

特別支援学校における性教育に関する実践的研究（Ⅰ）

—教師のニーズを出発点にした校内研修の試み—

Attempt of in-school training on sex education in special school
—Starting from the needs of teachers—

鶴岡 尚子

TSURUOKA Naoko

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

林 修

HAYASHI Osamu

(和歌山大学)

受理日 令和4年1月31日

抄録：世界的潮流である包括的性教育を推し進めるためには、旧来からの教師の意識を改革する必要がある。その端緒として研究Ⅰでは、包括的性教育に取り組んでいる教師6名を対象に、包括的性教育を意識するに至った過程を明らかにするためインタビューを行い、発言内容を質的に分析した。その結果、狭義の性教育のイメージから脱却し広く捉え直していたことが明らかとなった。そこから教員研修の要点として「理論的根拠の提示」「知的障害女性の複合差別の周知」「性教育カリキュラムを提案し共通理解を求める」の3点が導かれた。研究Ⅱでは、教員研修プログラムを作成し、その効果を検証した。アンケート記述から、初めて研修を受けた教師には性教育の必要性の理解を促す効果が顕著であったが、苦手意識が軽減されたのは27人中4人に留まった。今後の研修では「実態に応じた複数の指導形態の周知」「校内の人的資源を活用できることの周知」が必要であると考えられた。

キーワード：知的障害、特別支援学校、性教育、教師の意識、教師研修

1. はじめに

1.1 包括的性教育の動向と特別支援教育

近年、性教育の国際的な動向をみると、包括的セクシュアリティ教育（包括的性教育）が急速な広がりを見せている。包括的性教育とは、「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」であり、その目的は、子どもや若者たちの「健康とウェルビーイング（幸福）、尊厳を実現すること」、「尊重された社会的、性的関係を育てること」、「かれらの選択が、自分自身と他者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」、「かれらの生涯を通じて、かれらの権利を守ることを理解し励ますこと」をエンパワーメントする知識、スキル、態度や価値観を身に付けさせることとされている（ユネスコ、2020）。特に、性的健康という観点からの性の学習は、人間の権利として位置づけられ、諸外国では性の権利の主体者を育てるための性教育を行おうという動きがある（性の健康世界学会、2014）。

わが国に目を転じると、2008年5月に発効した障害

者権利条約では、「普遍的な人権」が障害者に対しても保障されるべきものであることが明示されている（児嶋・細測、2010）。

また、湯川（2015）は、心理学的見地から、セクシュアリティを「思考、観念、意識、感情、欲望および性的指向と対象選択などの集合体」と位置づけ、「発達の進展に伴って形成され、変容していく性に関わる人格の総体であり、個人の自己に統合されるべき諸特質・特徴」と定義している。さらに、発達自体を一生涯にわたる変容の過程とみる発達科学の立場に沿い、セクシュアリティを個人の発達に応じて変容していくものととらえている。この解釈は、生涯発達の観点を有するという点において、エリクソンの自我発達論とも通底するものである（エリクソン、E. H. 1977）。

これらのことから、セクシュアリティには、ライフステージ（乳幼児期・学齢期・青年期・成人期・高齢期）や場（学校・家庭・社会）に応じた固有の課題が存在し、それらが互いに関連しながら存在することを意味している（児嶋、2012）。よって、青少年期における性教育の中心的な責任を負う学校教育において、時間的・空間的に多様性のある課題を包括し、その解決

に向けた教育のあり方が問われているのである。換言すれば、学校教育において性教育を教育実践として展開するためには、教育実践内容として性教育を具現化し、教育課程に位置付けていくことが求められているのである。

ところが、日本の学校教育において未だその動きは十分とは言えない。児嶋・細湖（2011）の研究によれば、知的障害児に対して「定期的に性教育を行なっている」特別支援学校は、小学部で18%、中学部で37.3%、高等部で38.4%にとどまっていることが報告されている。さらに、児嶋（前掲論文）は、これらの結果が、1995年の調査結果とほとんど変わっていないことを指摘している。これは、特別支援学校における性教育が看過されていると言わざるを得ない状況にあることを示唆している。

門下（2019）は、わが国の知的障害のある児童生徒への性教育の実情について、「知的障害児・者の性教育は支援者からの高いニーズがあるにも関わらず、実践及び理論研究共に十分に深められておらず、知的障害児・者の性を学ぶ権利が保障されているとは到底言い難い現状にある」と指摘している。そして、その原因として「日本社会全体に性をタブー視する見方や、知的障害児・者には恋愛や結婚、まして子育てなど無理だという社会的意識が根強く蔓延していることが考えられる」と指摘している。こうした問題の背景として、わが国ではかつて優生保護法のもと、障害者に性に関する自己決定権が認められなかったため、障害者に対する性教育は必要とされなかったことが考えられる。こうした歴史的背景からみても、障害者の性を認め尊重し、さらに障害者が性に関して自己決定することができるようになるためには、学齢期の性教育は不可欠である（木戸・林・吉田、1998）。

一方で、知的障害特別支援学校における性教育実践については様々な問題点が指摘されている。

児嶋（前掲論文）は、障害児の性、結婚および性教育に関する研究を継続的に積み上げている者が少なく、この分野での理論研究が十分深められていない状況を指摘している。また、子どものための性教育がバッシングに晒される日本社会の中で、また学習指導要領や公の性の指導書において体系的で具体的な性教育内容が示されていない中で性教育を模索する特別支援学校の教師たちがいる。反面、性に関して「消極的、逃避的な意識になりがちで、抽象的、理念的、場当たりの指導」（菅沼・生川、2012）をする教師が存在するのも事実である。

さらに菅沼・生川は「最低限子ども達の実態を把握して必要な性教育を考えることは、教師としての責務であり、知的障害児が、社会と関わってよりよく生きていくためには欠かせないことである。知的障害児の生涯を通じた性発達、それに必要な性教育に関して、

