

障害者が教員になることを阻む社会的障壁

——教員採用試験を点字受験した視覚障害教員の語りから——

中村 雅也

(立命館大学大学院先端総合学術研究科)

障害者の教員への採用促進はインクルーシブ教育と障害者雇用の両面から要請されている。だが、教員に採用される障害者は極めて少ない。本稿はその要因を障害当事者の視座から検討した。視覚障害のある教員6名へのインタビューから、教員志望の動機、教育実習、教員採用試験の準備、教員採用試験の4つのカテゴリについて分析した。結果、次のことが明らかになった。1) 障害のある生徒がロールモデルとなる障害のある教員を知る機会が少ない。2) 特別支援学校の生徒は職業として普通校の教員を想定しにくい。3) 障害のある学生は普通校での実習から排除されやすく、普通校の教員になる準備ができない。4) 採用試験の情報や教材、模擬試験へのアクセスに社会的障壁がある。5) 教員採用試験の障害者への対応は自治体によって異なり、適切な試験方法が提供されていないこともある。6) 障害者は臨時任用の講師としても採用されにくい。このような障害者が教員になることを阻む要因は教育体制や社会構造に起因する。文部科学省、教育委員会、教員養成機関がインクルーシブ教育の理念を実現し、社会的障壁を除去する合理的配慮を実施することが求められる。

キーワード：障害のある教員、視覚障害、教員養成、教員採用、合理的配慮

立命館人間科学研究, No.34, 1-17, 2016.

1. 目的

2006年12月に国連総会において採択された障害者の権利に関する条約（以下、「障害者権利条約」という）に、日本政府は2007年9月に署名した。これを受けて、日本国内では障害者権利条約の批准に向けて、障害者制度改革と法令整備が進められた。

教育分野においては、障害者権利条約第24条（教育）に示されたインクルーシブ教育の理念を踏まえ、教育制度の在り方を検討するため、文部科学省は中央教育審議会に審議を要請した。2012年7月に同審議会は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための

特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会2012）を発表した。この中で見落としてはならないのは、「教職員への障害のある者の採用・人事配置」という項目が置かれたことである。これまで、障害者の教職員への雇用は、厚生労働省によって、障害者雇用政策として推進されてきた。しかし、これにより、文部科学省によって、教育政策としても推進されるべきことがはじめて明確にされたのである（中村2015）。

それでは、学校に障害のある教職員はどれくらいいるのだろうか。「平成27年障害者雇用状況の集計結果」（厚生労働省2015）によると、2015年6月1日現在、都道府県等の教育委員会全体の雇用者総数は66万1,646.5人、雇用障害者数は1万4,216.5人、障害者の実人員数は1万

0,995人である¹⁾。

障害者の雇用の促進等に関する法律(以下、「障害者雇用促進法」という)には、事業主が雇用義務を負う障害者の雇用率(法定雇用率)が定められている。教育委員会の法定雇用率は2.2%であるが、都道府県等の教育委員会全体の障害者雇用率は2.15%(都道府県教育委員会は2.15%、市町村教育委員会は2.12%)で、全体として法定雇用率を下回っている。法定雇用率を達成している都道府県教育委員会は47機関中28機関(59.6%)に過ぎず、市町村教育委員会においても72機関中60機関(83.3%)である(厚生労働省2015)。

また、公立学校の教員採用を見てみると、2014年度の全国の採用者総数は3万1,259人(文部科学省2015a)、そのうち障害者は71人(文部科学省2015b)で、採用者総数に占める障害者数の比率は0.23%である。直近の7年間を見ると、採用された障害者は68人から88人で、採用者総数に占める障害者数の比率は0.22%から0.33%である(表1参照)。教育委員会の法定雇用率が2.2%であることからしても、教員採用において、障害者の占める割合は著しく低いといえる。

インクルーシブ教育の理念に照らして、障害者が学校の教員となるのを保障すべきことが明確にされた。しかし、教員への障害者雇用はまだまだ不十分で、さらなる促進が求められている。にもかかわらず、障害者の教員への採用は極めて低調なのである。

教育における障害者の研究は、教育対象である幼児、児童、生徒、学生についてのものがほ

とんどで、教員については、障害者に対する教員採用試験(上林・池田2011; 田中・船橋2009; 谷合1993, 1997)、障害のある教員に対する教員免許状更新講習(郷右近・舂本2012; 川口・郷右近2011)、視覚障害教員の労働環境(中村2014; 視覚障害者支援総合センター2012)、視覚障害教員の障害の意味づけ(中村2015)、中途障害教員の復職(中村2016)などの研究がわずかに散見されるのみである。障害のある教員の問題はいまだ十分に認識されていないことがうかがえる。

これらの先行研究のうち、上林・池田(2011)と田中・船橋(2009)は障害者の教員への採用が不十分な現状を指摘し、障害者の教員採用を促進するための課題や方策を示している。前者は課題として、採用後の研修や配慮・支援、ホームページでの障害者枠の応募・合否情報の公表、免許取得の支援などの大学の役割、身体以外の障害者の採用を挙げている。後者は促進方策として、大学による障害学生の教員志望のサポート、国の障害者雇用制度の検討、教育委員会による採用試験の配慮の拡充を提言している。

だが、前者は教員を採用する側の視座からの研究であり、障害者を採用や雇用の客体として捉えている。また、これらはともに障害者を雇用政策の対象とする国や自治体の施策、調査結果、統計データ、ホームページ情報等に基づいて現状を分析したものであり、やはり障害者を採用や雇用の客体として位置づける観点に立脚している。そのため、障害者を就労や労働の権利の主体と捉え、それらの権利を保障するという観点が欠落している。

他方、障害のある教員についての研究ではないが、教員養成段階の教育実習の問題として、聴覚障害学生の事例(田中他2005)、車椅子使用学生の事例(川田2006)、視覚障害学生の事例(宇内2013, 2014)が報告されている。これらは障害のある学生に教育実習を履修させる際

1) 雇用者総数は、常用労働者総数から除外率相当数(障害者が就業することが困難であると認められる職種が相当の割合を占める業種について定められた率を乗じて得た数)を除いた労働者数である。雇用障害者数は、短時間勤務職員以外の重度障害者については1人を2人に相当するものとしてダブルカウントを行い、重度以外の短時間勤務職員については1人を0.5人に相当するものとして0.5カウントとしている(厚生労働省2015)。

