



Title	包括的性教育の実施における教員の自己効力感の要因の検討：国立大学附属学校を対象とした質問票調査から
Author(s)	松本, ミユ
Citation	共生学ジャーナル. 2026, 10, p. 81-111
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/104531
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

包括的性教育の実施における教員の自己効力感の要因の検討

—国立大学附属学校を対象とした質問票調査から—

松本 ミユ*

Considering the factors influencing teachers' self-efficacy in implementing comprehensive sexuality education

Based on a questionnaire in national university-affiliated schools

MATSUMOTO Miyu

論文要旨

本研究の目的は、教員の包括的性教育（Comprehensive Sexuality Education：CSE）を実施する際の自己効力感の要因を明らかにすることである。国立大学附属学校に勤務する教員 50 名を対象に質問票調査を実施し、CSE のトピック別の自己効力感を把握するとともに、その理由の自由記述を分析した。結果、自己効力感は「家族」や「暴力・いじめ」では相対的に高く、「性の快楽・親密さ」を含むトピックでは低かった。自己効力感の高さは知識・理解の獲得よりも、現場での実践経験と関連していた。以上より、学校における CSE の実践には、教育課程の見直しと並行して実践的な CSE 専門家による研修および教員の自己研鑽機会の整備という、両輪の体制構築が必要であることが示唆された。

キーワード 包括的性教育、自己効力感、教員、国立附属学校、実践経験。

Abstract

This study investigated factors influencing teachers' self-efficacy in delivering Comprehensive Sexuality Education (CSE). A survey of 50 teachers at national university-affiliated schools assessed topic-specific self-efficacy and included analysis of open-ended responses. The findings indicated that self-efficacy was higher for topics such as family and bullying, but lower for areas such as sexual pleasure and intimacy. Greater self-efficacy was associated more with teaching experience than with knowledge. These results suggest that effective implementation of CSE requires not only curriculum revision but also practical training and sustained professional development for teachers.

Keywords: comprehensive sexuality education, self-efficacy, teachers, national university-affiliated schools, practical experience.

* 大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程；miyupenn@gmail.com

1. はじめに

本研究の目的は、教員の包括的性教育 (Comprehensive Sexuality Education : 以下、CSE) を実施する際の自己効力感を規定する要因を明らかにすることである。

世界性の健康学会 (The World Association for Sexual Health : WAS) は、1999 年に採択された「性の権利宣言」において、性の権利 (セクシュアルライツ) をセクシュアリティ (性) に関する人権であると位置づけ、「9. 情報への権利」、「10. 教育を受ける権利、包括的な性教育を受ける権利」を含む 16 項目を提示した (WAS 2014)。これにより、性に関する知識や教育を享受することが人権として位置づけられた。また、持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals : SDGs) では、保健 (目標 3)、教育 (目標 4)、ジェンダー平等 (目標 5) の各ターゲット (3.7、4.7、5.6) に、性や生殖、ジェンダーに関する内容が掲げられている (United Nations 2015=2015)。これらは、人権やジェンダー平等を基盤とした性教育の重要性を示唆している。このような社会的要請を受け、UNESCO をはじめとする国際機関は CSE の普及を推奨している (ユネスコ 2020)。

CSE は、人権やジェンダー平等、多様性への肯定的価値観の育成を目的に、身体や性行動にとどまらず、人間関係、家族、社会的規範などを総合的に扱う性教育である。CSE は学習者に対して、性に関する行動を禁止、抑圧するのではなく、正確で年齢に適した知識・態度・スキルを習得することを可能にする性教育である (ユネスコ 2020)。2009 年には学校内外での CSE の開発・実施を支援するため、UNESCO などの国際機関による『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』が初めて公表され、2018 年には改訂版 (以下、改訂版『ガイダンス』) が公表された (ユネスコ 2020)。改訂版『ガイダンス』では 8 つのキーコンセプト (以下、KC) と 27 のトピック、年齢グループに応じた学習目標、学習者ができるようになることが体系的に設定されている (表 1)。

国際的なレビューでは、CSE が学習者の知識や認識の向上、態度の変化をもたらし、リスクのある性行動の減少や、ジェンダー規範の変容など好影響

を与えていると示している（Barriuso-Ortega et al. 2024、Goldfarb & Lieberman 2021、Kim et al. 2023）。

こうした CSE のようなジェンダーや権利を基盤とするセクシュアリティに関する教育の重要性を踏まえ、本稿では以下の構成で検討を進める。まず本節にて、国際的な潮流と CSE の有効性を概観した。続いて CSE の必要性を裏付けるため、現行の性教育が国際的な潮流と乖離している点、および学習者のニーズを満たしていない現状を指摘する。そのうえで、CSE 推進の鍵となる教員に着目し、実践を阻む要因として挙げられてきた「自己効力感」について先行研究の検討を行う。以降、教員を対象とした調査とその結果に基づく考察を行い、最後に本稿のまとめとする。

表 1 CSE の 8 つの KC と各トピック

1. 関係性	2. 価値観、権利、文化、セクシュアリティ
1.1 家族 1.2 友情、愛情、恋愛関係 1.3 涵養、包摂、尊重 1.4 長期的な責任ある関係と子育て	2.1 価値観とセクシュアリティ 2.2 人権とセクシュアリティ 2.3 文化、社会とセクシュアリティ
3. ジェンダーの理解	4. 暴力と安全確保
3.1 ジェンダーとジェンダー規範の社会構築性 3.2 ジェンダー平等、ジェンダーステレオタイプ、ジェンダーバイアス 3.3 ジェンダーに基づく暴力	4.1 暴力 4.2 同意、プライバシー、からだの保全 4.3 情報通信技術（ICTs）の安全な使い方
5. 健康と幸福のためのスキル	6. 人間のからだと発達
5.1 性的行動における規範と仲間の影響 5.2 意思決定 5.3 コミュニケーション、拒否、交渉のスキル 5.4 メディアリテラシーとセクシュアリティ 5.5 援助と支援を見つける	6.1 性と生殖の解剖学と生理学 6.2 生殖 6.3 思春期 6.4 ボディイメージ
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
7.1 セックス、セクシュアリティ、生涯にわたる性 7.2 性的行動と性的反応	8.1 妊娠と避妊 8.2 HIV/エイズのスティグマ、ケア、治療、サポート 8.3 HIVを含む性感染症リスクの理解、認識、低減

（ユネスコ 2020:71）

2. 現行の性教育に対する評価と課題

権利を基盤とした性教育を重視する国際的な潮流がある一方で、日本の

性教育は、依然として身体変化や性感染症のリスク回避を中心とする「狭義の」性教育が主流であり、実践内容は限定的である（日本財団 2022）。その要因の 1 つに学習指導要領上の「はどめ規定」が挙げられる。「はどめ規定」とは、1998 年の学習指導要領改訂時に記載された「～は取り扱わないものとする」という一文を指す。例えば、中学校の保健体育の学習指導要領では「妊娠の経過は取り扱わないものとする」（文部科学省 2017d:227）と記載されており、「妊娠の経過」、すなわち性交を取り扱ってはならないという暗黙的なメッセージになっている。もっとも、学校が該当箇所の指導の必要性を認め、かつ、①児童生徒等の発達の段階を踏まえること、②学校全体で共通理解を図ること、③保護者や地域の理解を得ること、④集団指導と個別指導の連携を密にすること、の 4 つの解除要件を満たせば「はどめ規定」の制限を超えて実践を展開することは可能である（村末 2024）。しかし「はどめ規定」の制限を超える努力をするかどうかは、教員の関心や学校体制に大きく左右されるため、性の学力保障において格差が生じているのが現状である（村末 2024、楊・山根 2024、李・大谷 2025）。

