研究報告・ノート

特別支援学校における性教育に関する事例的研究（Ⅱ）

―苦手意識をもつ教師へのインタビュー調査より―

A case study of sex education in a special needs school（Ⅱ）
—An interview survey with a teacher about his weaknesses—

鶴岡　尚子
TSURUOKA Naoko
（和歌山大学教育学部
附属特別支援学校）

北岡　大輔
KITAOKA Daisuke
（和歌山大学教育学部
附属特別支援学校）

林　　修
HAYASHI Osamu
（和歌山大学）

受理日　令和４年９月15日

抄録：中学校から特別支援学校への校種間の異動を経験したＧ教諭の性教育への苦手意識がいかなる経験から生まれ、こうした価値観を形成してきたプロセスを検討した。その結果、性教育が行動変容に直結しないことや、子どもたちの内面にどのように影響したのかが見えないため、評価の方法に難しさと不安を感じ、苦手意識に繋がっていることが分かった。さらにＧ教諭の語りを「実践者」の意識と比較すると、Ｇ教諭は狭義の性教育から脱しておらず、また、生徒が表出したニーズに対してのみ指導を行おうとする点で違いが見られた。一方、Ｇ教諭は女性教師が男子生徒へ語る性教育の実際に触れたことをきっかけに、性の話は男性間の秘め事という意識が変化し、性を「語ってもよい」という感覚へと変容した。今後は「授業の評価までを明確にした実践例の蓄積」「教師が抱える困難感へのインフォーマルな関係における支援」の実現に向けた取り組みが必要と考えられた。

キーワード：特別支援学校、性教育、教師、苦手意識、ライフストーリー

1. はじめに

ユネスコが示す、性教育の指針となる国際セクシュアリティ教育ガイダンス（2020）においては、性教育のキーコンセプトやトピックが年齢ごとの学習目標と共に示されており、性教育はスパイラル型カリキュラムのアプローチを用いて、幼少期から始まる継続的な取り組みが必要であるとされている。

わが国における特別支援学校には、小学生から高校生までの年齢段階の異なる子どもたちが在籍している。このことから、特別支援学校においてはそれぞれの年齢段階に応じた性教育が必要であり、教師は誰しもが性教育の担い手となる。つまり、特別支援学校に勤務するすべての教員は、性教育の必要性を認識し、目的・目標、内容、方法についての知識と理解を有する必要がある。

山田・水内（2010）の、国立大学附属特別支援学校の教師を対象とした性教育に対する意識の調査では、小学部担当教師92.9％、中学部担当教師93.1％、高等部担当教師100.0％が、性教育は「必要」と回答したという結果を示している。また、全国の盲・聾・養護学校の教師を対象に調査を実施した木村・尾原（1998）も、いずれの校種においても100％近い教師が性教育は必要であると認識していることを報告している。その一方で、性教育を定期的に実施している学部は、小学部18.0％、中学部37.3％、高等部38.4％にとどまっている現状がある（児嶋･細渕、2012）。性に関する意識は、「障害者」、「性」という歴史的に見て隠されてきた側面が大きく、権利、支援等の社会的にも難しい問題であるため、周囲の人々の誤解や偏見は、建前的には払拭されたが、本音の意識は、実践とは結びつかない、理念的な段階に留まっていたり、現実問題に直面し、後退しているという指摘もある（菅沼・生川、2013）。実際、原（2010）は、特別支援学校の現職教員60人分の性教育をテーマとしたディスカッションの感想の中で、多くの教員が、性教育に対して自分と無関係とし、苦手意識や話しづらさを述べたと報告している。菅沼・生川（2013）の、知的障害を主とする特別支援学校の教師を対象に行った性教育への意識調査でも、性教育の中でも、その内容によって肯定する度

合いが違い、例えば「男女の共生」に関する内容は、教えることが難しい、教えることに抵抗があるという消極的な意識があることが報告されている。

こうした教師に内在する問題を解決するため、その第一歩として、鶴岡･林（2021）は、W 県 F 特別支援学校で、包括的性教育[1)]（以下、性を人権の視点から捉えた包括的性教育を単に、性教育と示す）を実践している教師 6 名にインタビュー調査を実施し、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かについて検討した。

その結果、対象とした 6 名は、学校現場で教師として子どもたちが抱える性の課題に直面したことが契機となり､｢性｣に対して自分が抱いていた狭義でマイナスなイメージから脱し、人間にとって「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付け直されたと報告している。