表 1. 公立学校教員の採用者総数と障害のある採用者数の推移

	2014 年度	2013 年度	2012 年度	2011 年度
受験者総数	177,820	180,902	180,238	178,380
障害のある受験者数	300	297	338	334
採用者総数	31,259	31,107	30,930	29,633
障害のある採用者数	71	68	80	79
採用者に占める障害者の比率	0.23%	0.22%	0.26%	0.27%

	2010 年度	2009 年度	2008 年度
受験者総数	166,747	158,874	161,300
障害のある受験者数	336	306	336
採用者総数	26,886	25,897	24,850
障害のある採用者数	88	74	80
採用者に占める障害者の比率	0.33%	0.29%	0.32%

* 文部科学省ホームページに掲載された文部科学省（2015a）および文部科学省（2015b）をはじめとする各年度の「公立学校教員採用選考試験の実施状況」と「教員採用等の改善に係る取組事例」から筆者が作成。受験者数、採用者数の単位は人。

の物理的、心理的障壁を明らかにしている。だが、いずれも大学の障害学生に対する学習支援の視座からの研究であり、障害者を教育や支援の客体として捉えている。これらも障害者を教育を受ける権利の主体と捉え、権利を保障するという観点に立つものではない。

障害者権利条約は障害者を治療や保護の客体ではなく、権利の主体として捉える障害者観を強く打ち出している（川島・東 2012）。障害者権利条約の審議過程では、障害当事者の‘Nothing About Us Without Us（私たち抜きに私たちのことを決めないで）’というフレーズが共有された（藤井 2014）。障害者問題を論じるにあたって、障害当事者の経験や意見が捨象されてはならない。

本稿は障害当事者の経験を重視し、障害者を権利の主体と捉える視点に立って、障害者の権利保障という観点を導入する。また、前述の先行研究は教員採用試験、教育実習に限定した論考であるが、本稿では障害者が教員になるまでの過程を広く検討する。そこで、本稿では障害のある教員に教員になる経緯についてインタ

ビューを行い、障害者の教員への採用が進まない要因を、障害当事者の視座から浮かび上がらせる。

Ⅱ. 方法

1. 調査協力者

本研究では視覚障害のある教員を対象として調査を行った。筆者はかつて視覚障害をもちながら教員として勤務した経験があり、視覚障害のある教員の当事者団体である全国視覚障害教師の会に参加している。そこで、同会の会員の中から調査協力者を募った。

障害者を同様の立場にある障害者が研究する場合、特有のメリットとデメリットがある。例えば、自身が障害者で障害者のライフストーリー研究を行った田垣（2007）は、メリットとして、親近感から調査協力が得られやすい、共通体験があることにより詳しい話を聞くことに時間を使えるなどを挙げている。本研究においても、全国視覚障害教師の会でのつながりによって、調査協力者を得ることができた。また、同会で

の活動で調査協力者と背景知を共有していることが、限られた時間の中で核心的な事項を掘り下げて聞くことに役立った。

一方、デメリットとしては、当事者同士であるがゆえに自明視され、重要な体験が語られない、障害の差異が優劣として意味づけられ、ラポールの悪化につながる、協力者が研究者に対して、同じ障害者なのに自分を研究材料にされたような疎遠感や裏切られた感覚をもつかもされないことを挙げている（田垣 2007）。だが、筆者と本稿の調査協力者は研究のみを目的とする一時的、固定的な調査者-被調査者関係ではない。むしろ、当事者団体の長期的なピア関係という側面が強い。このことは関係性の優劣や調査者-被調査者関係の固定的な非対称性を緩和すると思われる。従って、ラポールの悪化や協力者に疎遠感を与えることは回避することが可能だと考えた。また、重要な体験が自明視されて語られないことについては、インタビュアーが先入観を捨てることや語り省略されないように十分なインタビュー時間を確保することで対処したが、完全に可能性を排除することは難しい。しかし、デメリットが排除できないにしても、メリットはデメリットを十分に上回ると考えられた。

全国視覚障害教師の会は視覚障害をもつ教員の当事者団体として、1981年に結成された。主な活動内容は、視覚障害教員の情報交換、途中で視覚障害となった教員の支援、教員を志望する視覚障害者の支援である。正会員は視覚障害のある現役教員、退職教員、教員志望者である。会員数は100名以上で、勤務校種は、幼稚園、小学校、中学校、高校、養護学校、盲学校、大学などである（全国視覚障害教師の会 2010）。

調査協力者としてインタビューを依頼したのは、同会の役員、もしくは元役員である。彼／彼女らは同会の中心的なメンバーとして、視覚障害教員の課題に関心が高く、本研究への積極

的な協力が期待できた。また、視覚障害教員としての経験を自ら執筆したり、取材に応えるなどして広く発信しており、プライバシーの公開について、リスクを理解した上で、許容範囲を広くもっていると考えられた。ただし、役員や元役員には途中で視覚障害となった人も多く、教員採用試験を点字受験した人は限られていた。その中で、教員採用試験を点字受験した6名から調査協力者になる承諾が得られた。

調査協力者には、研究目的、調査内容、公表方法を電子メールと口頭で伝え、協力の承諾を得た。インタビュー調査の過程で答えたくない質問は拒否できること、協力を中止したり、撤回したりできること、公表に際しては原稿を事前に提示し、了承が得られなければ修正、あるいは公表を中止することを口頭で説明し、承諾を得た。なお、名前はすべて仮名である。調査協力者のプロフィールを表2に示す。

6名の教員採用試験の受験時期は、1970年代から2000年代にわたっている。この間、障害者の教育環境、進路選択、教員採用試験の障害者対応など、障害者が教員になることに影響を与える社会的条件は変化している。このような時代背景による社会的条件の相違も考察対象とすることで、受験時期が大きく異なる6名を調査協力者とするものの妥当性を確保した。

2. 調査方法

調査協力者に半構造化インタビューを実施した。本稿は「障害のある教員の教育実践とそれを促進する要因・阻害する要因の解明」という研究テーマで実施している研究の一部である。このテーマのもと、障害のある教員としての経験全般を調査するために、インタビューガイドは、生い立ち、教員になる経緯、職務上の困難とサポート体制、生徒たちとのかかわりの4項目で構成した。インタビューはこれらの項目に沿って行い、適宜、詳細について尋ねながら、

