

多様な子どもたちを包摂する地域コミュニティの実態に対応した性教育について

学校保健サブプログラム

山本 朋子

【指導教員】 七木田 文彦

【キーワード】 性教育 多様性 コミュニティ 関係性

1. 緒言

ー 性教育を「個人の努力」に委ねないために ー

筆者は小学校養護教諭として性教育に関わってきた立場にある。実践にあたっては、日常的な会話の中から得られる情報や教員同士の語りが支えとなっていることが多い。本論でとりあげる事例は固有の文脈を持っており、そのことの断片だけを見るとすべての学校にそのまま当てはめられるものではない。しかしながら、実践は個人の関係性に依存しながら、制度や慣習による支えによって生み出されている。

日本の学校教育における性教育は、どのようなことに支えられているのだろうか。子どもたちの性に関する問題は、現代の健康課題の一つとして挙げられている。中央教育審議会答申で「子供の健康に関しては、性や薬物等に関する情報の入手が容易になるなど、子供たちを取り巻く環境が大きく変化している」ことから、「必要な情報を自ら収集し、適切な意思決定や行動選択を行うことができる力を子供たち一人一人に育むこと」が学校における健康教育の課題であるとしている¹⁾。学校においては、実際のところ性感染症、人工妊娠中絶、性犯罪・性暴力、性の多様性等様々な課題の中で性教育の必要性を強く感じている。

しかしながら、性教育は学習指導要領には位置づけられておらず、どう内容を授業で取り扱おうとするならば、実践者個人の力量と善意に委ねられてしまうといった状況にある。さらに、日本の文化的背景から“性”というテーマが語りやすく、また政治的・宗教的価値観に結びつき対立を生みやすいという特性を帯びている。このような状況下で実践しようとするならば、実践者個人への責任が拡大し、やりにくさを感じ、孤立してしまうことも性教育の障壁となっている。このことは、性教育が個々の教師の意欲や専門性だけに頼ることに限界があり、学校やコミュニティにおける課題を共有し、これを語り合える場や関係性の在り方が実践と子どもの学びを大きく規定している。

そこで、本研究は、性教育を「個人の力量と善意に委ねられた実践」から、場と関係性によって支えられる実践へと条件を整備するために、今日の学校教育の構造の中でどのような条件が必要なのかを明らかにすることを目的とする。その際、地域や家庭背景、価値観の多様な子どもたちが共に学ぶ学校という場において、性教育がどのように位置づけられ得るのかの可能性について検討する。

2. 研究の方法

文部科学省資料やユネスコの国際セクシュアリティガイドダンスなどから、現在までの日本の学校教育における性教育の歴史や教師を対象にした先行研究から、教師が性教育実践に対する困難さを抱える背景を整理した。次に、教師へのヒアリングを通して、実践の背景にある教師の困難さの共通点を明らかにした。その後、困難さを解消する授業デザインを提案し、勤務校にて実践を行った結果から、地域や家庭背景、価値観の多様な子どもたちが共に学ぶ学校という場において、性教育がどのような実践の可能性を有しているのかを検討した。

3. 研究の内容

(1) 日本の学校において性教育の実践が個人の課題意識や力量に委ねられやすい構造

(a) 学習指導要領における性教育の位置づけ

林雄亮(2022)は、橋本紀子ら(2011)の調査を引用し、性教育を実施する際の阻害要因として最も多く挙げられているのは「時間の確保の難しさ」であると述べる²⁾。時間が確保されない要因は、学習指導要領に位置付けられないことにあると言える。

学習指導要領には教科内容の系統性、配置、作成上の論理があり、教科間の連携や特別活動、総合的な学習の時間等、学校の裁量によって、コミュニティや家庭、子どもの様子や場面を考慮して実施することが可能となるようにデザインされている。例えば、性教育に意欲的な教員の存在やこれに重点を置いている学校は、各教科を横断して、地域コミュニティの実態に合わせた創造的な実践を数多く生み出している。しかし、性教育に積極的な側面を見出すことが難しい状況の学校では、企画段階での障壁が見られ、実践が難しくなる。

以上のように、性教育の実施を困難にしている要因は「時間の確保の難しさ」だけではなく、学校教育の可能性の追求(現状の学校教育システムにおいても展開が可能)と性教育への理解と見ることもできる。

(b) 「はどめ規定」と実践の萎縮

田代美江子(2020)は佐藤年明(2018)による小学校学習指導要領における理科と体育(保健領域)の分析を用いて、「受精に至る過程は取り上げないものとする」という、いわゆる「はどめ規定」と呼ばれる文言が存在し、実質的に性交の学習が禁じられている実態を明らかに

している³⁾。また、浅井春夫(2018)が指摘するように、「教育現場で特に性教育やジェンダーに関する教育を扱いづらい状況が続いている要因には、性そのものへの抵抗や偏見があることに加えて、2000年前後に起きた

『性教育バッシング』の影響⁴⁾は否定できない⁴⁾。『バッシング』の背景にある政治、宗教的イデオロギーの対立構造が、現場の教師を萎縮させてしまっている。ゆえに、性教育について教員同士が語ろうとすると、個々のもつ価値観の対立が起こり得る可能性をもつことから、必然的に教師の語りの場に性教育というテーマが上がりにくいと考えられる。