さらに､対象とした 6 名は､いずれも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、性教育の授業を実践しやすくなったことを実感していた。そのことから､｢性教育は広い。いろんなことが繋がっている、人間を育てる中の一つ」と認識していた。

こうした連綿とした経験の積み重ねにより、積極的に性教育を実践しようとする実践者へと成長していったのである。すなわち、上記 6 名の教師は、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を肯定しつつ、寄り添うとともに、内面においては性教育を広く捉えて性教育を実践することと、子どもたちとの信頼関係を基盤に性教育を展開することの大切さを感じ取っていたのである（以下、この教師 6 名を先行研究における「実践者」と表記する）。

前述したように､｢実践者」とは対照的に､性教育への苦手意識を抱く（性教育の実践に戸惑ったり、子どもたちと性に関して語ることを躊躇したりする）教師が存在する。では、どうすればこうした教師は「実践者」へと変容できるのであろうか。

そのためには、まず、実態を把握すること、すなわち、どのような経緯で性教育への苦手意識をもってしまったかを探っていくことが必要である。

そこで、性教育へ苦手意識をもつ教師に協力を依頼し、その教師の苦手意識の内実とその背景を探っていくことから着手することにした。

2. 研究の目的

性教育を行うことに苦手意識や難しさを感じている一人の教諭（以下、G 教諭とする）へのインタビュー調査を行い、性教育に対して抱いている意識の内実とその背景を探ることで、G 教諭が「実践者」へと変容する手がかりを得ることを目的とした。ひいては、特別支援学校の教師が性教育の「実践者」へと歩むための課題や、援助の方法を見出す資料を得ることにもなると考えられる。

3. 方法

本稿では、研究の手法としてライフストーリーを用いた。

ライフストーリーは、個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）に焦点をあわせ、その人自身の経験をもとにした語りから、個人の生活世界と社会や文化の諸相や変動を全体的（ホリスティック）に読み解こうとする質的調査法の一つである（桜井、2012）。

この手法は、語り手がいかに自分の人生を解釈しているのか、自らの行為の理由や動機をどのように理解し、他者に説明しようとしているのか、個人の行動や価値観をその源泉にまでさかのぼって理解したいときに用いられる。そのため、ライフストーリーを用いることによって、G 教諭が、性に関する価値観をどのように形成してきたのか、受けてきた性教育や育った生活環境、教師として生きてきた過程も考慮に入れながら検討することが可能となる。

また、ライフストーリー・インタビューは異なる二人の調査者が完全に同じ方法で語りを聞いたり、記録したりすることは容易でないし、トランスクリプションの仕方や、それぞれの専門性、理論的な立場によって分析や解釈も異なることを否定できない（桜井、2002）。それ故、「語り手の選択、インタビュー・プロセスの記録、トランスクリプト、カテゴリーの抽出、分類の仕方など、調査過程を読み手にわかるようにあきらかにする」という手続きの「透明性」を示すことである（桜井、2002）。

そこで本研究では、客観性を担保するために、インタビューの手続きについて、詳細に記述するように努めた。具体的には、インタビューでの語りのデータからトランスクリプトを作成した。得られたトランスクリプトを学齢期から現在までの時系列に並び替え、2 つの人生段階に分けて分析し、G 教諭の性教育に対する意識の内実を明らかにしようとした。

3.1. 対象

本研究に協力いただいた G 教諭は、公立中学校勤務の後、F 特別支援学校に異動した 50 代の男性である。

G 教諭は、特別支援学校での勤務が初めてであり、インタビュー当時は勤務 4 年目であった。また、G 教諭と筆者は、日頃から子どもたちの様子や保護者とのやり取りの内容について情報交換をし、性教育についても相談、助言し合うというオープンなコミュニケーションが図れる関係を築いてきた。

今回、インタビューをＧ教諭に依頼した理由は、2点ある。まず１点目は、Ｇ教諭には性に関する会話を躊躇っている様子が垣間見えたことに加え、特別支援学校においての性教育の実践経験がなかったことである。そのために、Ｇ教諭からは、「実践者」とは異なる特徴の語りが得られるのではないかと考えた。しかし、ここで強調しておきたいのは、Ｇ教諭を「実践者」と比較することで、「実践者」と線引きし、その態度を批判することを意図しているわけではないということである。性教育に対して消極的であるように見える現在の姿勢の背景に、どのような経験や葛藤があるのかを、主観的な語りから明らかにしたいと考えた。