校内だけでなく、学校間の情報交換、研究、検討をする機会を設け、適切な知的障害児の性教育に対する教師の意識を確立することは急務」（p.165）であると指摘している。

これらのことから、特別支援学校において包括的性教育を積極的に展開するためには、教師の意識改革に向け、その具体的な方法や、性教育を実践する教師の意識の形成過程について検討していく必要がある。

そこで、本研究では次の2点について実践的に検討することにした。すなわち、研究Ⅰでは、性教育の実践者に半構造化インタビューを行い、実践する態度を身に付けてきた過程を探る、研究Ⅱでは、インタビュー調査から得られた結果をもとに教員研修を仮説・実践し、教師の変容を事例的に検討した。

2. 〈研究Ⅰ〉 インタビュー調査からみた附属特別支援学校教師の性教育への意識

2.1 目的

包括的性教育の実践者にインタビュー調査を行い、実践する態度を身に付けてきた過程を明らかにする。

2.2 方法

(1) 調査期間

2020年8月～10月

(2) インタビューの所要時間

一人あたり90分間～120分間

(3) 対象

W県F特別支援学校において、包括的性教育を実践している教師6名。

(4) 対象の選定理由

教職経験年数が16年～24年で、高等部の担任を経験したことがある教師に依頼した。

田代（2020）は、包括的性教育の実践において重視されなければならないことは、「自らの性をポジティブに受け止め、性について自分の言葉で語ること」と述べている。これより、今回の対象者を選定するにあたっては、性に関する授業観察において、上記2点を備えていると判断された対象者を選定した。

しかし、「自らの性をポジティブに受け止めている」かどうかは、一見して判断できるものではない。

こうしたことから、授業中の教師を観察し、性について子どもたちの前で、恥ずかしがらずに、自分の言葉で語るとともに、子どもたちの性への関心や欲求も肯定しつつ、寄り添うような態度が看守できたかどうかという視点から、6名の教師を選定し、依頼した。

(6) インタビューの内容

インタビュー項目は、次の通りである。

①これまで、あなた自身が受けてきた性教育はどういったものか（小学校から大学まで、どんな性教育を受けてきたか、印象に残っていること）。②学校で受け

た性教育について、どのように考え、評価しているか。
 ③家庭では性のことをどのように教えられてきたか。
 ④学校や家庭での性教育以外に、どのようなところから性に関する知識を得ていたか。
 ⑤なぜ特別支援学校の教師になったのか（きっかけになった出来事や出会いなど）。⑥どのようにして知的障害のある子どもへの性教育に興味を持ち始めたのか（きっかけはあるか、印象的な出来事や人との出会いなど）。⑦性教育を通して、どのような生徒を育てることを目指しているか。
 ⑧そのような生徒を育てることを目指して、知的障害のある子どもに性教育を行うにあたって、大切だと考えていることは何か。それが大切だと思うのはなぜか。
 ⑨あなた自身は、そのような生徒育成のために、どのような実践（学級運営、授業、心がけ）をしているか。またそれは、どのような場面で行っているか。
 ⑩実際の事例と良かったというエピソードについて。
 ⑪そのような実践を通じて、難しさや困難を感じたエピソードについて。
 ⑫包括的性教育を知る前後で、知的障害のある子どもへの性教育のイメージや実践に変化はあったか。

(7) データの分析方法

村井（2014）は、教師の教育実践研究論文が研究史の文脈、社会的な文脈、個人的な文脈の三つの文脈の重なりで成立しているにもかかわらず、個人的な文脈が捨象されてきたことを指摘している。

こうした指摘を参考にして、本研究では、次の手順により分析を施した。まず、語り手が自分自身の経験をどのように捉え、その後の性教育実践に繋がっていったのか、長期的な視点でその経験を描写することを目指した。続いて、個々の経験を横断的に考察することで、特別支援学校教師が性教育を実践するに至るにはどのような特徴があるのかを明らかにしていく。

具体的な分析手法は、調査協力者の許可を得て、面接内容は全てICレコーダーで録音し、その後トランスクリプトを作成した。そして、小学校時代から現在に至るまでのエピソードを時系列に沿って再構成した。そこから、性教育実践に至るまでに共通している出来事や考えについて比較検討しながら分析を行った。

(8) 倫理的配慮

対象者には、個人情報保護ならびに人権尊重の観点から、インタビューデータについては、個人情報が特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用しない旨を説明した。

その上で、研究への参加は任意であることを伝え、同意を得られた対象者について、インタビューを実施した。同意した場合であっても、個人の意思に基づいて、いつでも同意を撤回することができ、インタビューの途中で中止することができることを説明した。

2. 3 結果と考察

2. 3. 1 性教育観の問い直しと新たな性教育観の確立

6名のインタビューについては、それぞれのストーリーを作成して分析した。表1は、対象とした6名の属性や、共通点、相違点が見られた事柄について抜粋して示した。なお、表中の言葉は、インタビューの言葉をそのまま表記している。

その結果、全員が学校教育で体系的な性教育を受けた記憶はほとんどないと語り、男女別で、宿泊学習の前などに、女子は月経、男子は精通などの話を聞いたか、または男子は運動場で遊んでいたという。そして誰一人、教員免許を取得する大学の教育課程で性の教え方について学んだ経験はなかった、という点で共通性が認められた。

しかしながら、自身の思春期の性的な出来事の経験のされ方は様々であった。

そのような中、共通して語られたのは、教師になってから、直接的、あるいは間接的に子どもたちの性的な課題と出会っていたことであった。さらに、性教育の時間のみで性教育が完結することはなく、「性教育は広い。いろんなことが繋がってる、人間を育てる中の一つ（B教諭）」という性教育の捉え方であった。そして、性教育で育てたいと考えているのは「自分を大事にできる子」であった。教師自身が受けてきた性教育は狭義の性教育であるにもかかわらず、現在はそれを学校教育全体で行われる人間教育の中の一環として捉えている。ここには自分の中の性教育観を問い直し、