表2. 調査協力者のプロフィール

名前	性別	生年	障害	教員採用試験の受験状況	学歴・職歴	インタビューの時期と方法
佐藤さん	男	1940年代前半	先天盲	1970年代前半に大阪府を複数回受験	盲学校の小学部、中学部、高等部理療科を経て、点字受験で大学に入学。高校の非常勤講師（英語）を10数年間努め、1980年代後半に退職。	2011年10月、協力者宅にて面接
高橋さん	男	1950年代前半	先天盲	1970年代後半に大阪府を複数回受験	盲学校の小学部、中学部、高等部普通科を経て、点字受験で大学に入学。盲学校で非常勤講師（英語）を務めた後、同校で教諭（英語）として新規採用。その後、高校に転任し、2010年代前半に退職。	2011年1月、協力者宅にて面接
吉田さん	女	1970年代前半	先天盲	1990年代前半に近畿の自治体を1回受験	盲学校の小学部、中学部、高等部普通科を経て、点字受験で大学に入学。高校で教諭（英語）として新規採用。その後、盲学校に転任し、現職。	2015年8月、喫茶店にて面接
松本さん	男	1970年代後半	先天盲	1990年代後半に九州の自治体を1回受験	盲学校の小学部、中学部、高等部普通科を経て、点字受験で大学に入学。盲学校で教諭（英語）として新規採用。その後、特別支援学校に転任し、現職。	2010年5月、インターネット電話
木村さん	男	1980年代前半	先天盲	2000年代前半から後半にかけて関東を中心に複数の自治体を複数回受験	盲学校の小学部、中学部、高等部普通科を経て、点字受験で大学に入学。盲学校で講師（英語）と学習支援員を務めた後、盲学校で教諭（英語）として新規採用され、現職。	2010年6月、インターネット電話
井上さん	男	1980年代後半	小学校中学年まで弱視、その後は全盲	2000年代後半に近畿の自治体を2回受験	小学校に入学し、中学年で盲学校に転校。盲学校中学部、高等部普通科を経て、点字受験で大学に入学。中学校で非常勤講師（社会）を務めた後、中学校で教諭（社会）として新規採用され、現職。	2010年5月、協力者宅にて面接

調査協力者に自由に語ってもらった。本稿では、このうち教員になる経緯についての語りを取り上げて検討した。

インタビュー調査の実施期間は、2010年5月から2015年8月までの間である。6名のうち4名は面接で、2名はインターネット電話でインタビューを行った。インタビュー内容は、調査協力者の承諾を得て、全部をICレコーダーで録音した。この録音データから、すべての発話を逐語的に書き起こしてトランスクリプトを作成した。作成したトランスクリプトはそれぞれの調査協力者に提示し、聞き違いや誤認がないことを確認した。

3. 分析方法

調査協力者それぞれについて、インタビューのトランスクリプトから、教員を志望してから採用されるまでの経緯についての語りを抽出した。次に、抽出したトランスクリプトを、事象のまとまりごとに切片化し、内容を表すラベルをつけた。KJ法（川喜田1967）を用いて切片をグループ化し、統合を重ねて、最終的に4つの大チームを析出した。

4つの大チームに沿って、第Ⅲ節で語りの結果を提示し、第Ⅳ節で語りの結果に考察を加えて、障害者の教員への採用が進まない要因を明らかにする。

Ⅲ. 結果

本節では、6名の調査協力者のトランスクリプトの切片をグループ化し、語りの結果を構造的に提示する。

6名のトランスクリプトの切片は、まず、24個の小チームに統合された。24個の小チームのラベルは、以下の第1項から第4項で示す。

次に、24個の小チームは10個の中チームに統合された。10個の中チームのラベルは、①教員志望のきっかけ、②進路選択、③教員以外の就職が困難、④実習校の選択、⑤教育実習の感想、⑥情報収集、⑦試験対策、⑧点字受験、⑨面接試験、⑩臨時任用である。

最後に、10個の中チームは4つの大チームに統合された。①、②、③を統合して、A. 教員志望の動機とラベルをつけた。同様に、④、⑤をB. 教育実習、⑥、⑦をC. 教員採用試験の準備、⑧、⑨、⑩をD. 教員採用試験とした。

4つの大チームは、まずAが他の3つを引き起こす原因となっており、AとB、AとC、AとDは原因-結果の関係だといえる。ただし、逆にBに含まれる経験がAを具体化したり、強化したりしている側面があり、AとBは相互関係としても捉えることができる。また、DはAの直接的、最終的な結果であり、AとDは最も原因-結果の関係性が強いといえる。BとCは互いに独立的な関係だが、Aによって引き起こされ、Dのために取られた行動だという点で同類関係にある。BはDのために必要とされる条件であり、DがBを要請する関係となっている。だが、Bは必ずしもDを前提としているわけではなく、BからDへ向かう因果関係は確定的なものではない。一方、CとDの関係ではDがCを要請するとともに、CはDを前提としており、CとDは強固な相互関係にある。

4つの大チームのこのような関係に従い、以下に、まずすべての原因としてAについて記述

し、次にDに要請されるB、Cについて、Dとの結びつきの強さを勘案して、B、Cの順序で記述し、最後に全体の結果としてDについて記述する。

1. 教員志望の動機

「教員志望の動機」は、①教員を職業として意識する、②普通校教員は想定していない、③教員をめざす、④盲学校の世界から出たい、⑤大学進学を抑制される、⑥教員以外の就職が困難の6つの小チームから構成された。

このうち、①、②を統合し、中チームとしてa. 教員志望のきっかけとラベルをつけた。同様に、③、④、⑤をb. 進路選択とした。⑥は単独でそのままc. 教員以外の就職が困難として大チームに統合した。

aとbの関係はaがbに影響を与えており、原因-結果の関係だといえる。aとcは互いに独立的だが、cがaとなっている側面もあり、同類関係として捉えることもできる。bとcも互いに独立的だが、bの結果として大学進学があり、大学進学によってcに遭遇したという因果関係はある。だが、cからbに向かう逆方向の因果関係は成立しない。

本項では中チームのこのような関係に沿って、まず原因-結果関係にあるa、bの順序で記述し、bからcへの因果関係に従って、最後にcについて記述する。

(1) 教員志望のきっかけ

まず、教員志望の最も初期段階である「教員を職業として意識する」について見てみよう。吉田さんは母親が小学校教員だったほか、親戚にも教員が多かったため、子どもの頃から漠然と教員になりたいと思っていた。他方、佐藤さん、松本さん、木村さんは盲学校の生徒のときに全盲の教員と出会い、教員を職業として意識するようになった。井上さんは全盲の教員と出会ったわけではなかったが、全国には全盲の教員が

いることを知っていたので、教員を職業の選択肢の一つと考えるようになった。

ただし、そこで想定されている教員は盲学校の教員である。そのことについて、「普通校教員は想定していない」で見よう。佐藤さんは全盲者が普通校教員になることなど前例もないし、ありえないと思っていた。木村さんは全盲の中学校教員の前例は知っていたが、自分が普通校で教員をやることなど考えられなかった。吉田さんは普通校で学んだ経験がないので、普通校の教員のイメージがもてなかったという。