(c) 教員の専門性と語りの場の不足

泉彩夏ら(2024)は、若手教員を対象とした個別インタビューで、性教育の授業実践に関する調査において、教員が性教育の具体のどのような場面に「やりにくさ」を感じているかを整理した⁵⁾。「性に関する指導の困難さの具体」としては、①教師としての力量の不足感、②自身・生徒の属性に関わる不安、③実践場面における気がかりの3つのカテゴリーが見いだされた。この調査では、若手教員という属性による困難さも含めつつも、授業において性を扱う教師にとって、教材研究から実践に至るまでに多くの不安を抱えやすいテーマであることがうかがえる。調査ではさらに、これらの教師が抱える困難さの背景も分析し、①教育資源の活用に対する消極性、②自分なりの指導、③性に関するビリーフの3カテゴリーが見いだされ、その他の概念として〈リスクマネジメント〉〈事例・自身の経験談への信頼〉の二つの概念が独立し困難さに関わっていると指摘している。

教科教育の中でも性と関連が深い体育科・保健体育科であっても、性教育に対する不安は大きい。教員養成においても性教育に関する知識も指導方法も学ぶ機会が保障されていない現状がある。そのため、性教育を行いたい教師の多くは、自身が性教育を受けた経験がない場合が多く、「②自分なりの指導」におけるわずかな被教育経験を元に模索していると考えられる。逆に、自らの非教育経験の再生産によって性教育の積極的実施が妨げられている化膿しもある。

このような現状において、物理的に教員同士が性教育について語る時間は確保可能だろうか。文部科学省の調査では、「教師の時間外在校等時間の状況は一定程度改善したが、依然として、長時間勤務の教師が多いという勤務実態が明らかとなっている」状況である。教師同士が語る物理的な時間も限られると考えられる⁶⁾。

さらに、仮に物理的に語りの時間が確保されたとしても、そもそも“性”というテーマが語りの場にかかるだろうか。“性”はプライベートなものであり、日本の文化的背景から“性について語る”ことをタブー視されてきた側面がある。中学校での性教育実践を重ねる元保健体育科教諭である樋上典子(2022)は、かつて「性」のイメージについて子どもを対象に行った授業前アンケートから、多くの

子どもが『エッチなこと』『いやらしいこと』『恥ずかしいこと』とネガティブにとらえていると分析しており⁷⁾、性の語りにくさは子どもたちの文化にも深く根付いていると言える。

以上のような背景から、性教育を実践しようとした時に、日本の文化的背景を背負いながら、いかに個人への責任の下で営まれる実践の構造が形成されているかが確認できる。

実践は、単に授業を行うのではなく、歴史的に醸成されてきた文化との格闘の中で一教師が新たな文化を立ち上げようとする挑戦的な実践でもある。

(2) 教員ヒアリングから見える性教育実践の困難

第1章で整理した性教育の現状の中で、実際に教師たちが性教育にいかなるイメージを持ち、何に課題を感じているかの声を聞き取った。各学校種における性教育の実践者の立場になり得る教師(教諭、養護教諭等)から、実践に至った経緯や、実践の障壁になっているもの等について個々の経験談についてヒアリングを行った。

【中学校 A 養護教諭】(現職勤務年数：39年、勤務校数：7校)

- ・必要感を持ったきっかけは社会課題(エイズ)。現在の勤務校では助産師を呼んだ講演を行なっている。養護教諭による授業への参加はない。

- ・実践を支えるもの：A 養護教諭自身の探究心の強さ、管理職の支援(学校教育目標と関連させた性教育計画の作成を進言)、保健主事との連携(研修会の内容の共有)

- ・実践の課題となる点：バッシングにより実践へ消極的になった、生徒の現状の見取りの難しさ、ジェンダー課題の難しさ、他教科との連携、保健室不在への教職員の理解

【高等学校 保健体育科 B 教諭】(現職勤務年数：21年、勤務校数 5校)

- ・カリキュラムを工夫し、性に関する単元を包括的に学べるようにしている。

- ・実践を支えるもの：学校の教育方針の特質を活かした授業展開(“生きるために”性をどう捉えるか/社会問題をどう解消するか)、性の多様性に対する同僚の理解、教科教員との連携体制の整備

- ・実践の課題：リアルな部分(性交など)の扱いづらさ、個々の具体事例の対応への困難、宗教等家庭の理解の難しさ

【小学校 C 養護教諭】(現職勤務年数：31年、勤務校 5校)

