

## 「障害のある教師」からインクルーシブ教育を問い直す

中村 雅也

(日本学術振興会・東京大学)

今日は「障害のある教師」からインクルーシブ教育を問い直す」というタイトルでお話をさせていただきます。お話の後、意見交流をする時間がとれればいいと思います。目が見えないので、今日は立命館大学先端総合学術研究科院生の種村さんから画面を操作してもらいます。

**種村** 立命館大学で中村雅也先生が卒業された先端総合学術研究科の院生です。研究のテーマは「ろう者と手話」が研究テーマです。今日はよろしくお願ひします。

早速ですが、準備運動としていくつかクイズを準備してきました。

第1問「全国の教育委員会に雇用されている障害のある教職員の数は？」。障害のある先生はどれくらいいるんですかという問題です。①約1500人②約6000人。③約12500人。①から③のどれでしょうか。

ヒントをいいますと、教職員が全体で73万人いると考えてください。73万人中、何人が障害のある教職員でしょうか。答は③約12500人です。約73万人中、12466人という数字が、2021年の厚生労働省の調査で出ています。

ただしこの数字は教育委員会に雇用されている教師だけでなく、事務職員も含まれます。また、障害者手帳もっていて教育委員会に申請した人の数なので、申請していない人、障害者手帳もっていない人もいるので、実数とは違うと思いますが、こういう統計もあるという数字です。

第2問「全国の公立小中学校のうち、エレベータが設置されているのはどれくらいの割合か？」。エレベータが設置されていないと車椅子使用の先生は勤務できませんよね。①約7%。②約27%。③約47%。どうでしょうか。

答は②約27%です。2020年の文部科学省の調査ですが、28150校のうちエレベータがあったのは7034校。全体の小中学校の4分の1くらい。先生だけではなく、車椅子を使う子どもたちもエレベータのない学校には通えませんよね。インクルーシブ教育の遅れという現状を反

映していると読めると思います。

第3問「教員採用試験を点字で受けられるようになったのはいつからでしょう？」。一般的に公立学校の先生になるには、都道府県の教員採用試験を受けて合格しなければなりません、長い間、その試験すら点字では受けられなかったことがあります。①1973年から点字受験ができるようになった。50年前ですね。②1983年。40年前。③1993年。30年前。どれでしょうか。

答は①1973年です。この時、大阪府教育委員会が全国で初めて点字による教員採用試験を実施しました。50年前ですからね、かなり速いように思いますが、大阪は特例だったんです。他の都道府県では点字受験は実施されていませんでした。2012年の調査では点字受験を実施していたのは、1970年代は大阪だけです。点字受験の実施をその後したのは、1980年代に5自治体、1990年代になって1自治体、2000～2012年の間に14自治体という数字があります。一般的に点字受験が実施されるようになったのは2000年以降でしょうか。現在ではどこの教員採用試験でも点字で受験できるようになっています。

第4問「障害教師の当事者団体のうち最も早く結成されたのはどれですか？」。①視覚障害。②聴覚障害。③発達障害。こんな当事者の先生方の団体もありますよということです。結構、障害種別で先生方が当事者団体を結成されています。

答は①視覚障害です。全国視覚障害教師の会が1981年に結成されました。全国聴覚障害教職員協議会は1994年の結成です。近年、発達障害のある先生方のゆるいつながりもSNSでは見受けられるようになりました。今回の受講者の中にも障害のある教師の当事者の方がいらっしゃいましたら、こういう会もありますので連絡をとってみられると、情報収集の一つになるかと思います。

では本題に入ります。「障害教師の教育実践と障害の意味づけ」。ここでは視覚障害のある先生方の学校での実際の様子を紹介します。「障害教師の教育実践」とは、この調査の目的は、1つ目に視覚障害教師へのインタビュー調査から障害教師特有の教育実践を浮かび上がらせるこ

とです。2つ目に障害教師が障害をどのように経験し、その経験をどのように意味づけているのかを明らかにすることです。自分の障害をどのように考えて、障害のある先生方は教師をしているのか。調査協力していただいたのは視覚障害のある教師6名の方です。勤務は中学校が1名、高等学校が5名です。調査した期間は2010年10月から1年間です。インタビューした結果を分類すると3つのテーマに分けることができます。「A、生徒の手助け」「B、障害がもたらす教育効果」「C、障害に教育的意味づけをしない」。それぞれについて見ていきます。

「A、生徒の手助け」。これには2つのトピックがありました。1つは授業での生徒の手助け、もう一つは移動での生徒の手助けです。

授業での生徒の手助けですが、三宅さん、この方は40代後半で失明して中学に復職した音楽の先生です。三宅さんは「教師を辞めないでいくためには自分の授業の方法を大転換しましたよ。これをやらんことには、まともにやっていたら、時間が足りないねんもん。そこで放課後などに生徒たちの手と目を借りて授業の準備をするようにしたんです。自分は知識をもっている。生徒にはその僕の知識を教授しようとするけれども、彼らには見えているという、僕以上のものをもっている。見えている限りにおいては僕と比べると彼らの方には利点がある。それを僕は教授したい。利用したいということになってくると、お互いに、持ちつもたれつやないか。生徒に手伝ってもらうことで授業準備も効率化され、生徒たちもより深く授業にかかわることができるようになった」ということでした。