表1 対象者の属性とインタビュー結果の抜粋

対象	年齢	性別	学校で受けた性教育	当時の性のイメージ	研修や学んだ経験	性教育で育てたい子ども	性教育で大事にしていること
A	39歳	男性	中学校 男子だけに体育教師による指導	恥ずかしい、嫌、悪いもの	有（高次師）	今ある自分の命がまず大事っていうことを考えられるようになってほしい	彼らの中にあるものから紐解いていくような性教育
B	48歳	男性	小学校 男女別指導 中学校 二次性徴、受精	（話を）するもんじゃない、恥ずかしい	有（教員研修）	自分も大事、他人も大事に思える子	広く人間を育てる中の一つ
C	47歳	女性	小学校 修学旅行前に男女別指導（女子は生理）	気持ち悪い	有（本から自分で学ぶ）	自分を大事にできる子	判断材料としての知識
D	49歳	女性	高校 避妊方法	恥ずかしい、障害者と性についてすごい大事なことで分かった	有（思春期に体験的に学んだり、本を読む）	自分らしさっていうのを押し込みやんでも生きていけるようになってほしい	本人が見てるものを受け止めてあげたい
E	48歳	男性	小学校 宿泊学習前（女子は生理、男子は遊び）	出したらあかん、悪いこと	有	人と繋がれる子	備つけない、決めつけない
F	45歳	女性	小学校 男女別指導で女子は生理？	興味深々	有	自分もなかなかやるやん、と思える子	自分を大事にするのとおんなじぐらい相手を大事にする

新たに自分の中に性教育の概念を確立するという過程が見られた。以下では紙面の都合上、その特徴をよく表すB教諭について取り上げて示す。

B教諭は、思春期には友だちと「エッチな本」を読んだり「エッチなビデオを回し」たりしていたが、「あんまりそんな話はするもんじゃなくなっているという認識」や、「恥ずかしい」気持ちがあり、そのことについて友だちと会話をするとはなかった。教師になり、以前勤めていた学校で性教育の研修を受けたことで、障害児への性教育の必要性を意識するようになった。しかし、教えた方がいいと思う内容でも、自分が性教育を受けてこなかったことから、「どこまでしていいかわかれへん」と、指導するには至らなかった。B教諭は、教えていいか「分からなかった」という戸惑いの言葉を複数回繰り返していた。これまで性について話した経験がない教師にとっては、この戸惑いが大きいのもかもしれない。しかし、B教諭は包括的性教育について学ぶことで、「性交とか、二次性徴とか」狭い性教育のイメージに、「権利として性を学ぶ」という「人権」の視点が加わり、「かなり（性教育の）視野は広い、性教育の時間だけでは取り扱うことはできない」と考えるようになった。また、「世界は（性教育を）やってる、教えていいんや」という確信を得たことで、意識的に生徒たちと性に関する会話をするようになった。

これらのことから、B教諭の語りからは、包括的性教育という理論的枠組みを得たことが実践への推進力となったことが分かる。

B教諭以外の語りからも、「性」の捉え方がそれぞれの教師個人の生活の文脈において位置づけが変わっていく様子が看取できた。それは、教師になる以前には個人的なものであった「性」が、「特別支援学校の教師」になり子どもたちの課題として直面したことで、教える必要があるものとして客体化された。しかし指導するためには、自身が持つ「性」へのマイナス的な狭義の「性教育」のイメージを払拭することが必要となってくる。そこで、「性」を人権や命という学校教育と親和性の高いキーワードと結びつけることで、肯定的なイメージを獲得した。その後本を読んだり研修会に参加したりするなどして、自分の中の性教育の理論的枠組みが確かなものになり、性教育を行うことへの安心や肯定感を得ることになった。そして実践を重ねる中で、子どもたちの話に耳を傾け、関心の程度やタイミングを探ったり、信頼関係を築いたりするような日々の取り組みが、子どもから性に関する相談をしてくることや、性教育の授業がしやすくなることに繋がると実感した。

以上が個人の中の「性」と「性教育」の捉え方が大きく変化した経緯である。

2.3.2 学校教育における性教育の「独自性」の明確化の必要性

インタビューの結果から、教師は、性教育が日々の教育活動全体に通じるものと認識するようになっていったことが伺われた。ここで留意したいのは、性教育で大事なことを「命を大事に」、「自分も大事、相手も大事に思える子を育てる」とし、自己肯定感を育むことや人間関係の構築といったことに含まれると捉えるならば、それは「学校の教育活動全体」の中に埋もれてしまい、性教育固有の内実が見えなくなってしまう恐れがある、ということである。児嶋（2011）は、包括的性教育を「人間の性とは人格を構成する一つの柱であり、その人権の主体者となるために展開される」とした上で、それは「独自課題をもちつつ、学校教育全体に含み込まれるもの」という。さらに、「そう考えた場合、性教育の教材研究・授業づくりには、教育活動一般においてもつべき視点から出発し、その独自性を探求することが求められる」（p.266）とする。そのことから、知的障害のある子どもたちに必要な独自の「性教育」としての内容を明確にした計画を作成し、教育課程に位置付けることで、性教育が「学校の教育活動全体」に埋もれてしまうことを回避する必要があると考えられる。

2.3.3 複合差別へのまなざし

対象者の中でD教諭だけが「障害があって、女性でってなった時」に二重の困難があり、それが「自分の知らない間に色々付いて」きてしまうことを語った。さらに、知的障害と女性の重複した負担や差別について語ったのもD教諭のみであった。