それでは、学習者たちは現行の性教育をどのように評価しているのだろうか。日本では、大学生を対象に、過去に自身が受けた性教育への評価を問う研究が蓄積されている。本稿では、学習指導要領改訂後の 2017 年以降に発表された研究を概観する。高橋ほか（2021）は、2018 年 12 月から 2019 年 5 月に青森県内の大学 3・4 年生を対象に調査を実施し、学習者が高校までの性教育を「不足している」と感じ、より正確な知識の保障を求めていることを明らかにした。四宮ほか（2019）は、看護大学生を対象に、性に関する知識を習得するだけでなく、態度や価値観、関係性のあり方などを含めて、望まない妊娠や性感染症、HIV／エイズの予防として個人の自己決定権、男女平等、性の多様性を尊重した包括的な性教育の必要性を指摘した。楊・山根（2024）は、各学校種で「身体の仕組み」の学習経験が 9 割を超える一方で、「人工妊娠中絶」や「コンドームの使い方」、「自慰」といった内容の学習は乏しいという学習内容の偏りを明らかにした。さらに、こうした現状に対し、学習者自身が内容的に不十分だと指摘していることを示した。野口（2025）は、保健体育科教諭・養護教諭を志望する大学生が、学校での性教育を有用と認識しつつも、正しい知識や適切な意思決定力の獲得にはつながっていないと自覚していることを示した。さらに、大学生たちが、自分が

受けてきた性教育を肯定的に評価する一方で、時間的制約や内容の不足、さらには恥ずかしさといった否定的な印象も抱いていることを明らかにした。李・大谷（2025）は、大学1年生を対象に、知識の提供だけでなく、性の多様な意味を理解できる指導や、より正確で深い内容の性教育を望んでいる可能性を示した。

日本財団（2021）が17歳から19歳を対象に実施した調査でも、若者は現行の性教育を、「抽象度が高い」（65.6%）、「現在抱える問題や悩みに適合していない」（52.1%）と評価している。また、学校の性教育で深めてほしかった内容として、「恋愛や健康な性的関係に関する知識」（40.9%）、「性的反応の仕組みや性行為（セックス）に関する知識」（37.6%）が上位に挙げられている。これらの先行研究や調査は、CSEを志向する国際的潮流や学習指導要領の改訂を経てもなお、日本における性教育が依然として学習者のニーズを十分に満たしていないことを示している。

このような現状を踏まえ、浅井（2020）は、テーマありきで、この学年にはこれを教えるべきという「テーマ主義」から、学習者が今後直面し得る課題を見据えて学習内容を構想する「課題主義」への転換を提唱している。浅井（2020）はまた、「テーマ主義」について「テーマを学年別に配置し限定することで、子どもの現実や課題に即して教えることに歯止めをかけている」（浅井 2020:79）と批判している。すなわち、現行の学習指導要領（文部科学省 2017d）や、性教育に関する審議内容（中央教育審議会 2005）が強調する、児童生徒の発達段階（受容能力）を十分考慮するスタンスは、「テーマ主義」を助長し、実践的な制約をかける要因となっている。これに対し、CSEの指針である改訂版『ガイダンス』は、性に関する幅広いテーマを包括的に扱い、学習者の年齢発達に合わせた系統的なカリキュラムを提示している。さらに、改訂版『ガイダンス』は、年齢別の到達目標を設定しつつも、学習者の実態に応じて目標を前倒し、あるいは後倒しするなど、柔軟な運用を可能としている。この点において、「課題主義」の理念とCSEの枠組みは親和的であり、浅井が提唱するような、学習者の実態や将来に即して教育内容を調整するという要請と合致するものと考えられる。以上のことから、児童生徒の実態やニーズを正しく反映し、将来セクシュアリティに関する多様な場面に適切に対処する力を育成するCSEへの移行は、喫緊の教育課題である。

3. 性教育実践の要因と自己効力感

日本国内の学校現場における、教員を対象とした性教育研究では、教員の多くが性教育の必要性を感じつつも、実施できていない要因が明らかにされてきた。それらの要因は大きく 2 つに分けられる。第一に、環境的要因である。具体的には、多忙・時間の不足（大川ほか 2021、姜 2023、島田 2017、茂木ほか 2022、渡会 2003）、予算不足（清水ほか 2024）、年間計画・カリキュラムの位置づけの欠如（青柳ほか 2016、島田 2017、Takemata et al. 2014）、研修機会や教材・情報の不足（茂木ほか 2022）などが挙げられる。第二に個人的要因である。例えば、指導の難しさ（渡会 2003）、知識（松本ほか 2022）や指導力の不足（青柳ほか 2016、大川ほか 2021、Takemata et al. 2014）そして自信の乏しさや不安（島田 2017、槌谷ほか 2009、眞野 2018、松本ほか 2022）が指摘されている。

国外においても類似の研究がなされており、学校における「性と生殖に関する健康教育（以下、SRH）」は、政策や社会環境における優先順位に加え、教員の SRH に対する自信の程度によって実施が左右されることが明らかとなっている（Walker et al. 2020）。この教員の自信に関して、体系的なプログラムへの関与や特化した研修を受けた教員は、より高い自信を有する傾向にある（Johnson et al. 2014、Mitchell et al. 2011）。一方で、自信の欠如が報告される場合には、不十分な研修、時間の制約、教材や人的資源の不足、学校環境における支援の欠如など、複数の課題が存在していることが示されている（Mitchell et al. 2011）。

このような「自信」の問題は、「自己効力感（self-efficacy）」の概念によって説明できる。江本（2000）は、自己効力感を「ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評価で、遂行できるという確信の程度」（江本 2000:44）と定義している。また、教員の自己効力感とは、職務に関連する課題、責任、困難を処理し、期待される学習成果を達成するための自らの能力に対する信念（belief）として概念化されている（Sakellariou & Fang 2021）。これは、性教育においては「自分にはこの内容を教えることができる」という教員の自信に該当すると言われている（Helleve et al. 2009）。先行研究では、自己効力感が性教育の指導意欲や実践の有無に影響を与えることが指

摘されている（ユネスコ 2020、Helleve et al. 2009、Paulussen et al. 1994、Sato et al. 2023）。

このように、国内外の研究において、性教育が推進されない主要な要因の 1 つに教員の自己効力感の不足が挙げられている。しかし、国内においては、自己効力感を規定する要因については十分に検討されてこなかった。そこで本研究では、教員の指導への自己効力感に着目し、それらを規定する要因を明らかにすることを試みる。

4. 方法

4.1 対象者

調査対象は、国立大学附属の小学校から高等学校段階（以下、附属学校）に勤務し、性教育を担当する教員（以下、性教育担当教員）である。国立の附属学校は、大学設置基準第 39 条に基づき、教員養成に関する学部又は学科の教育研究のために設置された施設である（文部科学省 2016）。附属学校の使命の 1 つに、実験的・先導的な教育課題に取り組むこと、ならびに地域において指導的・モデル的役割を果たすことが挙げられる。CSE は従来の性教育より新しい取り組みであり、この「実験的・先導的な教育課題」に該当する。また、附属学校では CSE に関する効果検証や研究成果が積極的に報告されており（判 2024、2025、山合・藤原 2020）、本研究の対象として適切であると判断した。

