

「教職実践演習」における 学生の性教育指導を通じた学び

— 共同で洗練させる即興場面指導 (InTeR-p) の学習効果 —

郡 司 菜津美¹

1. はじめに

「教職実践演習」とは、学部での教員養成の全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられた教職の必修科目である（文部科学省，2006）。本授業科目の実施にあたっては、教員として求められる4つの事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項）について含めることが定められており、それらをどのように構成し、授業科目の中で実施していくのかは、各大学の裁量に任されている。本学においては人権教育、道徳教育、特別支援教育、保護者や地域との連携のあり方など多岐にわたるテーマを設け、それぞれ演習形式で授業展開している。本研究ではその中でも、性に関する内容を取り上げた講義に着目する。

これまでの教職実践演習に関する実践研究としては、カリキュラムの妥当性の検討（青木ら，2018）や、15回の講義の成果をまとめたもの（横田ら，2018；須甲，2018 at al.）などが散見されるが、性に関する指導について取り上げたカリキュラムはほとんどなく、特にその講義に焦点を当てて学習効果を検討したものは見当たらない。そこで本研究では、教職実践演習において、性に関する指導をテーマに取り上げた講義に着目し、その講義の学習効果について検討する。

¹ 国士舘大学文学部教育学科

性に関する内容については、生徒指導提要に「すべての教育活動を通じて行われるもの（文部科学省，2010）」と明記されているにも関わらず、現場で指導する立場の教員の「指導方法がわからない（佐光ら，2014）」という現状が明らかになっている。そうした現状の背景には教員養成での性教育指導のカリキュラムが十分でないことが指摘されており（天野ら，2001；西田ら，2005；児島，2015；津田ら，2017）、性に関する指導ができる教員の養成を目指した授業の学習効果を検討する意義は十分にあると考えられる。こうした知見を集積していくことで、性に関する内容を適切に指導できる教員養成カリキュラムの構築につながることが期待される。

2. 目的

本研究の目的は、本学での「教職実践演習」の性に関する指導をテーマにした講義を取り上げ、その講義の学習効果を明らかにすることである。

3. 方法

3-1. 倫理的配慮

本研究は、研究対象者である受講生の許可を得て実施した。また、本研究に協力しないことによる不利益がないこと、成績と無関係であることを伝えた上で同意を得て、実施した。

3-2. 研究対象者および授業者のエスノグラフィー

本研究の対象者は、本学の学部生 49 名（男子 26 名、女子 23 名）である。いずれの学生も授業者が担当した 2 年次の教職必修科目「教職論」を受講し（1 名の学生は 4 年次に履修）、4 年次になって 2 年ぶりに授業者の講義を受けた。2 年次には、性に関する指導について「性は教育すべきことなのか？」をテーマにジグソー法（Aronson, 1978）を用いて議論をした経験がある。

授業者は筆者であり、「教職実践演習」の担当 3 年目の教員で、性教育の学習環境デザインに関する研究を行なっている。本教育

実践は、完全な参与者 (complete participant)² (Gold, 1958) として参加した。

3-3. 実施日時及び場所

本研究は 2018 年 10 月に本学内の椅子・机が固定されていない教室（定員 200 名）で実施された。実施時間は 10 時 45 分から 12 時 15 分までであった。本講義は「教職実践演習」全 15 回のうちの 5 回目の講義である。

3-4. 対象とした講義内容・方法

本研究では、性に関する指導について学習させるため、文部科学省（2006）が教職実践演習の授業手法として推奨する、ロールプレイおよびグループ討議、事例研究の手法を複合させた方法（共同で洗練させる即興場面指導：InTeR-p、詳細は後述）を用いた。講義の流れは表 1 に示した通りである。

本講義の冒頭では、性に関する即興指導（後に記述、表 1 参照）を学生たちが行なうことで、教師としての自己の課題が何であるのかということを自覚することが目的であると説明した。

性に関する指導は恥ずかしさを伴うため（郡司, 2018）、その学習のリスク (Lobman & Lundquist, 2007) を低減させる必要がある。本講義ではウォーミングアップおよび自己紹介、他己紹介に時間をかけ、学習者同士の緊張を和らげる工夫を行った（表 1 参照）。