障害者権利条約第六条には、「障害のある女子1 締約国は、障害のある女子が複合的な差別を受けていることを認識するものとし、この点に関し、障害のある女子が全ての人権及び基本的自由を完全かつ平等に享有することを確保するための措置をとる。」とある（外務省、2019）。このように、障害のある女子が複合的な差別を受けていることの認識が求められているにもかかわらず、D教諭のようにこのことを意識できている教師は多くはないだろう。ジェンダー秩序において優位に置かれる男性には気付きにくいことが予想されるが、女性にとっても、日本というジェンダー格差の大きい社会を生き、その役割を自然と引き受けてきた中では、自分が置かれた立場や環境をジェンダーの視点から客観的に見ることは困難であると思われる。

この点については、他のインタビュー対象者も意識化されておらず、教師の意識改革において看過することのできない視点と考えられる。

2.3.4 性教育の校内研修についての提案

本研究では、知的障害特別支援学校の教師がいかに

して性教育を実践するようになったのか、その経緯を明らかにしてきた。得られた結果をもとに、性教育の校内研修への提案を行う。①教えても良いのか迷いのある教師に対しての後ろ盾となるような理論的根拠を示す、②知的障害女性の複合差別について具体例を示す、③知的障害児に必要な性教育の内容の共通理解を求めること、の3点である。

2.4 小括

今回の対象者6名は、自らの学校教育において包括的な性教育を受けた経験は誰にもなかった。それから教師になるまでに、性の「教え方」について学んだ経験はなかった。その後、学校現場で教師として子どもたちの性の課題と直接的、あるいは間接的に直面したことが契機となり、自分が抱いていた性は「恥ずかしいもの」「話すものではない」といったイメージから、「性」は語る意義のあるもの、語る必要性のあるものとして自分の中に位置づけ直された。そして、性教育の目的を「自分を大事にできる子を育てる」「命を大切に」「人権」という学校教育と親和性の高い、肯定的な意味づけがなされることで、実践への後ろ盾を得た。それは自分がこれまで大事にしてきた教育観と同じであると確認されたことで、性教育を実践する機会の広範性を認識することになった。そうすることで、自分が持っていた狭義の性教育のイメージから脱却していった。さらに授業実践や日々の子どもたちとの関わりの中で信頼関係を築くことにより性教育の授業が実践しやすくなることを実感した。

以上のような連綿とした経験の積み重ねがあり、性教育の実践者となっていったものと考えられた。また、一名のみ、知的障害女性の複合差別について言及していた。こうした結果を踏まえて、研究Ⅱでは、教師研修プログラムを仮説的に作成し、その効果について検討する。

3.〈研究Ⅱ〉性教育の校内研修の実践の試み

3.1 研修の目的

性教育の必要性を理解し、実践への苦手意識を軽減することを目的とした性教育の研修プログラムを作成し、教師への事前事後のアンケートやインタビュー調査を通してその効果について検証を行なった。

3.2 方法

(1) 実施期間

2021年5月

(2) 対象

W県F特別支援学校教諭29名

(3) 研修の概要

研修においては、性教育の必要性の理解を促すため

の方策として、理論的根拠や、複合差別の知識を提供して知的障害児への性教育への関心を喚起し、また、苦手意識を軽減するための方策としては、性の指導の具体例を示すことと、教師自身が性について自分の言葉で語るグループワークを取り入れた。

まず、30分程度の講義を行った。講義は、世界と日本の性教育の現状と国際セクシュアリティ教育ガイダンスを紹介し、続けて「知的障害であるが故に生じる性に関する困難について」、「性教育の和附特モデルについて」、「保健室での対話から捉えた子どもたちの実態」の3つの内容で構成した。

その後、教師を1グループ5人程度の5グループに分けるとともに、それぞれに校内でセクシュアリティ教育の研究に取り組んでいるメンバーが一人ずつ参加し、ファシリテーターの役割を担った。

グループ分けは、性教育の授業を普段から行っている教師がどのグループにも入るようにし、かつ、年齢も出来るだけ偏りのないようにした。また、性に関する話をするに抵抗のある人は無理に話さなくてもよいことを伝えた。グループでは、①赤ちゃんってどうやってできる？②セックスって何？③マスターベーション（オナニー）って何？という3つの質問について自分ならどのように答えるかを書き、グループ内で共有した。

(4) 分析方法

研修の事前・事後にグーグルフォームで作成したアンケートを実施した。事前アンケートは①「セクシュアリティ教育を実践することに苦手意識はあるか」について、「ない、少しある、あまりない、とてもある」の4件法で、②「知的障害のある子どもたちへのセクシュアリティ教育のイメージについて」は自由記述で回答を求めた。事後アンケートは、①、②は事前と同じ質問をし、それに加えて、③「研修で印象に残ったことや感想」、④「和附特の子どもたちにどんなセクシュアリティ教育をしたいと思うか」をそれぞれ自由記述で回答を求めた。その結果、研修を受けた29名の内、27名から回答を得た。アンケートへの回答に加えて、ランダムに選んだ数名の教師に、個別にインタビューを行うことで、研修を受ける際に巡るプロセスや、影響を与えた要因について検討を行った。

3.4 結果と考察

得られた結果については、性教育を実践することに対する苦手意識をどのように自認しているかの観点で分類した。つまり、事前アンケートで苦手意識が「ない」、「あまりない」、「少しある」、「かなりある」、の4つのグループに分け、研修で何を学んだのかについて検討した。

3.4.1 苦手意識が「ない」グループ

苦手意識が「ない」と自認する教師は1人であった。

この教師は、学生時代に人権や、セクシュアルマイノリティの権利について学ぶという経験をしていた。そこから、自ら性について学ぶことを通して、自他の性に係る権利について意識的になり、これまでの自分と他者との関係の持ち方を反省した、という経緯をもって聞いたことが聴取された。

グループワークでは他の教師が語ったことに対して、性の多様性という観点から意見を述べていた。この教師のように、人権の視点から性教育を点検する役割を担えるような教師が増えることが、本校での包括的性教育実践を維持していくためには必要なことであると思われる。このような教師には、積極的に授業実践の蓄積や、他の教師へのアドバイザーの役割を担ってってもらいたい。