さらに、回答者を「性教育担当教員」とした理由は、日本における性教育が保健体育科や特別活動を中心としつつも、学校教育活動全体を通じて実施されることが求められている点にある（中央教育審議会 2005）。すなわち、すべての教員が性教育を担う可能性がある。そのため、調査依頼の際には担当教科を指定せず、「貴校で性教育を担当している教員」と記載し、各校の判断に委ねることとした。

4.2 調査方法

調査期間は 2023 年 4 月から 7 月であった。調査は Google Form を使用し、オンラインで実施した。まず、2023 年当時に、全国国立大学附属学校連盟

(全附属 ウェブサイト) に記載されていた、小学校から高等学校段階の計 164 校の全ての附属学校に対し、調査依頼書を送付した。メールアドレスもしくは問い合わせフォームを公開している学校には、オンライン上で調査協力の依頼書を送付した。一方で、オンラインでの問い合わせ先が確認できない学校に対しては、郵送にて依頼書を送付した。依頼を受けた各学校において、管理職または窓口となる教員から該当する教員へ質問票の URL が周知され、教員が個別に回答した。

4.3 質問項目

質問項目は、①回答者の属性に関する質問、②CSE に関する内容の指導で最も自信のある・ない内容、③自信の有無の選択理由であった。質問①は単一選択形式、質問②は複数選択形式 (16 のトピックのうちそれぞれ最大 3 つまで選択可能)、質問③は自由記述形式で回答を求めた。

CSE に関する内容項目は、改訂版『ガイダンス』(ユネスコ 2020) に記載されている 8 つの KC (表 1) を基盤としつつ、日本の教育的・文化的背景を考慮して選定した。具体的には、日本の文脈とは乖離が大きく導入が困難と考えられるトピック (例: KC2 価値観・人権・文化・セクシュアリティなど)、ならびに保健体育をはじめとする既存の教科ですでに扱われているトピック (例: KC6 人間のからだと発達など) は除外した。なお、既存の教科で扱われている内容であるか否かの判断にあたっては、学習指導要領 (文部科学省 2017a、2017d、2018)、および先行研究 (加城ほか 2004、四宮ほか 2019、関根ほか 2018、仁木ほか 2012、村木ほか 2011) を参照した。

なお、本調査における操作化にあたっては、先行研究において自己効力感が「自信」と読み替えられていることを踏まえ、回答者の理解しやすさを優先して「自信の有無」を問う表現を用いた。また、回答者が具体的な指導内容を想起しやすくするため、KC の文言を適宜操作化した。

4.4 分析方法

分析は、質問①および②は Excel にて単純集計を行い、傾向を把握した。また、質問③の自由記述による回答に対しては、Boyatzis (1998) によるテーマ分析 (以下、TA) を行った。TA は、「質的データの中における、意味パターンの同定、分析、そして解釈するための方法」(Braun & Clarke 2006:79)

である。本研究の目的である、教員の CSE 実施時の自信を規定する要因を明らかにするのに適した方法であると考え採用した。

本研究では、土屋（2016）に倣い、帰納的 TA を実施した。具体的な手順は以下の通りである。第一に、「自己効力感の要因とは何か」という研究目的に関連があると思われる語やコンセプトを探し出し、生データの言葉をそのまま使用しコーディングを行った（一段階目のコーディング）。第二に、生成したコードの意味を明確にするため、各コードの「定義」をコードブックに記録した。これは、短い言葉のコードだけでは詳細な情報が抜け落ちて曖昧になることを防ぎ、当該コードが何を含み、何を含まないかを厳密にするためである（土屋 2016）。第三に、一段階目のコーディングが終了した後、類似したコードをまとめた（二段階目のコーディング）。最後に、類似するコードが収束してきた段階で、コードを確定させ、これをテーマとした。

なお、生成したテーマの信頼性を確保するために、研究者によるトライアンギュレーション（ウヴェ 2011）を行い、一貫性の検証を行った。

4.5 倫理的配慮

まず、調査協力の依頼書にて、本研究の主旨、調査目的、匿名かつ任意参加であり、協力しないことによる不利益が一切ないことを明記した。さらに、質問票の冒頭には、インフォームド・コンセントを得るための説明を記載し、同意を得られた場合のみ回答が可能となる形式とした。本研究は、大阪大学大学院人間科学研究科共生学系研究倫理委員会の審査を受け承認された（OUKS2307）。

5. 結果

5.1. 回答者の属性

本調査では、各学校を通じて性教育担当教員に調査の周知を行う形式を採用した。そのため、周知対象となった教員の正確な数の把握は困難であった。しかし、最終的に 50 人の教員から回答が得られた（表 2）。

表 2 回答者の性別、学校種、免許状

	保有免許状			
	保健体育	養護教諭	初等教諭	計
全体	28	19	3	50
性別				
男性	18	0	1	19
女性	10	19	2	31
学校種				
小学校	3	8	3	14
中学校	15	7	-	22
高等学校	10	4	-	14

5.2 CSE に関する内容で指導に最も自信のある／ない内容

提示した CSE トピックから、指導時に最も自信のある内容、および自信のない内容を最大 3 項目ずつ選択してもらったところ、表 3 の結果となった。

自信のある内容として最も選択されたのは、「家族」(16 人、32.0%)であった。次いで、「暴力・いじめ」(15 人、30.0%)、「友情、愛情、愛情に基づく関係性」(14 人、28.0%) という結果であった。自信ありの内容として選択されなかったのは、「セクシュアリティがもたらすよろこび」(0 人、0.0%)であった。一方で、自信のない内容として最も選択されたのは、「人権、性と生殖に関する健康と権利 (SRHR)」(19 人、38.0%)であった。次いで、「HIV／エイズのスティグマ、ケア、治療、サポート」、「セクシュアリティがもたらすよろこび」(17 人、34.0%) という結果であった。自信なしの内容として選択されなかったのは「意思決定」(0 人、0.0%)であった。

保有免許状別に自信の有無の傾向をみると、自信のある内容として選択されたのは、保健体育科教諭で「暴力・いじめ」(12 人、42.9%)、養護教諭で「助けや支援の見つけ方」(8 人、42.1%) を選択する割合が高かった。一方、初等教諭は、「家族」、「友情、愛情、愛情に基づく関係性」において回答者全員 (3 人、100%) が自信ありと回答した。

一方で、自信のない項目をみると、保健体育科教諭では「ボディイメージ」

(12 人、42.9%)、養護教諭では「人権、性と生殖に関する健康と権利(SRHR)」(11 人、57.9%) が上位にあがった。初等教諭では「ジェンダーに基づく暴力、性暴力、性犯罪」、「HIV／エイズのスティグマ、ケア、治療、サポート」、「性的行動と性的反応」「セクシュアリティがもたらすよろこび」(2 人、66.7%) の項目において、自信なしと回答した。