- ・積極的に性に関する授業を参画している。授業参観に合わせて実施し、参観後に保護者に対して授業の補足説明を実施。

- ・実践を支えるもの：職務としての使命感、児童生徒の実態(性の問題行動等)、性教育に関心の高い同僚の存在、勤務校での実践の流れ(自治体主導の講演会)、学校外で

の仲間（性教育の研究会の繋がり）、同僚が参加しやすい工夫（絵本の活用等）、家庭を巻き込んだ授業実践

・実践の課題：保健室不在に対する管理職の理解、同僚の理解（研修の場を持つことで協力体制の構築へ）

【小学校 D 養護教諭】（現職勤務年数：4年、勤務校 2校）

・「自分を大切にできるようになってほしい」という思いで、性教育の実践に関心を持つ。前任校では、4年生保健、5、6年生の宿泊前保健指導実施してきた。

ヒアリングの結果から、性教育実践を励ます要因と、実践に対して感じている課題を分析した。

(a) 実践を励ます要因

①勤務校の実態（子どもの実態、家庭からの要望等）、②社会課題（国や自治体の要請等）、③実践者の関心（必要感、使命感等）

(b) 実践に感じている課題

①指導内容・方法の不安（価値観に触れる内容への迷い、バッシング、性に関する知識の不足、時数） ②他の教員との連携（管理職や同僚間における、認識や意欲の差異）

注目したいのは、養護教諭 C が現在までに性教育実践を重ねられた要因である。C は性教育実践を始めたきっかけは、同僚の教員からの依頼だった。当時の勤務校では元々、外部講師による講演を行っていたところに、養護教諭からも授業をやってほしいと声がかかったという。「やろうと思う人が2、3人いるといい」と C は語る。また、養護教諭 A も、エイズ教育を実践する上では、保健主事と共に研修に参加したり、資料集めを行ったりして、職場での関係性が実践を励ましていた。養護教諭 D もヒアリングの後、6学年の主任から「6年生でも宿泊前の保健指導をしてほしい」という依頼があったと言う。同僚の教員とのつながりは、性教育実践のハードルを大きく下げる要因になり得ると考えられる。養護教諭が授業を行うにあたって、法的には「兼職発令」が出ていない場合は、授業実践を行う際には教諭とティーム・ティーチングの形式で行うことになる。そのため、実践の際には教諭との密な連携のもと、授業では役割分担等細部まで打ち合わせることで、より授業のハードルが上がると考えられる。このような背景から、養護教諭が性教育実践者となる時、教員同士のつながりはより重要な意味を持つ。

保健体育科教諭 B は、授業に関して養護教諭との連携がないものの、日頃の授業を同じ教科の教員と二人体制で行っており、単元ごとに入れ替え制で行っている。それぞれの教員の得意なアプローチから授業を進行していく体制は、性に関する内容だけでなくすべての単元で行っているため、意図的に性教育だけが行いにくいという状況にはなりにくいと考えられる。

個別のヒアリングから、共通して性教育実践を励ました

要因として、「教員同士のつながり」が見えた。

(3) 勤務校における授業実践の提案

—「人間関係」をテーマとした特別活動の授業—

筆者の勤務校では、すでに「性に関する指導全体計画」および「性に関する指導年間計画」を策定し、全学年において性に関する指導を各教科等の年間計画に位置づけている。第3学年では、身体計測時のミニ保健指導として、第1学年時に「生命の安全教育」として実施した「プライベートパーツ」に関する学習内容の復習を行ってきた。こうした学習の積み重ねを踏まえ、第6学年で扱われる「性の多様性」へと発展的に接続することを視野に入れ、第3学年段階では「人間関係」を主題とした授業構成を検討することとした。

「人間関係」は、国際セクシュアリティ教育ガイダンスに示される八つのキーコンセプトの一つであり、「人間関係の重要性を理解するとともに、いかなる関係性においても自他を尊重し、健康的な関係を築いていくこと」が示されている⁸⁾。また、教育基本法に掲げられる教育の目的は「人格の完成」にあり、各教科教育や性教育は、その目的に迫るための一つの切り口として位置づけられている。こうした観点から捉えると、性教育の本質は、人と人との関係性をどのように理解し、いかに人格形成へとつなげていくかという点に集約されると考えられる。

本研究では、「多様な子どもたちを包摂する性教育」を、特定の属性への配慮に限定された教育としてではなく、すでに多様である子どもたちが共に学ぶ教室空間において、誰もが当事者として参加可能な学習テーマを構成することとして捉えている。そのための授業テーマとして、「関係性」に着目した。「関係性」を軸とした学習は、日本社会に根付く人間関係を重視する文化とも親和性が高く、性教育が実践されにくいとされる学校現場の制約条件の中においても、比較的導入しやすい構成であると考えられる。さらに、本題材を特別活動として位置づけることで、子どもの自由な発言や多様な価値観の表出を保障しやすい学習環境を構成できると判断した。授業提案を作成するにあたり、(2) 教師へのヒアリングから分析した“実践を励ます要因”“教師の感じている課題”の視点を活かし、教師の実践について協働的な教員組織の構築と授業展開の工夫を検討した。

(a) “実践を励ます要因”の視点から

- ① 勤務校の実態：第3学年の実態として「信頼自己」が低い。自分の思いを伝えることに課題を抱える児童の実態がある。
- ② 社会課題：包括的性教育のキーコンセプトに掲げられる。
- ③ 実践者の関心：担任教諭が児童同士、児童—家庭間の日常的なトラブルを把握しており、関係性を扱う