性に関する即興指導では、性に関する質問を 10 問用意した（表 2 参照）。全ての質問は授業者がこれまでに小学生・中学生・高校生に実際に質問されたことのある内容を取り上げた。学生はそれらの質問が書かれた 10 枚のクジの中からランダムに 1 枚引いて性に関する即興指導を行った。この手法は、Lobman &

²Gold (1958) は、フィールドワーカーの役割を「完全なる参加者」「観察者としての参加者（参与観察者）」「参加者としての観察者」「完全なる観察者」の四つに分類している。

Lundquist（2007）の「Fish Bowl³」をアレンジしたものである。その後、1度目のやりとりを皆で振り返り、より良い対応や支援のあり方を検討する。検討した内容を採用して、もう一度同じ質問から指導場面をやり直す。本研究では、この手法を「共同で洗練させる即興場面指導 (Improvisational Teaching Role-play Brushed up by Group Discussion :InTeR-p)」と命名した。表3は、学生が実施した質問の一覧である。

表1 本講義の流れ

時間	講義の流れ	内容
5分	講義の目的、本講義の到達目標の提示	教師としての自己の課題が何かを自覚すること
5分	ウォーミングアップ、グループ分け	カウントアップ /upset、4人1組
10分	自己紹介&他己紹介	ペアで Windows 法で自己紹介、紙を伏せて他己紹介、質問を3つ以上
60分	性に関する即興指導 (InTeR-p)	①役割を決める（児童生徒役、教師役、ディレクター、記録） ②袋に入った10枚の紙の中から1枚引く ③紙に書かれた質問を児童生徒役が行う ④教師はその質問に即興で答える ⑤ディレクターが止めて、皆で振り返り ⑥もう一度同じ質問でやり直し ⑦役割を回しながら②～⑥を全員で行う
10分	自己点検・まとめ	「わたしの性教育に関する自己点検」を記入 感想の記入（本研究のデータ）

³ 抽選箱の中に教科書などから選んだ短いフレーズが書かれた紙を準備しておく。2～3人のパフォーマーはあるシーンを演じながら、抽選箱の中からセリフの紙を引き、パフォーマンスの中の台詞として自然に読み上げ、場面を楽しむという遊びである。本研究では、4人1グループの中のパフォーマンスとして「教師役」「児童生徒役」「ディレクター役」「記録役」を設定し、役割りを与えられることで能動的な学習機会となるように工夫した。

表 2 クジに書かれた質問・セリフ一覧

	内容	セリフ
1	月経/妊娠	先生、彼女が生理がこないって・・・ /先生、しばらく生理がこないんだけど・・・
2	デートDV	先生、彼氏/彼女が携帯を見てくるんだけど、嫌われたくないから嫌だって言えないんだけど・・・
3	性交渉/デートDV	先生、どうして中学生はセックスしたらいけないの？（彼氏に/彼女に、セックスしたいって言われた）
4	自慰行為	先生、オナニーって何？
5	性感染症	先生、性器が変な感じがするんだけど・・・（ムズムズするが痛くはない）
6	服務規程（性に関する こと）/同性愛含む	先生のことが好きです
7	同性愛	先生、気になる人が同性だから、好きかどうかわからないんだけど・・・（同性愛者という設定で）
8	避妊/性交渉	先生、コンドームってなんですか？
9	性交渉/デートDV	先生、彼氏の精子を飲んだら妊娠するの？/彼女に精子を飲ませたら妊娠するの？（既に経験済み）
10	第2次性徴/個人差	先生、自分の胸/ペニスが小さいのが嫌なんだけど・・・

