

自他の違いに注目した包括的性教育の導入にみる教員の性教育観

—— ある公立中学校特別支援学級の初回授業に着目して ——

古 瀬 悠

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻

〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 本稿では、公立中学校特別支援学級における一教員による包括的性教育の実践例に注目し、全体的指導計画のうち特に初回授業に焦点を当て、授業中の教員の生徒に対する働きかけやインタビュー調査等から、所与の条件下で行われた包括的性教育実践の根底にある教員の核心的な性教育観を明らかにした。まず自分自身に注目することで、自他の違いに気付き、それを基に自分と他者をともに大切にする態度を育むということが中核的な教育観であり、それが包括的性教育の実践に結び付いていた。また、生徒の現在および将来における人間関係を築くことを性教育の中に位置付けていることも示唆された。授業方略においては、生徒の不安を取り除くこと、見通しを持たせることに主眼が置かれていた。さらに、学習指導要領における「はじめて規定」の直線的な理解が性教育実践におけるダブルバインドの状況をもたらしていることも確認された。

キーワード：包括的性教育、性教育観、公立中学校、教育実践、特別支援学級

1. はじめに

本稿は、ある公立中学校内の特別支援学級で実践された包括的性教育の授業に着目し、その根底にある教員の性教育観の中核をなすものが何かを検討することにより、固定観念化され、隘路に陥っているとも言える日本の性教育の状況を打破する可能性を探るものである。

中学校で実施される性教育は、現行の学習指導要領では「性に関する指導」として、保健体育科や特別活動をはじめ、学校教育活動全体を通じて指導することと示されており、独立した教科は存在しない。まず、保健体育科では「心身の機能の発達と心の健康」「健康な生活と疾病の予防」を、特別活動では「男女相互の理解と協力」「思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応」をそれぞれ扱うこととされている（文部科学省 2017a）。しかし、実際には性教育のための授業時数が満足

に確保されていないことが指摘されている。たとえば、茂木輝順ほか（2022）による全国の中規模・大規模中学校を対象とした性教育の実施状況に関する質問紙調査では、中学校3年間で性教育に充てられた授業時数は中央値7時間、平均値8.62時間であることが明らかになった。総授業時数の3045時間と比較して極端に少ないこと、また、調査対象校のうち2割程度は授業時数が5時間未満である一方で、ごく一部の学校は40時間以上と、その実施状況に大きな幅があることもわかっている¹⁾。また、中学校での性教育の実態について、齋藤益子（2018）は学校教育の中に性教育が位置付けられていないために、指導方針や内容は個々の教育者に委ねられ、その実施状況は学校間のばらつきが大きく、学校関係者、特に校長の価値観に左右されることを指摘している。

ところで、こうした日本の状況は、性教育に積極的に取り組む国際的な潮流の中で明らかに遅れを取っている。ユネスコは「包括的セクシュアリ

ティ教育 (Comprehensive Sexuality Education)」を教育プログラムや教材開発に役立てるために『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】』(以下、『ガイダンス』)を発表した²⁾。包括的セクシュアリティ教育とは、「セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的諸側面についての、カリキュラムをベースにした教育と学習のプロセス」(UNESCO 2018=2020: 28)と定義されている。日本では「包括的性教育」「セクシュアリティ教育」と呼ばれることも多く、本稿では前者の呼び方を採用する。『ガイダンス』の翻訳者の一人である浅井春夫は、包括的性教育を形づくる三本柱は多様性、人権、ジェンダーであると整理している(浅井 2020: 39)。つまり包括的性教育とは、生殖についての理解に限らず、むしろ多様性の尊重に始まる人間関係の構築やジェンダー理解などを重視する、人権を基盤とした性教育のあり方である。

ここで、日本における性教育の内容に注目すると、茂木ら(2022)が2017年に実施した調査では、中学校の保健体育科の教科書で取り上げられている内容(生殖に関連する身体的な事柄や性情報等の取扱い)を扱う中学校の割合が、2007年の調査に比べて増加しており、学習指導要領に示される内容とおりの性教育を実施している中学校が増えたと指摘されている。一方で、人間関係やジェンダーといった、学習指導要領に明示されていない内容を含む「その他」の項目を扱う中学校はわずか5.2%であった。すなわち、包括的な性教育の根幹部分は、教育現場ではほとんど取り扱われていないのが現状である。この点について、2023年に国連人権理事会によって行われた第4回普遍的・定期的レビュー(UPR³⁾)では、学習指導要領の見直しと学校内外での包括的性教育の実施が勧告された。しかし日本政府は「児童・生徒の発達段階に応じた性教育は学習指導要領によってすでに提供されている」として、この勧告を受け入れなかった。これらの点からも、日本における性教育は内容の面から見ても立ち遅れている状況がうかがえる。

さて、中学校での包括的性教育については、実態把握(茂木ほか 2022; 正保・山内・弘田 2024

など)のための調査がなされているほか、教員や保護者への意識調査(新井ほか 2024; 清水・井關 2024)、実践報告(樋上ほか 2022)も行われている。それらによると、一般的に性教育は、保健体育科教員による教科としての授業に次いで、多くは外部講師による全校的、イベント的に行われる単発の講話に委ねられている。学校教員の多くは思春期の中学生に対する性教育の必要性を感じているものの、あまり踏み込んで教えない。ましてそれを人間関係の理解に関わる教育として位置付けるという視点は弱く、性教育そのものに対していささか及び腰になっていると言える。その理由の一つとして、後述するように、「妊娠の経過は取り扱わない」とする学習指導要領の「はども規定」が学校教育現場では禁止の意味合いをもつものとして受け止められている状況がある。