表 3 保有免許状別にみた各トピックへの自信の有無

	自信あり (%)				自信なし (%)			
	計 (n=50)	保健体育 (n=28)	養護教諭 (n=19)	初等教諭 (n=3)	計 (n=50)	保健体育 (n=28)	養護教諭 (n=19)	初等教諭 (n=3)
家族	16 (32.0)	9 (32.1)	4 (21.1)	3 (100.0)	6 (12.0)	2 (7.1)	4 (21.1)	0 (0.0)
暴力、いじめ	15 (30.0)	12 (42.9)	2 (10.5)	1 (33.3)	2 (4.0)	0 (0.0)	2 (10.5)	0 (0.0)
友情、愛情、愛情に基づく関係性	14 (28.0)	6 (21.4)	5 (26.3)	3 (100.0)	4 (8.0)	2 (7.1)	2 (10.5)	0 (0.0)
助けや支援の見つけ方	14 (28.0)	5 (17.9)	8 (42.1)	1 (33.3)	1 (2.0)	1 (3.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
コミュニケーションスキル、断り方、交渉スキル	12 (24.0)	6 (21.4)	6 (31.6)	0 (0.0)	4 (8.0)	3 (10.7)	1 (5.3)	0 (0.0)
ジェンダーステレオタイプ、ジェンダーバイアス	10 (20.0)	4 (14.3)	6 (31.6)	0 (0.0)	13 (26.0)	9 (32.1)	4 (21.1)	0 (0.0)
意思決定	9 (18.0)	7 (25.0)	2 (10.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
HIVを含む性感染症リスクの理解、認識、低減	7 (14.0)	4 (14.3)	3 (15.8)	0 (0.0)	7 (14.0)	1 (3.6)	5 (26.3)	1 (33.3)
ジェンダーに基づく暴力、性暴力、性犯罪	6 (12.0)	2 (7.1)	4 (21.1)	0 (0.0)	8 (16.0)	6 (21.4)	0 (0.0)	2 (66.7)
同意、プライバシー	6 (12.0)	1 (3.6)	5 (26.3)	0 (0.0)	2 (4.0)	1 (3.6)	1 (5.3)	0 (0.0)
メディアリテラシーとセクシュアリティ	4 (8.0)	3 (10.7)	1 (5.3)	0 (0.0)	6 (12.0)	4 (14.3)	2 (10.5)	0 (0.0)
HIV/エイズのスティグマ、ケア、治療、サポート	4 (8.0)	2 (7.1)	2 (10.5)	0 (0.0)	17 (34.0)	9 (32.1)	6 (31.6)	2 (66.7)
人権、性と生殖に関する健康と権利 (SRHR)	2 (4.0)	2 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (38.0)	8 (28.6)	11 (57.9)	0 (0.0)
ボディイメージ	1 (2.0)	1 (3.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (26.0)	12 (42.9)	1 (5.3)	0 (0.0)
性的行動と性的反応	1 (2.0)	1 (3.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (30.0)	7 (25.0)	6 (31.6)	2 (66.7)
セクシュアリティがもたらすよこび	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	17 (34.0)	10 (35.7)	5 (26.3)	2 (66.7)

5.3 自信の有無の選択理由

指導に自信がある／ない内容として選択した理由を TA で分析したところ、計 14 件のテーマが生成された（表 4、5）。TA におけるよいコードとは、①ラベル、②明確な定義（ラベルの説明）、③取り入れ条件（どのような条件でコードを適用するのか）、④除外条件（どのような条件であるとコードを適用しないのか）、⑤肯定的・否定的な具体例から構成される（土屋 2016）。そのため、表 4、5 において、最終的にテーマとなったコードの 5 つの構成要素を示す。なお、本文において、質問票の回答に書かれた実際の記述を「」で示す。また、「実際の記述」に後続する英数字列（例：31H29）は、記述の通し番号、対象者の免許状の種類（H=保健体育科、Y=養護教諭、S=小学校教諭）、対象者の ID を示す。

5.3.1 自信ありの理由

指導に自信ありの選択理由を分析した結果、6 つのテーマが生成された（表 4）。それらは、①学習・研修の学び、②実践に基づく学び、③実体験・生活の中での知識の獲得、④学習資源へのアクセス、⑤教員としての関与イメージ、⑥教員の価値観・態度・判断であった。

①学習・研修の学びでは、「学習してきた」（31H29）、「また、暴力やいじめに関しては卒業論文で行ったものに含まれており、論文を通じて学んだことがあるから」（6H5）、「研修を受けてきたから」（1H1）といった、入職前の学習、入職後の現職教員研修を受けたことが自信につながっている記述がみられた。

②実践に基づく学びでは、「中学校の道德の授業でこれらのトピックについて指導した経験があるため」（11H9）、「指導経験があるため」（3Y3）、「今まで沢山の事例があり、指導をしてきたから」（2H2）といった、教職生活を通じた行動・経験や学びが自信につながっている記述がみられた。

③実体験・生活の中での知識の獲得では、「SNS やニュースを通して、1 番話を聞いたりするから」（22H20）、「自らの経験回数が多い」（4Y4）、「自分に最も近いものだから」（8H7）といった、自分の経験や体験、日常生活の中で内容について見聞きすることで知識が蓄積され、自信につながっている記述がみられた。

④学習資源へのアクセスでは、「性感染症については、教材研究をした際

に、さまざまな情報にアクセスできた」(22H20)といった、様々な情報にアクセスでき、情報に触れられたことが自信につながっているという記述がみられた。

⑤教員としての関与イメージでは、「指導のイメージが湧いたもの」(29H27)、「カウンセラーや市の関係機関、SSW 等に連携するなど見通しが見えているため」(38Y35)といった、業務に従事したり指導したりする教員自身の姿が想起できていることが自信につながっているという記述がみられた。

⑥教員の価値観・態度・判断では、「ジェンダーに基づく社会課題に気づき一人一人が考えていく必要があるトピックなので、授業でも意識的に取り組んでいる」(36Y33)、「自分も興味のある分野であるため」(37Y34)、「他の知識について、知識が浅いため」(28Y26)といった、教員の内容に対する価値観（内容に対して指導のしやすさを感じているかどうか）、態度（内容への学習意義を見出す、興味）、判断（他の項目と比較して自信があるかどうか）が自信につながっているという記述がみられた。

5.3.2. 自信なしの理由

指導に自信なしの選択理由を分析した結果、8 つのテーマが生成された（表 5）。それらは、①学習・研修不足、②実践経験不足、③知識、理解、情報の不足、④説明の技術力、説得力のなさ、困難、⑤線引き／概念の難しさ、広範さ、⑥環境による困難、影響の考慮、⑦教員としての関与イメージのなさ、⑧教員の感覚的判断であった。

①学習・研修不足では、「あまり学んだことがないため、自信がそれほどない」(5H5) や、「研修不足」(8H8) といった、現職教員研修やそのほかの自主的な学習、これまでの学習についての不足を訴える記述がみられた。

②実践経験不足では、「経験のない領域だから」(4Y4)、「教えた経験が少ないから」(14H13)、「これまで扱ったことがないから」(16S15) のように、教職生活を通じた行動や経験ができていないことが自信のなさにつながっている記述がみられた。

③知識、理解、情報の不足では、「知識がないから」(2H2)、「理解していないから」(17H16)、「最新情報を確認する必要がある」(15Y14) といった、教員自身に知識や理解がない、情報を追えていないという認識に関する記述がみられた。

④説明の技術力、説得力のなさ、困難では、「これまでに学習したキーワードではあるが、他者に理解してもらえるほど、かみ砕いて伝えきれないと考えるため」(6H6)、「実際に想像させることがむずかしいから」(7H7)、「子どもたちに伝えるには非常に技術がある内容であると思うため」(36Y34)といった、説明する、教える、伝えるという、行為に起因する難しさや技術の必要性に関する記述がみられた。

⑤線引き／概念の難しさ、広範さでは、「どこまで伝えて良いものか、判断に迷うことがある」(35Y33)、「難しい内容だから」(19H18)、「考える範囲が広いため、なんとなく敬遠してしまいます」(57Y50)といった、指導内容に起因する難しさや、判断のしづらさに関する記述がみられた。

⑥環境による困難、影響の考慮では、「学校現場では取り扱いにくい内容だからです」(23Y22)、「生徒が体型について悩みをもっているなど配慮することがあるので授業で取り上げたことがないから」(1H1)といった、学校という環境（集団指導、保護者の同意、児童生徒の発達段階）、内容が児童生徒の人生と密接に関わっているため配慮が必要だと感じているという記述がみられた。