２点目は、Ｇ教諭と筆者には信頼関係が構築されていたためである。ライフストーリー研究においては、インタビュー対象者から詳細な語りを引き出すことによって、その妥当性を高めることが求められる（桜井、2002）。Ｇ教諭とは、子どもたちへの性に関する指導の悩み相談を受ける機会があり、保護者の思い等についても情報を共有する関係性ができており、気兼ねなく話ができるため、Ｇ教諭の主観的なリアリティに迫るための豊かな語りが得られ、さらに筆者の解釈がＧ教諭にとって妥当なものかを確かめるためのコミュニケーションが可能であると考えた。

3.2. データの収集方法

データ収集にあたっては、半構造化インタビューを行った。インタビューを行ったのは、2021年２月である。インタビューの回数は１回、２時間程度であった。語られた内容は全て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。

3.3. インタビューの内容

インタビュー項目は、先行研究における「実践者」のデータと照らし合わせるため、先行研究で用いた内容とほぼ同一のものとした（表1）。

3.4. 倫理的配慮

研究への協力依頼の際に、Ｇ教諭には、本研究で得られたデータについては、個人情報保護、人権擁護の観点から、研究目的以外には一切使用しないこと、研究への参加は任意であり、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ること、さらに、インタビューは途中でも中止できることという３点を説明した。また、本論文の投稿についても承諾を得ている。

3.5. 分析の方法

データの記述に関しては、トランスクリプトを小学校から大学時期、教員になってからの時期に分け、それぞれの時期で再構成し、概要を示す。そして、先行研究で得られた、「実践者」に特徴的であった考え方と照らし合わせることで、Ｇ教諭の性教育に対する考え方の特徴や、「実践者」との相違点を探ることとする。さらに、記述の妥当性を高めるために、筆者による分析をＧ教諭にフィードバックし、解釈に齟齬がないかの確認を求めた。

表１　インタビューの主な項目

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	性教育を通して、どのような生徒を育てたいと思うか。
⑦	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。
⑧	実際の事例と良かったというエピソードについて。
⑨	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。

4. 結果

4.1. Ｇ教諭のライフストーリー

(1) 小学校から大学時期に亘る性に関するエピソード

Ｇ教諭は学校期の性教育に関して次のように語った。以下、ＧはＧ教諭、＊は筆者の語りを表す。

Ｇ：小学校６年生の時、今にして思えば、あれが性教育だったんやなって思うことがあります。それは、男子と女子に分かれて、男子は体育館で指導を受けました。全クラス４クラスあったんかな、当時45人学級、全員集めて、当時は体育会系のこわもての先生がお話してくれて。男の子ってどんなん、女の子ってどんなん、っていう話を回りくどく聴いたことを覚えています。

―中略―

内容までは覚えてないんですけど、とにかく何を言いたいのか分からない授業だったなあ、というのが正直な感想です。

そして、中学２年生の時の授業については次のように振り返った。

Ｇ：その（男性の）先生は、普段すごく怖くて、でも面白いっていう先生でした。その先生が本当に

面白い話の仕方で、性教育っていうか（射精など）体のことについておしゃべりするように指導してくれたんです。その時は、へー、そうなんやっていう感じでした。
―中略―
その先生の体験として、こんな時はこんなんやったと語ってくれました。体験知識というか、体験を通しての話だったから、30年、40年経った今でも覚えているんだと思います。

このように、G教諭が経験した性教育の授業は、男性教諭が男子だけを対象に行うといった、限定された中で行われたものであった。

その中でG教諭は、「男女分かれて受けていたので、なんか（性教育は）特別視しないといけないのかなっていう思いをずっと持っていた」という疑問を抱いていた。

一方で、中学生の時には「安心、納得」できるような、そして自分が知りたかったことに「寄り添い、（実生活に）生かされた」、印象的な性教育を受けたことが語られた。

また当時は、「テレビゲームやパーソナルな遊びがほぼほぼなくて、地域の友だちや先輩と一緒に遊ぶ中で、性的な知識に触れていった」とも振り返っていた。

(2) 教師として中学校勤務時代の性教育

中学校勤務時代の性に関する指導の経験については、次のように振り返っていた。

G：（実際に指導したことは）なかったですね。中学校って難しいんですよね。領域みたいなものがありました。中学校の教師の逃げかもしれないですけども。生徒指導は生徒指導の先生に任せている、みたいな感じでした。

このように、G教諭は、性教育が自分の専門領域と直接的に関連しないことを理由に、他の先生に委ねていた。

G：あー、こうしておけばよかったなっていう中で、やっぱり性教育の必要性っていうのは大きいなっていうのは、ドカン（と問題が起こる）の時に大きいのは性教育かなって、やっぱり思ってるんですよ。