また、障害児・者への包括的性教育の実践例は“人間と性”教育研究協議会の機関誌『季刊セクシュアリティ』第60号、第90号などに収録されているほか、実践教育の手引き書も発刊されている(千住 2015; 伊藤 2023 など)。一方で、学校での性教育に関する理論研究が十分でない状況も指摘されており(児嶋 2012)、その後の調査でも依然として研究の蓄積がないことが示唆されている(門下 2019)。また、それらの研究は知的障害や特別支援学校の高等部に限定されている(児島・細渕 2011; 斎藤・宮崎 2024 など)。発達障害のある生徒や、特別支援学級での指導に限って言えば、儀間明子(2024)は中学校特別支援学級における特別活動、道徳や自立活動⁴⁾の内容を整理し、継続的に包括的性教育を学ぶ機会を設定できると、その可能性を指摘しているが、実践例の分析には至っていない。

上述したように、性教育は教科教育では保健体育の中の2単元に過ぎない。そのため、教員がその必要性を感じて初めて授業で取り上げられる。そのため、教員が性教育を通じて「何を」「なぜ」生徒に伝えようとしているのかという点に着目し、教員自身の性教育についての理解を明らかにすることが重要である。教育実践は、教員がもつ問題意識によって多様な様相を呈する。なかでも性教育に関しては、生殖に焦点化した内容が中心だと

する固定観念が、生徒のみならず教員にも広く浸透しているのが現状である。このような状況において、包括的性教育としてそうした固定観念を打ち崩そうとする実践事例に注目し検討することは、教育実践と研究の双方において大きな意義を有する。

そこで本稿では、公立中学校特別支援学級における一教員による包括的性教育の実践例に注目し、その全体的指導計画や、特に初回の授業における教員の生徒に対する働きかけ、さらには当該教員の授業後の振り返りや年度末のインタビュー調査での語りから、教員が性教育を進める上で重要視している中核的な考え方やその表現としての授業実践の特徴を浮き彫りにする。

2. 研 究 方 法

筆者は、A 中学校の特別支援学級に 2023 年度の途中から 2024 年度末に至るまで、月 1 回程度、継続して見学に訪れている。発端は、他校での研修会で出会った A 中学校の教員 X が 2023 年度より体系立てた性教育を始めることを聞いたことであったが、それをきっかけに、A 中学校での調査協力を依頼した。教員 X は特別支援学校での経験はあったものの、特別支援学級で性教育を実践することは初の試みであったことから、筆者には授業参観だけでなく、教員 X が作成した指導案の相談相手となるなど、教育活動における補助的な役割が期待された。授業後の反省を共に行う、いわば伴走型の参与観察を中心とした調査となった。

調査記録にはフィールドノーツや指導案、授業配布プリントを使用するほか、許可を得て授業の様子の写真を撮影した。また、教員 X と共に行った授業後の振り返りや、教員 X や学校管理職に対して年度末等に行った半構造化インタビュー⁵⁾か

らうかがえる教育実践のねらいとともに、学校としての性教育の方針との関わりについて考察する。

3. 調査対象の概要

A 中学校は近畿圏の公立中学校で、幹線道路に近い住宅街の中に位置し、校区内には 3 校の小学校を有している。1970 年代後半に開校し、全校生徒は 600 人弱、学級数は 20、教職員数は約 50 人の比較的大きい中規模校である。校長によると、生徒たちは母子世帯や貧困家庭が多く、全体の約半数は就学援助やそれに準ずるものを受けており、経済的に豊かではない地域である。また、現在では落ち着いたものの、3~4 年前までは校内の窓ガラスが割られるなど荒れた状態で、今でも生徒指導の対象となる件数は市内でもかなり多いとのことだった。校内には金髪など明るい色に染髪した生徒、スカート丈が非常に短い生徒なども散見される。教頭によると「ここの今の生徒のお母さんお父さんが、母校の保護者なん結構いる」⁶⁾とのことで、親の代から地域に根差して生活している世帯も多い。2024 年時の学校教育目標は「発信力・行動力を身につけ、自己肯定感を得られる生徒の育成」であった。

本稿で注目する A 中学校の特別支援学級には、表 1 に示すように、2024 年度は 13 人の生徒が在籍している。生徒たちは療育手帳を所持しており、自閉スペクトラム症、軽度知的障害、精神発達障害などの生徒が在籍していた。学級担任は教員 X、Y、Z の合計 3 人で、それぞれ 2 年生、1 年生、3 年生と学年別の担任となっているが、学級運営は 3 人で協力して行っており、授業時などにおいて明確な区分はない。また、教員 X は特別支援学校教諭免許状を有しており、特別支援学校での指導経験や教員歴が長いこと、教員 Y と Z が常勤講師であることから、X が学級経営の中心となっ

表 1 学級の構成内訳

	1 年生	2 年生	3 年生
2024 年度人数 (男/女)	5 人 (4/1)	6 人 (5/1)	2 人 (2/0)
学年別担任 (性別・年齢) 種別・教科	Y (男性・30 代) 常勤講師 保健体育科	X (女性・50 代) 教諭 国語科	Z (男性・20 代) 常勤講師 社会科

ている。教員 X は自身について「立場的に私はもうクラスの中の言うたらボス」と、生徒・教員間でもクラス全体の監督者であると自認している。

生徒たちの教室はメインとサブの2教室あるが、普段の教科授業ではメイン教室を使うことが多い。学年別の作業や生徒と教員で個別に話をする際にはサブ教室を使用することもある。また、音楽や体育などの技能教科は交流学級⁷⁾で学ぶこともあり、必ずしも常に全員が揃っているわけではない。

この特別支援学級では、2022 年度 12 月より性教育プログラムを導入し、2023 年度からは毎月 1 回ずつ現在に至るまで継続して行っている。導入の背景として、教員 X が特別支援学校から現在の A 中学校に異動した際に、特別支援学級での性教育は対人距離感やプライベートゾーンの学習に留まり、支援学校小学部での学習に相当する内容であることに愕然としたという体験がある。そんな中、学級内でのプライバシーを侵害する言動、性的な発言、困りごとが起こったことをきっかけに、性教育を通して子どもたち全員に性の知識を持たせ、自分も他人もともに大切にできるようにすることを目的として導入された。そのため在籍している生徒全員が必ず性教育の授業を受けられるよう、交流学級と調整し、工夫して行われている。授業には道徳の時間を使い、22 ある内容項目（文部科学省 2017b）のいずれかに該当するようにしている。