(2) 進路選択

教員を志望することになれば、盲学校卒業後の進路として大学が選択される。しかし、大学進学を選択する場合にも、教員になることをめざしている場合と、そうでない場合がある。

まず、教員になることをめざしている場合として、「教員をめざす」を見よう。吉田さん、松本さん、木村さんは盲学校卒業時には教員になることをめざしており、そのために大学進学を選択した。また、井上さんは教員になろうと決めていたわけではなかったが、興味のある福祉の勉強をしながら、教員免許を取ろうと考えて大学に進学した。一方、佐藤さんははじめは理療科教員を養成する学校への入学をめざしていた。ところが、全盲で大学に進学した先輩がいることを知り、盲学校で出会った全盲の英語科教員からも影響を受けて、自分も大学で英語を学び、教員になりたいという希望が生まれた。佐藤さんは迷った末に大学進学へと進路を変更した。

次に、教員になる目的ではない場合として、「盲学校の世界から出たい」を見よう。高橋さんが大学進学をめざした理由は、盲学校の狭い世界から出て、晴眼者の考えや生活に触れたかったからである。木村さんも盲学校の世界から出たいという気持ちが強かったという。

一方で、本人が大学進学を希望しても、盲学

校の教員からはそれを抑制するような言動もある。そのことについて、「大学進学を抑制される」で見よう。佐藤さんは理療科の教員になるか、英語科の教員をめざすか迷っているときに、就職に有利な理療科教員になるほうが無難だと勧められた。高橋さんは、盲学校理療科の教員には大学受験に失敗してから理療科に来ても面倒は見ないという雰囲気があったという。吉田さんは大学進学者のほとんどいない盲学校で、大学進学も大変だし、教員になるのはさらに難しいといわれた。木村さんの大学進学に対して、盲学校では賛成もあったが、入試、大学生活、就職などの困難を指摘する否定的な意見も多かった。

(3) 教員以外の就職が困難

大学進学を選択したときには教員をめざしていなくても、大学卒業時に就職活動に取り組む中で教員志望が固まってしまうこともある。高橋さんと井上さんは大学時代に教員以外の就職も模索したが、教員にも増して困難が大きかった。そこで、教員に的を絞って採用試験に取り組むようになった。

2. 教育実習

「教育実習」は、①盲学校で実習した理由、②普通校で実習した理由、③教育実習の感想の3つの小チームから構成された。このうち、①、②を統合し、中チームとしてa.実習校の選択とラベルをつけた。③は単独でそのままb.教育実習の感想として大チームに統合した。

bはaによって行われた教育実習の結果であり、aとbは原因-結果の関係だといえる。本項では原因-結果関係に沿って、a、bの順序で記述する。

(1) 実習校の選択

教育実習の実習校は、盲学校の場合と普通校の場合に分かれる。まず、「盲学校で実習した理由」について見よう。佐藤さんと木村さん

は盲学校教員になろうと考えていたので、盲学校に教育実習を依頼した。

一方、「普通校で実習した理由」は次のとおりである。高橋さんははじめは出身の盲学校に教育実習を依頼した。しかし、盲学校の校長は高校を斡旋した。高校での指導教員は盲学校での勤務経験があり、視覚障害者の指導に慣れていた。高校の校長も佐藤さんの勤務校で管理職を務めていた人で、視覚障害のある教員に理解があった。盲学校の同級生だった弱視の学生も一緒に教育実習を行うことになり、実習校への行き帰りは手引き誘導を受けることができた。このような条件が整ったことで、高橋さんの高校での実習が実現した。

吉田さんは普通校に勤務する場合にも備えておきたいと考え、大学の附属中学校で教育実習を行った。大学では過去に数名の視覚障害のある学生が、既に大学附属校で教育実習をしていた。吉田さんは前例があるので自分も附属校で教育実習ができると考え、附属校での実習を希望した。

(2) 教育実習の感想

教育実習をした後には、教職へのイメージがより具体的になる。盲学校で教育実習をした佐藤さんは、授業数は少なく、進度もゆっくりだったので、実習は無難にこなせた。だが、佐藤さんは大学以外は盲学校で教育を受け、教育実習も盲学校で行ったため、後に高校に赴任した当初は、晴眼の生徒に教えるイメージがもてず、どのように授業をしてよいかもわからなかったという。

一方、中学校で教育実習をした吉田さんは、最初は「しどろもどろ」しながらも、「普通校でもやれるんじゃないか」という自信をもつことができたという。高校で教育実習をした高橋さんは、晴眼の生徒たちに授業をしておもしろさを感じ、盲学校ではなく、高校の教員になりたと思うようになった。

3. 教員採用試験の準備

「教員採用試験の準備」は、①先輩教員からの情報、②大学進路指導課の情報、③ホームページの情報、④情報誌は読んでいない、⑤授業の単位を取得する、⑥英語の資格を取得する、⑦1次試験の対策、⑧2次試験の対策、⑨模擬試験の9つの小チームから構成された。

このうち、①、②、③、④を統合し、中チームとしてa.情報収集とラベルをつけた。同様に、⑤、⑥、⑦、⑧、⑨をb.試験対策とした。aとbの関係は、aの情報によってbが準備されており、原因-結果の関係だといえる。本項では原因-結果関係に沿ってa, bの順序で記述する。

(1) 情報収集

教員採用試験に関する情報は、先輩教員の話、大学の進路指導課の資料、インターネットのホームページなどから収集されている。松本さんは新規採用となった先輩教員から、筆記試験や面接試験の具体的なアドバイスをもらった。英語科の採用試験ではTOEFLで一定の点数を上回っていれば1次試験は免除されるという情報も聞いた。他方、木村さんは大学の進路指導課にあった資料で、各自治体の採用試験の傾向などを把握した。また、インターネットで各自治体の採用試験の情報を収集した。だが、教員志望者向けの雑誌などは全く読んだことがなかった。井上さんも木村さんと同様に、受験希望の自治体の採用試験の要綱をインターネットで確認した。

(2) 試験対策

教員採用試験対策の学習は、収集した情報に基づいて計画される。次に試験対策として行った学習について見てみよう。松本さんは大学1, 2年の頃は、できるだけ多くの単位を取得しておくことに努めた。また、英語検定やTOEFLなどの資格試験に取り組み、なるべく高い点数を獲得することをめざした。TOEFLの得点により1次試験は免除されると思っていたので、