3.4.2 苦手意識が「あまりない」グループ

研修の事前アンケートで苦手意識が「あまりない」と回答した教師は9名であった。そのうち、7名が事後アンケートでも「あまりない」という意識に変化はなく、1名が「ない」へと変化した。

「性教育のイメージについて」の自由記述では、事前、事後アンケートで一貫して、「必要な学習」、「とても大切なこと」、「正しい知識を伝えることが大切だと思いました」というように、性教育の必要性を肯定する記述が多く見られ、研修によって新たに学んだという視点での記述はほとんど見られなかった。ただ、グループワークを終えて「大人（教師）でもいろいろイメージが違って、改めてちゃんと言葉にして話さないとかんがえました」という記述からは、これまで他の教師と意見交換する機会は多くなかったために、その必要性を感じたことが伺える。

また、「F 特別支援学校の子どもたちに、どんなセクシュアリティ教育をしたいですか?」という質問に対しては、「人や自分を大切にすること」、「互いに認め合っていて」、「話しやすい、話題にしやすい、いつでも話せるような感じで」という記述のように、自分と相手を大切にすることや、話しやすい環境づくりへの言及が特徴的であった。これは、〈研究Ⅰ〉で認められた教師の語りにもみられた性教育実践において大切にしている内容と同じであった。

また記述の語尾が「～したい」「～に取り組んでいきたい」など、今後の実践を予期させるような前向きな姿勢であったり、自分の実践の軸となるような考えを再確認したりするようなのがほとんどであった。実際、このグループの教師は進んで性教育を実践したり、T.T で性教育を行う際の主指導を引き受けたりしていた方々であった。

これらのことから、このグループの教師にとって、

性教育の必要性は研修前から感じていたことであり、研修によってその意識に大きな変化がもたらされることはなかったが、自分の信念を再確認したり、他者の価値観を知る機会となったりしていたと考えられる。

3.4.3 苦手意識が「少しある」グループ

研修の事前アンケートで苦手意識が「少しある」と回答した教師は12名であった。そのうち、11名が事後アンケートでも「少しある」という意識に変化はなく、1名が「ない」に変化した。

「性教育のイメージについて」の自由記述内容を検討した。これについては、今年から本校に勤務した教師たち4名と、それ以外の、本校で2年以上勤務している教師たちで異なった記述の特徴が見られた。今年から勤務する教師（初めて性教育の研修を受けた教師）たちの事前のイメージは、「幅広く捉えて設定する必要がありそう」、「必要な学習ではあるが、どの程度まで指導を行うべきなのか? どのような内容を取り上げるべきなのか迷う教育」、「男女の身体の違い以上のことを理解するような学びづくりが難しいと感じている」というように、必要なことと思いつつも、教師の迷いや難しいと感じる気持ちが読み取れるものであった。

しかし事後のイメージでは、「発達段階において個別に対応する必要があることがわかった」、「間違った認識を子どもたちが持たないように必要な指導であると思います」というように、性教育の必要性については明確に認識するように変化していた。そして理解を促すことに影響を与えたのは、講話での子どもたちの具体的な事例であった。というのは、事例では生徒たちの間違った知識や思い違いの実態を例示したのであるが、研修中の教師たちの様子からは、そういった生徒たちの様子を驚きをもって受け止めたことが見て取れた。また研修後のアンケートでは、「(子どもたちの)誤認を把握して、正しい知識をわかりやすく伝える」、「誤った情報を信じていることは危険だと思いました」といった記述がみられた。それらのことから、子どもたちの実態を知ることで、性教育が本校の子どもたちにとって必要なものとして、一定の納得を得ることが出来たと考えられる。

3.4.4 苦手意識が「とてもある」グループ

研修の事前アンケートで苦手意識が「とてもある」と回答した教師は5名であった。そのうち、3名が事後アンケートでも「とてもある」という意識に変化はなく、2名が「少しある」に変化した。

このグループで特徴的であったのは、「F 特別支援学校の子どもたちにどんなセクシュアリティ教育をしたいか」の回答に、他のグループの教師に見られたような「～したい」という自ら性教育に関わろうとする意思表示がほとんど見られなかったことである。加えて、

性教育を「重要」、「大事なこと」と捉えつつも、全員が「難しい」と記述していた。

このグループの中には、研修後に苦手意識が「少しある」に軽減した教師がいた。研修のどのような部分に影響を受けて苦手意識の軽減に繋がったのかを探るために、個別に話を聞いた。するとその理由を「研修を受けたことで性教育の必要性をより強く意識したから」と語った。これまでも本校で性教育の話は聞いてことから、その必要性を感じてはいたものの、今回、生徒たちの性の実態を取り上げて話したことや、少人数のグループワークで、「みんな、ぶっちゃけて話していた」というオープンな雰囲気であったために、苦手意識が軽減したとのことである。

このことから、強い苦手意識をもっている教師でも、本校の生徒たちの性の課題を知ることや、グループワークで実際に性に関する話をする中で、その意識を軽減できる可能性があることが示唆された。

もちろん、研修だけで全ての教師の苦手意識を取り除くことは現実的ではない。しかしながら、先にも示したように、教師個人の苦手意識によって子どもたちの学ぶ機会を奪わないためには、子どもたちの実態に応じた複数の指導形態の組み合わせや、個別指導に苦手意識を感じない教師に繋ぐという方策も浸透させることが必要であると考えられる。