他にも 2023 年度からは、自立活動の時間に「コミュニケーション学」を 2 週間に 1 回程度行い、特別支援学校等の現場実践を取り入れている。コミュニケーション学のテーマには会話や感情などを扱い、障害によって増幅される子どもたちの困りごとに基づいて作り上げる授業である。具体的な授業内容としては、声の大きさ、怒りの度合い、こだわりなどを可視化し、一人ひとり感じ方が違うことを確認することを目的としている。教員 X はこの授業を意識して性教育と位置付けているわけではないが、子どもたち自身が今後より良い人間関係を築いていくことを目標として実施している。よって、この特別支援学級では性の知識だけでなく、人間関係などを含めた人権教育として性教育が行われており、包括的性教育という概念に

収まる実践であると言える。

ところで、これは A 中学校全体で取り組んでいるものではなく、特別支援学級のみでの取り組みである。特別支援学級は比較的自由度の高い教育活動を許容するため、通常の学級より潤沢な時間数を包括的性教育に充てることが可能となっている。先行研究では、性教育は学校長の価値観に左右されることが指摘されていたが（齋藤 2018）、校長は「基本的には僕は X 先生がやりたいようにさせてあげたいと思ってます」⁸⁾ と、特別支援教育のエキスパートとして教員 X を評価し、その主体性を尊重する姿勢を示している。

なお、学校全体としては各学年において年 1 回 1～2 時間程度、特別活動の時間に外部講師による特別授業として性教育（助産師や LGBTQ 当事者による講演、赤ちゃんとのふれあいなど）を行っており、その企画・立案や運営は校務分掌の一つである性教育委員会⁹⁾が担っている。特別支援学級の生徒たちは、こうした学校全体の取り組みとして行われる性教育にも参加している。また、A 中学校の通常の学級では、保健体育の授業において、第 1 学年で月経や射精などの二次性徴について、第 3 学年で性感染症について学習する。学校全体として見れば、A 中学校での性教育の位置付けも一般的な状況と重なり合うものである。

4. 特別支援学級での 包括的性教育の取り組み

A 中学校特別支援学級における 2024 年度の包括的性教育の実施状況は表 2 の通りである。授業名は「心が生きる教育」としており、2024 年度は全 7 回で行われた。それに加えて、各学年でそれぞれ性教育の特別授業があった。また、図 1 はメイン教室の間取りを表したものである。以下の授業事例は、フィールドノートからの記述に基づき、その展開と様子を再構成したものである。

表 2 に示した全 7 回の授業テーマは全て教員 X が年度当初に計画した。本来は「性感染症」「デート DV」の内容を含めた全 9 回の予定だったが、授業時数が確保できず、上表の通りになった。前年度に初めて「心が生きる教育」に取り組み始め

表2 2024年度の「心が生きる教育」授業日と概要

回数	授業日	担当教員	テーマ	概 要
第1回	6/7	教員 X	性教育の導入	目に見える/見えない部分は人それぞれ違うことを確認する。 (本文に詳述)
第2回	7/5	教員 X	同意と境界	良い/悪いふれあいを考え、絵本の読み聞かせと同意ゲームを行う。 相手に働きかける行為の前に同意を取ること、NO の意思を表示してもよいことを学ぶ。
第3回	8/30	教員 X	生命誕生と生命の重み	受精卵の大きさや成長の仕方を知り、教員の子どもの母子手帳やへその緒を見た後、赤ちゃん人形で抱っこやお世話を体験する。
第4回	9/27	教員 X	一人ひとり違うからだ	平均的な出生身長である 50 cm のリボンを配布し、背比べをして成長を実感させる。その後、思春期の男女のからだの変化の仕方をグループで考え、変化の仕方や時期は人によって違うことを確認する。
第5回	11/1	教員 Y	女性と月経	女性の月経の仕組みについて学んだ後、実際に一人ずつナプキンを手にとって吸水実験を行う。
第6回	1/17	教員 Y	男性と射精	男性の射精の仕組み、性器を清潔にする必要や方法について学ぶ。
第7回	2/14	教員 Z	LGBTQ	LGBTQ の意味について説明後、動画を2本視聴。

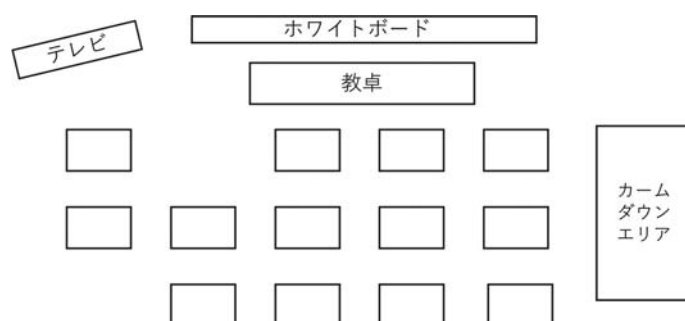


図1 メイン教室の間取りと配席図

表3 授業事例の概要（指導案より抜粋）

日 時	2024年6月7日（金）
テーマ	性教育のはじめのいっぽ
ねらい	・1年間「性教育」を学ぶことを知る ・「性教育」は一人ひとりを大切にする「心が生きる教育」だということを知る
担 当	教員 X
参加者	生徒 13 人、教員 Y、教員 Z、 スクールカウンセラー（見学）、筆者

た頃から、この実践の目的や意図、各テーマの学習目標や参考書は教員 X により教員 Y、Z とともに共有されていたが、十分に伝わったとは言い難く、指導案そのものは各回の担当教員が作成するため、当初想定された内容とならないこともある。担当回でない教員は生徒の隣に椅子を置いて座ったり、カームダウンエリア近くで別の作業をしたりしながら、生徒への応答のほか、グループワーク等の