⑦教員としての関与イメージのなさでは、「どのような授業を行ったら良いのかイメージが持ちづらいから」(53Y46)、「指導方法がわからないため」(3Y3)、「指導のイメージが湧きにくい」(29H27)といった、業務に従事したり指導したりする教員自身の姿が想起できていないという記述がみられた。

⑧教員の感覚的判断では、「とくに理由なし」(18H17)、「他と比較しての結果」(34H32)といった、根拠を示さず感覚的に自信がないという記述がみられた。

表 4 自信ありの選択理由で表出したテーマ

No.	テーマ	定義	取り入れ条件	除外条件	具体例
1	学習・研修の学び	入職前の学習、入職後の現職教員研修を受けたことが自信につながっている記述	・入職前の学習(小中高大での学び、研究、専門的な学び)に関する記述はすべてコーディングする。 ・現職教員研修を受講したことに関する記述はすべてコーディングする。	・入職後の実践に基づく学び(子どもとのやりとり、授業の積み重ね、指導経験の蓄積)は含まない。 ・アウトプットを前提とした学習は含まない。	・学 習 し て き た (31H29c) ・また、暴力やいじめに関しては卒業論文で行ったものに含まれており、論文を通じて学んだことがあるから (6H5) ・研修を受けてきたから (1H1)
2	実践に基づく学び	教職生活を通じた行動経験や学びが自信につながっている記述	・教職生活に基づく経験や学びに関する記述はすべてコーディングする(授業の作成・実施、指導経験、業務の従事)。 ・アウトプットを前提とした学び(教材研究、	・教員研修による学びに関する記述は含まない。 ・教職生活を媒介しない学びや経験に関する記述は含まない。	・中学校の道德の授業でこれらのトピックについて指導した経験があるため (11H9) ・指導経験があるため (3Y3) ・今まで沢山の事例があり、指導をしてきたから (2H2)

			調べ学習) はすべてコーディングする。		
3	実体験・生活の中での知識の獲得	自分の経験や体験、日常生活の中で内容について見聞きすることで知識が蓄積され、自信につながっている記述	・日常生活の中で、内容を聞く、実感した、経験したことに関する記述はすべてコーディングする。	・教職生活を媒介した経験や情報の獲得、見聞きしたことに関する記述は含まない。	・ SNS やニュースを通して、1 番話を聞いたりするから (22H20) ・ 自らの経験回数が多い (4Y4) ・ 自分に最も近いものだから (8H7)
4	学習資源へのアクセス	様々な情報にアクセスでき、いろいろな情報に触れたことが自信につながっているという記述	・ 情報にアクセスできたことに関する記述はすべてコーディングする。 ・ 幅広い情報に触れたことそのものが力になったという記述をコーディングする。	・ 教材研究をしたという【行動】に焦点を当てた記述は含まない。	・ 性感染症については、教材研究をした際に、さまざまな情報にアクセスできた (22H20)
5	教員としての関与イメージ	業務に従事したり指導したりする教員自身の姿が想起できていることが	・ 教員としてどのようなかわるかを想像している記述はすべてコーディングする。	・ 実際に指導を行った、関係諸機関と連携したという経験に関	・ 指導のイメージが湧いたもの (29H27) ・ カウンセラーや市の関係機関、SSW 等に連

		自信につながっているという記述		する記述は含まない。	携するなど見通しが見えているため (38Y35)
6	教員の価値観・態度・判断	教員の内容に対する価値観(指導のしやすさ)、態度(内容への学習意義を見出す、興味)、判断(他の項目と比較して自信があるかどうか)が自信につながっているという記述	・教員の価値観、態度、判断に関する記述はすべてコーディングする。	・教員としてどのようにかわるかという想像に関する記述は含まない。	・ジェンダーに基づく社会課題に気づき一人一人が考えていく必要があるトピックなので (36Y33) ・自分も興味のある分野であるため (37Y34) ・他の知識について、知識が浅いため (28Y26)

表 5 自信なしの選択理由で表出したテーマ

No.	テーマ	定義	取り入れ条件	除外条件	具体例
1	学習・研修の不足	現職教員研修やその他のほかの自主的な学習、これまでの学習についての不足を訴える記述	・現職教員研修、その他の入職以前以後の学習行為が不足しているという記述はすべてコーディングする。	・実践など経験を通じた学びに関する記述は含まない。	・あまり学んだことがないため、自信がそれほどない (5H5) ・研修不足(8H8)
2	実践経験	教職生活を通じた	・授業や指導を行った	・現職教員研修	・経験のない領域だか

	不足	行動や経験ができていないことが自信のなさにつながっている記述	ことがないという記述はすべてコーディングする。 ・指導の機会がないという記述もコーディングする。	に関する記述は含まない。 ・他の教員の指導や、学校での事例を知らないという記述は含まない。	ら（4Y4） ・教えた経験が少ないから（14H13） ・これまで扱ったことがないから（16S15）
3	知識、理解、情報の不足	教員自身に知識や理解がない、情報を追えていないという自己認識をしている記述	・知識不足、理解不足、情報を獲得できていない自覚に関する記述はすべてコーディングする。 ・他の教員の指導や、学校での事例について知らないという記述はコーディングする。	・入職後の実践に基づく学び、現職教員研修に関する記述は含まない。 ・事例を知らないなどの状況に関する記述は含まない。 ・学習していないという行動や行為に関する記述は含まない。	・知識がないから（2H2） ・理解していないから（17H16） ・最新情報を確認する必要がある（15Y14）
4	説明の技	説明する、教える、	・説明、教授、伝達行為	・内容に関して	・これまでに学習した

	術力、説得力のなさ、困難	伝えるという行為に難しさ（困難）を感じているという記述 伝えるうえで必要と感じる技術（例：学習者に現実のものとして想像させる）や困難を感じているという記述 説明時に実体験がないために難しさを感じているという記述	自体が難しいという記述はすべてコーディングする。 ・説明、教授、伝達行為を行う上でどのような技術が必要と考え、難しさを感じているかに関する記述はすべてコーディングする。 ・説明時に説得力がないことが難しさにつながっているという記述はすべてコーディングする。	難しさを感じている記述（範囲など）は含まない。 ・学校という環境や児童生徒および保護者との関係性によって難しさを感じている記述は含まない。	キーワードではあるが、他者に理解してもらえるほど、かみ砕いて伝えきれないと考えするため（6H6） ・実際に想像させることがむずかしいから（7H7） ・子どもたちに伝えるには非常に技術がある内容であると思うため（36Y34）
5	線引き／概念の難しさ、広範さ	特定の内容が難しく、考えなくてはならない範囲が広いために指導に自信のなさを感じているという記述 内容が抽象、広範	・内容そのものに難しさを感じている記述はすべてコーディングする。 ・どこまで伝えたら良いかがわからないという迷いに関する記述は	・伝え方に難しさを感じている ・児童生徒に与える影響に関する記述は含まない。	・どこまで伝えて良いものか、判断に迷うことがある（35Y33） ・難しい内容だから（19H18） ・考える範囲が広いため、なんとなく敬遠し

