

子どもの権利を尊重する学校づくりに向けた教師の連帯の可能性 —人権を基盤とした包括的性教育実践に取り組む教師達の語りに着目して—

子ども共育サブプログラム

阿波連 実里

【指導教員】 田代 美江子 北田 佳子

【キーワード】 包括的性教育 人権教育 ケアの倫理 教師の協働 グローバルな連帯

1. 問題の所在

日本では、道徳教育は人権教育であるといった理解の教師が一定数存在する。道徳教育では、身近な他者へ「思いやり」や「やさしさ」を持つことなどを子ども達に教える。それは、家族や友人に対する「正しい接し方」を示すことになりがちであり、「思いやり」や「やさしさ」について考え、多様な価値観を交流する場にはほとんどなっていない。こうした道徳教育が、自分には権利があることを理解し、自分や他者の人権侵害に気付き、多様な他者と連帯しながら声をあげて、人権侵害に対抗することにつながらないことは明白である。

オードリー・オスラーとヒュー・スターキーは、人権教育とは「人権の理念のより深い理解と社会正義への取り組み、権利が認められていない人との連帯、批判的思考や効果的な変革のためのスキルの向上」¹を必然的に含んだものであるとしている。しかし、実際に行われている人権教育は、たいてい個人間の「水平的関係」に関するもので、個人と国家の「垂直的關係」を考慮していないことを指摘している。「水平的関係」とは人と人の関係を表し、「垂直的關係」とは国家と市民の関係を表す。本来両者の視点を持った人権教育が求められるが、ほとんどが他者への「思いやり」や「やさしさ」を持つことといった「水平的関係」に留まっている。オスラーとスターキーによれば、それは人権教育とは呼べないものである。

一方、包括的性教育は、権利を自分事として捉え、自他の権利侵害に抵抗する姿勢を育む点で垂直・水平両方の視点を持ち、人権教育としての可能性を示している。筆者は、包括的性教育が差別や人権侵害に対し他者と連帯して立ち向かう力を育てる人権教育であることを確信している。

実地研究で行った、「垂直的關係」の視点を意識した人権の授業は、子ども達をエンパワーメントするものであったと考えられる。授業の中で、子ども達が権利を学ぶことを楽しみ、権利が自分自身を勇気づけるものであることを実感している様子が見られた。このような実践ができた背景には、人権教育の必要性、重要性に共感し、その実践を励ます実地研究校の教師達の関係性と学校文化がある。

実地研究校は、教師の協働による人権的アプローチに立

った包括的性教育実践に取り組んでいる。この取り組みは子どもだけでなく教師にも人権意識を育む機会を提供し、子どもの権利を尊重する学校づくりにつながる可能性を持つのではないだろうか。

2. 本研究の目的・方法

本研究は、包括的性教育が子どもを権利行使の主体として励ます人権教育であることを踏まえ、包括的性教育における教師の協働が子どもの権利を尊重する学校づくり、そして「公正で思いやりのある社会」の実現とどのように関係しているのかを明らかにすることを目的とする。

オスラーらの人権教育理論と包括的性教育を照らし合わせ、包括的性教育が人権教育であることを理論的に展開していく。そして、ケアの倫理と包括的性教育の関連性を見出し、ケアの倫理が志向する「ケアに満ちた社会」の実現に包括的性教育が寄与する可能性があるのかについて論じる。

人権教育、教師の協働、学校文化といった観点から、包括的性教育実践に携わる小学校・中学校の教師3名を対象に、半構造化インタビューを実施した。3名の教師による、協働の形をとる包括的性教育実践の分析を通じ、包括的性教育が子ども、教師にどのような影響を及ぼし、子どもの権利を保障する学校づくりと「公正で思いやりのある社会」実現に寄与するのかを論じていく。

3. オスラー、スターキーの人権教育理論・理念

オスラーらは「世界人権宣言」に表れる、コスモポリタンでユートピア的な理念を基にした人権教育を主張し、教師に「世界人権宣言」や「子どもの権利条約」など国際的な人権文書、人権法を土台とした人権の根本的な理解を求める。オスラーらは、人権教育を「この世界において広範な正義と平和を達成するための、より広い人権のプロジェクトに寄与するもの²」としている。そのような人権教育を理解し、実践していくために不可欠な要素として、垂直的關係と水平的關係が存在する。

垂直的關係とは、個人と国家の關係性を指す。垂直的關係の要素が含まれている人権教育では、子どもが「政府がすべての人の権利を保障する責任を負っていること、言い換え

¹ オードリー・オスラー／ヒュー・スターキー著（藤原孝章・北山夕華監訳）『教師と人権教育 公正、多様性、「グローバルな連

帯」のために』明石書店、2018年 p. 43

² 同上 p. 195

ると、自国の政府が自他の権利を侵害した場合に政府にその責任を問うことができる手段がある³⁾ ことについて認識することを励ます。水平的関係とは、個人間の関係を指す。他者への共感や同情、思いやりなどが水平的関係に含まれる人権教育において水平的関係を強調しすぎることは、「学習者の批判的思考を促すよりも、従順さを教えようとする⁴⁾ ことになり、そのような人権教育を通して、「正義のために立ち上がることよりも、単に互いに良くふるまうことを教わるだろう⁵⁾」と批判している。垂直的関係と水平的関係の要素を含んだ人権教育が行われることで、子どもたちは人権を国家からのギフトとして理解するのではなく、人権が生まれながらにして誰もが持っているものであり、社会正義に向けた「変化と変革の道具⁶⁾」となることを学ぶのである。