大学3年のときには2次試験対策の学習だけをした。ところが、大学4年になって、その年から制度が変わり、TOEFLによる1次試験免除は英語の専門科目だけになったことを知った。松本さんは急いで1次試験の教職教養科目の学習をはじめなければならなかった。しかし、教職教養科目の問題集を点字化する時間はなかった。やむなく、音読してもらったカセットテープを聞いて学習した。

木村さんは全国の教員採用試験を抜粋した問題集を点字化してもらって、専門科目の対策に取り組んだ。

また、松本さんは教員採用試験の模擬試験を受けたが、点字受験には対応していなかった。問題の点字化が不要な小論文と面接の模擬試験を自宅で解答し、後で提出した。

4. 教員採用試験

「教員採用試験」は、①点字受験の受け入れ、②点字受験への配慮、③障害についての面接質問、④面接質問への応答、⑤臨時講師、⑥学習支援員の6つの小チームから構成された。

このうち、①、②を統合し、中チームとしてa.点字受験とラベルをつけた。同様に、③、④をb.面接試験、⑤、⑥をc.臨時任用とした。

aとbの関係はaの実現によってbが実施されるという因果関係があるが、試験のうちの筆記と面接という点で同類関係と捉えることができる。aとcは互いに独立的だが、aの結果によりcに至るという点で、原因-結果の関係と捉えることができる。bとcの関係も同様に原因-結果の関係と捉えることができる。また、cの経験がbでの応答に影響を与える側面もあり、cからbに向かう因果関係もある。

本項では、まずbの前提としてaについて記述し、次にbについて記述し、最後に原因-結果関係に沿って、aとbの結果としてcについて記述する。

(1) 点字受験

まず、「点字受験の受け入れ」について、時代の古い順に見てみよう。佐藤さんは大学4年のときに、大阪府教育委員会に教員採用試験の点字受験を申し入れたが、受け付けられなかった。1970年代前半、佐藤さんが大学院修士課程のときに、大阪府は全国ではじめて点字による教員採用試験を実施した。佐藤さんはこのときから数回、大阪府の教員採用試験を受けた。高橋さんは1970年代後半に大阪府の教員採用試験を複数回受けた。既に大阪府では点字受験は制度化されており、高橋さんの点字受験も受理された。松本さんは1990年代後半に教員採用試験の点字受験について教育委員会に電話で問い合わせた。その自治体では過去に点字受験をした人が複数おり、松本さんの点字受験も受理された。木村さんは、2000年代前半、大学4年のとき、地元の自治体の教員採用試験を受けた。また、大学卒業後も別の自治体の教員採用試験を受けた。どちらの自治体も過去に点字試験を実施しており、木村さんも問題なく点字受験ができた。

しかし、点字受験はできても、内容や方法が整えられていないこともある。そのことについて、「点字受験への配慮」で見よう。佐藤さんが点字受験したときは、点字の触読速度に配慮した試験時間の延長はなかった。高橋さんが点字受験したときは、試験時間は通常の1.5倍に延長されていた。しかし、点字化できない図形、地図、漢字などの問題は、解答できないにもかかわらず、不正解として採点されていた。

松本さんの場合は、試験時間の延長をはじめ、点字受験に適正な配慮がなされていた。また、適正検査もあったが、点字受験者には実施困難なものだったため、免除された。木村さんの場合も点字受験に適正な配慮がなされていた。

一方、井上さんが受験した自治体は、過去に点字による教員採用試験を実施したことがなかった。教員採用試験の説明会で点字受験につ

いて相談すると、配慮を受けたい事項を文書で提出するよういわれた。井上さんは国家試験の点字試験などを参考にして、試験時間の延長、別室での受験、点字化困難な問題の代替、試験会場での移動の支援などを要望事項として提出した。それらの要望に沿うかたちで、点字受験への配慮が整えられた。

(2) 面接試験

教員採用試験では筆記試験とあわせて面接試験も行われる。ここでは「障害についての面接質問」と「面接質問への応答」について見てみよう。松本さんは視覚障害による職務遂行の問題点について質問された。それに対して、板書は難しいがプリント学習などで代替できることを説明した。木村さんも、視覚障害があるが授業はどのようにしてやるのかと質問された。それに対して、最初は音声中心で授業をやるというような回答しかできなかった。しかし、全国視覚障害教師の会の研修会で情報を得て、板書はパソコン画面をプロジェクターで提示するか、チーム・ティーチングで役割分担をするなど、具体的な授業の方法を答えることができるようになった。

(3) 臨時任用

教員採用試験で合格に至らなかった場合、臨時任用として学校で勤務することがある。ここでは「臨時講師」と「学習支援員」について見てみよう。

高橋さんはいくつかの高校から臨時講師を依頼する電話があったが、全盲であることを伝えるとすべて断られた。大学を卒業して数年後に出身盲学校から臨時講師の話があり、はじめて教育現場で勤務した。そして、その年の採用試験に合格した。

また、木村さんも教育委員会に臨時任用の講師登録はしていたが、臨時講師の依頼はこなかった。大学卒業から数年後、盲学校から臨時講師の依頼があり、はじめて教育現場で1年間勤務

した。その後も教育現場で経験を積みたかった木村さんは、盲学校に自ら申し出て、学習支援員として生徒たちと関わった。教員採用試験に際しては、盲学校の教員から指導案や模擬授業のアドバイスをもらうなど、有効な協力を受けることができた。面接試験では、現場経験に基づいて、具体的、実践的な応答ができた。

一方、井上さんは大学卒業次に教育委員会から臨時講師の依頼があった。中学校で非常勤講師をすることになり、その年の採用試験に合格した。井上さんは、授業に工夫を重ね、全盲でも中学校で勤務できることを教育委員会に示していたことが、合格につながったのではないかと考えている。

Ⅳ. 考察

前節では、教員採用試験を点字受験した視覚障害教員の語りをチームに分けて、構造的に提示した。本節では、語りの結果に考察を加え、4つの大チームに沿って、視覚障害者の教員への採用が進まない要因を明らかにする。

1. 教員志望の動機

障害者が教員になるためには、まず、障害者が職業として教員を志望しなければならない。教員志望の動機として、佐藤さん、松本さん、木村さんは全盲の教員に出会ったことを挙げています。また、井上さんは「(全盲で)教師として働いておられる先生、** (=居住地名)にはいなかったんですけども、他府県でおられるっていうのも知ってたんで、ない道じゃないんだなっていう、そういう思いから」教員志望がはじまったと語っている。このように、視覚障害者の教員志望を喚起する要因として、ロールモデルとなる視覚障害教員の存在が考えられる。障害のある教員が障害のある児童、生徒のロールモデルとなることは、「共生社会の形成に向け

たインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会2012）でも指摘されている。だが、第1節で示したとおり、障害のある教員は少数のため、障害のある児童、生徒がロールモデルにできる教員に出会う機会は少ない。このことが、障害のある児童、生徒の教員志望を喚起する機会を制限している。

盲学校でロールモデルとなる全盲の教員に出会った佐藤さんと木村さんは、教員志望の当初は盲学校の教員を想定しており、普通校の教員になることは考えていなかった。また、吉田さんは普通校の教員について、「一般の中学や高校やっていうのは全く（自分がそこで学んだ）経験がなかったので、やっぱりイメージがゼロだったんですよ」と語っている。このように、盲学校出身で普通校の経験がなければ、普通校の教員を自分の職業として想定するのは難しい。障害のある児童、生徒は特別支援学校で教育するという制度が、障害者が普通校の教員を志望しにくい構造を作り出している。

2. 教育実習

教員になるための実践力を育成するのに、最も重要なカリキュラムが教育実習である。だが、佐藤さんは盲学校での教育実習では、普通校での授業のやり方を修得できなかった。

一方、普通校で教育実習を行った高橋さんと吉田さんは、教育実習ではじめて普通校の授業を体験し、普通校で授業をすることにおもしろさを感じたり、普通校でも教員ができるという自信をつけたりしている。そして、後には二人とも高校に赴任している。高橋さんは高校教員になろうと思ったきっかけとして、「そこ（＝高校）で教育実習しとって、これはなかなかおもしろいなと思ひましてね」と語っている。このように、普通校での教育実習は障害のある学生に普通校の教員を職業の選択肢として提示する機

会となる。

しかし、卒業生でもない視覚障害学生の教育実習を受け入れてくれる普通校を見つけることは難しい（宇内 2013）。高橋さんの場合は実習校の指導教員や管理職に視覚障害への理解があった。吉田さんの場合は大学の附属校が視覚障害学生の教育実習を受け入れた実績があった。吉田さんは「（視覚障害のある）先輩が受け入れてもらえてたから、受け入れはそんなに難しくはない」と思っており、盲学校ではなく、普通校での教育実習を希望したと語っている。実習校に障害のある実習生を受け入れる準備がなければ、普通校での教育実習の実現は困難である。そのため、障害のある学生は普通校での教育実習から排除されやすい。このことが障害者が普通校の教員を志望しにくい構造を作り出している。

3. 教員採用試験の準備

教員になるためには、教育実習などの教員養成カリキュラムを履修するとともに、教員採用試験に的を絞った情報収集や試験対策の学習も必要となる。教員採用試験に関する情報源として、先輩教員の話、大学の進路指導課の資料、インターネットのホームページが挙げられたが、雑誌や書籍は挙げられなかった。活字情報にアクセスしにくい全盲学生特有の困難さが影響しているのかもしれない。

一方、インターネットのホームページなら、パソコンのスクリーンリーダーを使って独力でアクセスすることができる。ただし、インターネットで情報収集した語りは、2000年以降に受験した2名のものである。インターネットの普及によって、視覚障害者の情報環境は大きく変わった。現在、教員採用試験の要項や関連情報はインターネットで閲覧可能であり、視覚障害者にとって有効な情報収集の方法となっている。

収集した情報に基づいて試験対策の学習を行うのに、松本さんと木村さんは学習資料を点字

化している。しかし、松本さんは一部の資料を点字化できなかった。また、教員採用の模擬試験を点字受験できなかった。このように、文字情報が晴眼者を前提とした活字に限定されており、視覚障害者がアクセス可能な点字で提供されないことが、視覚障害者の学習環境を著しく不利なものにしている。

4. 教員採用試験

教員採用試験の視覚障害者への対応は、点字による試験の実施にはじまり、時代にもなつて、特別措置や配慮事項も変遷してきた。1970年代前半に教員採用試験を受けた佐藤さんは、点字受験を申し入れたが、最初は受け付けられなかった。1973年に全国ではじめて大阪府が点字による教員採用試験を実施したが（視覚障害者支援総合センター 2012）、当時は試験時間の延長措置もなかったという。1970年代後半に大阪府の教員採用試験を受けた高橋さんは、点字受験はある程度制度化されており、試験時間も通常の1.5倍に延長されていたという。ただし、点字化できない問題が不正解として採点されるなど、点字受験者に不利な点も残っていた。

点字試験の公正な実施の画期的な基準となったのが、1979年に開始された大学の共通一次試験である。このとき、大学入試センター内に特別問題作成部会が設置され、点字受験者にとっての公正な試験のあり方が調査、研究された。この部会で、試験問題の点字化、触読できない複雑な図を文章化するなどの代替問題の検討が行われた。これを受けて、共通一次試験では、点字による出題と解答、試験時間の1.5倍の延長という特別措置が実施され、その後の各大学の入試や公的試験の模範となった（広瀬 2005）。

その後、1991年には国家公務員試験の点字試験も実施され、松本さん、木村さん、井上さんが教員採用試験を受けた1990年代後半以降には、点字試験の実施方法は確立していたと考え

られる。そのため、松本さんと木村さんは特に要望をしなくても、点字受験に適切な配慮がなされた。ともに点字試験の実績がある自治体であり、点字受験を希望すれば、前例に従って対応がなされた。一方、井上さんは教育委員会に文書で点字試験についての配慮を要望している。点字試験の実施経験がない自治体だったために、受験者が具体的に配慮事項を要望し、対応について教育委員会と協議しなければならなかったと考えられる。

他方、視覚障害のある受験者にとって、点字試験が適切な方法だとはいえない場合もある。拡大文字を使用する弱視者や中途失明者の多くは点字に習熟していない。視覚障害者のうち、点字が読めるのは12.7%という調査もある（厚生労働省 2008）。視覚障害者の有効な読み書き手段としては、パソコンのスクリーンリーダーによる文書読み上げもある。しかし、毎日新聞の調査によると、教員採用試験にパソコンなどの文書読み上げを導入しているのは47都道府県のうち12都府県に過ぎない。点字を導入していないところも12県ある（毎日新聞 2011）。