ことに意義があると認識している。

(b) “教師の感じている課題” に対して

- ① 指導内容・方法の不安：指導事例を提示することにより、指導内容の共通理解を図れるようにする。勤務校が特別活動で研究を行なっていたため、教員の多くが特別活動の指導方法が浸透しており、実践への障壁を下げる効果が期待できる。今回は、さいたま市立学校全校で毎年度作成されている『さいたま市小・中一貫カリキュラム題材系統表』に本授業実践を位置付けた形で提案することにより、時数の確保がしやすくなるよう工夫した。
- ② 他の教員との連携：養護教諭がかかわり、指導案のベースを提案することにより、実践の負担への軽減を図った。

〈指導事例〉

	学習内容	・指導上の留意点	◇評価	時間
導入 つかむ	<p>C 児童の反応</p> <p>① 事前アンケート結果から、トラブルは誰もが経験するものとして、解決への意欲を高める。</p> <p>T1 質問1からどんなことがわかる？</p> <p>C トラブルがある人もない人もいる</p> <p>C トラブルがない人が多い</p> <p>T1 どんなトラブルがあるかな？</p> <p>C なかまはずれにされた</p> <p>C いやなことをされた、言われた</p> <p>T1 どれも学校でよくありそうだね。「トラブルがあった」と答えた人のその後の行動で、少し心配なものはある？</p> <p>C そのままにしていたら解決しないかも</p> <p>C 何も言わなかったらモヤモヤするかも</p> <p>T1 「トラブルにならなかった」人はどんなことをしているかな。</p> <p>C まわりに合わせている</p> <p>C 相手の気持ちを考えている</p> <p>T1 トラブルにならないように相手の思いを考えて行動していますね。例えば、いつも相手の思いだけを考えていたら、どうかな。</p> <p>C 自分ばかりがまんしたらいや</p> <p>C 楽しくない</p> <p>C 学校に行くのがつらくなる</p> <p>T1 トラブルのその後の行動によっては、自分や相手がよい気持ちでかわれなくなりそうですね。今日は一人一人の気持ち大切にされる友だち付き合いとはどんな形か一緒に考えてみましょう。</p>	<p>・アンケート結果をスクリーンに表示する。(T2)</p> <p>・児童の発言を板書する。(T2)</p> <p>・気をつけていてもトラブルは起こることを認識できるようにする。</p> <p>・人と人の違いからトラブルは起きるものであることに気付けるようにする。</p> <p>・トラブルが表面化していないだけで、がまんしている人の心の中ではトラブルになっていることに着目させる。</p>		5
	自分も相手も大切にできるかわりをしよう			

実践後の対象学年の教師からの感想や、児童の反応などから、性教育実践に困難さになが影響しているのかを分析した。

教師の反応

- ・子供たちにとっては高い課題だった。高学年だったらより教師が目指した意見が出たかもしれない。
- ・場面設定において、相手が一方的に困っていて、自分の困り感が伝わりにくかったように思える。そのため、相手の気持ちを考える方に思考が傾き、「自分も大切にす」という思考になりづらかった感じがした。
- ・授業を通して、係の子が「お悩み相談週間」を設定し