4. 包括的性教育とは何か

WAS⁷⁾の「性の権利宣言」の中で、包括的性教育を受ける権利は普遍的人権であることが示されている。包括的性教育の国際的な指針となる『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』の中で、包括的性教育は次のように説明されている。

包括的性教育 (CSE) とは、セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的側面についての、カリキュラムをベースにした教育と学習のプロセスである。それは、子どもや若者たちに、次のようなことをエンパワーメントしうる知識やスキル、態度や価値観を身に付けさせることを目的としている。それは、かれらのウェルビーイング (幸福)、尊厳を実現することであり、尊重された社会的、性的関係を育てることであり、彼らの選択が自分自身のウェルビーイング (幸福) にどのように影響するのかを考えることであり、そして、かれらの生涯を通じて、彼らの権利を守ることを理解し、励ますことである。

ユネスコ編 浅井春夫他『【改訂版】国際セクシュアリティ教育ガイダンス 科学的根拠に基づいたアプローチ』明石書店、2020年、p. 28

『ガイダンス』は、8つのキーコンセプトで構成されている。また、それぞれのコンセプトはさらに2つから5つのトピックに分かれている。『ガイダンス』は、初等教育、中等教育レベルの学習者を意図し、それぞれの年齢グループごとのキーアイデアと知識、態度、スキルを基盤とした学習目標が示されている。

年齢グループは、5歳～8歳、9歳～12歳、13歳～15歳、

15歳～18歳以上の4つのグループに分けられているが、必ずしもその年齢で学ぶ内容とは定められていない。『ガイダンス』の8つのキーコンセプトは、「同等に重要で、相互に補強し合い、それぞれのコンセプトは他のコンセプトと一緒に教えられるように意図⁸⁾」して設計されている。包括的性教育においては、学習者が様々なキーコンセプトやトピックの学びを関連させ、積み重ねていく「スパイラル型カリキュラムアプローチ」によって、学習することが目指されている。

「知識」、「態度」、「スキル」はいわゆる日本の学習指導要領で掲げられている評価規準とは異なる。包括的性教育において、「知識」とは、学習者がセクシュアリティやジェンダー、人権などについて学ぶ際に、「重要な基礎を提供⁹⁾」する。「態度」は、学習者が「自分自身やセクシュアリティ、世界の理解を形成する手助け¹⁰⁾」となる。『スキル』は「学習者が行動を起こすことを可能にする¹¹⁾」ための目標である。具体的には、「対人関係、批判的思考、自意識の形成、共感する力の発達、信頼できる情報あるいはサービスへのアクセス、スティグマや差別への挑戦、権利のための主張¹²⁾」が挙げられる。この3つの学習領域は、「相互的で互いに補強し合うプロセス」であり、「規範的や網羅的なもの」ではない。『ガイダンス』では、この3つを連結しながらプログラムを作っていくことは、「若者をエンパワーメントすることや効果的な包括的性教育にとって重要である¹³⁾」としている。

(1) 包括的性教育における人権アプローチ

包括的性教育の特徴である、「人権のアプローチ」とは、「子どもや若者の権利も含む普遍的人権と、健康、教育、情報における平等と非差別に対するすべての人の権利の理解に基づき、またその理解を促進する¹⁴⁾」ことである。「ジェンダー平等を基盤にしている」といった特徴は、包括的性教育で「人権的アプローチ」を実践していくための重要な土台となる。ジェンダー平等に基づき、「人権的アプローチ」をとる包括的性教育は、学習者が自分の人権・権利を理解し、他者の人権を尊重する方法について主体的に学ぶことを励ます。そして、科学的根拠に基づいたカリキュラムによって学習者の批判的思考スキルを鍛え、自分や他者の人権侵害に対し、声を上げ、支援を求める力や不平等を解決するための行動を取ることを求める。つまり、包括的性教育は、学習者が他者と共に人権のために連帯することを励まし、「公正で思いやりのある社会の構築」を実現することを目指す教育であるといえる。

(2) 包括的性教育における学習者中心アプローチ

拠に基づいたアプローチ』明石書店、2020年p. 68

⁹⁾ 同上p. 69

¹⁰⁾ 同上

¹¹⁾ 同上

¹²⁾ 同上

¹³⁾ 同上

¹⁴⁾ 同上

³⁾ 同上p. 42

⁴⁾ 同上p. 43

⁵⁾ 同上

⁶⁾ 同上p. 42

⁷⁾ 世界性科学学会 (World Association for Sexology: WAS) の名称

⁸⁾ ユネスコ編 (浅井春夫、良香織、田代美江子、福田和子、渡辺大輔=訳) 『改訂版国際セクシュアリティ教育ガイダンス科学的根

『ガイダンス』は、学習者中心アプローチを促進し、共同的な学習方法を奨励している。包括的性教育は「正しい答え」を学習者に押し付けるような知識注入型の教育ではない。学習者が他者との対話を通じて、自分で説明できるようになることや理解を深めていくことを求めている。学びを「個人的な成長の一形態¹⁵⁾」として捉え、子どもたちが包括的性教育を通じて、「自分自身の人生について注意深く考えるためにふり返る取り組み¹⁶⁾」が求められている。