視覚障害者に対する教員採用試験の対応は、時代とともに改善されてきた。しかし、自治体によって対応が異なり、依然として適切な試験方法が提供されていない自治体もある。

このように、筆記試験の適正化はある程度進んできたが、一方で面接試験には大きな懸念事項がある。面接試験で松本さんと木村さんは視覚障害による職務遂行の問題点と対処方法について質問されている。障害による職務上の困難と解決方策を受験者に問うことには、障害による困難を個人の問題と考え、その解決を個人の責任にのみ帰着させようとする認識がうかがえる。障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、「障害者差別解消法」という）では、障害者とは障害及び社会的障壁により継続的に日常生活または社会生活に相当な制限を受

ける状態にあるものとされている。そして、社会的障壁を除去するための合理的配慮を社会の側に求めている。障害による職務上の困難の解決方策は、障害のある受験者のみに問われるものではなく、むしろ、雇用主である教育委員会が合理的配慮として実施する責務を負うべきものである。障害の困難を障害者に帰責し、それを理由に可否が決められてはならない。

教員採用試験の合格に至らなかった高橋さん、井上さん、木村さんは、臨時任用の講師や学習支援員として教育現場で経験を積みながら、採用試験の合格をめざしている。採用試験に合格した要因として、木村さんは「学習支援で入っていたので、（面接試験で）まあ今、一応は現場にいますってことで、いろいろこう勉強してますってこともいえたので、やっぱ、そのへん大きかったんじゃないかなと思ってますね」と語っている。また、井上さんは「非常勤ですけども、なって、もう当然、うまい授業はできなかつたんですけども、何とかやりくりするんやなっていうのは（教育委員会に）見てもらえたと思うんです」と語っている。このように、二人は教育現場で勤務したことが、採用試験の際に有利な条件となったという。

だが、高橋さんは視覚障害のために講師を断られ、木村さんは講師登録をしていたが依頼はこなかった。臨時講師の任用は基準やプロセスが明確でなく、障害者の任用が積極的にはなされないことが考えられる。また、正規採用の教員と比べて、任用期間の限られた臨時講師には、経費をかけた合理的配慮やサポートは行いにくいという実情があるかもしれない。臨時講師としても教育現場に参入しにくいという障害者の状況が、さらに障害者を教員採用試験の合格から遠ざけてしまうことになる。

V. まとめと課題

前節では、障害者の教員への採用が進まない背景には、教育制度上、社会構造上の課題があることを示した。最後に、それらの課題を総括し、障害者の権利保障の観点から踏まえて、解決に向けた提言を試みる。

「教員志望の動機」では、障害のある教員の存在が障害のある児童、生徒の教員志望を喚起する可能性を示した。だが、障害のある児童、生徒が障害のある教員に出会う機会は少ない。障害のある児童、生徒に障害のある教員をロールモデルとして提示するには、障害のある教員の存在を広く発信することが有効であろう。障害のある教員が増えるほど、また、障害のある教員の存在が広く知られるほど、それをロールモデルとする障害のある教員志望者も増え、障害者の教員への採用が促進されることが期待できる。

また、特別支援学校で学ぶ児童、生徒は、職業の選択肢として普通校の教員を想定しにくい環境におかれている。インクルーシブ教育の実現により、障害のある児童、生徒が普通校で学ぶようになれば、普通校の教員を職業の選択肢として想定しやすくなり、普通校の教員を志望する障害者が増える可能性がある。

「教育実習」では、特別支援学校での教育実習だけでは、普通校の教員を養成するには十分でない可能性を示した。また、普通校での教育実習によって、障害のある学生が普通校での勤務に自信をつけたり、普通校の教員を志望したりすることを示した。だが、障害のある学生は普通校での実習から排除されやすい。障害のある学生が普通校の教員になる可能性を確保するために、障害のある学生の普通校で教育実習を行う権利が保障されなければならない。教員養成機関は普通校での教育実習における合理的配慮を実施し、障害のある学生が普通校で勤務す

る実践力をつけられるように、効果的な教育実習を提供する必要がある。また、実習校は障害のある学生の受け入れに門戸を開き、合理的配慮を実施して、十全な受け入れ体制を整えることが望まれる。

「教員採用試験の準備」では、活字媒体にアクセスしにくい視覚障害者にとって、インターネットが情報収集の有効な手段となっていることを示した。障害者の情報アクセスの権利を保障する観点から、教育委員会や文部科学省には、ホームページにおける教員採用試験や関連情報の公開を一層充実させることが望まれる。

また、学習資料や模擬試験が活字でしか提供されないことが、視覚障害者の学習環境を著しく不利なものにしていることを示した。障害のある学生に障害のない学生と同等の学習する権利を保障するために、障害に応じたアクセシブルな媒体で文字などの情報を提供することが求められる。

「教員採用試験」では、障害のある受験者への対応が時代や自治体によって異なることを示した。教育委員会には採用試験の実施に際して合理的配慮を行い、障害のある受験者が能力を発揮しやすい方法で試験を実施することが求められる。また、面接試験においては、障害の困難は社会的障壁からもたらされるという認識に立ち、受験者の職務遂行上の困難を聴取するなら、採用後に必要な合理的配慮のための資料とするように望みたい。

現在、教員採用試験の障害のある受験者への対応は、各自治体が独自に行っている。だが、障害のある受験者が試験方法の協議などで余計な負担を課せられず、見通しをもって採用試験に臨むためには、全国的に一定の適切な対応を保障することが必要であろう。

文部科学省は、毎年、各自治体の「教員採用等の改善に係る取組事例」を調査し、その中で「身体に障害がある者への配慮」を取りまとめている。

文部科学省は調査のみにとどまらず、教員採用試験における障害者に対する合理的配慮について、対応指針や特別措置の基準を策定し、全国の教育委員会に通知して、どの自治体においても一定の適切な対応が保障されるようにすべきであろう。

最後に、教育委員会には、臨時任用の講師や学習支援員などの職種でも、障害者を教育現場で雇用する機会を拡充するように望みたい。障害に合わせた多様な働き方が準備されていれば、障害者が無理なく教育現場に参入できる。さらに、教育現場で経験を積むことが、障害者の教員としての資質能力を高め、教員として採用されることにもつながるのである。