表3 学生が実施した性に関する指導内容

グループ			実施テーマ番号（キーワード）				
	男子	女子	1	2	3	4	5
A	2	2	①（月経/妊娠）	⑨（性交渉/デートDV）	⑦（同性愛）	⑩（第2次性徴/個人差）	
B	3	1	④（自慰行為）	③（性交渉/デートDV）	②（デートDV）	⑤（性感染症）	
C	2	2	②（デートDV）	⑧（避妊/性交渉）	⑦（同性愛）	⑨（性交渉/デートDV）	
D	1	3	⑩（第2次性徴/個人差）	②（デートDV）	⑧（避妊/性交渉）	⑥（サービス規定/同性愛含む）	
E	1	3	③（性交渉/デートDV）	⑩（第2次性徴/個人差）	①（月経/妊娠）	⑧（避妊/性交渉）	
F	2	2	④（自慰行為）	⑦（同性愛）	⑩（第2次性徴/個人差）	②（デートDV）	
G	2	2	⑨（性交渉/デートDV）	②（デートDV）	⑦（同性愛）	③（性交渉/デートDV）	
H	4	1	⑩（第2次性徴/個人差）	⑨（性交渉/デートDV）	⑧（避妊/性交渉）	⑦（同性愛）	⑤（性感染症）
I	1	3	⑤（性感染症）	④（自慰行為）	⑨（性交渉/デートDV）	⑦（同性愛）	
J	3	1	②（デートDV）	③（性交渉/デートDV）	⑥（サービス規程/同性愛含む）	④（自慰行為）	
K	4	0	①（月経/妊娠）	②（デートDV）	⑦（同性愛）	⑥（サービス規程/同性愛含む）	
L	1	3	④（自慰行為）	⑨（性交渉/デートDV）	⑧（避妊/性交渉）	⑩（第2次性徴/個人差）	

3-5. データ収集

本講義の最後に感想を記入させた。感想用紙は A6 サイズの白紙を使用した。感想の記入にあたっては、本講義の成績とは無関係であること、感想を記入しないことによる不利益はないことを伝えた上で実施した。

4. 結果

4-1. 結果の処理

感想をテキストデータ化し、分析ソフト KH Coder3 を使用し

てテキストマイニングを実施した。前処理として、語の抽出および取捨選択を行った。具体的には、同一ものを表す単語（例：先生・教員・教師→教員）を統一し、文末に使われる出現頻度の高い語（です、思う等）を排除した。その後、共起ネットワーク図⁴の作成をした。語の最小出現数を5と設定し、共起関係の絞り込みを描画数60とした。その後、テキストデータに性差があるかどうかを検討するため、それぞれの語の最小出現数を2と設定し、同様の手順で共起ネットワーク図の作成をした。

4-2. 結果

4-2-1. 文字数について

全学生49名分（男子学生26名、女子学生23名）の感想の文字数の平均は、134.47文字であった。男子学生の平均は118.73文字、女子学生の平均は152.35文字であった。感想を記入した文字数の平均値について、分散が等しくないと仮定した2標本によるt検定を行ったところ、男子学生と女子学生の平均値は、5%水準で有意な差が認められた（ $t(39)=2.619, p<.05$ ）。

4-2-2. 全学生の感想について

学生49名分の感想のテキストデータを総合的に把握するために、KH coderにて抽出した頻出上位86語を表4に示す。上位には「生徒」「相談」「自分」「質問」「教員」等が出現した。

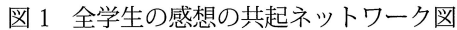
表4の出現頻度について共起ネットワークを用いて表したサブグラフが図1である。頻出語のうち共起関係にあるものについて7つのカテゴリーによって構成された。全学生01の単語グループは、「自分」「知識」「考える」「ありがとう」「伝える」を中心とするカテゴリー、全学生02は「教員」「難しい」「性教

⁴ 共起ネットワークとはテキストデータの中にある語と語の関係を統計的手法によって出現させたものであり、共起した語を線で結んだものを指す。表示されたサブグラフは、出現数の多い語ほど大きな円となり、強い共起関係ほど太い線で結ばれる。頻出語のみでは読み解けない、文脈の推測を可能にするものである。

育」を中心とするカテゴリー、全学生 03 は「実習」「教育」「受ける」のカテゴリー、全学生 04 は「生徒」「相談」「質問」「気持ち」についてのカテゴリー、全学生 05 は「対応」「向き合う」についてのカテゴリー、全学生 06 は「不安」「持つ」「大事」についてのカテゴリー、全学生 07 は「授業者」「授業」「頑張る」「楽しい」についてのカテゴリーであった。