ここでは、性に関わる問題行動が起こった時には、性教育をやっておけばよかったという後悔が語られた。

(3) F特別支援学校での勤務と性教育

G教諭は、その後特別支援学校に異動し、中学部と小学部で担任を経験した。

中学部で担任をしていた時には、男子生徒にマスターベーションについて話をしなかったことが語られたため、筆者がその理由を尋ねた際の答えが以下である。

G：多分あの子にニーズがなかったような気がするんですよ。こちらからニーズがないところに話をこう、投下していくっていうことに対しては違和感がありますよね。

また、射精について子どもたちに教えるか、と質問した際の答えが以下である。

G：困っていたら教えるんでしょうね。例えば子どもが「俺、病気ちゃうか」とか、「こんなんなってもたー」とか心配になって僕のとこに相談にきた場合には、「それは夢精っていうんだよ」とか、「それは別に悪いことじゃないからよー」って教えるでしょうね。
＊：もし相談に来なかったら？
G：それだと分からないですよね。相手のニーズが分からないから指導しようがないと思います。

その後、小学部を担任していた時には、ある母親から、学校で子どもにマスターベーションについて教えて欲しいと言われたことがあった。この時、G教諭は「学校を信頼して」いる保護者の期待を感じ取りつつも、性に関することは「家庭で行うものであり、まずは父親の仕事」だと考え、「お父さんの出番ですよ」と伝えたことがあった。

しかし、「まずは性教育って学校でするもんでしょ」と言う母親の言葉を受け、児童へのプライベートゾーンに関する個別指導を行わざるを得ない状況になった。その時、改めて性教育の必要性を認識したそうである。

こうした状況の中で、性教育に関わる校内研修において、筆者が性教育の実践を報告した。この報告の中で、女性である筆者が、高等部の男子生徒を対象に「マスターベーションを話題にしたコミュニケーション」がとれていることに驚いたそうである。具体的には、次のように語っていた。

＊：先生（G教諭）にしたら、生徒とマスターベーションの話をするなんて、想定外でしたか？考えられないようなことでしたか？
G：考えられなかったですね。
＊：「何言うてんねん！」っていう感じですか？
G：いやいや、そんなテンションじゃなくて、「すごーい！」っていう驚きです。とにかく「すごーい」の一言です。

もうちょっと詳しく話すと、僕が中学生で、もうすぐ（射精を）経験する年齢の時に、面白い男の先生が教えてくれたことが印象に残ってます。そんな授業を僕もしたいなとは思っているんですね。でも、若い女の先生が、男の子に対してマスターベーションのこと、それは肯定的に捉えていいんだっていうことを伝えていたということを聞いて、しかも高校生男子に対して「（精液を）出すっていうこと？」って具体的な内容でコミュニケーションを取ることができていることに驚きました。

＊：うん。

G：それがすごいなって感じました。

また、以下は、G教諭が、筆者の報告を聞いて驚いたエピソードを、帰宅後に家庭内で振り返った語りである。

＊：先生（G教諭）は、もし高等部やったら、高等部の男の子にはマスターベーションの話とかします？

G：研修会の内容について嫁さんと話したんですよ。「うちの養護教諭がマスターベーション教えているというか、（マスターベーションを教えることは）必要だよって訴えているんよね。でも僕は気恥ずかしさもあるから、そんなことを小学部では教えてやれないよー」って（妻に言った）。自分の子どもにもそんなことも話したことないし。

ここでは、G教諭のマスターベーションについて語ることへの恥ずかしさが率直に語られている。

他には、特別支援学校が「（子どもや教師が）学部で区切られ、セクションが明確に分かれているので」、他学部の生徒の実態や子どもの悩み、具体的な実践について知ることができる機会は「有難い」と感じていたことが語られた。

しかしながら、こうした性教育の報告を聞いた後になっても、G教諭は「（性教育は）成果として現れ出るのが見えにくい。評価がしづらい」とも感じ、授業が難しいという意識を根強く持ち続けていた。具体的には、G教諭は、「評価」に関して次のような不安を語った。

G：教えてもらってよかったな、考えてよかったな、勉強してよかったな、と思えるところっていうのが、なかなか見えないでしょ？例えば「この間、あの子、勉強した後に射精してね」っていうような発言。そういったことは分からないじゃないですか。授業した成果を捉えるというか、評価がものすごく難しいなと思うので。（性の）知識覚えたかどうかって、漢字テストしたって、何の意味もないでしょ？その辺りの評価がすごく難しいと感じています。