際には補助を行っていた。また、3 教員による授業後の振り返りは毎回時間を設けて行われるものではなく、業務連絡のなかで触れられる程度とのことだった。

本稿では第1回目にあたる授業事例に注目する。その理由は、第3～7回目までの授業内容が思春期の体の変化に関することや生殖などの一般的な性教育の内容であるのに対し、第1・2回目の内容は人間関係に焦点化しており、包括的性教育の根幹的な内容が扱われているためである。特に第1回目は、「はじめのいっぽ」であり、全7回に通底したメッセージである「一人ひとり違うこと」を学習する土台となるため、この導入授業は教員 X が最も重要視するテーマであった。また、初回到教員 X の授業展開を教員 Y、Z とともに共有することで、今後の授業実践の共通理解を図ることも期待された。

この初回の授業は、性教育を体系的に始めて2年目となる年度の初めての性教育の授業だった。そのため、まず「性教育アンケート」を生徒に行った。「性教育って聞くとドキドキする人いるかもしれへんけど、最初にアンケートだけ取ります」と教員Xは説明し、アンケートを配付した。内容は、「性教育」でこれまでに学んだことのあるテーマを問うほか、「性教育」と聞いて思うこと、自分の体や自分のことが好きかどうかを問うもので、年度末に同様のアンケートを実施して、1年間の変化を可視化するという目的もある。初めて特別支援学級で性教育の授業を受ける1年生の2人は「性教育ってなんだろうな？」と馴染みのない単語なのか、不思議そうに呟いていた。「今まで習ったこと？」「家でお母さんに聞いたことでもいいの？」「小学校でやったかなあ」など疑問を発しつつ、回答していた。

アンケートを回収後、教員Xが性教育をこれから1か月ごとにやっていくことを伝え、ホワイトボードに「性」と書かれた紙を貼る。これに対し、2年生の1人は「まだだよー」と嘆くも、気にせず教員Xは続ける。「『性』とはどう読む？」と問いかけ、2・3年生の既修者からの応答を促し、へんとつくりに分けることで「心が生きる」と読むことが出来るため、「性教育」は「心が生きる教育」であると説明し、生徒の意識を心に向ける。そして、その「心」とは誰の心なのかを問いかける。

次に、テレビ画面に事前に撮影した生徒たち13人の手の写真を掲示した。写真を見比べながら、顔が一人ひとり違うように手も同様に違うことを伝え、1年生の1人が自分の手と見比べて「全然違う」と言う。また、2年生の1人は「先生早く消して！恥ずいんだよ！」と写真であっても自分の体の一部が見られることに抵抗感を示していた。

目に見える違いを確認すると、次に「では目に見えないところはどこでしょう？」と教員Xは生徒たち全員に大きくハートの形が書かれたプリント1枚とクレヨンを配付した。自分の今の気持ちの色をハートに塗るワークを行い、人と相談せず今の自分の気持ちを表現する時間を10分間

取った。生徒たちは最初こそ意味がわからない様子だったが、教員らの助言により集中してそれぞれのハートの絵を完成させた。また、ワーク途中に1年生の1人が「性教育ってなんですか？」と問うと「心が生きる教育です」と繰り返して教員Xが伝える場面もあった。

完成した生徒から順番に絵をホワイトボードに貼り、全員で鑑賞した。一色のみの絵からカラフルなもの、筆記具もクレヨンであったり蛍光ペンであったりと様々で、何も色が塗られていない絵もあった。発表時に生徒が授業に関係のない発言をすると、生徒同士で注意しあう様子も見られる。教員Xは「さっきの手と一緒に、同じ色の人はいないね」と確認し、絵を描くことは自分の気持ちの表現の一つであることを伝えた。次に、発表できる生徒から順番に、なぜこのように色を塗ったのかを聞き、絵の下に概要を板書する。たとえば、枠線をはみ出して赤色をベースに塗った生徒は「とりあえずガーって塗った」、何も色を塗っていない生徒は「ふつうの気持ち」、丁寧に虹色に塗った生徒は「明日休みやからハッピーハッピー」と説明した。13人全員の発言を踏まえ、教員Xは「すごくない？ 同じ赤色でも、〇〇さんと△△さんの赤色の意味は違うし、普通と答えた◇◇さんと□□さんの色の表現は違うね」と指摘し、目に見えることも、目に見えない心もみんなバラバラで違っていることを確認した。そして、みんなが違っていることを今後の「心が生きる教育」では学んでいくのだと話し、次回の学習内容を予告した。最後に「性教育は心が生きる教育。これだけ覚えてね」と伝え、授業を締めくくった。

授業を終えたあと、授業補助をしていた教員Zに筆者が授業の感想を聞くと「あれは性教育なんですか？」という疑問が返ってきたが、それに加えて、目に見えないところも違っているということを生徒たちが理解できて良かったとの感想が述べられた。

また、放課後に教員Xと振り返りを行った際、発言例に取り上げた2名（枠線をはみ出して赤色で塗った生徒、何も色を塗っていない生徒）については、「ぐちゃぐちゃの絵は落ち着かない感じがな」「無色だけど、本人に聞くと『白なんだ』

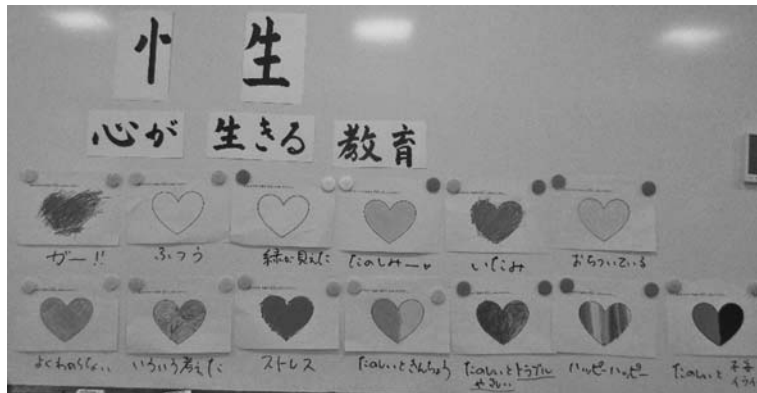


図2 ホワイトボードに掲示された生徒たちの絵（筆者撮影）

と答えていて、白色の表現だったのかと思った」と分析しており、「こういうところから子どもたちを見立てるねん」と話した。

5. 分 析

以上の2年目の包括的性教育の初回の授業事例について「心が生きる教育」のねらい、生徒たちの気づき、教員Zおよび教員Yの発言、教員Xの授業方略、の4点に即して分析する。分析には、フィールドノーツとともにインタビューデータを用いる。