		で、どこまで踏み込むか判断しづらく敬遠してしまうという記述	すべてコーディングする。 ・考える必要があることで避けるという記述はすべてコーディングする。		てしまいます (57Y50)
6	環境による困難、影響の考慮	学校という環境(集団指導、保護者の同意、児童生徒の発達段階)、内容が児童生徒の人生と密接に関わっているため配慮を必要と感じているという記述	・学校教育の特殊性(集団指導、保護者の同意、児童生徒の発達段階)が難しさに影響を与えている記述はすべてコーディングする。 ・児童生徒への配慮が見られる記述はすべてコーディングする。	・教員の知識、技術に関する記述は含まない。 ・内容や伝え方の困難に関する記述は含まない。	・学校現場では取り扱いにくい内容だからです (23Y22) ・生徒が体型について悩みをもっているなど配慮することがあるので授業で取り上げたことがないから (1H1)
7	教員としての関与イメージのなさ	業務に従事したり指導したりする教員自身の姿が想起できていないという記述	・教員としてどのようにかかわるかを想像できていないという記述はすべてコーディングする。	・実践していない、経験していないなどの教員の行為に着目した記述は含まない。	・どのような授業を行ったら良いのかイメージが持ちづらいから (53Y46) ・指導方法がわからないため (3Y3)

6. 考察

本節では、結果に基づき、附属学校教員の CSE の実施における自己効力感の規定要因と、自己効力感の向上に向けた支援の在り方について考察する。まず 6.1 では、トピックごとに見られた自己効力感の差異について、教員の職務特性や学習指導要領上の位置づけ、さらには日本の性教育が抱える構造的課題の観点から考察する。その上で 6.2 では、こうした課題を改善し、教員が自信を持って CSE を実践するための具体的な支援策を提案する。

6.1 トピック別の自己効力感と教員の専門性

本研究の結果、「家族」や「暴力・いじめ」において教員の自己効力感が相対的に高い一方で、「人権・SRHR」や「性の快楽・親密さ」を含むトピックで低いことが示された。

こうしたトピック別の効力感の差異は、回答者の保有免許状に伴う職務上の特性、ならびに教育課程上の位置づけと密接に関連していると考えられる。「家族」や「暴力・いじめ」といった内容は、主に「特別の教科 道徳」（以下、道徳）において、学習指導要領に基づき恒常的かつ長期的に扱われる（文部科学省 2017b、2017c）。このように、段階的かつ継続的な授業実践の積み重ねが、バンデュエラ（2019）の示す「遂行行動の達成」として機能し、教員の自己効力感の形成を支えていると推察する。

しかし、高い効力感を示した内容であっても、教員が思い描く内容と CSE が掲げる目標との整合性については慎重な検討を要する。例えば中学校道徳における「家族」は、「父母、祖父母への敬愛」、「家族の一員としての自覚」、「充実した家庭生活を築く」（文部科学省 2017c:52）といった情操的側面に重きを置く。一方で、CSE のガイドラインである改訂版『ガイダンス』では、血縁関係にとどまらない多様な家族形態を前提に、思春期における家族間の衝突は不可避なものとして捉え、その解決スキルや、個人の権利保障に焦点を当てている（ユネスコ 2020）。すなわち、教員が示す高い効力感は、既存の道徳的価値規範の伝達に対するものであり、CSE が重視する多様な家族形態の受容、個の自立・権利を基盤とした指導にまで及んでいるかについて

ては、依然として課題が残る。

一方、養護教諭のみに着目すると、「家族」等の項目において、保健体育科教諭、初等教諭よりも「自信あり」の割合が低かった。このことは、主に学級担任が道徳を担当するという、学校教育システムに伴う実践機会の偏りによるものであると考えられる。対照的に、養護教諭は「助けや支援の見つけ方」において相対的に高い自己効力感を示した。このことは、保健室来室者への対応や、SC（スクールカウンセラー）・SSW（スクールソーシャルワーカー）等の職員や外部機関との連携といった職務特性（文部科学省 2022）が、直接的な「遂行行動の達成」（バンデューラ 2019）として機能している結果と解釈できる。

翻って、「人権・SRHR」や「性の快楽・親密さ」を含む内容で低い自己効力感を示した背景には、日本の学校教育におけるカリキュラムの構造的な課題があると考えられる。中央教育審議会（2005）が示した、児童生徒の性行為を「適切ではない」とするスタンスは、「寝た子を起こすな」という暗黙的なメッセージとして機能し（宋 2017）、権利よりもリスク回避中心の「狭義の」性教育（日本財団 2022）を長年実践させてきた。その結果、教員たちが、権利を基盤としたセクシュアリティを学校で教わる・教えるべき知識として、学習・トレーニングする機会を失ってきた。本研究で示された自己効力感の低さは、単なる教員の資質能力の問題ではなく、日本の性教育がリスク回避を中心とした「狭義の」性教育から脱却し、CSE が目指す「権利を基盤とした学習者のエンパワメント」へ構造的に転換することの必要性を示唆している。

6.2 教員の自己効力感向上に向けた個人的・環境的支援の検討

6.2.1 自己効力感の向上に向けた実践的トレーニング

自由記述に基づく要因分析の結果、自己効力感を高める要因には、授業実践や模擬授業など行為に関する要因が挙げられた。一方、低める要因には、知識・スキルの不足、環境制約、対象への配慮といった現状認識に関する要因が示された。注目すべきは、知識や理解の不足が低い自己効力感の要因となるものの、知識の保有それ自体は、高い自己効力感の直接的な規定要因ではないという点である。国内の先行研究（島田 2017、松本ほか 2022）では、性教育の不実施要因として「知識のなさ」と「自信のなさ」が並列して指摘

されてきた。しかし本研究の結果は、知識が実践を媒介して初めて効力感の向上に寄与する可能性を示唆している。これは、研修を受けてもなお「知識の不足から指導する自信がない」「授業を行えるレベルではない」と感じる教員が多いという眞野（2019）の報告とも整合しており、単なる知識伝達型の養成・研修の限界と、実践的トレーニングの重要性を裏づけるものと考えられる。

実際、単なる講義や知識の暗記活動だけでは、教員の実践変容を促す可能性は低い（Birman et al. 2000、Desimone et al. 2002）。また、熟達者による模範授業の観察や、フィードバックを伴う模擬授業などの実践的かつ体系的なトレーニングは、教員の自信と実践力を高めることが知られている（Lodge et al. 2024、Szucs et al. 2020）。このような知見に基づき、本研究で示された、「人権・SRHR」の自己効力感を向上するため、以下のような教員養成・研修が考えられる。まず、人権やジェンダー平等を基盤とする CSE の理念・概念を教授し、子どもの権利等に関する教員の理解を深化させる。そのうえで、既存のカリキュラムや教科書と CSE の理念を比較検討し、現状とのギャップを認識するプロセスを組み込む。こうした理論的・批判的省察を経たのち、具体的な指導案の検討や、対応が困難な質問への回答練習（Herbert & Lohrmann 2011）を反復的に実施する。このようなサイクルにより、「遂行行動の達成」（バンデューラ 2019）がもたらされ、自己効力感の向上に寄与すると考えられる。

6.2.2 CSE 実践を可能にする制度的・環境的基盤の整備

ただし、自己効力感を向上させるためには、教員個人の変容のみならず、制度的・環境的整備を行う必要がある。日本の教員は、国際的にも多忙さが突出しており（OECD 2019）、時間確保の困難さや多忙化は性教育の実践を阻むことが指摘されている（姜 2023）。このことは、自己効力感の形成を難しくする要因として無視できない。本研究が附属学校教員を対象としたのは、附属学校が先導的な教育の発信拠点（判 2024、2025、山合・藤原 2020）であり、CSE 実践の可能性が高いと考えられたためである。しかし結果として、附属学校教員も公立校教員と同様に、特定のトピックで研修不足や知識・理解の不足、指導時の戸惑いを示した。附属学校は他校を垂範する役割を担うものの、カリキュラムの内容や授業時数は公立学校と同様に規定されている。そのため、「人権・SRHR」や「性の快楽・親密さ」といった学習