(3) 包括的性教育における「垂直的關係」と「水平的關係」

包括的性教育において人権的アプローチを取ることは、「若者たちの権利の意識を高め、若者自身の権利を認識し、他者の権利を認めて尊重し、権利が侵されている人を擁護するよう促す必要がある」ことを学習者に働きかけることを意味する。包括的性教育において「ジェンダー平等を基盤にしていること」はジェンダーを手がかりに、自他の権利が侵害されている仕組みがどのように構築されているのかを学習者が理解することを励ますものである。権利侵害を理解するだけに終わらず、「人々の生活におけるジェンダーの重要性と多様性に関する認識を構築すること、文化的、社会的、生物学的な差異や類似性によって形成されたジェンダー規範を検証すること」にも取り組む。そして、その上で「共感と理解に基づく尊重し合える公平な関係性を作り上げることを奨励することによって、ジェンダー平等を実現」することを目指す。

また、包括的性教育の特徴である「変化をもたらすこと」も重要な要素である。包括的性教育は、「個人とコミュニティのエンパワーメント、批判的思考スキルの促進、若者の市民権の強化をすることにより、公正で思いやりのある社会の構築に貢献する」教育である。学習者がジェンダーや人権について考えることで権利侵害に気付き、権利を主張することを励まし、学習者に対して、「他者に尊敬と受容、寛容、共感をもって接することができるようなスキルと態度」を構築することを求める。これらの特徴から、包括的性教育には垂直的關係と水平的關係の要素が含まれていることがわかる。

5. ケアの倫理と包括的性教育

(1) ケアの倫理について

ケアの倫理の理論的起源は、心理学者であるキャロル・ギリガンの『もうひとつの声で』にさかのぼる。ギリガンは、この著書の中で心理学が男性中心主義であることを批判する。そして、公平性と普遍性を重視する「正義の理論」に対抗する、「ケアの倫理」を提示した。「ケアの倫理」は「誰も傷つけないことが不可能であるという現実との葛藤に向き合い、その状況において、非暴力といった理想にいかにし

て近づくことができるのかを思考する中で生まれた¹⁷⁾」ものである。その後、キティによって依存とケアを社会の中心に据えた、新たな正義論が確立されていく。

「ケアの倫理」は「あらゆる身体が脆弱性を抱えているという点において、ひとは平等であり、かつ一人ひとりその心身は別個であるだけでなく、人間関係を含めた異なる環境に左右されやすいという個別性において、唯一無二の存在である¹⁸⁾」と考える。私たちは誰もが脆弱性を抱えて生きており、自然などの環境や他者からの危害によって傷つけられる可能性がある。岡野は、「ケアの倫理は、異なりを抱えた存在者たちの不平等な関係性のために、個々の被傷性の程度には大きな違いが存在していることに対応するために人間社会は存在しているし、存在するべき¹⁹⁾」と考える倫理だとし、「わたしたち人間には、もっとも傷つけられやすい者たちを含めた、傷つけられやすい者たちがじっさいに傷つかないように配慮する社会責任がある²⁰⁾」と論じる。

(2) ケアの倫理と包括的性教育

包括的性教育は、ジェンダー不平等といった構造的な不正義に対し、学習者にだれもがその不正義に応答する責任があることを求める。それは社会をケアしようとする視点であり、ジェンダー不平等によって不利益を被っている人々がいる社会から、「誰も傷つけられない」社会へつくり変えようとするものである。また、包括的性教育は学習者だけに社会変革を求めるわけではない。子どもと共にジェンダーについて学ぶ中で、必然的に教師自身のジェンダー観も問い直される瞬間がある。子どもと共にジェンダー平等な社会を構想し、ジェンダー不平等にどう立ち向かうのかを考える中で教師自身も社会を変革する存在へと変容していくのである。

多くの学校では「自立」や「自律」が目標に掲げられることが多い。誰かができなかつたり、困っていたりしていた時に助けることは賞賛されがちだが、助けを求める行為はあまり歓迎されない。しかし、包括的性教育は助けを求めることを学習者に促す。「垂直的關係」と「水平的關係」によって、他者に依存することも権利であり、依存は悪ではないことを学ぶ。包括的性教育を通して、自分は助けを求めるだけの存在ではなく、誰かの助けになる存在であることも知る。包括的性教育は、他者と相互依存的な関係を築くことを可能とするのである。これは身近な人との関係の間で留まるものではない。包括的性教育は、遠くにいる他者が受けている人権侵害にも声を上げ、不正義に立ち向かう責任があることを学習者が認識するよう促す。

ケアに満ちた公正な社会を実現していくためには、社会で起きている不正義を解決する責任を誰もが有しており、私たち一人ひとりが公正な社会を実現することができる存在であることを認識することから始まる。私たちは生きて

¹⁵⁾ 同上 p. 36

¹⁶⁾ 同上

¹⁷⁾ ケア・コレクティブ著(岡野八代・富岡薫・武田宏子訳：)『ケア宣言』大月書店、2021年、p. 192

¹⁸⁾ 岡野八代著『ケアの倫理』岩波書店、2024年、p. 246

¹⁹⁾ 同上 p. 247

²⁰⁾ 同上 p. 247

いくために他者への依存を誰もが必要としており、また誰かの依存先にもなっている。他者の人権侵害に連帯を示すことは人権侵害を受けている人の依存先になることである。このように相互依存的な関係を築いていくことが公正な社会の実現に不可欠であり、「グローバルな連帯」を生み出すことの基礎となる。