（1）初回授業での教員Xのねらい

冒頭では、授業名である「心が生きる教育」の意味付けについて、ホワイトボードに示した「性」の文字を左右に分割し、漢字の成り立ちを通じて授業テーマの理解を促した。そして授業では、自分自身の心を色で表現し、クラス全員の作品を鑑賞した。これは、生徒らが自身の心のありように目を向け、その表現を説明し、他者との「心の違い」を互いに見出すことを目指している。教員Xは絵そのものについては評価をせず、どのような気持ちで色を表現したのかを尋ねることに留め、ポジティブな声掛けで「みんな違う」ことを強調する。これにより、生徒らは他者との違いを明示的に自覚でき、自分自身も表現することで他者に理解されることを知る。よって、「心が生きる教育」とは、まず自分自身に目を向けるこ

とを起点として、自他の違いを認識した上で自身を肯定できるようになる、心の成長のための教育であると捉えられる。授業の結びで、「性教育は心が生きる教育。これだけ覚えてね」とまとめていることから、今後の授業を通して自他の違いを学ぶことを明示的なメッセージとしても伝えている。これは、自分の気持ちを表現し伝えること、他者の気持ちを理解することに発達特性上の課題がある生徒たちにとってのトレーニングとしての意味付けも含むものであった。

また、授業冒頭で「ただだよ」と嘆く生徒の発言は、前年度にも性教育を受けた記憶を思い出したことと、彼の性教育に対するイメージも影響している。アンケートで「性教育」のイメージを問う設問において、彼は「こわい／ドキドキする／はずかしい／きんちょうする／ぞぞとする」と回答しており、なるべく回避したい感情がうかがえる。クラス全体で見れば、「わからない」に次いで「はずかしい」が多く¹⁰⁾、他の生徒たちも少なからず抵抗感があるようだ。そのため、生徒たちにとって「性教育」という言葉から受けるイメージ（固定観念）を転換するために「心が生きる教育」と言い換え、さらに心の成長のための教育というメッセージも同時に伝えているのである。

また、包括的性教育を通して生徒たちに身につけてほしいこととして、教員Xは次のように語る。

やっぱり、大切にする。そこかなでもまず。

自分のことを、なかなか好きになるって難しい、でしょ？ 私達大人でも、でも、こう、嫌いになって欲しくないんだよね。自分のことを嫌いにならないで、自分のことをよくわかって、自分はこういうところは素敵などころもあるんだな、とか。何か1個だけでも、宝物を持って欲しい。……その宝物を、もっと、もっと欲を言えば、周りのみんなが、その子の宝物を大事にしてあげられたらいいなど。……そういうふうに、周りの子が、こう、見えてたら、それが他者を大事にすることに繋がるし、認めることにも繋がるし。

語りからは、まず自分自身をよく理解し、それを受け入れること、そして他者がその自己を肯定的に受け止めることが、自他を大切にすることに繋がる、という教員 X の考えが読み取れる。このように、他者との関係を築くためには、まず自分自身を知ることが出発点であるという思いが初回授業に込められている。

なお、年度末に同じ内容で行ったアンケートでは、「まただよー」と言った生徒の回答は「こわい／ドキドキする／はずかしい」となっており、多少ではあるが性教育に対する忌避感が和らいだ結果となった。また、クラス全体では、自分の体を大切にしているか、自分のことが好きかを問う設問について、13人中それぞれ8人から10人、4人から7人と肯定的な回答が増加している¹¹⁾。もちろん生徒によっては否定的な回答もあるが、学級全体としては教員 X が実践に込めた性教育観の核心がある程度反映された結果が得られたと言える。

(2) 生徒たちの気づき

次に、生徒たちの反応から、彼らの気づきを分析する。まず、生徒らの手の写真を掲示した際に、自分の手と写真を見比べて「全然違う」と呟く生徒がいたこと、絵の作成に黙々と集中していたこと、絵を掲示して発表する際には、無関係の発言に対して生徒同士で注意し合ったことに注目したい。生徒らは毎日他の12人のクラスメイトと学校生活を送っているが、全員の手の形をまじまじ

と見比べる機会はない。そのため、手の写真の掲示により、普段意識して見ることのない互いの手を観察し、自分の手との違いを確認することができる。この導入によって、普段注目することのない「目に見える部分」の違いに意識を向け、さらに「目に見えない」心の違いへと対象を移行させる。自身の心をどう表現するかを考える際、自分の気持ちに目を向けることは不可欠である。その一連のワークに集中して取り組んだのは、生徒たちが各々の気持ちとその表現にじっくりと向き合った証拠だろう。また、発表時に生徒が互いに注意しあっていたのは、自分の気持ちや表現を知ってほしいという願望と、クラスメイトが何を表現しようとしていたのか知りたいという気持ちの表れであった。