表 4 全学生の頻出上位 86 語 (n=49)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
生徒	42	言葉	6	答え	4
相談	28	向き合う	6	同性愛	4
自分	27	今回	6	悩む	4
質問	25	指導	6	本当に	4
教員	22	実際	6	良い	4
考える	20	伝える	6	お願い	3
大切	20	勇気	6	デリケート	3
知識	16	楽しい	5	学ぶ	3
性教育	15	頑張る	5	感謝	3
気持ち	14	持つ	5	嬉しい	3
性	14	小学校	5	教職	3
実習	13	正しい	5	現場	3
授業者	13	大事	5	今後	3
聞く	13	知る	5	今日	3
授業	12	理解	5	子	3
出来る	12	グループ	4	児童	3
対応	12	可能性	4	自信	3
答える	11	関係	4	受け止める	3
難しい	11	久しぶり	4	出す	3
教育	10	教	4	女子	3
言う	10	教える	4	色々	3
必要	10	経験	4	心がける	3
不安	10	採る	4	身	3
行く	9	出る	4	相手	3
ありがとう	8	少し	4	足りる	3
受ける	8	真剣	4	多い	3
子供	7	説明	4	来る	3
自身	7	恥ずかしい	4	立場	3
気	6	適切	4		



3点目は、教員としての自分の資質能力に関する記述が見られたことである(図1、全学生01及び02参照)。「自分の性に関する知識が足りていない」「自分の説明不足を感じた」「自分が

もし同様なことを聞かれたら、即座に回答できるかなあ・・・」といったように講義を通して自己の課題に自覚的になる記述が見られた。そうした単語と共起した「ありがとう」「伝える」については、「相談を受けたらしっかりありがとうという気持ちを伝えることを大切にしよう」といった記述が見られ、このことは授業者がまとめとして学生に口頭で伝えた事項であり、性に関する指導をする際の教師の心構えとして説明した内容について記述された。

4点目は、学校現場に関する内容が記述されたことである（図1、全学生03参照）。「教育実習に行った際、女子生徒に彼氏のことと相談を受けたのでかなり実用的な内容だった」「バイト先の小学校で、このような質問を受けたりする」といったように、教育実習やアルバイト等による学校現場の実態について記述された。

5点目は、授業者やクラスメイトに対する思いについての記述が見られたことである（図1、全学生07参照）。「久しぶりに授業者⁵の授業を受けて楽しかった」「自分一人では考えなかったなという意見にも出会えて楽しかった」「二年生ぶりの授業者の授業でしたが、当時より皆成長していてすごいなと感じました」といったように、他者と関わったことによって想起されたことについて記述された。

4-2-3. 男子学生及び女子学生の感想について

次に、男子学生の感想のテキストデータを総合的に把握するために、KH coder にて抽出した頻出上位 39 語を表 5 に示す。上位には「生徒」「自分」「質問」「難しい」等が見られた。

男子学生の感想のテキストデータを共起ネットワークにおいて表したのが図 2 である。頻出語のうち共起関係にあるものについて 11 のカテゴリーによって構成された。男子学生 01 の単語グループは、「相談」「授業」「聞く」を中心とするカテゴリー、

⁵ 実際には「授業者」に筆者の名前が記載されていた。

男子学生 02 は「教育」「実習」を中心とするカテゴリー、男子学生 03 は「受け止める」「勇気」を中心とするカテゴリー、男子学生 04 は「生徒」「質問」「大切」「気持ち」を中心とするカテゴリー、男子学生 05 は「教員」「不安」「アドバイス」を中心とするカテゴリー、男子学生 06 は「伝える」「子供」「正しい」を中心とするカテゴリー、男子学生 07 は「自分」「自身」のカテゴリー、男子学生 08 は「指導」「配慮」「デリケート」を中心とするカテゴリー、男子学生 09 は「性教育」「出来る」のカテゴリー、男子学生 10 は「頑張る」「教える」「セクハラ」を中心とするカテゴリー、男子学生 11 は、「取れる」「楽しい」のカテゴリーであった。