長井さん。この方は40代後半で失明して高等学校に復職した社会の先生です。「生徒がサポートしてくれるというのは、こうしなさいと押しつけて、というか、そういう形でやるのでは、まずダメですよ。そうじゃなくて、生徒の側から自然な形でサポート、手伝いをしてくれる、そういう生徒との関係が、どうしても必要となるだろう」とおっしゃっていました。「生徒が自然に教師をサポートするような関係をつくるためには、どうしたらいいのでしょうか？」と聞いてみますと、次が長井さんの答です。「授業も教師が一方的に教えるという関係だけではだめ。生徒たちが自分たちで授業をつくっていくという意欲が必要。生徒が主体的に取り組む授業をつくることで視覚障害教師への手助けも自然に行われる」と、抽象的な言い方をされていますが、「生徒たちが自ら学ぼうとすれば、勉強するために先生を手伝うのが自然になる」という趣旨のお話だったと思います。

まとめてみますと、三宅さんと長井さんは、生徒からの手助けを一義的に教師の困難を解消する手段としてとらえているわけではありません。三宅さんは生徒の手助けを、持ちつもたれつの互恵的な関係としてとらえ、生徒にとって有効な学習活動の形態だと考えています。長井さんは生徒の手助けは「生徒が主体的に授業をつくっていく中で必然的に発現するもの」としてとらえています。

次は「移動での生徒の手助け」です。長井さんの話です。長井さんは一人で移動できる場合でも生徒の手引き誘導を受けるようにしたそうです。なぜかという、手引き誘導の場面では他の場面ではできないような話が生徒からヒョイと出てくるということです。こんなエピソードがあったそうです。他の教師に授業中の居眠りを指摘されていた生徒が、家庭では祖母の介護を手伝っているのを睡眠不足になることを長井さんに打ち明けた。こういうことが手引きの場面であったということです。

楠さん。この人は先天盲で盲学校を卒業して大学にいかれた方です。高等学校の定時制で非常勤講師をされていた英語の先生です。楠さんも職員室と教室との移動は生徒たちが手伝ってくれて、手引き誘導を受けながら生徒とのコミュニケーションを図るようにした。生徒が自分の悩みを話したり、障害のことを聞いてきたり、授業だけではできない生徒とのかかわりができる機会となったということです。

「移動での生徒の手助け」についてのまとめは次のようになります。長井さんと楠さんは生徒の手引き誘導を単に移動の手助けとしてとらえているわけではありません。生徒との関係を深め、生徒をより深く理解する教育的意義のあるかかわりとして意味づけています。

次は「障害がもたらす教育効果」についてお話しします。このテーマの中には4つのトピックがありました。1つ目は「問題文を音読させることの効果」、教科指導における効果の話です。2つ目は「外見が見えないことの利点」、生徒指導における効果の話です。3つ目の「障害理解の促進」と4つ目の「生き方を見せることによる感化」は、障害教師が学校にいることによる効果の話です。この4つについて見ていきます。

まず、「問題文を音読させることの効果」について見ていきましょう。長井さんは、生徒が質問に来た場合、問題文を音読させ、わからないところを説明させるそうです。問題集をもってきて「この問題がわからない」と指さして見せられても、長井さんには問題文を読めないで生徒に読ませる。そうしていると生徒が問題を理解し、

自ら答にたどりつくことが多かったそうです。意図的に問題を読ませたり、説明させたりして生徒が自ら理解を深めて答を発見するように対応したということです。

有本さん。先天盲で教員採用試験を点字受験して突破して高等学校に来た英語の先生です。有本さんも問題集などの質問箇所を生徒に音読させるそうです。それを「いやや」と思う子は他の先生のところへ聞きにいきます。「今の子は、そんな、遠慮会釈ないですからね。もうええわっていうて次のところにいきますわ」。大阪の高校生が目には浮かぶようですが、でも一方で逆に「音読さえすれば有本さんは丁寧に教えてくれる」と思う生徒もいます。「功罪いろいろちゃいますか」とおっしゃっていました。

「問題文を音読させること」についてまとめますと、長井さんは問題文が見えないので生徒に音読させるということを、生徒とのやりとりの中で解釈することによって、生徒自身に丁寧に問題文に向き合わせることをもたらした要因として意味づけています。一方、有本さんは問題を音読させることに積極的な価値は付与していません。そのような対応方法が自分への質問を避けさせる可能性も指摘していました。

次に「外見が見えないことの利点」についてです。長井さん。「はっきりいえばドロップアウトしそうな生徒の方が、安心して心を開いてくることが多いのではないかなという気がするんですね。コワモチのおっかない先生よりは目の見えない先生の方が気楽だというか、相談できるというか、安心できるというか、そういう場面が多くなってくことは私も実際、日常的にはそういう経験があるものだからね」。「最近の生徒でいえば服装とか髪形とかで生徒はしょっちゅう注意を受けているわけですよ。スカートが長い、短い、とかね。そういう点でいえば私は見えないわけだから気にならないというか、注意のしようもない。そういうことで、1つはあんまりそういう点で気を遣わないでいい、生徒が緊張しなくていいんでしょね」といっています。