展開 さぐる	<p>②事例から、表面化していないトラブルによって両者の思いが大切にされない状況があることを認識する。</p> <p>【事例】</p> <p>図工の時間に、絵の具で絵を描いています。Aさんは青い絵の具がなくなってしまい、とても困っていました。もうすぐ片付けの時間になるのであせっています。となりの席のBさんに「青い絵の具が欲しい」とお願いすると、Bさんは少し止まった後「いいよ」と言ってくれました。</p> <p>T2 このやりとり、うまくいっているように見えるかな？</p> <p>C うまくいってそう</p> <p>C Bさんはどんな気持ちかによる</p> <p>T2 Bさんの「いいよ」にはこんな気持ちがこめられていたようです</p> <p>Bさんは本当はまだ使いたかったけれど、Aさんがこまっているようすだったのでかましました。そのあと、青い色えんぴつはなかなか返ってきません。</p> <p>C Bさんはこまっているかも</p> <p>T2 Aさんから見ると、Aさんは自分の思いを相手に伝えて、Bさんの思いには気付いていません。シーソーに例えると、こんな感じでしょうか。</p>	<p>・事例を掲示する。(T1)</p> <p>・表面化していないところで嫌な気持ちになっている(=トラブルになっている)ことに気付かせる。</p> <p>・どちらかがよい、悪いではなく、何が問題であるかに視点を置いて整理する。</p> <p>・困っているのに言えない/気付かれない」関係性に着目する。</p> <p>・事例を掲示する。(T1)</p> <p>・シーソーのイラストを掲示する。(T1)</p> <p>・沈んでいる方=尊重されている、浮いている方=尊重されていないと考える。</p>	7
	 <p>③保健室での対応事例をもとに、「自分の気持ち」も「相手の気持ち」も両方尊重される状態を価値づける。</p> <p>・Bさんのように言いたいことが言えないと、心や体にサインが出ることもある。</p> <p>・Aさんのように、相手が困っていることに気がつかないことが多く友だちとうまくいかないことがあるという事例を挙げる。</p>	<p>・4年保健室の内容との接続を意識する。</p> <p>・Bさんが尊重されたシーソーの絵を掲示する (T1)</p>	5
展開 見つける	<p>④Aさん、Bさんそれぞれに考えを寄せ、対等な関係を築くために何ができるかを思考する。</p> <p>T1 シーソーを動かすために、自分がAさん、Bさんの立場だったらどんなことができるでしょうか。グループで考えてみましょう。</p> <p>【グループ作業】</p> <p>・4人1グループ、記録係1名(タブレット)で、Aさん、Bさんの立場で取れる行動を考える。(想定される意見:Aさん)</p> <p>・Bさんの表情を見る ・まだ使って大丈夫かどうか聴く ・すぐに返すことを伝える</p> <p>〈想定される意見:Bさん〉</p> <p>・冗談っぽく「まだ使う〜?」と聞く</p> <p>・こまっている顔で返してほしいと伝える</p> <p>・チラッと見る</p> <p>・友だちに返してほしいことを伝えてもらう</p> <p>【全体共有】</p> <p>・グループごと意見を発表して共有する。</p>	 <p>・Aさん、Bさんの性格や状況を想像しながら、伝え方や身振りを考えられるようにする。</p> <p>・班で出た意見をオクリンクの伏せんに入力し、「みんなのボード」で共有する。</p> <p>・各グループから出た意見をスクリーンに映しながら共有する。</p>	12
終末 決める	<p>⑤友だちづきき合いでトラブルがあったときに、自分も相手も大切にできる行動を決める。</p> <p>T1 人それぞれ、今回のAさんの立場を経験することが多い人、Bさんの立場を経験することが多い人がいると思います。自分の気持ちも相手の気持ちも大切にするために、自分にできそうなことは何か？</p> <p>自分の気持ちも相手の気持ちも大切にするために、トラブルになったら</p> <p>()</p> <p>したい。</p> <p>(例)</p> <p>・友達のをかりて、気持ちを伝えたい</p> <p>・相手の表情を見るようにする</p> <p>⑥決めた行動は相手との関係性によって変えても良いことを伝える。</p> <p>T2 今日決めたこと、考えたことは、全ての人に同じようにしなくてもよいかと思えます。みんなそれぞれ違う関係の中で、お互いにとって居心地がよいと思えるかわりを探していきたいですね。</p>	<p>・自分の性格に合わせた行動を選択できるようにする。</p> <p>・記入に悩む児童は、グループ活動で共有した意見を参考にしてもよいことを伝える。</p> <p>・友だち関係だけでなく、家族やこれから出会うさまざまな人とかかわりにもつながることに触れる。(T2)</p>	8
			3

〈ワークシート〉

3年生 学級活動 (2) ワークシート

自分も相手も大切にできるかわりをしよう

3年 組 名前

○今日のじゅぎょうをうけて、自分の気持ちも相手の気持ちも大切にするために決めたことを書きましょう。

自分も相手も大切にするために、トラブルになったときは、あいてをきもちを 考え、あやまったり、言告したりして、かいつ

したい。

☆今日のじゅぎょうで決めたことを、1週間いしきてすごしてみよう。

やってみたあとの気持ちを表情でかいてみよう	これからに向けて考えたことをかきましょう
	<u>かんがえるをいしきて、</u> <u>えがおで、すごせるようにしたい</u>

〈板書〉



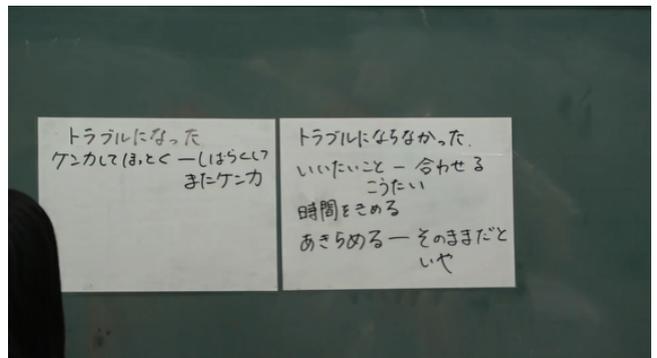
ようと働きかけている。

・3年生の発達段階では、「性 (に関する) 指導」はまだ難しいので、「自分は尊重されるべき存在」と考えることは合っていると思った。

授業後の教師の感想からは、子どもたちから「教師が想定した意見」を引き出そうとする関わりが生じていたことが読み取れる。その背景には、子どもを「すでに社会の中で共有されている規範や価値を学び取っていく存在」として捉えてしまい、学校教育において長く共有されてきた子ども観 (未分化なものへ教える行為) が影響している可能性がある。

こうした教師の語りからは、現在の学校教育の基盤となっている教育観と、性教育において前提とされる子ども観との間に、一定の緊張関係が存在していることがうかがえる。学習指導要領に見られる「社会性を育てる」「規範意識・公共心」「望ましい人間関係」「社会の一員としての自覚」といった表現は、子どもを社会の一員として育てるという点で重要な意味をもつ一方で、「社会を維持するために子どもを育てる場」としての教育という、デュルケイ的な教育観とも接続していると考えられる。