表 5 男子学生の頻出上位 39 語 (n=26)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
生徒	22	気持ち	6	学ぶ	3
自分	11	考える	6	教職	3
質問	10	対応	6	言う	3
難しい	10	聞く	6	子供	3
性教育	9	行く	5	指導	3
相談	9	知る	5	受け止める	3
大切	9	答える	5	少し	3
知識	9	気	4	色々	3
教育	8	自身	4	多い	3
教員	8	授業者	4	大事	3
実習	8	出来る	4	伝える	3
授業	8	性	4	答え	3
必要	8	可能性	3	不安	3

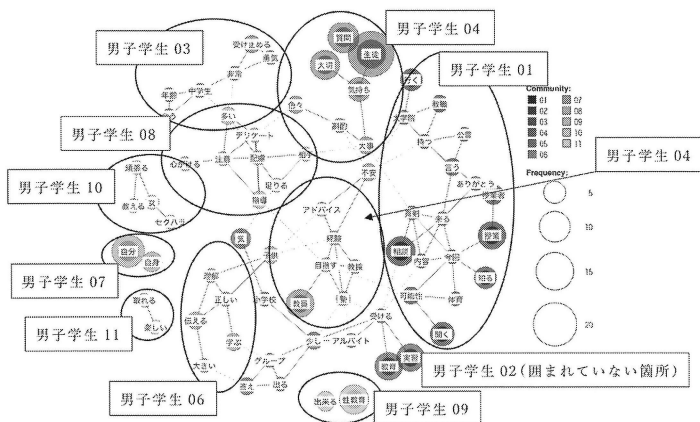


図 2 男子学生の共起ネットワーク図

最後に、女子学生 23 名分の感想のテキストデータの頻出上位 49 語を表 6 に示す。上位には「生徒」「相談」「自分」「質問」等が見られた。

表 6 女子学生の頻出上位 49 語（n=23）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
生徒	20	性教育	6	頑張る	3
相談	19	対応	6	嬉しい	3
自分	16	答える	6	久しぶり	3
質問	15	言葉	5	子	3
教員	14	向き合う	5	指導	3
考える	14	実習	5	持つ	3
大切	11	行く	4	自身	3
性	10	今回	4	小学校	3
授業者	9	子供	4	正しい	3
気持ち	8	実際	4	説明	3
出来る	8	授業	4	恥ずかしい	3
言う	7	同性愛	4	適切	3
知識	7	悩む	4	伝える	3
不安	7	本当に	4	理解	3
聞く	7	勇気	4	良い	3
ありがとう	6	楽しい	3		
受ける	6	関係	3		

女子学生の感想のテキストデータを共起ネットワークにおいて表したのが図3である。頻出語のうち共起関係にあるものについて9つのカテゴリーによって構成された。女子学生01の単語グループは、「受ける」「楽しい」「実習」を中心とするカテゴリー、女子学生02は「知識」「説明」「現場」を中心とするカテゴリー、女子学生03は「同性」「今後」「環境」を中心とするカテゴリー、女子学生04は「気持ち」「寄り添う」「グループワーク」を中心とするカテゴリー、女子学生05は「不安」「児童」「正しい」を中心とするカテゴリー、女子学生06は「ありがとう」「伝える」「一言」のカテゴリー、女子学生07は「言う」「理解」のカテゴリー、女子学生08は「教員」「答える」のカテゴリー、女子学生09は「子供」「適切」のカテゴリーであった。

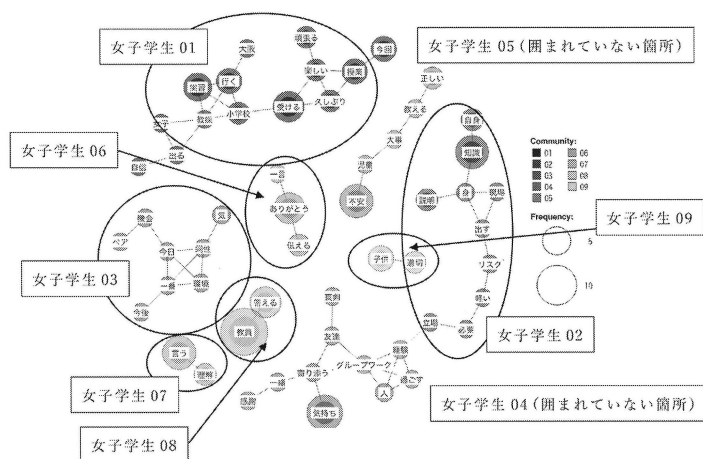


図3 女子学生の共起ネットワーク図

上記図2・図3を用いて男子学生と女子学生の感想を比較し、異なる点を検討した。以下に特徴的な2点について結果を示す。

1点目は、女子学生の共起ネットワークよりも男子学生の共起ネットワークの方がより複雑（図中の円で示されたサブグラフの数が多く、円のまとまり同士が関係づいている）だということである。