以上のように、教員志望の段階、教員養成の段階、教員採用の段階で、障害者が教員になることを阻む社会的障壁が浮かび上がったが、本稿ではその詳細な内実を解明するまでには至らなかった。2016年4月1日、障害差別解消法および改正障害者雇用促進法が施行され、養成段階では教育機関である大学に、採用段階では雇用主である教育委員会に、障害者に対する社会的障壁を除去するための合理的配慮の提供が義務づけられた。養成段階、採用段階における社会的障壁を具体的に明らかにすることで、それらを除去するための合理的配慮を大学や教育委員会に求めることが可能になる。養成段階、採用段階における社会的障壁が除去されれば、障害者の教員への採用は大きく前進するだろう。本稿では、養成段階での学習環境、教育実習、採用段階での教員採用試験、臨時任用に社会的障壁があることを示した。さらにこれらの項目を焦点化して、それぞれについて掘り下げた調査を行えば、障害者が教員になることを阻む社会的障壁の内実を詳細かつ具体的に明らかにすることができるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 文部科学省ホームページ（2016年2月20日取得 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm）.
- 藤井克徳（2014）私たち抜きに私たちのことを決めないで——障害者権利条約の軌跡と本質. やどかり出版.
- 郷右近歩・舛本大輔（2012）聴覚障害を有する教員に向けた学習支援の課題——三重大学教員免許状更新講習における取り組み. 三重大学教育学部研究紀要, 63, 97-102.
- 広瀬浩二郎（2005）バリアフリーからフリーバリアへ——近代日本を照射する視覚障害者たちの“見果てぬ夢”. 文化人類学, 70 (3), 379-398.
- 上林宏文・池田浩明（2011）障害のある者の教員採用における現状と課題. 教師教育研究, 24, 95-100.
- 川口あゆみ・郷右近歩（2011）視覚障害を有する教員に向けた教材作成支援の課題——三重大学教員免許状更新講習における取り組み. 三重大学教育学部研究紀要, 62, 109-114.
- 川喜田二郎（1967）発想法——創造性開発のために. 中央公論社.
- 川島聡・東俊裕（2012）障害者の権利条約の成立. 長瀬修・東俊裕・川島聡（編）増補改訂 障害者の権利条約と日本——概要と展望. 生活書院, 13-36.
- 川田力（2006）教員養成のノーマライゼーションに關する基礎的研究——車椅子利用学生の教育実習を中心として. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 6, 141-146.
- 厚生労働省（2008）平成18年身体障害児・者実態調査結果. 厚生労働省ホームページ（2016年2月20日取得 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/index.html>）.
- 厚生労働省（2015）平成27年障害者雇用状況の集計結果. 厚生労働省ホームページ（2016年2月20日取得 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000105446.html>）.
- 毎日新聞（2011）採用試験——視覚障害者への「読み上げ」. 教員試験で12都府県のみ10県点字もなし. 8月17日朝刊, 1面.
- 文部科学省（2015a）平成26年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について. 文部科学省ホームページ（2016年2月20日取得 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1354821.htm）.
- 文部科学省（2015b）平成27年度教員採用等の改善に係る取組事例. 文部科学省ホームページ（2016年2月20日取得 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1354816.htm）.
- 中村雅也（2014）視覚障害教員の労働環境——有効なサポート体制の構築に向けて. 立命館人間科学研究, 30, 1-14.
- 中村雅也（2015）視覚障害教師の障害の経験と意味づけ——生徒とのかかわりを中心に. 立命館人間科学研究, 32, 3-18.
- 中村雅也（2016）在職中に重度視覚障害となった教員の復職過程——「辞める」から「続ける」への転換に焦点を当てて. Core Ethics, 12, 249-260.
- 視覚障害者支援総合センター（2012）視覚障害公務員調査——「視覚障害地方公務員, 普通科教員の採用状況とその配属先についての全国調査」報告書. 視覚障害者支援総合センター.
- 田垣正晋（2007）障害者による障害者心理の研究の意義と課題. 宮内洋・今尾真弓（編）あなたは当事者ではない——〈当事者〉をめぐる質的心理学研究. 北大路書房, 101-110.
- 田中宏史・船橋篤彦（2009）身体障害のある人の教員採用における現状と展望. 障害者教育・福祉学研究, 5, 67-75.
- 田中芳則・吉原正治・松浦伸和・今崎英明・阿部哲久・鹿江宏明（2005）聴覚に障害のある教育実習生への情報保障と授業運営. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 33, 47-53.
- 谷合侑（1993）広げよう公務員への道——全国点字試験実態調査と視覚障害公務員10人の事例集（平成5年度版）. 盲学生情報センター.
- 谷合侑（1997）なぜ広がらない?! 公務員への道——全国点字試験等実態調査（平成9年度版）. 視覚障害者支援総合センター.
- 宇内一文（2013）普通校における視覚障害のある学生の教育実習の現状と課題. 社会臨床雑誌, 21 (1), 51-59.
- 宇内一文（2014）視覚障害のある教育実習生の支援にかかわる体験と思索——普通校における視覚障害のある学生の教育実習の現状と課題. 社会臨床雑誌, 22 (2), 119-125.
- 全国視覚障害教師の会（2010）JVTからのアピール. 全国視覚障害教師の会ホームページ（2016年2月

20日取得 <http://jvt.lolipop.jp/APPEAL.HTM>).

(受稿日：2015. 11. 28)

(受理日 [査読実施後]：2016. 5. 6)

Original Article

The Social Barriers for Persons with Disabilities to Become Teachers in Today's School Systems: Narratives of Teachers with Visual Disabilities Who Took Employment Examinations in Braille

NAKAMURA Masaya

(Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences, Ritsumeikan University)

Promoting the recruitment of persons with disabilities as teachers is demanded in both the policies of inclusive education and the employment of persons with disabilities. However, persons with disabilities employed as teachers are very few in number. This paper studies the obstacles in the process from the viewpoints of persons with disabilities. Six teachers with visual disabilities were interviewed and their answers analyzed based on four extracted categories that examined 1) their motivation to become a teacher, 2) how they practice teaching in actual schools, 3) their preparation for employment examinations for teachers, and 4) taking the actual teachers' employment examination. The result found that 1) Students with disabilities do not have enough opportunity to find other teachers with disabilities as role models. 2) It is difficult for the students of special needs education schools to imagine themselves becoming teachers at general education schools. 3) Students with disabilities tend to be excluded from practice teaching at general education schools, therefore they cannot prepare to teach at general education schools. 4) There are social barriers regarding access to information about the employment examination, teaching materials, and mock examinations. 5) Each local government handles applicants with disabilities differently regarding the teachers' employment examination, and they do not always provide proper adjustment for applicants with disabilities. 6) It is difficult to even find temporary teaching employment for persons with disabilities. The conclusion argues that the current education system and social structure in Japan are great obstacles for persons with disabilities to become teachers. Thus, it is demanded that the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, the boards of education, and the educational institutions for teachers' training realize the goal of inclusive education and make reasonable accommodations in order to eliminate the social barriers for persons with disabilities.

Key Words : teacher with disability, visual disability, teachers' training, recruitment of teachers, reasonable accommodation

RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.34, 1-17, 2016.