指導要領や検定教科書（以下、教科書）に明示されにくいトピックの扱いは、教員個人の裁量に左右されやすい。判（2025）は、CSE のキーコンセプトや学習目標を学習指導要領や教科書の単元に準拠して検討する必要性を指摘するが、統一されたガイドラインがない状況での教材研究や校内調整は教員の負担を増大させると推察できる。

したがって、今後学校で CSE を展開するには、養成・研修における体系的なトレーニングと並行して、はじめて規定の撤廃、さらには性教育に充てられる時間的・業務的余裕の確保が極めて重要であると考えられる。

7. 終わりに

本研究では、国立附属学校に勤務する教員 50 名を対象に、CSE を実践する際の自己効力感の要因について検討した。その結果、「家族」や「暴力・いじめ」等のトピックでは自己効力感が相対的に高く、「人権・SRHR」や「性の快楽・親密さ」を含むトピックでは自己効力感が相対的に低かった。要因の分析では、自己効力感が高い主な理由として、実践経験など教員の行為に関するテーマが抽出された。このことから、特定の知識習得に留まらず、実践を通じた対象理解や指導場面の統括的な経験が、自己効力感の情報源である「遂行行動の達成」（バンデューラ 2019）として機能していることが示唆された。一方で、自己効力感が低い理由においては、実践経験のなさに加え、教員自身の知識・理解不足や指導技術の不足に起因する困難、環境や対象への考慮といった現状認識に関するテーマが抽出された。先行研究において、教員の自己効力感は、実践経験や継続的な研修と密接に関連していることが指摘されている（Helleve et al. 2009、Mkumbo 2012）。このことから、今後は教育課程における CSE の明確な位置づけと並行し、権利基盤の教育の必要性を再確認し、自己内省をしたうえで実践の反復へとつなげられる教員養成・研修支援体制の構築が急務であると考えられる。

本研究は、実験的・先導的な教育課題に取り組む役割をもつ国立附属学校の教員を対象に調査を実施した点において意義がある。しかし、調査の過程において、学校長や担当者の許諾が得られなかったり、その他の研究依頼に埋もれてしまったりして、当然ながら回答がなかった教員については分析

の対象とはなっていない。また、本研究では、教科の指定がなかったにもかかわらず、回答者の 9 割以上を保健体育科教員と養護教諭が占めた。このことは、日本における性教育が今なお特定の教科・職種に委ねられている現状を反映していると考えられる。これが、ジェンダーを扱う社会科教員や家族など生活に関する内容を扱う家庭科教員であった場合には、本結果とは異なる様相が示される可能性が高い。今後は、公立や私立を含む多様な設置区分、校種、担当教科を網羅した調査を行い、一般化に向けた分析を試みたい。

参考文献

- 青柳 千春・黒岩 初美・丸山 幸恵・佐光 恵子・松崎 奈々子・時田 詠子・高橋 珠実・新井 淑弘 2016「高等学校養護教諭が感じている性教育に関する困難感と今後の課題」『群馬大学教育学部紀要. 芸術・技術・体育・生活科学編』51:67-76。
- 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一』大月書店。
- ウヴェ、フリック 2011『新版質的研究入門〈人間の科学〉のための方法論』小田 博志・山本 則子・春日 常・宮地 尚子訳、春秋社。
- 江本 リナ 2000「自己効力感の概念分析」『日本看護科学会誌』20(2):39-45。
- 大川 尚子・奥村 菜月・田之上 啓太 2021「性に関する指導についての実態調査とこれからの性に関する指導の在り方の検討」『京都女子大学発達教育学部紀要』17:103-109。
- 加城 貴美子・和田 佳子・阿部 正子・高塚 麻由・西方 真弓・高橋 初美・笹野 京子・小林 美代子・関川 ミサ子・高橋 由美・高館 陽子・中島 智子・村山 郁子・小川 雅子・河端 守明・市村 雅子 2004「女性に関する教育プログラムの開発に関する基礎的研究：高校の教諭による性教育の現状と今後の方向性」『看護研究交流センター事業活動・研究報告書』15:65-72。
- 姜 恩和 2023「小中高の性教育に関する一考察―埼玉県、三重県、熊本県の小中高における性教育実態調査を通して―」『目白大学総合科学研究』19:1-12。
- 四宮 美佐恵・安田 陽子・百田 由希子・金山 時恵 2019「大学生が受けてきた性教育の現状と課題―性教育の内容―」『新見公立大学紀要』39:65-70。
- 島田 友子 2017「中学校教員の性の健康教育に対する意識と課題」『名桜大学総合研究』(26):85-94。
- 清水 清美・青木 利江子・宮澤 純子・石井 恵美子・柚山 香世子・山田 万希子 2024「包括的性教育からみた大学近隣の小学校高学年の性教育の現状と課題 ―小

- 学校と大学の地域連携による性教育の検討―『城西国際大学紀要』32(6):1-11。
- 関根 志奈子・土肥 眞奈・廣瀬 幸美・叶谷 由佳 2018「高等学校における性教育の実態と学校体制」『日本健康医学会雑誌』27(2):125-136。
- 全附連「全附連 国立大学附属学校」<https://www.zenfuren.org/zenfuren/zenfuren-198/> (2025/7/31 アクセス)
- 宋 美玄 2017「性教育とリプロダクティブヘルス／ライツ」『心理学ワールド』(79):17-20。
- 高橋 雪子・坂本 保子・藤邊 祐子 2021「大学生の性に関する調査（第一報）―青森県の 3 大学における大学生の性教育・性行動の実態―」『八戸学院大学紀要』(62):173-184。
- 中央教育審議会 2005「4. その他―健やかな体をはぐくむ教育という観点から、今後、学校教育活動全体で取り組むべき課題について―」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1395097.htm (2025/09/12 アクセス)
- 槌谷 亜希子・篠木 絵理・藤井 可苗 2009「高校生の性と性教育に対する教員の意識」『北海道医療大学看護福祉学部紀要』16:69-73。
- 土屋 雅子 2016『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版。
- 仁木 雪子・小沢 久美子・三浦 みや子 2012「過去に受けた学校性教育の内容と継続のニード（第 3 報）―大学生対象のアンケート調査から―」『八戸短期大学研究紀要』34:131-140。
- 日本財団 2021「18 歳意識調査「第 39 回―性行為―」詳細版」日本財団 <https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2021/20210728-59807.html> (2025/5/13 アクセス)
- 日本財団 2022「「包括的性教育」推進を目指し提言書を発表」日本財団 <https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2022/20220812-76281.html> (2025/5/13 アクセス)
- 野口 直美 2025「これまで学校で受けた性教育に対する大学生の認識―保健体育科教諭，養護教諭志望学生を対象に―」『北翔大学北方圏学術情報センター年報』16:11-21。
- バンデューラ、アルバート 2019「自己効力（セルフ・エフィカシー）の理論」福島 脩美訳、祐宗 省三・原野 広太郎・柏木 恵子・春木 豊編『新装版社会的学習理論の新展開』pp. 35-45、金子書房。
- 判 勇雅 2024「ユネスコ国際セクシュアリティ教育ガイダンスを用いた包括的な性教育の実践―高校生の性的リスク対処意識の向上を目指して―」『高校教育研究』(75):43-48。