6. インタビューの目的、対象者、分析方法

(1) インタビューの目的・方法

本研究の目的は、子どもの人権・権利を保障する学校づくりに、包括的性教育実践に携わる教師達の協働的な関わりがどのように影響しているのかを明らかにすることである。そのため、第1章でおさえた人権教育、教師の協働、学校文化といった観点から、包括的性教育実践に携わる小学校・中学校の教師3名を対象に、半構造化インタビューを実施した。

(2) 対象者の属性・経歴

インタビュー対象者は、勤務している学校の中で包括的性教育実践を中心的に担っているベテラン教師2名、そして初任校で教員Bと出会い、包括的性教育を初任の頃から協働で実践した経験を持つ教師1名を対象とした。

表1 【インタビュー対象者の属性、経歴】

対象者	属性 (学校種別、職歴、年齢)
教員A	<ul style="list-style-type: none"> ・女性 50歳 (1975年生まれ) ・養護教諭 31年目 (25年間中学校の養護教諭として勤務し、6年前から小学校で養護教諭として勤務)
教員B	<ul style="list-style-type: none"> ・女性 67歳 (1958年生まれ) ・1982年11月に中学校の体育科の教師として採用され、初任校は養護学校 (現在の特別支援学校の高等部) で9年間勤務。その後は中学校で保健体育を専門教科とし、32年間勤務。2年間再任用として働く。
教員C	<ul style="list-style-type: none"> ・女性 28歳 (1997年生まれ) ・中学校勤務6年目、担当科目は英語 ・初任校で教員Bと出会い、1年目から性教育の実践に携わる。2025年度に異動し、異動先のB中学校でも性教育を実践している。

7. 教師や学校関係者の協働の分析

(1) 教師の協働を分析する視点

Lorraine Slater (2004) は教師の協働の本質として以下の4つの構成要素を挙げている。

- ・共通の目標「common goals」
- ・共同作業または相互依存性「joint work or interdependence」
- ・対等性または平等性「parity or equality」
- ・自発的な参加「voluntary participation」

Lorraineはこの4つの理論的構成要素と、動的要素(協

働的な多様性、葛藤、尊敬、時間と努力)を含んだプロセスを経て、学校改善に導く教師の協働が実現することを述べている。したがって、教育における教師の協働とは、権力を持っている人から強制されることなく、教員間の対等性が確保された中で皆が同じビジョンを共有し、教員からの発信によって自然発生的な形で育まれるものである。以下では、Lorraineによる協働の本質、つまり、協働とは対等性が確保された中で同じビジョンを共有し、相互依存関係の中で育まれるということ意識しながら、3名の教師の語りを分析する。

(2) 教師や学校関係者の協働の分析 —Aの場合—

Aは教師生活11年目に異動した学校で性教育の重要性、そして養護教諭が性について子どもに語ることを励ます社会科の教師Dと出会う。他の教師とチーム・ティーチングで性教育を行っていく授業形式は、Dとの出会いによって確立されていった。また、地域の助産師や性教育を実践する教師と出会い、地域で性教育について学ぶサークルを立ち上げた。現在も月1で学習会を開き、活動を継続している。AはDとの出会いによって、同僚の教師と共通の目標を共有し、性教育を学校全体で実践するという経験を積み重ねる。その経験はAが現在勤めている小学校で包括的性教育を同僚の教師と共に実践する基盤となっている。1人で包括的性教育の授業を実践するのではなく、同僚の教師と共に実践をしていくことは、Lorraineが教師の協働の理論的構成要素の1つである、共同作業「joint work」にあたることとらえることができる。Aは、同僚の教師の良さを認め、頼り、実践を共に進めていくことから相互依存の関係性を同僚の教師との間に築いている。

また、Aは性教育にも関連する「人権や多様性」を同僚の教師に共有していくために、教員に向けた研修も積極的に行っている。これは、同僚の教師と共通の目標「common goals」を共有していくことにも繋がる。また、Aの働きかけに対して、管理職はAが大切にしていた「子どもの人権・権利」の意義を認め、励ましている。これは共同作業「joint work」の中の、「専門的な実践に伴う教師のイニシアティブとリーダーシップへの支援」にあたる考えられる。また、学校全体として、性教育に反発的になる教師がいないこともAの実践のやりやすさにつながっている。

Aはチーム・ティーチングで包括的性教育を行う時、子どもたちの考えを引き出しながら授業を展開させていく部分を担任に任せ、性に関する知識的な部分を養護教諭であるA自身が話すように分担しながら授業を組み立てている。同僚の教師と包括的性教育の意義や必要性を共有し、強制的な参加ではなく、同僚の教師が取り組みやすさを感じられる共同的な授業を持ちかけ、チーム・ティーチングでの包括的性教育の実践を行っている。この一連の流れは、同僚の教師に対して、自発的な参加「voluntary participation」を促していると考えられる。また、子どもたちが同意についてより理解を深めるために、同僚の先生たちが工夫して絵本の登場人物のお面を自発的に作り、お面を被って実際に