(3) 教員 Z および教員 Y の発言

まず初回授業直後の、教員 Z の「あれは性教育なんですか？」という発言に注目する。彼は前年度から「心が生きる教育」の授業にも関わっているが、自らが担当したテーマは教員 X が指導案を作成した「男らしさ・女らしさ」の授業¹²⁾と、人権学習の事前授業である「LGBTQ 理解」¹³⁾の2つのみだった。ジェンダーや多様性理解については、「性」に関するテーマとして解されていたのだろう。しかし、初回の授業で扱われた内容はそれらのテーマでも生殖に関するものでもなく、教員 Z の持つ性教育の固定観念との乖離があったため、素直な疑問としての発言だった。また教員 Z は、前年度に教員 X が担当した「インターネットや SNS などによる性暴力・性犯罪から身を守る」というテーマでの授業¹⁴⁾の際に、「これは性教育ではなく ICT 教育なのでは」と発言していたことから、教員 Z が想定する性教育の範疇はあくまでも生殖やジェンダーなどに留まるものであった。

包括的性教育に対する理解が十分でないのは、教員 Z に限ったことではない。たとえば教員 Y は筆者がフィールド調査を始めた当初、「性教育ってやっちゃだめなんですよ？」と筆者に同意を求めてきた。また、別の場面では「僕たちは妊娠までのこととか、性教育で教えたらかかんこ

ともある」と発言している¹⁵⁾。教員 Y は、性教育はすなわち生殖に関する内容であり、それは学校教員にとってアンタッチャブルなものだと信じ込んでいる。そのため教員 X が「心が生きる教育」の目的や意図、内容を伝えても、教員 Y と Z には、自身が解釈する「性教育」の枠組みから外れた別物のように感じられたのである。

こうした教員 Y、Z の性教育理解は断片的な情報で構成されたものに過ぎず、性教育は何であるべきかという自らへの問いかけが見られない。当然のことながら、人間関係やジェンダーの視点が欠けている。これには制度設計が影響を及ぼしている。現行の学習指導要領の「内容の取扱い」（保健体育）には、「受精・妊娠を取り扱うものとし、妊娠の経過は取り扱わないものとする」¹⁶⁾と記載された通称「はどめ規定」がある。この規定については、文部科学省の初等中等教育局長の答弁において「決して教えるはならないというものではなくて」¹⁷⁾とあるように、拘束力を持つものではない。ところが、教育現場では、性交について教えるはいけないというメッセージとして捉えられ、結果として性に関すること全般をタブー視する傾向を強めている。

よって、彼らの認識は「はどめ規定」の直線的理解による性教育の「抑止」と、2010 年代以降の、いわゆる「LGBT ブーム」¹⁸⁾に端を発する多様性やジェンダー平等の理解の「推進」とのダブルバインドに陥っている日本の性教育の状況を反映したものである。

(4) 教員 X の授業方略

教員 X は性教育実践を含めたあらゆる授業において、子どもにとって楽しい授業であることを心掛けており、そのために生徒理解を基に授業展開を予測し、構成を組み立てている。「普段ちゃんと、こう（授業参加が）難しいかなと思う子に私は焦点を当てるようにしてる。……子どもが発せへんとか、あの一ノリが悪いとか、そういう子がパーンと乗ってくれるような、言ったら好きなものを素材にして授業を組み立てる。」という語りにも表れるように、全員が授業に積極的に参加できるようにすることを意識している。さらに、放

課後での振り返りのように、授業中の生徒の発言や態度等から彼らの心理的な状態や思考を推測し、学習面や生活面の支援に活かしている。

また、教員 X は生徒たちへの事前告知について次のように語る。「知らないものイコール不安なんやんか。知らないこととか、未知なことは、本当に不安なのね。見通しが持てることは、大丈夫。だからもしかしたらあらかじめ、今日はなっ、て、こういうのをするしなっ、て、そういうのがわかってる子には、前もって見せとくと、いいかもしれない。」と、生徒たちの不安を極力減らすための工夫として行っている。また、交流学級に行く場面でも「ちゃんと前もって授業、ちょっと『プレ』しとくねん。子どもに教えとくねん。うん。で、カンニングさしといてじゃないけど、ちょっと教えといて、行くと、ちょっとわかるやんか。そういう準備はするよ。投げっぱなしはしない。」とも述べている。生徒が知らないことや普段と異なる環境に遭遇して不安を抱かないようにすること、そして場合によっては、事前の指導により見通しを持たせることを重視している。また、生徒の気づきや理解を待つばかりではなく、メッセージを単純化して「これだけ覚えてね」と記憶を促すのも、その補完とも言える。

以上より、教員 X が目指す「心が生きる教育」としての性教育は、「性教育のはじめのいっば」であるとともに、心身両面にわたる自他の違いとその尊重を基礎として人間関係を築くことを目指すものであった。

6. 結 論

以上、特別支援学級における包括的性教育の初回授業とそれをめぐる四つの視点からの分析を踏まえ、インタビューでの発言に注目しつつ、体系化した性教育プログラムにおいて、教員 X が核心的に大事にする考えとその意味について考察する。

初回の授業では、身体と心の両面において自他の違いに注目することで、まず自分自身について目を向けて考えること、そして他者との違いに気付いた上で自己を肯定するプロセスを経ている。

この授業は、性教育を通して生徒らの精神的な成長を促すことを目的として展開されており、生徒たちの反応にもその意図が反映されていた。ここでは、教員が生徒の作品の是非を評価せずに、むしろ生徒それぞれの気持ちや表現を肯定していく過程が大切にされている。「心が生きる教育」という考えは、一人ひとりの体と心の違いに気づき、それを基に自分と他者を大切にすることを育むことなしに性教育はありえない、という教員 X の信念と結びついている。教員 X の性教育観の核心部分にあるのは、互いの違いに気づき、それを認め合うことが人間関係の前提であるという考えである。この性教育観は包括的性教育の基本要素の一つである「人権的アプローチに基づいていること」と一致している (UNESCO 2018=2020: 30)。自分自身の意識や権利を高め、他者の権利も同様に尊重し、さらにその態度を促進することが人権的アプローチであるが、この実践はそれを「心」にフォーカスし、シンプルな形で実現したと言える。教員 X は生徒との相互理解やコミュニケーションを授業の基本としているが、普段と異なる環境では、「ブレ」と称して内容を先行して教授する姿の両方が見られる。これらは相反する態度に見えるが、生徒たちが将来社会の中で生きやすくなることを期待するうえで、どちらの指導も必要であるとの信念から生じているものと解することができる。