これに対して、性教育実践が教師にもたらすものは、子どもに既存の規範を伝達することにとどまらず、教師自身がこれまで自明としてきた規範や人間関係のあり方を問い直す契機である。本授業実践において、子どもにどのような問いを投げかけるべきかが見いだせなかった場面は、筆者自身が「教師として」「子どもに何らかの答えを示さなければならない」という学校教育において内面化されてきた役割意識を、なお保持していたことと無関係ではないと考えられる。



以上より、性教育の授業実践において生じる困難さは、教師個人の力量や姿勢に起因するものだけではなく、学校教育の中で共有されてきた教育観や子ども観と、性教育が

3年生 学級活動 (2) ワークシート

自分も相手も大切にできるかわりをしよう

3年 組 名前

○今日のじゅぎょうをうけて、自分の気持ちも相手の気持ちも大切にするために決めたことを書きましょう。

自分も相手も大切にするために、トラブルになったときは、けんかはやめま してあげ にける

したい。

☆今日のじゅぎょうで決めたことを、1週間いしきてすごしてみよう。

やってみたあとの気持ちを表情でかいてみよう	これからに向けて考えたことをかきましょう
	<u>どろときもあ</u> <u>ないときあ</u>

前提とする学びのあり方との間に存在する差異や揺らぎが、実践の場において顕在化したものとして捉えることができる。このような教育観・子ども観の違いが、性教育の授業実践に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

子どもの反応

・児童A「家族に相談したって無視される。」

全体での共有の場で、児童Aは「家族に相談したって無視される」と小さく呟いた。この発言は、想定されていた一般的な「相談できる大人の存在」という前提が、必ずしもすべての児童に当てはまらないことを示している。教師はこの発言を拾い上げることで、問題を「どうすればよいか」という行動選択の問いへと広げる可能性をもっていたが、同時に、個別性の高い実態をどこまで全体で扱うかという判断を迫られる場面でもあった。このことから、性教育実践においては、子どもの生活実態が多様であることを前提とした教材理解と、場の安全性を見極める教師の判断が不可欠であることが示唆される。



・児童B「先生、正解は？」

グループ活動中、外国にルーツのある児童Cは教師に対して「先生、正解は？」と問いかけた。この発言は、教室において「答えは教師から与えられるもの」という学習文化が内面化されていることを示している。教師が「先生も答えはわからない。一緒に考えてほしい」と応答したことで、児童Cは不満を示しつつも、他児童に意見を求め始めた。この場面は、性教育において「正解のない問い」を扱う際、教師の応答一つで学びの方向性が大きく左右されること、またその応答が個々の児童の文化的・学習的背景と交差する構造をもつことを示している。



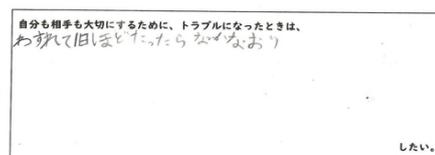
・児童C「困っていたら貸しちゃうかも」

全体共有の場面で、児童Cは「困っていたら貸しちゃうかも」と発言した。これに対し、教師は児童Cの思いを受け止める形で「Cさんは優しいからね。貸しちゃっていい？」と返した。その直後、教室全体から「だめー」という反応が起こった。

このやりとりは、教師が児童Cを否定しようとしたものではない。しかし、全体の前で意見を扱う場面では、行動の「よい・わるい」がその場で判断されやすく、児童同士の反応によって意味づけが固定されてしまうことがある。その結果、児童Cの「相手を優先したい」という思いは、結果的に否定的な行動として受け取られた可能性がある。

ここで問われるのは、児童Cの行動を正すことではなく、そのような思いをもつ子どもがいることを、教室の中でどのように扱うかという点である。この事例は、教師のその場の応答が、意図とは異なる形で教室全体の受け止め方に影響を与えうることを示している。

授業実践に至るまでに、学年教員と養護教諭との間で2回の打ち合わせを行い、加えてチャットツールを用いたやり取りを重ねた。これらの検討は他の業務と同時並行で進められたため、時間的制約の中で行われたものである。勤務校の同僚として一定の協力関係はあったものの、性教育を通して何を指すのか、また子どもたちの多様な実態をどのように捉えるのかといった点について、教員同士で十分に対話を深める時間を確保することは難しかった。その結果、授業の進行や判断は、個々の教師がもつ価値観や人権感覚に依拠する部分が大きくなった。しかしながら、この状況は単に時間が不足していたことによるものとは言いきれない。性教育に関わる価値観や考え方を率直に語り合える場は、意図的に設けなければ生じにくく、日常的な業務の中で自然に形成されるものではないと考えられる。



(4) 考察と今後の展望

ー 性教育を孤立させないための条件 ー

本研究は、多様な子どもたちを包摂する地域コミュニティの実態に対応した性教育を、教師がどのような構造のもとで実践しているのか、またその実践をいかに支えるのかを明らかにすることを目的としてきた。

(1) では、日本の学校教育における性教育の現状を、政治的・思想的背景および教員への個別のインタビュー調査等から整理し、現状において性教育を実践しようとする教師が抱える困難さを明らかにした。日本の学校教育において性教育は、学習指導要領上の明確な法的整備がなされていない。そのため、性教育を実践しようとする教師は、授業時間の確保や授業内容の構成といっ