山口さん。40代前半で視力低下して高等学校に復職した社会科の先生です。「やっぱり目で見るといのはかなりのインパクトがありますので、その子が、だらしのない恰好をしている。そうすると「ああ、あいつはしょうがねえな」と、どうしても固定的に見ちゃうんですね。失明してから、それがなくなったのは、まあ、教育に携わるものとしては積極的だと思いますね」。

山口さんは「生徒を見た目だけで判断しなくなると生徒の反応も変わってきます。こっちがとげとげしくなれ

ば、あっちもとげとげしくなる。こっちが自然体でいけば、あちらも自然体でね」とお話しされました。生徒と対立的にならなくなったという話です。

「生徒の外見が見えないこと」についてまとめますと、長井さんと山口さんは「生徒の外見が見えないことが却って生徒に心を開かせ、生徒理解に役立つ特性」として意味づけています。視覚障害を教育という文脈で生徒との関係性において解釈することで、視覚障害が生徒指導上有効な特性という意味づけがなされています。

次に「障害理解の促進」です。松田さん、この方は30代後半で視力低下して高等学校の定時制に復職した数学の先生です。「障害当事者を招聘して年一回程度行われる障害理解教育よりも、視覚障害、車椅子使用など、さまざまな障害教師が日常的に身近にすることで生徒の障害理解も深まり、街へいった時でも、あ、不自由な人がおるなと思ったら、ちょっと声をかけるなど障害者と出会った時の援助の実践力も自然に身につくのではないかな」という話でした。

楠さんは「目が見える人たちに障害者の存在を知らせていったことは学校での一つの自分の存在意義だ」とおっしゃっていました。「健常者の学校に障害者である自分が教師として存在することは共生社会の理念を具現化したもの」と考えておられます。楠さんは1973年、50年ほど前に日本で初めて通常の高校の先生になった全盲者です。当時の時代背景もあって障害者問題の啓発を強く意識されていたようです。

山口さんは「歩いている、けつまずいたり、ぶつかったりする姿も、白杖を使ってスムーズに階段を昇降したり、教師の仕事をこなしている姿も、すべてそのまま生徒に見せる」のだそうです。そうすることによって生徒たちの「障害があると何もできないんじゃないかっていう考え方はなくなる」とおっしゃっていました。

有本さんは「もう、慣れてもらわな、しゃあないからね」。「最初から見えへんもんは見えへんというように、机ぶつかりもってでも歩いとるしね」と、生徒の前で取り繕ったりしないという対処の仕方をされてきたそうです。そうすると生徒たちは「見えない」ということを体験的に理解していくということです。

「日常的に障害教師を見かけたり、身近に関わりをもったりすることで生徒たちの障害への誤解や偏見が払拭され、正しい認識をもつようになる」という話だったと思います。

「生き方を見せることによる感化」について見ていきます。楠さんは「障害をもっている自分だからこそできた

こともあるのではないか。障害という困難を抱えて生きてきたからこそ、困難を抱えている生徒たちの気持ちをよく理解できたし、つながりもできた。しんどい思いしながらも、がんばっていた生徒たちがね、やっぱり僕とつきあいの中で結構、励みになってくれたっていうかね」という話をしてくださりました。

松田さんは、「生徒たちが実際はどう思っているかはわからないが」という前置きをされてからですが、「(障害教師が)不自由ながら、がんばりよる姿を見ておるといのは、生徒らもどこかでプラスになるような気がするわな。「目の不自由な人の授業を受けたけん、よかった」とは、直接にはないかも知らんけどね」とおっしゃっていました。

山口さんは「たとえば、耳の不自由な人とか、あるいは肢体不自由の人とか、あるいはいろんな難病の人とかね、内部疾患の人とかね、そういう方が仕事をやっているというのを、何ていいますかね、おこがましいんですけども、生きた教科書のように、ですね、そういうかたちで何かね、学んでね、もらえることがあるんじゃないかなと。障害をもつということだけでなく、人生には挫折や絶望に陥ることがある。そのような時に障害教師と出会った経験は生徒が前向きに生きていく力となるのではないか」というお話をされました。

まとめますと、楠さんは「生徒の在学時点において、学校にいる時に障害者である自分には生徒を励ます影響力があった」と考えています。松田さんと山口さんは「卒業後の将来を含めた長期的な展望の中で障害教師の存在が生徒に有益な影響を与える」と考えています。

「C、障害に教育的意味づけをしない」。このテーマの中には2つのトピックがあります。1つ目は「見えないことは教職にとって問題ではない」こと。2つ目は「多様な教師の必要性」です。

長井さんは「見えないからといってレベルを落とさない。手を抜かない。そういう授業をきちんとやれるということが基本になって、あの先生なら信頼できるとか心を開いてくるとか、そういう関係ができていくんじゃないかという気がするんですね。「授業をきちんとやることは基本だからやらなければならないし、そういう中で「見えない先生」がいたって、それはそれでいいんだというかね」とお話しされました。これは「教師の職務ができていれば、障害は問題ではない」という話だと思います。