ある。

2点目は、男子学生の共起ネットワークでは、性に関する指導について「セクハラ」「デリケート」「配慮」といったような生徒との関係に及び腰 (hesitating) な単語で説明されるのに対し、女子学生は「寄り添う」「適切」「不安」といったような生徒との関係が支援的 (supportive) な単語で説明されたことである。男子学生は「性教育は間違えればセクハラになってしまう」「性に関する指導はデリケートだから注意する点や配慮しなければならない点が多く、難しい」と消極的に記述される特徴が見られた一方で、女子学生は「生徒の気持ちに寄り添って一緒に考えていけたらいい」「大切なことなので適切な受け答えをするべき」「誰もが抱える性の不安にまず共感し、相談者の今後を考えて、言動してあげることが一番」といったような支援的な記述の特徴があった。

5. 考察

5-1. 全学生の感想について

本研究では、教職実践演習における性に関する指導の学習効果を検討することが目的であった。全学生の感想を分析した結果、①児童生徒の立場に言及する語が多く抽出されたこと、②教員としての自分の資質能力について記述されたこと、③教員としてのあり方に関する語が抽出されたこと、④学校現場に関する語が抽出されたこと、⑤授業者やクラスメイトに対する思いについての語が抽出されたこと、の5点の特徴的な共起関係が表れる結果となった。

①の児童生徒の立場に言及する語が多く抽出されたことについては、ロールプレイを行った上でそれぞれの役割から「どんな気持ちであったのか」という振り返りの時間を設けたことによる結果であることが想定される。ロールプレイについては、ロールプレイを実践する側だけでなく、それを観察する側にとっても感情を理解することに効果があることが明らかになっている(糸井ら, 2014)。つまり、ロールプレイで役を演じるだけでなく、そのやりとりの振り返りをグループ全体で行ったことが、こうした語が

抽出された要因であることが推測でき、性に関する指導について学習する上で、こうしたロールプレイの手法は効果があるといえる。

②教員としてのあり方についての語が抽出されたことについては、本講義の受講が、教員として主体的に学習する機会であった可能性を示している。このことについて Lave & Wenger (1991) は、学習を「どんなコミュニティのどんな成員になっていくのか」というアイデンティティの獲得過程であると説明し、日本人が日本語を自然と話せるようになるのと同じように（有元・岡部、2008）、「誰になりたいか」という動機が決定的に重要であると述べている。つまり、「教師としてこうありたい・こうあるべき」と記述されたことは、教員というコミュニティに主体的に参加し、学習し続けている状態であることを意味しており、本講義が、そうした学習の場であった可能性を示している。

③教員としての自分の資質能力に関する語が抽出されたことについては、性に関する内容についてまだ十分に指導できる状態にないことを、学生自身が認識している可能性があることを示している。先に述べた通り、性に関する指導は教える側にも恥ずかしさや不安があり（郡司、2018）、現場教員でさえも「教え方がわからない（佐光ら、2014）」といった認識がある。そうしたことを乗り越えていくためには、教員養成の段階で性に関する内容を実践的・模擬的に指導する経験を積み重ねていくことが必要であろう。なぜなら、主体的な学習経験の機会があれば、教員としての自己の資質能力について自覚的になる可能性があり、こうした機会の積み重ねによって、性についてより効果的な指導ができる教員として成長していくことが期待できるからだ。

④学校現場に関する語が抽出されたことについては、本講義が理論と実践の往還の場であった可能性があることを示している。学生らは現場での経験を踏まえた上で、本講義の内容について記述していた。このことは、事例研究の要素を含んだ授業方法が影響したと考えられる。田島（2010）は、大学生が大学で学んだ知識を大学内での課題解決には運用できるが、自律的な思考活動