―中略―

勉強して、知識のやり取りだけで終わってしまわないかという危険性というか、不安というか、そんなことがすごくあるので、性教育の授業をするのはすごく苦手に思ってしまいます。

G教諭は、性教育においては、子どもたちが言葉のやり取りによって知識を覚えたかということではなく、具体的な行動変容に結び付くかどうかについてまで評価したいと考えていた。

さらに、性教育を継続的に行うために必要なこととして、次のように語った。

G：道徳とか含めて、教科の授業以外でも取り組むということになると苦手なんですよね。

＊：へー、授業の方がやりやすいですか？

G：やりやすいんですよ。ライト感覚でいうと、日常の方がやりやすいですよ。でも、分かりやすさという点からすれば授業ですね。先生という職業柄、授業の形で指導を積み重ねていく方が分かりやすいです。教科書っていうのがあって、この順番で教えて、ここまで教えたら、次、このことをしていこうっていうのが明らかになるし、指導要領っていう味方があるから、安心して取り組めるし。

―中略―

＊：なるほど、それは教師にとっての分かりやすさってことですね。

G：そうです、そうです、まさにそうです。

このように、G教諭は性教育の必要性を確信しつつも、性教育の授業をする枠組みがないと、実践が難しいことが語られた。そして、それを克服するツールとして性教育の教科書があれば教師にとっての「分かりやすさ」に繋がり、性教育の実践を行い易くなるのではないかという考えを語っていた。

5. 考察

前項では、G教諭の経験のライフストーリーを時系列に記述してきた。

以下、G教諭がインタビューの中で繰り返し語った、性教育の評価の難しさと、特別支援学校で参加した性教育の実践報告会での印象的だったエピソードが、G教諭の性教育への苦手意識とどのように関連しているのか、そして、「実践者」の意識との間に違いが見られた「性教育の評価」、「性教育のイメージの変容」、「子

どもの性に関するニーズ」を中心に検討することにした。

5.1. 性教育の内面への影響を「評価」できないことへの不安について

ここでは、G 教諭が考える評価への不安について考えてみたい。

G 教諭は、中学生の時に「安心、納得」できるような、そして自分が知りたかったことに「寄り添い、（実生活に）生かされた」こと、心にストンと落ちる印象的な性教育を受けたことを鮮明に記憶していた。

この経験から性教育のイメージが作られ、自分の記憶に残っているような授業や指導が理想的であると考えた。そして、「僕もそんな性教育をしたいなと」思うようになった。こうした思いから、G 教諭は性教育において子どもの内面や行動変容まで視野に入れた評価の必要を感じるようになった。しかし、現実にはそうした評価の困難さと直面したことから、性教育の授業は難しいという意識を生み出してしまったものと考えられる。

つまり、性教育が行動変容に直結するわけではないことと、性教育が子どもたちにどのように受け止められ、影響を及ぼしたのかについて評価する方法の難しさを感じていたのである。

この点に関して、「実践者」と比較してみたい。

性教育には、例えば月経や精通、避妊の知識や対処方法など、視覚的に評価可能な行動変容や知識の獲得のみならず、態度や価値観を身に付けることを目的とする内容も含まれる。

現に、授業をしたことですぐに効果が目に見えるような経験を有する「実践者」はいなかった。「実践者」は、共通して、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いる、人間を育てる中の一つ」と認識しており、性教育に即効性は期待せず、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、子どもの方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考えていた。

こうした性教育の捉え方という点において、G 教諭と「実践者」の間には大きな違いがみられた。

すなわち、インタビューの時点において、G 教諭の語りからは、「実践者」たちに見出されたような、性教育の射程の広さへの気付きと、実施する機会が性教育の時間に限定されないことへの気付きを読み取ることはできなかった。

さらに、G 教諭が性教育として語った内容が、二次性徴やマスターベーション、避妊というように限定的であったことからも、狭義の性教育観を脱していないことが分かる。これは、G 教諭が中学校での勤務が長く、これまで性教育の必要性を実感したのは生徒に「問題」が起こった時であり、その時も「生徒指導は生徒指導の先生に任せて」きたことによるものと考えられる。そういった学校組織内の役割分担と、教師が専門とする教科の違いにより、性教育や指導を担う経験に大きな差が生じる。G 教諭にとっては、これまでの中学校での限られた役割分担での経験が、性教育の範囲を限定的に捉えることに繋がっていた可能性があるものと考えられる。