「多様な教師の必要性」についてです。長井さんは「いろんな個性をもって、いろんな特徴をもった生徒がいる。

いろんな特徴をもった教師がいる。そういうことではないか、そういうことではないかと却って困るんじゃないか。理想的な集団というか、理想的な社会にはならないんじゃないか」「社会は障害者を含めた多様な人たちで成り立っているのだから、障害をもっている教師が全くいない、そういう学校よりは障害をもっている教師が一人、二人、三人ぐらい、学校の規模にもよるけれども、そういう学校の方が、却っていいんじゃないか」とおっしゃっていました。

松田さんは「「見えないからこうなるんじゃない、見える人とは違うんじゃない」と差をつけて話をしたことはないな。ただ、いろんな人と接していられたというのは生徒らにはよかったんじゃないかな」とおっしゃっていました。

長井さんと松田さんの話をまとめますと「望ましい教師集団は多様な個性をもった教師たちがいる」こと。「多様な教師の中には障害教師もいたほうがよい」という話だと思います。

もう少し解釈を深めますと、「障害のある教師個人が発揮する特別な教育力」は主張していません。「障害教師がいることで教師集団の教育力が高まる。障害教師が「障害」という差異をもっていることに意味があり、その差異により、多様性がもたらされることに意義がある」という考え方です。本日の講座のタイトルである「インクルーシブ教育を問い直す」というところに近づいてきたような気がします。いかがでしょうか？

今日話してきた内容のまとめです。3つのテーマについて見てきました。「A、生徒の手助け」「B、障害がもたらす教育効果」「C、障害に教育的意味づけをしない」。この3つのカテゴリーに分類して障害の意味づけを分析してきました。その結果として「教育的文脈における肯定的障害観」というものがあつたのではないかと私は思っています。

「A、生徒の手助け」でみてきたように、授業場面・移動場面で教師が生徒の手助けを受けていました。教師は生徒の手助けを受けながら指導する。生徒は教師を手助けしながら指導を受ける。これは障害教師と生徒との関係性の1つの特徴だと思います。「双方向性」と「互惠性」といいましたが、「双方向性」というのは「教師が一方的に働きかけて生徒が受け取るだけでなく、生徒からも教師への働きかけがある」ということです。「互惠性」というのは、教師は手助けしてもらい、生徒は教えてもらうというお互いに利益のある関係」です。三宅さんの言葉を借りれば「持ちつもたれつ」の関係になると思います。

「B、障害がもたらす教育効果」では、障害教師の存在

が障害理解の促進や生き方からの感化といった教育効果をもたらす可能性が語られました。これは、一般的にも、よくいわれることかもしれません。

「C、障害に教育的意味づけをしない」では、障害教師個人の教育効果は主張していません。「障害という差異をもつ教師が教師集団の中にいることで教師集団の多様性が豊かになる。学校としての教育力が高まる」ということです。

「障害」は一般的に個人の困難として否定的に捉えられがちです。でも「障害」を教育という文脈の中で生徒との関係性において捉え直すと、「障害」に肯定的な意味が付与されます。目が見えないとか歩けないとか、聴こえないとか、障害は障害者個人のもつ困難のように考えがちですが、置かれた環境、他の人とのかわりの中でポジティブな意味、肯定的な意味をもったり、またネガティブな意味を与えられたりすることがあったのではないかと思います。障害というのは「障害者個人がもっている属性」というよりも「社会や人々との関係性の中で発生する現象」だと私は考えていますし、世界的にもこのような障害のとらえ方が主流になりつつあります。

次は「障害がある教師が働くために整えなければならない労働環境」についてお話しします。「障害者労働の業務支援理論 障害教師に対する有効な支援システム」。ここで支援というのは「障害のある教師が働くために必要な環境整備」、特に人によるサポートのことだと考えてください。

障害教師を同僚の教師が支援することについて、ほとんどの事例で障害教師を同僚の教師が支援しています。これには利点と悪い点があって、同僚教師は学校の職務や教科指導に関する知識がある。これはよい点です。問題点は同僚教師も担任をもっていたり、授業をしていますので多忙で支援の時間が十分にとれない。もう一つは教師ではできない支援があります。たとえば「教科書を点訳してほしい」と思っても同僚の先生には難しいですし、「授業での生徒とのやりとりを手話通訳してくれ」といっても、同僚の一般の先生が手話通訳をすることは難しいかと思えます。

そこで「業務支援」という方法です。「障害教師に必要な支援を支援業務に細分化し、それぞれの支援業務に対して別個に支援人員を配置する支援システム」です。たとえば視覚障害者の支援を、活字書類の読み上げ、点訳、代筆、移動支援に細分化して、それぞれに別の支援者を配置する支援の方法です。

「障害教師の支援体制」は2つに分けて考えることがで

きます。1つ目は「一元支援」。すべての支援業務を単一の人的資源で担う。障害教師の支援を同僚教師だけで担う、従来の形です。それに対して「多元支援」は、支援業務を分割して複数の人的資源で担う。障害教師の支援を同僚教師、介助員、ヘルパー、ボランティアなどで分担する支援の方法です。この「多元支援」がいいのではないかと私は思っています。「多元支援には質的効果がある」からです。