3. 4. 5 グループワークの意義

苦手意識を強く持つグループの教師は、苦手意識の自認には変化がなかったものの、少人数でのグループワークでの学びを記述したり、グループワークを肯定的に評価したりする記述が多く見られた。例えば「それぞれの教師のセックスの捉え方に違いがあることに初めて気づいた」、「色々な子どもたちの実態を知ることができて勉強になった」、「セクシュアリティ教育の印象が少し変わりました」、「性についての捉え方は本当に様々であることがよくわかった」、「どう答えるか色々な伝え方が知れてよかった」などである。これは、今回の研修で自分の言葉で性に関する質問への答えを考え、言語化するグループワークの経験によって、これまで性教育の実践経験がなかったり、性に関することを話題にしたことがなかったりした教師たちも語ることが求められたことの影響が考えられる。これにより、グループワークの前には予め、話すことに抵抗がある人は話さなくてもよいことを伝えておいたが、ワーク後に、ファシリテーター役の教師たちに聞いても、どのグループでも教師たちが話すことをためらっている様子は見受けられなかったとのことである。

後に、「他の先生たちの話を聞いて、みんな悩みながら性教育をしてるって分かって安心した」と語った教師もいた。さらに、苦手意識が軽減した教師に個別に話を聞いたところ、苦手意識が軽減した理由について

「初めて他の人と（性について）話したから」と語った。加えて、「性教育が大切なのは分かってるけど、どの年齢の子に、どこまで何を話したらいいのか、自分の中で一本筋、通ったものがなかったんですよ。でもグループで話して、はっきりじゃないけど一筋見えた気がする。どう話していいか分からなかったから。聞けて良かった」とも語り、自分が「もやもやしていた」ことへの答えが、部分的にはあるがグループワークで見出すことができたということである。

これらの言葉からグループワークの成果としては、他教師の考え方に触れたことで、自分がもっていた性教育観が面的であることへの気付きがもたらされ、自分の想定を超えた多様な教師や子どもたちの実態に目を向ける機会となったことがあげられる。

3. 4. 6 研修の課題

3. 4. 6. 1 苦手意識の軽減は不十分

事前、事後のアンケートの記述内容から、苦手意識が軽減されたのは27人中4人であり、多くの教師の苦手意識を軽減することができたとは言い難い結果であった。

苦手意識が「あまりない」と回答する人の中に性教育の実践を積極的に行なっている教師が多く、苦手意識が「とてもある」という教師には、進んで性教育実践をしている様子があまり見受けられなかった、これは教師の有する苦手意識の有無が性教育の実践を抑制することに繋がっていることを示唆するものである。

では、どうすれば「苦手意識」を克服して性教育への実践意欲を高めることができるのであろうか。

ここで、〈研究Ⅰ〉における対象者の一人であるE教諭を例に考えてみたい。

E教諭は、苦手意識が「少しある」と回答した教師の一人ではあるが、性教育を積極的に展開している教師である。E教諭は、かつて性教育実践で子どもに恥ずかしい思いをさせてしまった「失敗」経験を有していた。具体的には、E教諭は以前勤めた学校で、「お風呂の入り方」の性教育を男女一緒に行った際、男子生徒の発言を聞いた一人の女子生徒が、「耳塞いで泣きながら『もうやめてー!』」と叫ぶ様子を見て、「女の子のプライベートなことをのぞき見されてる感覚をその授業の中で自分が作ってしまった」、「大失敗」した経験がある。「これは絶対、いつでも性教育考えるってなったら、いつでもその場面が出て」くるほど、E教諭にとっては衝撃的な経験であった。

この経験から、E教諭は、「これからはだれも傷つけない」「(子どもにとって)不安のない」授業を心掛けている」と反省の弁を述べていた。つまり、E教諭は、自分の実践が子どもたちにどんな影響を与えるのかを気にかけることで、自分の考えや方針が正しいと思いつまなないで、子どもをさぐる眼を高めて授業に取り組

んでいったのである。

このことは、教師が「少しの苦手意識」や難しさを感じるがあっても、授業中の「出来事」から学び、子どもの学びに向き合い、失敗体験を成功体験へと変えていく努力を継続することの重要性を示唆するものである。これは、「学び続ける教師」(文部科学省、2012)であり、「経験から学ぶ」(松尾、2011)教師の姿であると考えられる。

3. 4. 6. 2 「難しい」と感じさせるものは何か

次に、苦手意識に通じるとされる「難しい」という記述に着目した。

性教育の必要性を理解している教師であっても、事後アンケートに「難しい」と記述する教師は少なくなかった。しかし、「和附特の子どもたちに、どんなセクシュアリティ教育をしたいですか?」に対しては、ほとんどの教師が「～したい」と、具体的な内容が数多く記述されていた。このことは、性教育が「難しい」という不安な気持ちと、目の前の子どもたちには「～したい」という願いを同時に有していたことを示すものである。ここに葛藤が生じているのであろう。これより、教師の願いである「～したい」という気持ちを後押しし、実践に移行させるためには、性教育の難しさからもたらされる不安を軽減させる必要がある。

そこで、教師たちは何に対して「難しい」と感じているのかについて検討することにした。

以下に「難しい」という言葉が含まれている部分を抜粋する。

- 子どもたち個人個人の発達段階が違うので、どの内容をどれだけ伝えるのか難しいと感じた。
- 個人差があり、伝えていくことの難しさを感じる。
- 知的障害のある子どもたちは集団であっても、それぞれが特性が違うので教育が難しいと感じました。
- 多様な性についての学びなど、わかりやすい正解がないようなテーマの授業づくりについては、難しいイメージを抱いています。

これらの記述から、「子どもの個人差が大きい」という子どもの実態と、社会の変化によって求められるようになった「比較的新しく、実践や教材、資料の蓄積が少ないテーマ」を包み込んだ教育内容をいかにマッチングさせていくかといったことに難しさを感じていたことが窺われた。

「子どもの個人差が大きい」という理由に関しては、児嶋(2005)や木戸ら(前掲論文)が明らかにしているように、従来から特別支援学校で性教育を実施する際の困難点と考えられてきたことと一致する。すなわち、障害児の性、結婚および性教育に関する継続的な研究の積み上げの少なさ、この分野での理論研究不足、