には応用できないことを「分かったつもり」と説明し、理論と実践が往還する学習機会の必要性を主張する。本講義で取り上げた課題と、学生らが現場で経験したことを、学生が自発的に合致させその内容を記述したことは、理論と実践を往還させていた可能性を示しているだろう。

⑤の授業者やクラスメイトに対する思いに関する語が抽出されたことについては、他者との関わりが学習者に影響を与えた可能性があることを示している。本講義では、グループワークという授業方法を採用した。杉山ら（2014）をはじめとして、これまでの多くの研究によってグループワーク形式の講義には知識獲得や動機づけへの学習効果があることが明らかになっており、本研究もそれらを支持する結果となった。他者との関わりのある授業方法は、学生の主体的な学習を促すことが期待され、今後もこうした学習機会の場を設けることが必要であると考えられる。

5-2. 男子学生と女子学生の感想について

全学生の感想について共起された特徴的な点に加えて、男子学生と女子学生の感想を比較した結果、2点の特徴的な違いが見られた。1点目は、女子学生の共起ネットワークよりも男子学生の共起ネットワークの方がより複雑だということ、2点目は、性に関する指導について表現された語が異なったことである。

1点目について、女子学生よりも男子学生の方が集中して多様な内容を記述する可能性があることが示唆された。女子学生と男子学生では、記述された文字数の平均値に有意な差が認められ、女子学生の方が多く感想を記述した結果となったにも関わらず、男子学生の方が複雑な共起ネットワークを示したことが興味深い。なぜなら男性よりも女性の方が言語性IQが高いという研究結果もあり（レナード、2006）、より多様な表現をすることが予測されたためである。また、女性はある事象について相手の視点に立って主観的に表現しやすいのに対し、男性は客観的・抽象的に表現することが明らかになっている（仁平、2007）。つまり、男性の方がより簡潔に記述することが予測された。しかし、これ

らの研究結果とは異なり男子学生の方がより多様な表現で感想を記述したことは、本講義が男子学生に与えた影響が強かった可能性を示している。こうした結果と関連して、2点目の違いについて考察してみたい。

2点目の性に関する指導について表現された語が異なったことについて、男子学生の方が性教育を実施することそのものに対してより抵抗感がある可能性が示された。男子学生が「男から女に質問したらセクハラになりそう」と記述していたことから、性に関する指導については前提として「性差」があることを認識している可能性がある。ここでいう性差とは、社会的に期待され、また自らがその期待に応えようとすることで引き起こされる行動や経験の性差のこと（郡司，2016）である。例えば、電車に乗る際、男性は「痴漢と間違われないように気をつけよう」と思考しやすいのに対して、女性は「痴漢に遭わないように気をつけよう」と思考しやすいだろう。こうした「性差」は生得的なものというよりも社会的に学習し、獲得された性差であるといえる。本研究においても、男子学生は「セクハラにならないように」「若い男性だから気をつけなきゃならない」と記述された一方で、女子学生は「寄り添って」「共感して」といったように、性に関する指導そのものを積極的に捉えた記述をしていた。こうした性差が顕現したことは、グループワークを男女混合で実施したことが影響しているだろう。今後授業者として、こうした性差を前提とした授業デザイン工夫が重要であるといえる。

6. 総合考察

本研究では、「教職実践演習」の性に関する指導について取り扱った授業の学習効果を検討した。ロールプレイ及びグループワーク討議、事例研究を複合させた授業手法（共同で洗練させる即興場面指導：Improvisational Teaching Role-play Brushed up by Group Discussion）によって性に関する指導を学習させた結果、本研究で明らかになったことは、以下の7点である。

(1) 児童生徒の視点に立って考えられる可能性があること

- (2)教師としての主体的な学習機会となること
- (3)性に関する指導の資質能力について学生自身が十分でないと認識する機会となること
- (4)理論と実践の往還の場になる可能性があること
- (5)他者との関わりが学習に影響を与えること
- (6)女子学生よりも男子学生の方が強く影響を受けた可能性があること
- (7)男子学生と女子学生では、男子学生の方がより及び腰 (hesitating) な指導を意識するのに対し、女子学生の方が共感的 (supportive) な指導を意識しやすいこと