「多元支援の質的効果」について説明します。適格性のある人的資源に支援業務を配分することで、支援業務がより効果的に遂行される。テストの採点の場合、同じ教科の先生にやってもらうと早く済む。点訳作業は点訳ボランティアに。その支援業務が得意な人にやってもらうと支援が有効に行われるということです。逆にいえば、それぞれの支援業務に適格性のある人的資源を配置しなければ質的効果は発生しません。

「支援業務に適格性のある人的資源を選定する」には次の2つの観点が重要になります。1つは「職業要件」です。その職業に関する専門性があるか、ないか。教師を支援するなら教師の仕事を知っている方がよい。もう1つは「障害支援要件」です。障害者の支援に関する専門性があるか、ないか。障害の特性に応じた支援の知識、技術があった方が、支援はうまくいく。

「支援業務の4類型」についてお話しします。支援業務を「職業要件」と「障害支援要件」の観点から分類すると、次の4つに分類できます。

1つ目は「職業要件、障害支援要件ともに求められる業務」。たとえば数学教科書を点訳する。数学の知識という職業的な要件もいるし、点訳という障害を支援するための要件も必要です。英会話を手話通訳することも職業要件と障害支援要件が必要な業務です。2つ目は「職業要件は求められるが、障害支援要件は求められない業務」。たとえば板書の代行。テストの採点を代わりにやること。3つ目は「職業要件は求められないが、障害支援要件は求められる業務」。たとえば一般書類の点訳、車いすの乗降介助。障害を支援する仕事です。4つ目は「職業要件、障害支援要件ともに求められない業務」です。一般書類の代筆、視聴覚機器の操作、ビデオを生徒の前で上映するようなことです。

それぞれの支援業務に求められる要件を備えた「人的資源」を配置すれば、支援が有効に行われるというのが「多元支援の質的効果」です。

「支援業務の4類型と的確性のある人的資源」の図を説明します。縦軸と横軸が従事に交わる図です。「職業要件」

を縦軸にとって上を「必要」、下を「不要」とします。「障害支援要件」を横軸で右を「必要」、左を「不要」としています。画面が4つに区切られます。右上の第1象限は「職業要件」「障害支援要件」が、ともに求められる支援業務。第2象限は「障害支援要件」は求められるが、「職業要件」は求められない支援業務。左下の第3象限は「職業要件」「障害支援要件」が、ともに求められない支援業務。右下の第4象限は「職業要件」は求められないが、「障害支援要件」は求められる支援業務。それぞれの象限に図では次のことが記入されています。

第1象限は、「職業要件」と「障害支援要件」の両方が必要な支援業務。数学教科書の点訳とか英会話の手話通訳。これには特殊な人的資源が必要となる。第2象限は、「職業要件」だけがが必要な支援業務です。黒板を代わりに書く、テストを代わりに採点する業務。これは同僚の先生に適格性があります。第3象限は「特別な要件を必要としない」支援業務です。書類を代筆したり、視聴覚機器を操作する支援です。一般の人的資源で対応できる。この支援が一番多いかもしれず、職場でも生活の場面でも、これらの支援がないと困ります。第4象限は「障害支援要件」だけがが必要な支援業務です。書類を点訳する、車椅子の乗降を介助するなど障害を支援する業務。障害福祉サービスの提供者や障害者を支援するボランティアに適格性があるといえると思います。ガイドヘルパー、手話通訳、点訳ボランティアの方とか。

この図は、障害者でなくても、人はいろいろな人に周りから支えてもらって生きているということに気づかせてくれる図でもあると思います。周りにいろんな人がいて、自分ではできないことを助けてくれる。この講座でも、いま私が話している音声言語に文字通訳をつけてられています。一見、「聴覚障害に対する支援」に見えるかもしれませんが、実は「私に対する支援」でもあると思います。私に手話ができれば、ろう者に直接、私の話を伝えることができます。私は手話ができないので文字通訳の方々が、私を支援してくれていると考えることができます。このようにいろんな立場の人が私たちを支えてくれています。私たちも何かの形で人を支えていることでもあるかと思っています。

ただし、ここで気をつけてもらいたいのは「人に親切にしましょう」とか「お互いに助け合いましょう」という、個人的なことではありません。この社会が、その構成員であるすべての人々にとって有益な社会になるためには、「必要な人に必要な支援がきちんと提供される社会の仕組みをつくらなければいけない」ということをいい

たいわけです。これで一旦、私からのお話を終わらせていただきたいと思います。あとはみなさんと自由な意見交換ができればと思っています。ありがとうございます。

立命館土曜講座 2023/01/21 10:00-11:30

「障害のある教師」から  
インクルーシブ教育を問い直す

中村雅也  
(日本学術振興会・東京大学)

①

Q 1  
全国の教育委員会に雇用されている  
障害のある教職員の数は？

- ①約1,500人
- ②約6,000人
- ③約12,500人

②

A :  
③約12,500人  
約73万人中12,446人  
(2021年6月1日現在、厚生労働省調べ)

③

**Q 2**  
全国の公立小中学校のうち  
エレベーターが設置されているのは？

- ①約7%
- ②約27%
- ③約47%

④

**A :**  
②約27%  
28,156校中7,634校  
(2020年5月1日現在、文部科学省調べ)

⑤

**Q3**  
教員採用試験を点字で受けられる  
ようになったのはいつ？

- ①1973年
- ②1983年
- ③1993年

⑥



**A :**

**①1973年**

大阪府教育委員会が全国で  
はじめて点字による教員採用試験を実施

**1980年代…5自治体**

**1990年代…1自治体**

**2000年以降…14自治体**

(2012年5月1日現在、視覚障害者支援総合センター調べ)