5.2. 性は男性間の秘め事というイメージについて

G 教諭は自分が中学生の時に受けた、同性の教師による性教育の授業が印象深く残っており、女性である筆者が男子生徒とマスターベーションの話をしていることに驚き、「すごい」と感じていた。これは、同性教師による性教育の経験しかなかったG教諭にとって想像することのできないことであり、男女分かれて（性教育を）受けていた経験からも「特別視しないといけない」という意識によるものと考えられる。また、G 教諭の性に関する知識の多くは、学校外の限定された人間関係の中で得たものであったことからも、性に関する知識が同性同士で語り合うもので、真面目な雰囲気で話し合うような内容ではない、恥ずかしいもの、という意識が芽生えていたと考えられる。

男性が性についての話題を女性の前で公言することは、「女性を性の対象として、また、商品として捉えているという可能性を女性に生じさせる」（石黒、2020）危険性を孕むものである。つまり、G 教諭は性的搾取の構造に対して過敏になり、性の話題は男性間における秘め事と捉えてしまったために、異性間での性教育の授業において、女性教諭と男子生徒のマスターベーションの語りに驚いたと考えられる。

性については、確かに同性の間でしか共有できない実感・体験的な事柄もあるだろう。しかし、性教育においては、指導者の価値観を押し付けるのではなく、人権意識に基づいた指導がなされる必要がある。もし指導者が、性は男性間での秘め事という意識を持っているならば、そのことを自覚しておく必要がある。この自覚があるからこそ、授業や指導においては、そういった自分のジェンダー観を押し付けることにならないか、また、性を語ることへの羞恥心を植え付けてしまう可能性がないか、といった反省に基づきながら指導することが可能になるのである。

先述した石黒（前掲論文）は、知的障害のある成人男性の性について、女性に語ることに忌避感を感じていた相談支援専門員が、女性健常者による知的障害のある成人男性の性に理解を示す発言によって、男性は女性の前では性的な事柄を語ってはいけないという、男性の中に内面化されていた構造が変化したことを報告している。

このことから、G教諭の場合も、女性である筆者が公に男性のマスターベーションについて語るのを聞いたことで、彼の内面にも同様の変容をもたらすきっかけになったのではないかと考えられる。

しかしその一方で、性のことを語ることの難しさをG教諭に再認識させてしまった点も否定できない。それは、G教諭が自宅で筆者の報告について振り返った際の、「気恥ずかしさもあるから、そんなことを小学部では教えてやれないよー」、「自分の子どもにもそんなことも話したことないし」という語りに現われている。G教諭自身には、真面目な雰囲気で話し合うような内容ではない、恥ずかしいものという意識が消え去っていなかったため、自分にはできそうにない、と改めて感じてしまったものと考えられる。

G教諭の事例は、女性が男性の性に理解を示すことで、性は男性間の秘め事という意識を変化させることができ、性を「語ってもよい」という感覚を生起させる一方で、「語ってもよい」中で「語れない自分」がいることも鮮明にさせたことを示している。

この事例は、研修会で同じ内容に触れたとしても、それまでの経験の違いによってその内容をどのように受け止め、理解するかについては一様でないことを示している。

5.3. 子どもの「ニーズ」に応ずる教師の姿勢

特別支援教育において、子ども一人一人の教育的ニーズを把握することの重要性は言うまでもない。しかし、性教育におけるG教諭の「ニーズ」という言葉の意味する範囲は限定的である。

「ニーズがないところに投下するっていうのは違う」というのは、慎重に子どもの実態を捉えようとする姿勢と取れる。しかし、G教諭の認識は、その「ニーズ」というのは、子ども自身が「困って」いて、それを表出することが前提となっている。

しかしながら、現実的に知的障害のあるすべての子どもたちにニーズを表明する力があるとは言えず、教師や周囲の者が子どもの思いを汲み取るような、表明されないニーズも存在すると考える必要がある。つまり、表明されたニーズだけを性教育の対象とするならば、性教育の実施対象となる子どもが限定されてしまう危険性を孕んでしまうことになりかねないのである。

性の権利宣言（WAS、1999）では、「セクシュアリティとは、個人と社会構造の相互作用を通して構築される。セクシュアリティの完全なる発達は、個人の、対人関係の、そして社会生活上の幸福のために必要不可欠なものである」と述べられている。そこでは、セクシュアリティは発達するものであり、社会的に構成されるものとして示されている。そのように捉えると、性教育は、ウィゴツキー（2003）の発達の最近接領域の概念に基づき、現下の発達水準にあわせるのではなく、子どもの持つ発達しつつある領域に働きかけ、発達可能な水準を高めると同時に、新たな発達の可能水準を広げることを目指す必要があるだろう。