最後に付言すれば、教員 X の授業実践は学校全体の取り組みではなく、ほぼ一人で起案したものであり、特別支援学級の他 2 人の担任や校内の多くの教員から十分な理解や協力が得られているわけではない。教員 Y、Z が各々の性教育に関する固定観念から脱却できずに実践の意図が十分に伝わっておらず、特に教員 Y については、学習指導要領の影響を表していると言えるだろう。トップダウンの規定は学校現場の教員には直線的なメッセージとなって、禁止の通知として受け止められる。「はどめ規定」の存在が独り歩きし、実践の理解にも影響が出ている事実が確認された。

本稿は、特別支援学級における全 7 回の性教育授業のうちの初回のみを取り上げた。それは初回の授業にこそ、包括的性教育の視点から見た重要

な内容が扱われていると考えられるからであるが、本稿はその授業や、まして全 7 回の実践をトータルに評価するものではない。生徒の学習成果を評価することも本稿のねらいではない。障害をもつ生徒を対象に教育活動を行ってきた一人の教員が、担当することになった特別支援学級において新たに性教育の授業を構想し、それを実践した記録として捉え、そこに込められた教員の核心的な考えが何であったのかを、性教育の一般的な状況に照らして明らかにすることが目的であった。性の学習にためらいや恥ずかしさを感じた生徒に、自他の違いに気づくことを手掛かりに、性教育は「心が生きる教育」とあるというメッセージを「はじめのいっぽ」として提示するという教員 X の初回の授業は、ややもすると隘路と化す「必要だが踏み込み過ぎない」性教育の一般的な状況に対する異議申し立てとなっている。この実践は心理主義的アプローチが前面に出たものとも言えるが、それは性教育に心への注目が欠落しがちな状況があることへの警告でもある。そして、多様な展開が見込まれる包括的性教育実践の中の一事例であるが、他者との違いに気づき、自分と他者を尊重するという人権理解における最も基本的な認識を性教育の出発点であり核とすることで、固定観念からの転換を試みている点において、今後の性教育実践の展開のための示唆を与えている。

注

- 1) 中学校での授業時数は 1 単位時間 50 分である。ここでは授業時数を「時間」と表記している。
- 2) 初版は 2009 年、その後 2018 年に改訂版が発表された。改訂版『ガイダンス』では、以下の 8 つのキーコンセプトを設定している。【① 人間関係、② 価値観、人権、文化、セクシュアリティ、③ ジェンダーの理解、④ 暴力と安全確保、⑤ 健康とウェルビーイング (幸福) のためのスキル、⑥ 人間のからだと発達、⑦ セクシュアリティと性的行動、⑧ 性と生殖に関する健康】日本における一般的な性教育の内容は主に⑥⑦⑧に偏っていることから、前半の①～⑤の人権に関する学習が少ないことが指摘できる。そのため、世界的な潮流になっている包括的性教育からは停滞していると言えるだろう。
- 3) UPR (Universal Periodic Review) は 2006 年の国連人権理事会の創設に伴って新たに作られた制度であり、約 4 年半に一度のペースで、国連加

- 盟国 193 カ国すべての国の人権状況を普遍的に審査する。
- 4) 特別支援学級では、特別支援学校の学習指導要領を参考として、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした「自立活動」の内容を取り入れることがある。自立活動では、(1) 健康の保持、(2) 心理的安定、(3) 人間関係の形成、(4) 環境の把握、(5) 身体の動き、(6) コミュニケーションの 6 項目の中から、生徒の状態やニーズに合わせて、必要な項目を具体的な指導として行い、自立を促していく。指導内容の自由度が高いことが特徴である。
 - 5) 教員 X へのインタビュー調査は、2025 年 2 月 18 日 13:23 から約 2 時間、A 中学校にて実施。
 - 6) A 中学校教頭へのインタビュー調査は、2024 年 12 月 26 日 13:54 から約 1 時間、A 中学校にて実施。
 - 7) 特別支援学級に在籍する生徒が通常の学級の生徒らと活動する際（学校行事など）、その通常の学級のことを「交流学級」と呼び、年間を通して両方の学級に机やロッカーが配置される。学習指導要領（平成 29 年告示）には、学校相互間の連携や交流と、交流及び共同学習の推進が明記されている（総則第 5 節 2）。
 - 8) A 中学校校長へのインタビュー調査は、2024 年 12 月 26 日 13:07 から約 30 分間、A 中学校にて実施。
 - 9) 性教育委員会とは、毎年各学年で行われる「性に関する指導」の内容を決定する委員会である。メンバーは養護教諭、学年付き教員のうち各学年 1 人ずつ選出される担当の教員、学習指導部の人権学習主任の計 5 人で構成される。会議により学年のニーズに合った内容や日程などを決定するが、実態としては、前年度の内容をほぼ同様の形態で実施することが多い。また、「性に関する指導」は通常年 1 回のみである。
 - 10) 設問「『性教育』と聞いて、思うことは何ですか？ ○をつけてください。（いくつでも）」に対し、回答は「わからない」6 人、「はずかしい」4 人、「気持ち悪い」3 人、「こわい」「ドキドキする」2 人、「すてき」「エロい」「いやらしい」1 人、「きたない」0 人だった。
 - 11) 設問「あなたは、自分の体を大切にしていますか？」に対し「いつも大切にしている／大切にしているときもある／大切にしていないときもある／大切にしていない／わからない」が、設問「あなたは自分のことが好きですか？」に対し「とても好き／好き／少し好き／あまり好きではない／きらい／わからない」がそれぞれ回答選択肢として用意されている。このうち「いつも大切にしている／大切にしているときもある」「とても好き／好き／少し好き」を選択した回答を肯定的な回答として計上している。
 - 12) 「男らしさ・女らしさ」の授業は 2023 年 11 月 29 日（水）に実施。
 - 13) 人権学習の事前授業は 2024 年 1 月 24 日（水）に実施。