⑦

**Q4**

次の障害教師の当事者団体のうち  
最も早く結成されたのは？

**①視覚障害**

**②聴覚障害**

**③発達障害**

⑧

**A :**

**①視覚障害**

全国視覚障害教師の会 … 1981年

全国聴覚障害教職員協議会 … 1994年

近年、発達障害の教師たちの  
SNSでの交流もある。

⑨

## 障害教師の教育実践と 障害の意味づけ

⑩

### ◆障害教師の教育実践とは？

- ・視覚障害教師へのインタビュー調査から、  
障害教師特有の教育実践を  
浮かび上がらせる。
- ・障害教師が障害をどのように経験し、  
その経験をどのように意味づけて  
いるかを明らかにする。

⑪

・調査協力者:  
視覚障害教師6名

・勤務校種:  
中学校1名、高等学校5名

・調査実施期間:  
2010年10月から2011年10月まで

⑫

◆インタビュー結果を分類すると……

- 【A】生徒の手助け
- 【B】障害がもたらす教育効果
- 【C】障害に教育的意味づけをしない

⑬

【A】生徒の手助け

- ①授業での生徒の手助け
- ②移動での生徒の手助け

⑭

◆授業での生徒の手助け

●三宅さん

- ・40代後半で失明、中学校に復職。
- ・「(教師を)辞めないでいくためには、自分の授業の方法を大転換しましたよ。それをやらんことには、まともにやっていたら時間が足りないねんもん」



- ・放課後などに生徒たちの目と手を借りて授業の準備をした。

⑮

## ●三宅さん

- ・「自分は知識をもっている。生徒はその知識を、彼らは僕の知識を享受しようとするだろうけども、彼らには見えているという僕以上のものをもっていると。見えている限りにおいては、僕と比べると彼らのほうには利点やね、利点というのを僕が享受したいと、利用したいと。そういうことになってくると、お互いにもちつもたれつやないかと」
- ・授業準備も効率化され、生徒たちもより深く授業に関わることができるようになった。 (16)

## ●長井さん

- ・40代後半で失明、高等学校に復職。
- ・「生徒がサポートしてくれるというのは、こうなさいというふうに押しつけてというかな、そういうかたちでやるんじゃ、まずだめですよ。そうじゃなくて、生徒の側から自然なかたちでサポート、手伝いをしてくれる、そういう生徒との関係がどうしても必要になるだろう」 (17)

○生徒が自然に教師のサポートをするような関係を作るためには？

## ●長井さん

- ・授業も教師が一方的に教えるという関係だけではだめ。
  - ・生徒たちが自分たちで授業を作っていくという意欲が必要。
- ↓
- ・生徒が主体的に取り組む授業を作ることで、視覚障害教師への手助けも自然に行われる。 (18)

★三宅さんと長井さんは生徒からの手助けを一義的に教師の困難を解消する手段として捉えているわけではない。

★三宅さんは生徒の手助けを「もちつもたれつ」の互恵的な関係として捉え、生徒にとって有効な学習活動の形態だと考えている。

★長井さんは生徒の手助けは生徒が主体的に授業を作っていく中で必然的に発現するものとして捉えている。

(19)

◆移動での生徒の手助け

●長井さん

・一人で移動できる場合でも  
生徒の手引き誘導を受けた。



・「(手引き誘導の場面では)ちょっとほかの場面ではできないような話がひよいと出てきたりする」



他の教師に授業中の居眠りを指摘されていた生徒が、家庭で祖母の介護を手伝っているので睡眠不足になることを長井さんに打ち明けた。

(20)

●楠さん

・先天盲、高等学校定時制の非常勤講師。  
・職員室と教室との移動は生徒たちが手伝ってくれた。

・楠さんは手引き誘導を受けながら、生徒とのコミュニケーションをはかるようにした。

・生徒が自分の悩みを話したり、障害のことを聞いてきたり、授業だけではできない生徒との関わりができる機会となった。

(21)

★長井さんと楠さんは生徒の手引き誘導を単に移動の手助けとして捉えているわけではない。

★生徒との関係を深め、生徒をより深く理解する教育的意義のある関わりとして意味づけている。

②②

**【B】障害がもたらす教育効果**

①問題を音読させることの効果

→教科指導における効果

②外見が見えないことの利点

→生徒指導における効果

③障害理解の促進、

④生き方を見せることによる感化

→障害教師が学校にいることによる効果

②③

◆問題を音読させることの効果

●長井さん

・生徒が質問に来た場合、問題文を音読させ、わからないところを説明させる。



・生徒が問題を理解し、自ら答えにたどりつくことが多い。

・意図的に問題を読ませたり、説明させたりして、生徒が自ら理解を深め、答えを発見するように対応した。

②④

●有本さん

- ・先天盲、教員採用試験を点字受験し、高等学校に赴任。
- ・問題集などの質問箇所を生徒に音読させる。
- ・「それ、いややと思う子は、他の先生のところへ聞きにいきますわ。今の子は、そんなん、遠慮会釈ないですからね。もうええわっていうて、次のところ、行きますわ」
- ・音読さえすれば有本さんは丁寧に教えてくれると思う生徒もいる。