読み聞かせに参加してくれている。Aが求めていた以上に同僚の教師たちの自発的な参加「voluntary participation」が実現している。

(3) 教師や学校関係者の協働の分析 ―Bの場合―

Bは保健体育科の教員である。初任校は養護学校（現在の特別支援学校）の高等部に採用された。そこで、担任していた生徒が中学生からレイプされた事件に遭遇し、性教育の必要性を認識し始める。人権と科学的根拠を基盤にした性教育に関する民間教育研究団体の理念にBや当時の同僚は共感し、様々な学習会に参加するようになる。そして、性教育に関する研修会を開き、学校で性教育を行うようになる。当時Bが勤務していた校長の教師はBの実践を受け止め、励ます姿勢を取っていた。校長の姿勢は学校の中で教師間の対等性「parity」や、教師自身による独創的な教育実践の開発、自発的な参加「voluntary participation」が生み出される基盤となりうる。そのような校長の下でBは、障がいを持つ生徒に向けた性教育を同僚の教師と共に学びあいながら、育んできた。Bは初任当初から同僚の教師と共に性教育の大切さを分かち合っており、共通の目標「common goals」を共有していたことがわかる。

その後、Bは中学校に異動し、性教育に関する民間教育研究団体に所属していた研究者と協働で性教育実践研究に取り組むこととなる。Bは当初、誰でもできる性教育実践の開発に取り組んでいた。しかし、社会の「当たり前」として存在しているジェンダー規範を内面化している教師にとって、Bが取り組もうとしている性教育はある意味脅威を感じるものであった。Bはそのような教師に強制的に性教育実践をやらせることはしなかった。その上で、自発的に興味を持ち、性教育に意欲のある教師と共に実践することを目指していった。ここからは、教師の自発的な参加「voluntary participation」をBが大切にしていることがわかる。一方でBは、性教育に意欲的な教師に対して様々な支援を行った。Littleは共同作業「joint work」が一番結びつきの強い教師の協働であり、「教育活動への共有責任、自主性への集団的な概念、専門的な実践に伴う教師のイニシアティブとリーダーシップへの支援²¹」を含んだものを共同作業「joint work」と見なしていた。Bによる他の教師に対する支援は一見、「aid and assistance（援助と助言）」、「sharing（共有）」に留まるように見える。しかし、学校全体で包括的性教育に取り組むといったプロジェクトを自ら立ち上げ、その中で性教育を専門とする研究者と共に性教育に意欲的な教師を育成しながら、B自身もそのような教師から刺激を受け、自分の実践に落とし込んでいたことは「aid and assistance（援助と助言）」、「sharing（共有）」の域を超えた協働的な関わりがあったと考えられる。

(4) 教師や学校関係者の協働の分析―Cの場合―

Cの初任校は、Bが勤務する中学校であった。英語教師と

して着任し、そこでBと出会い、包括的性教育に関わっていくようになる。そして、異動先で元々性教育の文化がなかった学校で、その学校に勤務している養護教諭と繋がりながら性教育実践に取り組んでいる。採用1年目から、Bと共に包括的性教育実践に取り組んだCが、異動先の学校で同僚の教師を巻き込みながら包括的性教育を続けていることは、Bが目指してきた実践の広がりを実現するものである。採用された初任校でCは、すでに学校全体で取り組まれている性教育と一緒にやらないかと同僚の教師Eに誘われる。多くの教員が性教育実践に携わっていたことから、「性教育はみんなでやるもの」と考え、実践に取り組むようになる。Cが「みんなでやるもの」と認識していた背景には、着任して3日目に学校内で行われた包括的性教育の研修を受ける機会があった。Cだけでなく新しく着任した教師に向けて、包括的性教育が子どもの「性の権利」を保障する重要な教育であるといった共通認識を持つための機会を学校として作り出している。Bによる研修は、新しく配属された同僚と・共通の目標「common goals」を共有するために行われたものと認識できる。

Cは教師1年目に中学3年生の副担任をしていたため、3年生で行うデートDVの授業を担当することになった。最初の性教育実践への取組において、Bが様々な支援を行っていたことを語っている。元々は性教育への関心が薄く、デートDVについても十分な知識はなかったCは、授業の準備段階でBを頼りながらも、自発的に事前の準備を行っていた。実際に授業をする際には、Bから毎時間フィードバックを貰いながら、授業をより良いものにしていこうとしていたことを語った。初任であるCとベテラン教師であるBの関係には、もちろん経験知の差があり、支援する・される関係性から、CがBに依存しているように見える。しかし、Bの支援は、子どもたちに「性の権利」としての性教育を保障するという共通の目的をCと共有し、その実践をつくる仲間として支援しているのであり、そこにはCの一方向的な依存ではなく相互依存性「interdependence」が見られる。Cは性教育へのやりがいを見出し、デートDVだけでなく、「避妊と中絶」の授業にも意欲を示すようになる。実際に教師4年目には中学3年生に向けて「避妊と中絶」の授業を行った。Cは4年間をかけて、様々な支援を受けながら、Bや他の教師と共に包括的性教育を実践する仲間の一人として「対等」な存在として協働していったことが分かる。

Cは、性教育の文化が全くなかった異動先の学校でも、仲間を見つけ、性教育の中心的な役割を果たす存在となっている。現在の勤務校の養護教諭と繋がり、性教育の重要性を共有できたことで、中学3年生に向けたデートDVの授業を行うこととなった。養護教諭が学校内の教師にCが性教育実践を行うことを話したおかげで、他学年の教師や管理職など結果的に多くの教師がCの性教育の授業を参観した。C