た実践の足場そのものを、自ら構想しなければならぬ状況に置かれている。すでに多忙な業務に追われる教師が、こうした構想を個人で担わざるを得ないことは、他者に協力を求めにくく、実践の責任が個人に集中しやすい構造を生み出している。同時に、「性」というテーマがもつ日本社会の文化的背景による語りにくさや、教師自身の知識や価値観に対する迷いも重なり、実践に向けた率直な語りの場が設けられにくい状況が確認された。

(2) では、教師へのヒアリングを通して、性教育実践を支えていた要因と、実践において教師が感じている課題を分析した。その結果、性教育を実践へと導く大きな要因となっていたのは、「教師同士のつながり」であることが明らかになった。正解や合意が見えにくい性教育というテーマにおいては、すでに多様な背景や価値観をもつ子どもたちに対して何を問いかけるのか、また教師自身が性をどのように捉えているのかといった本質的な課題を、安心して語り合える関係性が必要であることが示唆された。ここから、性教育実践は個人の努力によって成立するものではなく、実践を支える協働的な関係性の中で初めて継続可能なものとなることが読み取れる。

(3) では、実際の授業実践を通して、教師が性教育において直面する困難さを、教師自身の実感と子どもたちの反応の両面から捉えた。性教育の本質である「人間関係」という本質的なテーマに対して、教師が規範を示す立場をとるのか、あるいは子どもとともに問いを探究していく立場をとるのかによって、子どもたちの学びのあり方が大きく変化する様態が確認された。このことは、性教育実践が、あらかじめ定められた内容を遂行するのではなく、教師の構想と実行が往還する過程そのものに成立する実践であることを示している。

以上を横断的に捉えると、① 実践が教師個人の判断と責任に集中しやすいこと、② 正解や合意が見えにくいテーマであること、③ 実践について安心して語れる場が限定的であること、という共通した特徴が浮かび上がる。これらの特徴は、性教育という領域固有の問題であると同時に、現在の学校教育を取り巻く構造的状況とも深く関係している。

鈴木大裕(2024)は、斎藤幸平の『人新世の「資本論」』の議論を援用し、資本主義社会における「構想」と「実行」の分離が、今日の教育現場にも及んでいることを指摘している。鈴木は、先行して公教育の市場化が進んだアメリカの事例を踏まえ、教育現場が経済界の求める人材育成を強られる中で、本来は「複雑な労働プロセス」であるはずの教職が、合理化と標準化の圧力にさらされてきたと分析する。この過程において、教師の思考や判断は制度的に周縁化され、個々の実践に内在する構想が共有されにくい状況が生み出されてきた。

日本においても、2004年のいわゆる「PISAショック」を契機として、「学力向上」を掲げた業務の効率

化が進められた。その中で、本来は「何を学ぶのか」を示すカリキュラムの基準であった学習指導要領は、「何ができるようになるのか」というパフォーマンスの基準へと比重を移してきた。鈴木はこの変化を、学校教育における「構想」と「実行」の分離の表れとして捉えている。

性教育は、その扱う内容の広さや、学習指導要領に明確に位置づけられていないという特性から、必然的に教師の構想力と判断を要する分野である(「構想」)。多様な家族形態や価値観がすでに地域コミュニティの中に存在する中で、画一的な規範や標準化された実践では、子どもたちの実態に十分に応答することは難しい。しかし、現行の学校教育の構造は、「教えなければならない内容」を優先するあまり、それ以外の問いを立てることを教師の内面において抑制してきた(「実行」)。その結果、性教育は教科外の領域として後景化され、地域コミュニティの実態に即した創造的な実践(「構想」)が、個人の裁量に委ねられやすい状況が生じている。

性教育の実践は、「構想」と「実行」が分離された状態では成立し得ない。問いの投げかけ方、目の前の子どもの対話、そして子どもたちの反応に応じて問い返す力は、いずれも教師のクリエイティブな思考と実践の往還によって支えられている。本研究は、性教育実践の困難さが教師個人の資質や努力の不足に起因するのではなく、教師の創造的な性教育実践を支える構造が脆弱であることに起因していることを明らかにした点に意義がある。

また、本研究では、教師の創造的な性教育実践を支える構造として、学校内の教員の共同の関係性に主に焦点を当ててきたが、学校外の資源との接続もまた重要な視点であると考えられる。その一つの可能性として、実地研究で参加したユースクリニックの存在が挙げられる。ユースクリニックは、思春期・青年期の若者が、性や身体、対人関係に関する悩みを、医療・福祉・心理の専門職に対して安心して相談できる場として機能している。学校という評価や指導の枠組みから相対的に距離のある場である点は、性について語ることにためらいを抱く子どもや、性教育について学びたい家庭や教員、地域の大人にとって重要な意味をもつ。

本研究においては、ユースクリニックとの具体的な連携実践には至らなかったものの、授業実践および教師へのヒアリングから、学校のみで子どもたちの多様な性に関する課題を引き受けることの限界が示唆された。とりわけ、家庭環境や文化的背景、ジェンダーやセクシュアリティに関する経験の差異が大きい現状においては、学校内で共有可能な語りには自ずと限界が生じる。