- ・「功罪いろいろちゃいますか」

(25)

★長井さんは問題文が見えないことを、音読させるという生徒とのやり取りの中で解釈することによって、生徒自身に丁寧に問題文に向き合わせることをもたらした要因として意味づけている。

★有本さんは問題を音読させることに積極的な価値は付与していない。そのような対応方法が自分への質問を避けさせる可能性も指摘している。

(26)

◆外見が見えないことの利点

●長井さん

- ・「ちょっとはっきりいえば、ドロップアウトしそうな生徒のほうが安心して心を開いてくる、そういう場面が多いんじゃないかという気はするんですよね。コワモテのおっかない先生よりは、目の見えない先生のほうが気楽だというか、あるいは、相談できるというか、安心できるというか、そういう場面が多くなっていくということは、私も実際、日常的にはそういう経験があるものだからね」

(27)

●長井さん

・「最近の生徒でいえば、服装とか、髪型とか、そういうことで生徒はしょっちゅう注意を受けているわけですよ。スカートが長いのか短いのかね。そういう点では、私なんかの場合でいえば、見えないわけだから、気にならないというか、注意のしようもないというかね。そういうことで、一つは、あんまりそういう点で気を使わなくていい、緊張しなくていいんでしょうね、生徒はね」

②8

●山口さん

・40代前半で視力低下、高等学校に復職。

・「やっぱり、目で見るとっていうのはかなりのインパクトがありますので、その子がだらしのないかっこうをしてると、いつもね、そうすると、ああ、あいつはしょうがねえなっていうふうに、どうしてもね、固定的に見ちゃうんですよね。(失明してからは)それがなくなったっていうのは、まあ、教育に携わる者としては、積極的だと思いますね」

②9

●山口さん

・生徒を見た目だけで判断しなくなると、生徒の反応も変わってくる。

・「こっちがとげとげしくなれば、あっちもとげとげしくなる。こっちが自然体でいけば、あちらも自然体でね」

③0



★長井さんと山口さんは生徒の外見が見えないことをかえって生徒に心を開かせ、生徒理解に役立つ特性として意味づけている。

★視覚障害を教育という文脈で、生徒との関係性において解釈することで、視覚障害に生徒指導上有効な特性という意味づけがなされる。

③1

#### ◆障害理解の促進

##### ●松田さん

- ・30代後半で視力低下、定時制高校に復職。
- ・障害当事者を招聘して年に一回程度行われる障害理解教育よりも……



- ・視覚障害、車いす使用などのさまざまな障害教師が日常的に身近にすることで、生徒の障害理解も深まり、「街へ行ったときでも、あっ、不自由な人がおるなと思ったら、ちょっと声をかける」など、障害者と出会ったときの援助の実践力も自然に身につくのではないかと。

③2

##### ●楠さん

- ・「目の見える生徒たちに障害者の存在を知らせていったこと」は学校での自分の1つの存在意義。

- ・健常者の学校に障害者である自分が教師として存在することは、共生社会の理念を具現化したもの。

③3

●山口さん

- ・歩いていてけつまずいたり、ぶつかったりする姿も、白杖を使ってスムーズに階段を昇降したり、教師の仕事をこなしている姿も、すべてそのまま生徒に見せる。



- ・「障害があると何もできないんじゃないかっていう考え方ではなくなる」

③4

●有本さん

- ・「もう、慣れてもらわなきゃあないからね」
- ・「最初から見えへんもんは見えへんというように、机ぶつかりもってでも歩いとるしね」



- ・生徒たちは見えないということを体験的に理解していく。

③5

- ★日常的に障害教師を見かけ、身近に関わりをもつことで、生徒たちの障害への誤解や偏見が払拭され、正しい認識をもつようになる。

③6

◆生き方を見せることによる感化

●楠さん

- ・障害をもっている自分だからこそできたこともあるのではないか。



- ・障害という困難を抱えて生きてきたからこそ、困難を抱えている生徒たちの気持ちをよく理解できたし、つながりもできた。
- ・「しんどい思いしながらもがんばってた生徒たちがね、やっぱり僕とのつきあいの中で結構励みになってくれたっていうかね」

③⑦

●松田さん

- ・生徒たちが実際はどう思っているかはわからないが……

- ・「(障害教師が)不自由ながらがんばりよる姿を見ておるといのは、生徒らもどこかでプラスになるような気がするわな。すぐ直接は、目の不自由な人の授業を受けたけん、よかったとは、直接はないかも知らんけどね」

③⑧

●山口さん

- ・「たとえば、耳の不自由な人とか、あるいは肢体不自由の人とか、あるいはいろんな難病の人とかね、内部疾患の人とかね、そういう方が仕事をやっているというのを、何ていいますかね、おこがましいんですけども、生きた教科書のようにですね、そういうかたちで何かね、学んでね、もらえることがあるんじゃないかなと」