²¹ JUDITH WARREN LITTLE (1990) 「The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional

Relations」
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146819009100403> (情報取得日：2025.11.4)

のデートDVの授業に対し、同僚の教師達は好意的であり、他の学年からも授業のリクエストがなされるなどの反応があった。CによるデートDVの授業が現在の勤務校で新たな学校文化として根付きつつある。また、性教育をやってみようという教師も現れ、同僚の教師の包括的性教育への自発的な参加「voluntary participation」が見られる。

Cは、自分の性教育の経験を開示することで、仲間を見つけ、それをきっかけに性教育の重要性を同僚の教師と共有していきながら、3学年に向けた「デートDV」の授業だけではなく、「避妊と中絶」や「らしさ」の授業などすべての学年で包括的性教育を実現していくことを構想している。

Cにとって、Bと共に包括的性教育を協働で行った経験はCの励みとなり、Cが実践を続けていく源となっている。そして、Bと共に包括的性教育を広げていく仲間の一員として、異動先でも包括的性教育を同僚の教師と協働しながら実現していくことを目指している。Bが学校の中で共通の目標「common goals」、共同作業または相互依存性「joint work or interdependence」、対等性または平等性「parity or equality」、自発的な参加「voluntary participation」を前提とした、包括的性教育における教師の協働を実現していたからこそ、Cのような仲間を見つけ、さらに包括的性教育を広めていくことを可能にしている。

(5) 小括

一人の教師だけが、学校の中で性教育を頑張ったとしても、その教師が異動すると、教科ではない性教育実践は途絶えてしまう。3人の教師は同僚の教師を巻き込みながら協働して実践に取り組んできた。Bの同僚だった養護教諭やCのように協働での包括的性教育を経験した教師は、異動先の学校においても、性教育実践を続けることができている。包括的性教育は、その包括性から、性教育に関心を持つ多くの教師、人々との協働を前提とする。同僚の教師との協働といった形で性教育実践にとりくむ3人の教師の実践は、「性の権利」としての包括的性教育の実現につながるものである。

8. 包括的性教育を実践する教師の共通点

性教育・包括的性教育に取り組む3名の教師の語りから、主に3つの共通点が見られた。

(1) 自身のジェンダー・セクシュアリティ観の問い直し

Aは語りの中で、性器＝恥ずかしい、エロい、下ネタといった価値観を内面化し、授業で声に出すこと自体に戸惑いを持っていたことを語っている。しかし、Aは小学校低学年の子どもたちと共に人間のからだについて学ぶ中で、恥ずかしさに囚われていたのは自分だけで、子どもたちは性器を自分の大切なからだの一部として学んでいることに気付く。教師自身が性に対してネガティブな捉え方からポジティブな捉え方に変容することで、子どもたちも性を自分事として受け止め、性をポジティブに考えられる可能性を示唆している。

Bもまた自身が育ってきた環境や所属していた体育会系

のコミュニティの中で男女の違いを内面化していた影響で、自身のジェンダー・セクシュアリティ観を問い直すことが難しかったことを語っている。また、親からの女性差別的な価値観から抜け出すことに苦労したことも話している。性教育について学び続け、実践していく中で自身のジェンダー観は性教育が掲げるジェンダー平等や性の多様性とはかけ離れていることに気付いていく。性教育・包括的性教育を通じて、B自身のジェンダー・セクシュアリティ観が問い直されていった。また、性教育と人権の結びつきを理解したこと子ども観が変容し、子どもへの接し方や自身の指導が変化していったことについても述べている。

Cは元々、性について誰かと話すことに抵抗を感じていた。しかし、性教育を学ぶうちに、性について話すことは恥ずかしいことではなく、大切なことといった認識に変化した。大人が茶化さずに性について大切なこととして話すことで、子どもたちも真剣に受け止めていたことを語っている。

3名の語りから、性教育・包括的性教育を実践していく教師は必然的に自身のジェンダー・セクシュアリティ観と向き合う場面と出会うことが分かった。今まで生きてきた中で「当たり前」とされてきた価値観を変容させていくことは困難である。しかし、包括的性教育を実践する教師は、内面化しているジェンダー規範を問い直すことが必要である。教師のジェンダー・セクシュアリティ観の問い直しは、性に対してポジティブに捉えられるような性教育実践に反映されていく。

実践する教師の変容は同僚の教師や子どもへも影響を与える。教師が性に対してポジティブに捉えられるようになった変化は、子どもに性に関する正しい知識を提供することにつながり、子どもが性について相談する相手を見つけることを励ますものである。また性に関するネガティブな情報に惑わされない知識やスキルを持つことの支援となる。

(2) 「子どもの権利」への理解と責任

性教育を実践する教師は「性の権利」について理解を深めると共に、「子どもの人権・権利」を理解し、「子どもの権利」を保障する大人の責任を果たすことが必要である。3名の語りの特徴として、包括的性教育を通じて、「子どもの権利」を尊重する教師へと変貌していく様子が見られ、それと共に教師と子どもとの関係性も変容している。

Aはトラブルを抱え、一見「問題児」といったレッテルを貼られる子どもに対し、その子がそうなってしまった背景を考え、その上で「そうさせてしまった大人の責任」を感じるようになる。「問題」とされるような行動を取る子どもに「問題」の責任を求めるのではなく、子どもに対して多様な見方をしていくことは子どもとの関係性に変容していくきっかけにもなる。