この点において、ユースクリニックは、学校の性教育を代替するものではなく、学校で生まれた問いや迷いを、子ども一人ひとりが自分のペースで持ち出すことのできる「受け皿」として位置づけることができる。教師

がすべてを抱え込むのではなく、必要に応じて外部の専門機関につなぐという選択肢が構造的に保障されることは、教師の創造的な性教育実践を支える上でも重要である。実際に、埼玉県内でユースクリニックを運営している「彩の国思春期研究会」では、中学校と連携して学校内にてユースクリニックを開催した事例もある。

以上より、性教育実践を支える構造は、学校内の同僚性や語りの場にとどまらず、地域コミュニティに存在する専門機関とのゆるやかな接続を含めて捉える必要がある。本研究は、ユースクリニックとの連携を今後の課題として位置づけつつ、教師が孤立せずに性教育実践に向き合うための構造的条件を検討する出発点を提示したい。



4. 引用文献

- 1) 文部科学省：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）（最終アクセス日：令和7年8月6日）
- 2) 林雄亮：若者の性の現在地 青少年の性行動全国調査と複合的アプローチから考える。（石川由香里，加藤秀一編）。161，勁草書房，東京，2022
- 3) 浅井春夫，良香織，鶴田敦子：性教育はどうして必要なんだろう？包括的性教育をすすめるための50のQ&A。9，大月書店，東京，2018
- 4) 田代美江子：児童心理学の進歩 VOL. 59（2020年版）[特別論文] 性教育，185，金子書房，東京，2020
- 5) 泉彩夏，片岡千恵，佐藤貴弘：若手の保健体育科教師における性に関する指導に対する困難さ：M-GTA を用いた分析。体育学研究 69：125—137，2024
- 6) 文部科学省 中央教育審議会：教師を取り巻く環境整備について緊急的に取り組むべき施策（提言），https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_12.pdf（最終アクセス日：令和8年1月29日）
- 7) 樋上典子，良香織，田代美江子，渡辺大輔：思春期の子どもたちに「性の学び」を届けたい！実践 包括的性教育 『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』を活かす。（医学監修 高橋幸子）。8，エイデル研究所，東京，2022

- 8) 浅井春夫，田代美江子，堀川修平：講座 包括的性教育 第1巻 包括的性教育とはなにか。38，明石書店，東京，2025
- 9) 鈴木大裕：崩壊する日本の公教育。174—187，集英社，東京，2024

【参考文献】

- ・浅井春夫：性教育バッシングと統一教会の罠。新日本出版社，東京，2023
- ・浅井春夫，良香織，田代美江子，福田和子，渡辺大輔訳：国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】—科学的根拠に基づいたアプローチ。（ユネスコ編），明石書店，東京，2020
- ・飯野由里子，星加良司，西倉実季：「社会」を扱う新たなモード—「障害の社会モデル」の使い方。生活書院，東京，2022
- ・上野千鶴子，宮台真司，斎藤環ほか：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，東京，2006
- ・岸政彦：断片的なものの社会学。朝日出版社，東京，2015
- ・世界日報LGBT問題取材チーム：「LGBT」隠された真実「人権」を装う性革命，世界日報者，東京，2022
- ・ダイアン・J・グッドマン：真のダイバーシティをめざして 特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育。（出口真紀子監訳，田辺希久子訳），ぎょうせい，東京，2017
- ・七生養護「ここから」裁判実行委員会：かがやけ性教育！—最高裁も認めた「こことからだの学習」—。つなん出版，千葉，2014
- ・七木田文彦：保健授業の挑戦 一学びの創造とデザイン—。大修館書店，東京，2021
- ・“人間と性”教育研究協議会代表幹事会編著：統一教会ボディコントロールの恐怖 「新純潔教育」の正体，かもがわ出版，京都，1997

謝辞

本研究における授業実践では、子ども一人ひとりが自身の経験や特性を踏まえ、関係性について考え、行動を選択しようとする姿が見られた。終末の自己決定の場面で、ある児童が過去のトラブル経験を踏まえ「一旦距離を置く」と言葉にしたことは、日常的に思いに耳を傾けてきた担任教諭の関わりと重なり合うものであった。性教育の実践は特別な場面で完結するものではなく、日々の関係性の積み重ねの中でこそ意味をもつことを、改めて実感した。

本研究を進めるにあたり、多くの方々からの温かな支えをいただいた。性教育の基礎からご助言いただいた田代美江子先生に深く感謝申し上げます。また、授業デザインや調査にご協力くださった伊藤真弓先生、持木沙和子先生、4名の先生方、ならびに善前小学校の先生方へ心より御礼申し上げます。さらに、専門的知見をご提供くださった埼玉大学の先生方、佐々木先生や学生の皆様、さいたま市母子保健課の皆様にも感謝の意を表す。最後に、課題意識の整理から論文指導に至るまでご指導くださった指導教官の七木田文彦先生に厚く御礼申し上げます。本研究は多くのご縁と支えのもとに成立したものであり、今後も本研究で得た学びを糧に、子どもと教師の双方を支える性教育実践を探究していきたい。