この指摘にみられるように、「ニーズ」に向き合う姿勢についてみれば、「実践者」は、性に関することを自ら話題にすることで子どもからは表出されない「ニーズ」を探ろうとし、少し先を、または卒業後の人生を見据えて子どもたちに身に付けさせたい力を意識した上で、その適切なタイミングを探ろうとしていた。こうした性教育の「実践者」たちの姿勢が上記概念に沿う現場教師の姿である。

ただし、G教諭自身も、子どもが困っていたら教える、という「受け身姿勢」がもつ危険性について、「ニーズがあった時には、もう遅いかもしれないですよね」、と考えており、「性教育は絶対に必要だと思っています」、「保護者から言われたら指導しますよ」とも発言している。

また、G教諭は、性教育の「教科書」があれば教師にとっての「分かりやすさ」に繋がり、性教育の実践を行い易くなるのではないかと考えていた。一方、「実践者」からは、こうした「教科書」の必要性を訴える発言は認められなかった。これは、G教諭のように、一定の定まったカリキュラムの中で教科書を使って授業を行うことを標準としている、中学校教諭経験者の特徴的な考え方かもしれない。

特別支援教育においては、「障害の特性の理解とその指導方法についての知識を基に、日々の指導や授業を効果的に組み立て、実施するなど、実践に結び付ける技能」（国立特別支援教育総合研究所、2014）が専門性としてあげられている。このことは、障害のある子どもへの指導の基本であり、例えば個別の指導計画を作成する段階においても、子どもの実態を把握した上で、その子どもに必要な指導の内容や方法、日常生活における具体的な支援の手立てについて検討することが求められる。決まった枠組みを教えるという指導観と、子どもに応じて学習を組み立てるといった指導観との橋渡しが重要であると考えられる。

以上、G教諭が抱く性教育への苦手意識の内実とその背景を探ってきた。

では、G教諭が「実践者」へと変容するためには、どのようなことが必要なのだろうか。ここでは、山﨑(2012)による教師のライフコース研究をもとに考察する。これは、教師の発達と力量形成についての研究である。

この研究において、山﨑は、教師が教師としての発達と力量形成を日常の教職生活の中で果たしていること、そこで発達と力量形成を支え促す存在は、フォーマルな関係性のみならず、むしろインフォーマルな関

係性の下にある者こそが大きな役割を担っていたことを報告している。

その中で具体的にあげられているのは、大学における友人との交流、アルバイトなどの社会的経験、職場における教育実践と子どもとの交流、先輩・同僚教師との交流、私生活上の育児等の経験であった。

G教諭の場合は、「男性は女性の前では性的な事柄を語ってはいけない」という内面化されていた構造が研修会での実践報告に触れたことで意識が変化した。これを突破口に、日常の中で、「実践者」を中心に性に関する指導上の困難や悩みを聞き、具体的なアドバイスができるような雰囲気と人間関係を構築することができればG教諭が抱える困難感を軽減していくことができるのではないかと考える。

一方で、今回の研究を通して、以下に示すようないくつかの課題が浮き彫りにされた。

第1に、教師が抱く性教育に対する困難感と年齢や特別支援学校での経験年数、これまでに経験した学校種の違いとの関係については明らかになっていない。また、本研究は男性教諭の語りに焦点を当てたものであり、女性教諭が性教育に対して感じる困難感とその背景についての検討も必要である。

第2に、困難感を乗り越えた教師について調査し、どのような経験からそれを成し遂げることが出来たのかを事例的に追跡することも必要である。

これらの課題について今後とも研究を継続し、性教育における教師の発達や力量形成について事例的に検討したい。

6. まとめ

本研究では、中学校から特別支援学校という校種間の異動を経験したG教諭の性教育への苦手意識とその背景を事例的に検討した。

G教諭は中学生の時に体験的で印象的な性教育を受けたことから、子どもたちにも体験的な授業を行い、評価をしたいと考えていた。しかし、性教育がすぐに子どもたちの行動変容に結びつかないことや、内面への影響が評価できないことに対して不安を感じており、性教育への苦手意識に繋がっていた。そこには、性教育の「実践者」が、性教育の射程を広く捉え、性教育に即効性を期待せず、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といった日々の取組を大切にしていた姿との違いを見て取ることができた。