そして、障害者に対する性教育は必要とされなかった歴史的背景などによる影響が考えられる。これが、結果的に特別支援学校における性教育が、「消極的、逃避的な意識になりがちで、抽象的、理念的、場当たりのな指導」(菅沼・生川、前掲論文)に陥ったものと考えられる。

一方の「多様な性」というような、これまで知的障害児への性教育でほとんど取り上げてこなかったような内容を挙げた理由に関しては、教師の教材解釈の不十分さが挙げられる。

この点に関しては、「難しい」と回答した教師の記述と「難しい」と記述しなかった教師の記述内容から検討してみることにした。

「難しい」と記述しなかった教師たちは、「理解度に応じて」「個別に」「一人一人にあった」といった記述が見られた。このことから、難しさを感じていない教師は、集団指導では対応が困難になる個人差や障害特性といった課題を理解し、それぞれの子どもに応じた個別指導を組み合わせることで柔軟に対応しようとしていたことが伺われた。つまり、子どもを探り、子どもから学ぼうとしていたのである。

一方、「難しい」と考えている教師たちの中で、苦手意識が「とてもある」グループの教師からは次のような意見が取り出された。

- 誤解のないように説明することの難しさを感じました。
- いざ聞かれたら、今日のようになんと伝えればいいか迷ってしまうので、適切な指導方法を学び、実際に答えるために考えておかなければいけないと思います。
- 説明するのはなかなか咄嗟に出すのはハードルが高いと思いました。
- 説明の難しさと自分自身の知識不足を感じました。

これらの記述内容から、苦手意識の強い人が感じる「難しさ」は、主に自分自身が適切に説明することに自信がないこと、つまり教材研究によって得られる形式的知識の欠如によるものではないかと考えられる。

それゆえ、前述の子どもの個人差に対応することも容易でなくなり、結果的に性教育は難しくて苦手という意識につながったものと考えられる。

以上のことを踏まえると、この「難しい」と感じる気持ちを軽減するためには、複数教師による指導が考えられる。

つまり、複数の教師であれば、多様な側面から子どもたちを理解することにつながると同時にそれぞれの実態に応じて複数の指導形態を組み合わせることが可能になると考えられるからである。

加えて、性の指導することが苦手であると感じるの

教師と苦手意識を感じない教師とでチームティーチングを組んで授業を展開することもできる。

このような工夫をすることによって、教師個人の苦手意識によって、子どもたちの学ぶ機会が失われてしまうことのないよう、学びを保証することにつながることを期待できるのである。

また、「性の多様性」のような、まだ実践事例が少ないテーマに対しては、今後授業実践に挑戦し、指導案の開発や、子どもたちへの影響について積極的に情報発信を行っていくことで、「難しさ」の解決につながる可能性があるものと考えられた。

3. 4. 6. 3 複合差別には意識が及ばない

他にも必要性への理解を促すために、ジェンダーや知的障害女性の複合差別についても研修で提示したのであるが、アンケートの記述やグループワークの中でそれらに関する言及を取り出すことができたのは、〈研究Ⅰ〉のD教諭一人のみであった。

そこで、D教諭の語りに着目することにした。

D教諭は、「子どもたちの性の危うさであったりとか、女の子の苦しみであったり、それこそ男の子のしんどさであったり、そういうのを何となくキャッチできる素地が作られてきた」と記述している。

では、なぜD教諭は、こうした意見を持つようになったのであろうか。

さらに、D教諭に尋ねると、母親の影響がみえてきた。すなわち、D教諭の母親は、「フェミニズムとか女性の権利」を学んでいたことから、D教諭が思春期の頃から性の知識を教えられたり、多様なセクシュアリティの人と接する機会が多くもたれたりということであった。その上で、こうした経験が教師となつてからの指導に活かされたのではないかと振り返っていた。

こうしたことから、D教諭だけが知的障害女性の複合差別へのまなざしがあったのは、このような家庭環境が影響していると思われる。つまり、ジェンダーへの理解を深めるためには、研修が必要であることは当然であるが、その基盤として、「何となくキャッチできる素地」を育てていく必要があることが考えられる。そのためにも、幼少期から連なる学校教育での学び(性教育)や多様な経験を意図的・計画的に教育課程として編成する必要があるものと考えられた。

3. 4. 7 教師研修への提案

今回の分析結果から見えた課題を踏まえ、性教育推進に向けて今後の研修において加えたい2つの留意点を示す。

①子どもたちの実態に応じた複数の指導形態の組み合わせについて周知する

「難しさ」を感じる教師たちは、集団指導を前提とした実践を想定していたため、実態の異なる子どもたち

に対して一律の指導することに躊躇いを感じていた。よって、子どもたちの理解度や、性的な発達の差異に対しては、より少人数の指導や個別指導も組み合わせることで指導を行っていく方法を明示しておくことで、実践につながる可能性がある。

②校内の人的資源を活用できることを周知する

苦手意識が強く、集団での指導や個別指導に踏み切れない場合は、養護教諭のような担任以外の人材や、苦手意識の少ない教師に指導を依頼するという方策を明示しておく。そうすることで、教師個人の苦手意識によって、子どもたちの学ぶ機会が失われてしまうことのないよう、子どもたちの性に関する学びを保証することにつながると期待できる。

これら2点の留意点も加えることで、性教育に対する苦手意識の有無に関わらず、全ての教師が子どもたちに必要な性教育にかかわって、自分ができることから実践していく基盤づくりに繋がると考える。

3. 5 小括

研修の目的の一つは、性教育の必要性への理解を促すこと、二つ目は苦手意識を軽減することであった。

まず、一つ目の、性教育の必要性の理解を促すことについては、ほぼ達成されたといえる。それは、事後アンケートの中でほとんどの教師が、性教育は「必要」、「大切」、「していきたい」という実施を肯定する記述が見られ、否定的な記述は見られなかったからである。特に初めて研修を受けた教師たちの記述の変化が顕著であった。理解の促進に影響を与えたのは、講話での子どもたちの具体的な事例であった。