- 判 勇雅 2025 「ユネスコ国際セクシュアリティ教育ガイダンスを用いた包括的な性教育の実践の年次比較」『高校教育研究』(76):35-41。
- 松本 禎明・中村 ひかる・藤原 道弘 2022 「中等教育機関における性教育実施に係る課題と対策に関する研究」『九州女子大学紀要』59(1):23-33。
- 眞野 豊 2018 「性の多様性に関する教職員の理解——教職員に対するアンケート調査から——」『広島修大論集』59(1):49-59。
- 眞野 豊 2019 「“性の多様性”に関する理解を促すための教職員研修の実践とその効果に関する考察」『広島修大論集』60(1):115-132。
- 村木 久美江・大東 俊一・青木 清 2011 「小・中学校の教科用図書における性教育」『心身健康科学』7(1):26-33。
- 村末 勇介 2024 「包括的性教育の展開に向けた実践課題の明確化(1)——はじめて規定「学校全体で共通理解を図ること」という留意点に関する検討を中心に——」『高度教職実践専攻(教職大学院)紀要』8:57-71。
- 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」『現代性教育ジャーナル』136:1-11。
- 文部科学省 2016 「資料 2 国立の附属学校の概要」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/12/15/1380612_2_1.pdf (2025/9/24 アクセス)
- 文部科学省 2017a 「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 体育編」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf (2025/09/08 アクセス)
- 文部科学省 2017b 「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (2025/09/08 アクセス)
- 文部科学省 2017c 「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」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm (2025/09/08 アクセス)
- 文部科学省 2017d 「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 保健体育編」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_008.pdf (2025/09/08 アクセス)
- 文部科学省 2018 「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 保健体育編体育編」https://www.mext.go.jp/content/20250328-mxt_kyoiku01-100002620_01.pdf (2025/09/08 アクセス)
- 文部科学省 2022 「生徒指導提要(改訂版)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm (2024/5/13 アクセス)
- 山合 洋人・藤原 昌太 2020 「〈個人研究〉中学 2 年生を対象とした全 7 時間の性教

育授業実践：具体的な実践内容とその教育的効果を中心に」『筑波大学附属駒場論集』59:117-130。

ユネスコ（編）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』浅井 春夫・艮 香織・田代 美江子・福田 和子・渡辺 大輔訳、明石書店。

楊 欣欣・山根 真理 2024「日本の教育大学学生の性教育経験と意識に関する調査研究—教員養成段階からの指導力育成を視野に—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』9:175-182。

李 婧・大谷 順子 2025「大学生が受けてきた性教育の内容と「包括的性教育」への展望：小学校、中学校、高校で行われる性教育に着目して」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』51:169-182。

渡会 睦子 2003「小・中・高等学校生における性の実態と教職にみる性教育の現況」『日本性科学会雑誌』21(1):39-45。

Barriuso-Ortega, Sonia. Fernández-Hawrylak, María. & Heras-Sevilla, Davinia. 2024. Sex Education in Adolescence: A Systematic Review of Programmes and Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review* 166:107926.

Birman, Beatrice F. Desimone, Laura. Porter, Andrew C. & Garet, Michael S. 2000. Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership* 57(8):28-33.

Boyatzis, Richard E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. US: Sage Publications.

Braun, Virginia. & Clarke, Victoria. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2):77-101.

Desimone, Laura M. Porter, Andrew C. Garet, Michael S. Yoon, Kwang Suk. & Birman, Beatrice F. 2002. Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24(2):81-112.

Goldfarb, Eva S. & Lieberman, Lisa D. 2021. Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health* 68(1):13-27.

Helleve, Arnfinn. Flisher, Alan J. Onya, Hans. Kaaya, Sylvia. Mukoma, Wanjiru. Swai, Caroline. & Klepp, Knut-Inge. 2009. Teachers' Confidence in Teaching HIV/AIDS and Sexuality in South African and Tanzanian Schools. *Scandinavian Journal of Public Health* 37(2_suppl):55-64.

Herbert, Patrick C. & Lohrmann, David K. 2011. It's All in the Delivery! An Analysis of Instructional Strategies from Effective Health Education Curricula. *The Journal of School Health* 81(5):258-264.

Johnson, Rebecca L. Sendall, Marguerite C. & McCuaig, Louise A. 2014. Primary Schools and the Delivery of Relationships and Sexuality Education: The Experience of Queensland Teachers. *Sex Education* 14(4):359-374.

- Kim, Eun Joo. Park, Bitna. Kim, Seong Kwang. Park, Min Ju. Lee, Ju Yeong. Jo, A. Ra. Kim, Min Jae. & Shin, Ha Neul. 2023. A Meta-Analysis of the Effects of Comprehensive Sexuality Education Programs on Children and Adolescents. *Healthcare* 11(18):2511.
- Lodge, Anne. Duffy, Mel. & Feeney, Maria. 2024. “I Think It Depends on Who You Have, I Was Lucky I Had a Teacher Who Felt Comfortable Telling All This Stuff”. Teacher Comfortability: Key to High-Quality Sexuality Education?. *Irish Educational Studies* 43(2):171-188.
- Mitchell, Anne. Smith, Anthony. Carman, Marina. Schlichthorst, Marisa. Walsh, Jenny. & Pitts, Marian. 2011. *Sexuality Education in Australia in 2011*. Melbourne: La Trobe University.
- Mkumbo, Kitila A. K. 2012. Teachers’ Attitudes towards and Comfort about Teaching School-Based Sexuality Education in Urban and Rural Tanzania. *Global Journal of Health Science* 4:149-158.
- OECD. 2019. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (2025/9/10 アクセス)
- Paulussen, Theo. Kok, Gerjo. & Schaalma, Herman. 1994. Antecedents to Adoption of Classroom-Based AIDS Education in Secondary Schools. *Health Education Research* 9(4):485-496.
- Sakellariou, Chris. & Fang, Zheng. 2021. Self-Efficacy and Interest in STEM Subjects as Predictors of the STEM Gender Gap in the US: The Role of Unobserved Heterogeneity. *International Journal of Educational Research* 109:101821.
- Sato, Takahiro. Kataoka, Chie. McKay, Cathy. Kizuka, Hirotaka. Miyachi, Miho. Furuta, Yu. & Ikeshita, Momoka. 2023. Japanese Health and Physical Education Teachers’ Experiences Teaching Sexuality Education at the High School Level. *Cogent Education* 10(1):2167330.
- Szucs, Leigh E. Rasberry, Catherine N. Jayne, Paula E. Rose, India D. Boyce, Lorin. Murray, Colleen Crittenden. Lesesne, Catherine A. Parker, J. Terry. & Roberts, Georgi. 2020. School District-Provided Supports to Enhance Sexual Health Education among Middle and High School Health Education Teachers. *Teaching and Teacher Education* 92:103045.
- Takemata, Yumiko. Kimura, Rumiko. & Tsuda, Akiko. 2014. Awareness on Sex Education among Elementary and Junior High School Teachers and Future Challenges. *Journal of the Tsuruma Health Science Society, Kanazawa University* 38(1):29-43.
- United Nations. 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (2026/03/17 アクセス) (=2015, 外務省仮訳「我々の世界を変革する : 持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402_2.pdf (2026/3/17 アクセス))
- Walker, Ruth. Drakeley, Sheila. Welch, Rosie. Leahy, Deana. & Boyle, Jaqueline. 2020.

Teachers' Perspectives of Sexual and Reproductive Health Education in Primary and Secondary Schools: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Sex Education* 21(6):627-644.

The World Association for Sexual Health (WAS). 2014. WAS Declaration on Sexual Rights, 2014. <https://www.worldsexualhealth.net/was-declaration-on-sexual-rights> (2025/7/24 アクセス)