- 14) 「インターネットや SNS などによる性暴力・性犯罪から身を守る」テーマでの授業は 2024 年 1 月 24 日（水）に実施。
- 15) 2024 年 1 月 24 日（水）のフィールドノーツより。
- 16) 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）第 2 章第 7 節保健体育科「保健分野」3(7)より。この記述は旧学習指導要領（平成 10 年 12 月告示）からほぼ同内容が記載されている。
- 17) 臨時国会の質疑において、令和 2 年（2020 年）11 月 17 日の参議院文教科学委員会での答弁。
- 18) 堀川修平（2023）は、近年の性教育の高まりについて、2010 年代以降の「LGBT ブーム」と 2018 年以降の「おうち性教育ブーム」があると整理している。前者については、文部科学省が 2013 年に実施した「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」や渋谷区と世田谷区が 2015 年に運用を開始した「同性パートナーシップ制度」などがそれに当たる。

文献

- 新井陽子・菅沼歩実・深澤友子・齋藤明香・國清恭子・篠崎博光, 2024, 「中学校教員の包括的性教育に関する意識調査」『母性衛生』65(3): 214.
- 浅井春夫, 2020, 『包括的性教育——人権、性の多様性、ジェンダー平等を柱に』大月書店。
- 儀間明子, 2024, 「特別支援学級における包括的性教育実践——中学校特別支援学級の実践課程上の工夫を通して——」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書』8: 29-32.
- 樋上典子・長香織・田代美江子・渡辺大輔, 2022, 『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』エイデル研究所。
- 堀川修平, 2023, 「『日本に性教育はなかった』と言う前に——ブームとバッシングのあいだで考える」柏書房。
- ヒューライツ大阪, 2023, 「国連人権理事会、第 4 回 UPR 審査の勧告に対する日本政府の回答結果文書を採択②「受け入れない」編（7/10）」、ヒューライツ大阪ホームページ（2025 年 3 月 21 日取得、<https://www.hurights.or.jp/archives/new-sinbrief-ja/section4/2023/07/upr710-1.html>）
- 伊藤修毅, 2023, 『発達が気になる子の性の話 みんなでいっしょに学びたい』講談社。
- 門下祐子, 2019, 「知的障害児・者の性教育に関する研究動向」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要：別冊』27(1): 13-24.
- 児島芳郎・細渕富夫, 2011, 「知的障害特別支援学校における性教育実践の現状と課題：全国実態調査の結果より」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』10: 105-110.
- 児嶋芳郎, 2012, 「知的障害児の性教育に関する研究の動向」『特殊教育学研究』50(3): 313-321.
- 文部科学省, 2017a, 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』。
- , 2017b, 『中学校学習指導要領（平成 29 年

- 告示) 解説 特別の教科 道徳編].
- , 2017c, 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編』.
- 茂木輝順・久保田美穂・池谷壽夫・橋本紀子・関口久志・森岡真梨・田中和江・加野泉, 2022, 「日本の中～大規模中学校の教育課程における性教育の位置付け —— 2007 年調査と 2017 年調査の比較」『現代性教育研究ジャーナル』 136: 1-11. (2025 年 3 月 13 日取得, https://www.jase.faje.or.jp/jigyo/journal/seikyoiku_journal_202207.pdf).
- 日本教育新聞, 2021, 「令和 2 年臨時国会質疑から【第 7 回】」 (2025 年 7 月 17 日取得, <https://www.kyoiku-press.com/post-series/series-224967/>).
- 齋藤益子, 2018, 「わが国の性教育の現状と課題」『現代性教育研究ジャーナル』 87: 1-8. (2025 年 3 月 17 日取得, https://www.jase.faje.or.jp/jigyo/journal/seikyoiku_journal_201806.pdf).
- 斎藤利之・宮崎伸一, 2024, 「特別支援学校における知的障がい児の性教育の現状に関する研究: 教材開発にむけて」『中央大学保健体育研究所紀要』 42: 1-19.
- 千住真理子, 2015, 『生活をゆたかにする性教育 —— 障がいのある人たちとつくるところとからだの学習』 クリエイツかもがわ.
- 清水ゆかり・井關敦子, 2024, 「包括的性教育を取り入れる施設に勤務する保育者の認識 —— 保育観, 子ども観, 社会観の様相 ——」『母性衛生』 65(3): 162
- 正保正恵・山内加奈子・弘田陽介, 2024, 「中等教育における性教育の現状と課題: 包括的セクシュアリティ教育との対比を通して」『福山市立大学教育学部研究紀要』 12: 47-57.
- UNESCO, 2018, *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach [Revised edition]*. (浅井春夫・長香織・田代美江子・福田和子・渡辺大輔訳, 2020, 『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』 明石書店.)

A Teacher's Perspective on the Introduction of Comprehensive Sexuality Education Focusing on the Differences Between Self and Others: A Case Study on the First Lesson in a Special Needs Class in a Japanese Public Junior High School

Haruka FURUSE

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto 606-8501 Japan

Summary ... The purpose of this study is to examine the perspective on sexuality education held by a teacher who has practiced comprehensive sexuality education (CSE) in her special needs class at a Japanese public junior high school. Focusing on the first-time lesson within the teacher's overall instructional design, this study clarifies the characteristics of her CSE practices under given conditions, as well as the underlying educational philosophy. This analysis reveals that the teacher emphasizes the importance of students first reflecting on themselves, recognizing differences between self and others, and fostering an attitude of caring for both. This perspective forms the foundation of her approach to CSE. The study also suggests that she positions sexuality education as a means of helping students build healthy relationships both in the present and the future. Furthermore, her instructional strategies prioritize reducing students' anxiety and providing a clear prospect. The study also highlights how a literal interpretation of the national curriculum can contribute to a double-bind situation for teachers engaged in CSE practice.

Keywords: comprehensive sexuality education, perspective on sexuality education, public junior high school, case study, special needs class