7. 今後の展望

本研究で明らかにしたことは、「教職実践演習」の性に関する指導について単発の講義の学習効果を示したに過ぎない。今後、こうした知見が集積され、性教育指導についてのカリキュラムが構築されていくことを期待したい。

8. 引用参考文献

- 天野敦子・市古雪江・野谷昌子・石走知子 2001 小学校における性教育についての教員養成課程学生の意識に関する一考察, 愛知教育大学研究報告, 教育科学 50, pp.33-39
- 青木一・伏木久始・畔上一康・林寛平 2018 教職実践演習の授業設計理念と質保証の取り組み (信州大学教育学部の5年間の実践における意義と課題), 信州大学教育学部研究論集, 12, pp.157-173
- 有元典文・岡部大介 2008 デザインド・リアリティ - 半径 300 メートルの文化心理学, 北樹出版
- Carrie Lobman・Matthew Lundquist 2007 Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum, Teachers College
- Elliot Aronson 1978 The Jigsaw Classroom, SAGE Publications
- Gold, R. 1958 Roles in sociological field observation., Social

- Forces, 36, pp.213-217
- 郡司菜津美 2016 生徒の現状に合致した性教育の学習環境デザイン, 東京学芸大学連合大学院教育学研究科, 博士論文
- 郡司菜津美 2018 性について教えるというリスク (『ノードとしての青年期』高坂康雅編著), ナカニシヤ出版, pp.12-13
- 糸井真帆・石田弓 2014 ロールプレイにおける観察者の学習実態とフィードバックによる学習効果の検討: 教員養成コースの学生を対象に, 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 13, pp.21-36
- Keiko SAKO・Hiromitsu SHINOZAKI・Chikage NAKAMURA・Eiko TOKITA・Yasuyuki IWASAKI・Chiharu AOYAGI・Kumiko SHIKAMA 2014 Feelings of Distress and Challenges Faced by High School Teachers When Implementing Sex Education. ADOLESCENTOLOGY, 32(1), pp.188-196
- 児嶋芳郎 2015 特別支援学校教員の養成段階における性教育の専門性向上に関する検討: 大学教員を対象としたアンケート調査の結果より, Journal of Hiroshima Cosmopolitan University: health sciences and human formation, 1(1), pp.5-12
- Lave, J., & Wenger, E. 1991 Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.
- レナード・サックス 2016 『男の子の脳・女の子の脳』(谷川漣訳), 草思社
- 文部科学省中央教育審議会 2006 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 仁平義明 2007 ことばだけで“蝶結び”をどう伝えるか-動作の言語表現の性差, 日本認知心理学会発表論文集, 5, p3-049
- 西田充潔・田実潔 2005 知的障害児に対する性教育について: 養護学校における指導の現状と教員養成カリキュラムの必要性の検討 北星学園大学社会福祉学部北星論集 42, pp.75-86
- 杉山成・辻義人 2014 アクティブラーニングの学習効果に関する検証: グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較

による, 小樽商科大学人文研究, 127, pp.61-74

須甲理生 2018 保健体育科教職課程における教職実践演習の
成果: 保健体育科教職志望学生における教師観を視点にして,
日本女子体育大学紀要 48, pp.33-45

田島充士 2010 「分かったつもり」のしくみを探る—バフチン
およびヴィゴツキー理論の観点から, ナカニシヤ出版

津田聡子・日高庸晴 2017 性に関する教育における中学校教員
の意識調査—教員の性別・学修経験と苦手意識との関連—, 思
春期学, 35(3), pp.305-320

横田典子・渡部努・滝沢ほだか・山田悠莉・野田美樹 2018 教
職実践演習における主体的な学びの効果—保育内容の指導能力
の体得と保育者効力感を観点として—岡崎女子大学・岡崎女子
短期大学地域協働研究, 4, pp.69-78

謝辞

本研究の実施を快く引き受けてくれた学生の皆さんに心から感
謝致します。

※本研究は JSPS 科研費 17K18104 の助成を受けたものである。