Bは性教育での学びと教師が求められる指導との違いに葛藤していたが、統制を取ったり規律を子どもに守らせたりする指導をなかなか手放すことができなかったことを

語っている。しかし、性教育や協働している人々との関わりを通じて、上から押し付ける指導ではなく、子どもと共に考えていく指導方法に変化していく。Bは「誰もが安心して過ごしやすい学校」を教師が子どものために作ってあげるのではなく、子どもの意見や思いを受け止め、子どもと共に作っていくことの大切さを語っている。実際、Bは包括的性教育の授業において、子どもと共に授業を作るといった視点から、子どもの声を聴くことを重視している。

AとBの子ども観・指導の在り方の変化の共通点に「子どもと共に考えていくこと」が挙げられる。また、C自身も子どもと対話することの重要性について性教育を通じて学び、実践している。そのような変化には、人権を基盤とした包括的性教育について学び続ける中で、大人には子どもの権利を保障する責任があることを理解したからだと考えられる。子どもの願いや思いを受け止め、子どもと共に考え、実践していくことが子どもの権利を励ますことに繋がると考えているからである。包括的性教育は人権教育だからこそ、実践者が子どもたちの権利を尊重し、保障する責任をどのように果たしていくのかを考え続ける必要がある。

また、3名は包括的性教育を通じて、子どもとの関係性が変化し、子どもから信頼される存在となったことを語っている。

Aは包括的性教育を通じて、子どもたちとの距離が近くなり、子どもが性についての悩みやトラブルを話すことが増えたと語った。そのような語りは、Bにも見られる。Cが取り組んでいた「デートDV」と「避妊と中絶」の授業は卒業間近の中学3年生に向けて行われることから、子どもとの関係性といった点ですぐに変化は見られなかったとしている。しかし、Bと同様に性教育を行うことで子どもたちからの感謝や信頼が伝わってくることを語っていた。3名の語りから、包括的性教育を通じて、教師が性について正しい知識を提供することは、子どもにとって「信頼できる大人」となりうる可能性を内包していることが明らかになった。

子どもたちは性について知りたいと考えている。しかし、多くの子どもたちがおとなから性についてネガティブな価値観を植え付けられたり、知的要求を否定されたりする経験を持つ。子どもの性への知的要求を正面から受け止め、性に関する正しい知識を提供する教師が学校にいることは、子どもの依存先の1つになる。

包括的性教育の実践や包括的性教育についての学びを経て、教師の人権感覚が高まるのがインタビューから明らかになった。性教育を通じた教師の変容は子どもにも影響を与えている。そして、3名の教師は人権の価値を広げていくことと同時に学校を子どもの権利が尊重される空間にしていくために、同僚の教師にも働きかけている。そのようにして、子どもの権利が尊重される学校を作り上げていくのである。

(3) 学校外の協働

3名の教師達は包括的性教育について学校外の人々と繋がりが学んでいる。Aは包括的性教育を実践してい

くために学校外の仲間と繋がり、情報共有を行ったり、学習会を開いたりなど積極的に包括的性教育を学んでいる。

Aは助産師や保健体育科の教師たちと2005年に性教育について学ぶサークルを立ち上げ、現在に至るまで20年近く学習を続けている。また、性教育サークルの代表も務め、他校の教師や研究者、助産師などと共に包括的性教育の学習会を開き、包括的性教育について学び続けている。

Bは若手の頃から、同僚の教師と共に性教育に関する民間教育研究団体のセミナーに参加し、現在はその団体での中心的存在として運営にも携わっている。包括的性教育の情報誌に自身の実践を紹介し、包括的性教育を学校の中で実践している教師や挑戦しようとしている教師達を励ましている。CもBから誘われ、地域の性教育サークルに参加している。また、性教育に関する民間教育研究団体が開催するセミナーにも発表者として参加し、学校外の教師や学生と交流を深めている。

3名とも包括的性教育の意義や目的を理解した仲間を見つけ、仲間と共に実践していきながら、学校全体で包括的性教育が実現できるように働きかけている。性教育・包括的性教育を実践する教師の変容は、子どもや同僚の教師の人権感覚を変容させる。特に、子どもへの影響はインタビューを行った教師を含めた、包括的性教育実践を見ると明らかである。

9. 子どもを権利行使の主体として励ます包括的性教育実践

(1) 「からだの権利」について学ぶ包括的性教育

Aは子どもたちが小学校6年間を通じて、人権と性を結び付け、自身の権利や他者の権利を大切にすることを励ますカリキュラムを作成している。

Aは初めて包括的性教育の学びに出会う1年生に向けて、「からだの学習」を行っている。自分のからだを清潔に保つことや自分のからだを守ることについて学習することを励ます。そこでは、プライベートゾーンについて子どもたちに伝えたり、性器の正式名称を用いてトイレの仕方や性器の洗い方などを具体的に説明したりしている。2年生では「同意」について学ぶ。1年生の時の学びをふり振り返りながら、同意を取ることの心地よさや、同意が相手を尊重することに繋がることを子どもたちが学んでいくような授業になっている。子どもから同意をとるために、相手に聞くことで相手の気持ちを知ることができて嬉しかったといった感想が見られた。低学年の頃から性に対して科学的に学ぶこと、そして自分や相手のからだを大切にすることが自他の権利の尊重に繋がることを学ぶことで子どもたちがからだに対してポジティブに捉えることを促す。

