本的な考え方と意義」鈴木和夫編『英語教育実践口座第 10 巻 AET とのティーム・ティーチング』英語科教育実践講座刊行会，8-12.

トリシア・アビゲイル・サントス・フェルミン　1979 年生まれ　城西国際大学語学教育センター助教（2022 年より城西国際大学大学院人文科学研究科研究指導補助教員兼任）

主な著書

"Male Homoerotic Fiction and Women's Sexual Subjectivies: Yaoi and BL Fans in Indonesia and the Philippines," in Kristen Phillips (Ed.), Women and Erotic Fiction: Critical Essays on Genres, Markets and Readers (McFarland, 2015).
https://mcfarlandbooks.com/product/women-and-erotic-fiction/

"BL Coupling in a Different Light: Filipino Fans Envisioning an Alternative Model of Intimacy," in James Welker (Ed.), Queer Transfigurations: Boys Love Media in Asia (University of Hawai'i Press, 2022).
https://uhpress.hawaii.edu/title/queer-transfigurations-boys-love-media-in-asia/