合わせて、G教諭が評価の対象として語る性教育の内容が限定的であったことからも、G教諭が狭義の性教育観から脱していないことが分かった。

さらに、女性教諭が高等部男子生徒に対してマスターベーションに理解を示す話を聞いたことで、G教諭の「性の話は男性間の秘め事」という意識に変化がみられた。この経験は、性を「語ってもよい」という感覚を生起させる一方で、「語ってもよい」中で「語れない自分」の存在を鮮明に意識させてしまうことにもなった。

また、性教育のニーズという点においても、子どもからのニーズの表出を待とうとするG教諭と、ニーズを積極的に探ろうとする「実践者」との違いが認められた。

これらのことから、これまで中学校で教科書をもとに授業をする経験が長かったG教諭にとっては、特別支援教育の専門性を高めることを根底に据えつつ、性教育への認識を深めることが必要であると考えられた。

最後に、G教諭のように、性教育の必要性は理解しつつ、自ら積極的な実践をするには至っていない教師は少なくないだろう。そういった教師たちの思いを後押しする方策として、次の2点を提案することで、本研究のまとめとしたい。

1点目は、性教育プログラムの内実を充実させること、つまり授業の評価方法や結果までを明確にした実践の蓄積を行い、発信していくことである。それは、「教科書」のような役割を果たすものである。

2点目は、苦手意識を抱える教師たちに、研修に拠らないインフォーマルな関係、すなわち、学校現場において日常的に、子どもたちの様子や授業実践について交流する関係性を構築し、個々の教師が抱える困難感を把握しつつ、解決の方法を共に探ることである。一緒に授業や指導について話し合う中で、子どもの発達、教師の力量の両方を引き上げるような教師との関係性が生じる職場環境作りが求められる。

本研究で取り上げた事例は1名であり、限定的ではあるが、特別支援学校へ赴任した教師が、G教諭のライフストーリーに触れることで自らの経験に照らし合わせて性教育への意識を変容させるきっかけとなったり、校種間異動を経験する教師にとって共感可能な資料となったりするものと考えている。

今後も知的障害のある子どもたちの包括的性教育の推進に向けての方策を探っていきたい。

参考資料・引用資料

- ユネスコ編 浅井春夫・艮香織・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
- 山田晃生・水内豊和（2010）、特別支援学校における性教育に対する意識と実態―国立大学法人の附属特別支援学校の教諭ならびに養護教諭を対象とした質問紙調査から―、富山大学人間発達科学部紀要第5巻第1号、p.49-64
- 木村竜雄・尾原喜美子（1998）、障害児学校の性教育に対する教師の意識―養護・聾・盲学校の全国調査―、高知大学

教育学部研究報告第 1 部 55、p.147-158
・ 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
・ 菅沼徳夫・生川善雄（2013）、知的障害児の性教育に対する特別支援学校教師の意識に関する多次元的研究、了徳寺大学研究紀要 7、p.59-70
・ 原恵美子（2010）、知的障害児に対する特別支援学校における性教育実施の状況と、教諭と保護者の意識、治療教育学研究 30、p.61-69
・ 鶴岡尚子・林修（2021）、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―、和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究 No.6、p.63-72
・ 桜井厚（2012）、ライフストーリー論、弘文堂、p.6
・ 桜井厚（2002）、インタビューの社会学―ライフストーリーの聞き方、せりか書房、p.39、p.40
・ 石黒慶太（2020）、知的障害のある成人男性の性を語ることへの忌避感とその変容、人間関係学研究 2020 第 25 巻　第 1 号、p.97-112
・ World Association for Sexual Health（WAS）（1999）、Declaration of Sexual Rights、https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration-of-sexual-rights.pdf（参照日 2022.5.5）
・ ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳（2003）、「発達の最近接領域」の理論－教授・学習過程における子どもの発達、三学出版、p.63-65
・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）、インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究、ジアース教育新社、p.82
・ 山崎準二（2012）、教師の発達と力量形成―続・教師のライフコース研究―、創風社、p.454

注

1）“sex education”（性教育）よりも包括的なものとして、改訂版「ガイダンス」においては“comprehensive sexuality education”を「包括的セクシュアリティ教育」と訳している。それは科学的根拠に基づき、人権とジェンダー平等の枠組み内に位置付けられる性教育であり、子どもや若者たちの生涯を通じて権利を守るための知識やスキル、態度や価値観を身に付けることを目的としている。