また、知的障害女性の複合差別やジェンダーの問題を伝えたがアンケートに記述がなく、教師たちの問題意識を喚起することはできなかった。今後の研修では、①子どもたちの実態に応じた複数の指導形態の組み合わせについて周知する、②校内の人的資源を活用できることを周知する、の2点に留意する必要がある。

4. まとめ

〈研究Ⅰ〉では、附属特別支援学校において、教師たちが包括的性教育を実践する態度を身につけるに至った過程を明らかにするために、半構造化インタビューを行った。

その結果、学校現場で教師として子どもたちの性の課題と直接的、あるいは間接的に直面したことが契機となり「恥ずかしいもの」、「話すものではない」という自分が持っていた狭義の性教育のイメージから脱却し、「性」は語る意義のあるもの、語る必要性のあるものとして自分の中に位置づけ直されていった過程が明らかとなった。また、一人の教師が、知的障害女性の複合差別について語った。そこから教員への性教育研

修で扱う内容として、1. 実践の後ろ盾となるような理論的根拠の提示、2. ジェンダーや知的障害女性の複合差別について具体例、3. 知的障害児に必要な性教育の内容の共通理解を求めること、を見出した。

〈研究Ⅱ〉では、これらの視点を取り入れ、性教育の必要性の理解を促すことと、苦手意識の軽減を目的とした教員研修の実践と効果の分析を行った。必要性への理解を促すことについては、初めて研修を受けた教師たちにとって効果が顕著であり、そのことに影響を与えたのは、講話での子どもたちの具体的な事例であった。また、アンケートから、苦手意識が軽減されたのは27人中4人に留まり、多くの教師の苦手意識を軽減することができるとは言い難い。教師たちは、自分が性について話す自信がないこと、子どもたちの発達段階に個人差があることで、性の指導の難しさを感じていた。この結果から、今後の研修において加えたい2つの留意点は、①子どもたちの実態に応じた複数の指導形態の組み合わせについて周知すること、②校内の人的資源を活用できることを周知すること、である。

ただし、本研究の対象者のほとんどは、これまでに本校での研修や研究報告の場で、性教育についての話を何度か聞いたことのある教師であった。そのような中で、すでに苦手意識が軽減してきた教師もいた可能性がある。こうした対象の偏りや限られた回答者数であることから、結果を一般化することはできないが、知的障害のある子どもたちへの性教育に対する教師の認識が、研修によって変容する過程の一端を示すことができたと考えられる。今後、教員研修において、性教育観がどのように変化するか、また性教育の実践家を増やすことができるかという点については、対象者を初めて研修を受ける人たちに限定したり、研修後も継続して行動の変化を見たりするなどの必要がある。加えて、性教育を実践しようとするならば、研修を受けて教師個人の価値観が変わるだけでなく、そのための授業時間や、性教育の担当を任せるといった環境が整っている必要もあるだろう。そもそも、研究Ⅰのインタビュー結果から、特別支援学校の教師たちが子どもたちの性的な課題に直面した際に、自ら勉強して対応するしかないという自助努力に任されていることが問題であると思われる。知的障害のある子どもたちに想定される課題として、教職課程で学ぶか、教職に就いてからの研修体制の構築が望まれる。そして最後に、個人の生き方に係る重要なことであるにも関わらず、教師にも十分に認識されているとは言い難いと考えられるのが、知的障害女性の複合差別を含む人権や、ジェンダーの問題への理解も不可欠である。そういった問題への気付きを促すような取り組みの検討を今後の課題とする。

引用文献

- 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 (2020)、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、p.28
- 性の健康世界学会 (WAS) (2014)「性の権利宣言」公式邦訳 東優子・中尾美樹ら、<https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2014/10/DSR-Japanese.pdf> (参照日 2020.10.26)
- 児嶋芳郎・細渕富夫 (2010) 障害者の性及び性教育の国際的到達点と課題—障害者権利条約における審議過程を中心に—、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要9、p.81-90
- 湯川隆子 (2015)、性を個人差として扱うことへの妥当性—発達研究から—、教育心理学年報第54集、日本教育心理学会、p.205-208
- エリクソン、E.H. (1977)、仁科弥生 (訳)、幼児期と社会1、みすず書房、p.317-353
- 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)、p.313-321
- 児嶋芳郎・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、p.105-110
- 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号-1、p.13-24
- 木戸久美子・林隆・吉田一成 (1998)、発達障害児に対する性教育の現状—指導者の性に関する意識・関心と指導内容の関係—、山口大学教育学部研究論叢、第48巻第3部、p.271-282
- 菅沼徳夫・生川善雄 (2012)、中・軽度知的障害児の性教育に対する特別支援学校教師の意識—教師への聞き取り調査を通して—、千葉大学教育学部紀要、第60巻、p.159-165
- 田代美江子 (2020)、包括的性教育を実践する力をつける、セクシュアリティ No.96、エイデル研究所、p.4-5
- 村井大介 (2014)、ライフストーリーの中で教師は授業を如何に語るか—教師の授業観からみた社会科教育研究の課題—、社会科教育研究 No.121、日本社会科教育学会、p.14-27
- 児嶋芳郎 (2011)、知的障害児に対する性教育における教材研究・授業づくりの基本的視点の検討、障害者問題研究 第33巻第4号、p.259-268
- 外務省 (2019)、人権外交 障害者の権利に関する条約 (略称: 障害者権利条約) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)、https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (参照日 2020.10.26)
- 文部科学省 (2012)、資料5-4 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議の最終まとめ(案))、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325922.htm (参照日 2021.11.16)
- 松尾睦 (2011)、職場が生きる 人が育つ「経験学習」入門、ダイヤモンド社、p.15-30
- 児嶋芳郎 (2005)、知的障害養護学校における性教育実践の教育課程への位置づけと課題、障害者問題研究第33巻第3号、p.231-239