(2) ジェンダー不平等の社会構造を認識し、抵抗する力を育てる包括的性教育

この実践の特徴は、生徒のアンケートを基に、グループで「らしさ」を押し付けるような言葉にどのように論理的に言い返すことができるのかを考えるワークがあることであ

る。「男なんだから泣くな！」等などのジェンダーステレオタイプの価値観が反映された言葉に論理的に言い返す言葉を考えることは、包括的性教育の特徴である科学的根拠と繋がる。授業後には、教員が男子に重いものを持たせようとした時、子どもから「男子だって力ない子いるよ」といった意見が出てきたり、教員が「女子なんだから」と口を滑らした時に、「それはおかしい」と生徒から指摘を受けたりすることがあったと紹介されている²²。この発言は、性別による区別を批判するものである。子どもたちはジェンダーへの理解を深めていくことで、ジェンダーバイアスを帯びた発言に対しても、問題性を認識し、そのような発言を批判できるようになった。このような子どもの変容は、ジェンダー平等に基づいた関係性を他者と築くことに繋がる。

この2つの実践から、包括的性教育は子どもたちが人権感覚を高め、主体的に学校改善に向けた行動を励ますということがわかった。

1 0. 包括的性教育における教師の協働とケアに満ちた学校づくり

包括的性教育は教師の協働を必要とするが、教師の協働を生み出すことに寄与する教育でもある。教師の協働が実現した中で包括的性教育が行われることで、子どもたちが人権について安心して学べる環境が作られる。学校が子どもたちの人権が尊重される場になることで、子どもたちは自他の権利について認識し、権利を尊重する方法や権利侵害に遭った時に抵抗する行動を考えることができる。教師の協働と包括的性教育は緊密な関係にあり、包括的性教育を通じて生み出される教師の協働は、教師と子どもの人権感覚を高め、学校をケアに満ちた空間につくり変えていくことに貢献する。

1 1. 学校がケアに満ちた社会に資する可能性

権利を励まされた子どもたちが学校に関わるすべての人々と共に、学校を権利が尊重される場所につくり変える経験を持つことは、私たち一人ひとりが公正な社会を実現することができる存在であることの認識に繋がる。誰もが人権を持ち、誰もが尊重される存在であること、そして自他の権利が侵害されたときには共に連帯して立ち向かうことを子どもたちは学ぶ。そのような学びは、社会で起きている様々な「構造的不正義²³」に応答する責任があることを認識し、ケアに満ちた社会を実現するために「構造的不正義」の解決に向けた行動を取ることを励ます。よって、包括的性教育は教師の協働を生み出し、学校をケアに満ちた学校へと変容していくことを可能にする。そして、ケアに満ちた学校の中で子どもたちは権利行使の主体として励まされ、ケアに満ちた社会づくりに貢献していくといえる。

1 2. 教師によるケアに満ちた社会の実現に向けた「グローバルな連帯」

日本の子どもたちのほとんどが包括的性教育を受けられない状況にあり、子どもたちの「性の権利」が侵害されている。そのような事態は「構造的不正義」が起きていると考えられる。教師達に日本が包括的性教育を公教育の中に位置付けていないことへの直接的な責任はなかったとしても、この「構造的不正義」を解決していく責任がある。3名の教師に共通してみられた、学校外の人々と協働することは、包括的性教育を実現したいと考える人々を励ます行動といえる。それは、日本の子どもたちの「性の権利」の保障に向けた活動であり、子どもに関わる多くの人々と子どもの人権を保障する責任の共有を訴えるものである。教師3名の行動は、包括的性教育が描くジェンダー平等が実現した、公正な社会に資する動きである。そして、包括的性教育を実践する人々を励まし合うことや、日本ですべての子どもたちが包括的性教育を受けられるように訴えることは、公正な社会の実現に向けた「グローバルな連帯」である。包括的性教育は学習者のみならず、実践に携わる人々に対しても公正な社会の実現に向けて、「グローバルな連帯」をしていくことを励ますのである。

1 3. 結論

包括的性教育は人権教育であり、学習者を権利行使の主体として励ます教育である。そして、教師の協働を必要とすると同時に、教師の協働を生み出す実践でもある。包括的性教育における教師の協働は、子どもの人権・権利を尊重する学校づくりの実現に寄与し、ケアに満ちた公正な社会実現にも影響を与える。そして、子どもだけではなく、実践する教師も巻き込み、公正な社会に向けた「グローバルな連帯」を励ます教育であるといえる。

謝辞

本研究にご協力くださった3名の先生方、そして課題研究報告論文作成にご指導くださった先生方に感謝を申し上げます。

参考文献

・オードリー・オスラー／ヒュー・スターキー著（藤原孝章・北山夕華監訳）『教師と人権教育 公正、多様性、「グローバルな連帯」のために』 明石書店、2018年

・ユネスコ編（浅井春夫、長香織、田代美江子、福田和子、渡辺大輔訳）『改訂版国際セクシュアリティ教育ガイダンス科学的根拠に基づいたアプローチ』明石書店、2020年 他

²² 樋上典子・長香織・田代美江子・渡辺大輔著『実践 包括的性教育』エイデル研究所2022年p.97

²³ アイリス・マリオン・ヤング著（岡野八代・池田直子訳）『正義への責任』岩波書店2022年、p.186