- ・障害をもつということだけでなく、人生には挫折や絶望に陥ることがある。そのようなときに、障害教師と出会った経験は生徒が前向きに生きていく力となるのではないか。

③⑨

★楠さんは生徒の在学時点において、  
障害者である自分には生徒を励ます  
影響力があったと考えている。

★松田さんと山口さんは卒業後の将来も含めた  
長期的な展望の中で、障害教師の存在が  
生徒に有益な影響を与えると考えている。

④0

### 【C】障害に教育的意味づけをしない

- ①見えないことは教職にとって問題ではない
- ②多様な教師の必要性

④1

◆見えないことは教職にとって問題ではない

●長井さん

・「見えないからといってレベルを落とさない、  
手を抜かない。そういう授業をきちんとやれるという  
ことが基本になって、あの先生なら信頼できるとか、  
心を開いてくるとか、そういう関係ができていくん  
じゃないかという気がするんですよね」

・「そのところ(授業をきちんとやること)は基本だから  
やらなければならないし、そういう中で見えない先生  
がいたって、それはそれでいいんだというかね」

★教師の職務ができているなら、  
障害の有無は問題ではない。

④2

◆多様な教師の必要性

●長井さん

- ・「いろんな個性をもって、いろんな特徴をもった生徒がいる。いろんな特徴をもった教師がいる。そういうことでいいというか、そういうことでないとかえって困るんじゃないか。理想的な集団というか、理想的な社会にはならないんじゃないか」
- ・「社会は障害者を含めた多様な人たちで成り立っているのだから、障害をもっている教師が全くいない、そういう学校よりは、障害をもっている教師が一人、二人、三人ぐらい、学校の規模にもよるけれども、そういう学校のほうがかえっていいんじゃないか」<sup>(43)</sup>

●松田さん

- ・「見えないからこうなるんじゃ、見える人とは違うんじゃないというのは、差をつけて話をしたことはないな」
- ・「ただ、いろんな人と接していられたというのは、生徒らにはよかったんじゃないかな」

(44)

★望ましい教師集団は多様な個性をもった教師たちがいる。

★多様な教師の中には障害教師もいたほうがよい。

(45)

- ★障害教師個人が発揮する特別な教育力は主張しない。
  - ★障害教師がいることで教師集団の教育力が高まる。
- ↓
- ★障害教師が障害という差異をもっていることに意味があり、その差異により多様性がもたらされることに意義がある。

④6

◆まとめ

【A】生徒の手助け

【B】障害がもたらす教育効果

【C】障害に教育的意味づけをしない

→3つのカテゴリーに分類して、  
障害の意味づけを分析した。



★教育的文脈における肯定的障害観

④7

【A】生徒の手助け

- ・授業場面・移動場面で教師が生徒の手助けを受けていた。
- ・教師は生徒の手助けを受けながら指導する。
- ・生徒は教師を手助けしながら指導を受ける。



・障害教師と生徒との関係性の特徴  
→双方向性と互惠性

④8

### 【B】障害がもたらす教育効果

- ・障害教師の存在が障害理解の促進や生き方からの感化といった教育効果をもたらす。

④9

### 【C】障害に教育的意味づけをしない

- ・障害教師個人の教育効果は主張しない。
- ・障害という差異をもつ教師が教師集団の中  
いることで教師集団の多様性が豊かになる。  
↓
- ・学校としての教育力が高まる。

⑤0

★「障害」は個人の困難として否定的に捉えられがち。

↓

★「障害」を教育という文脈の中で、生徒との関係性において捉え直す。

↓

★「障害」に肯定的な意味が付与される。

⑤1

## 障害者労働の業務支援理論 ——障害教師に対する 有効な支援システム——

52

●障害教師を同僚の教師が支援する。

《利点》

- ・同僚教師は学校の職務や教科指導に関する知識がある。

《問題点》

- ・同僚教師は多忙で支援の時間が十分に取れない。
- ・教師ではできない支援がある。

53

●業務支援

- ・障害教師に必要な支援を支援業務に細分化し、それぞれの支援業務に対して別個に支援人員を配置する支援システム。

例: 視覚障害者の支援を

- ・活字書類の読み上げ
- ・点訳
- ・代筆
- ・移動支援に細分化

54



●2つの支援システム

①一元支援 ...

すべての支援業務を単一の人的資源で担う。



障害教師の支援を同僚教師だけで担う。  
(従来型)

②多元支援 ...

支援業務を分割して複数の人的資源で担う。



障害教師の支援を同僚教師、介助員、ヘルパー、ボランティアなどで分担する。 (55)

●多元支援の質的効果

・適格性のある人的資源に支援業務を配分することで、支援業務がより効果的に遂行される。



・それぞれの支援業務に適格性のある人的資源を配置しなければ質的効果は発生しない。

(56)

●支援業務に適格性のある  
人的資源を選定する観点

- ・職業要件 ... 職業に関する専門性の有無
- ・障害支援要件...障害者の支援に関する専門性の有無

(57)

●支援業務の4類型

...支援業務を職業要件と 障害支援要件を  
観点として分類する。

①

職業要件、障害支援要件ともに求められる業務  
例: 数学教科書の点訳、英会話の手話通訳

②

職業要件は求められるが、  
障害支援要件は求められない業務  
例: 板書の代行、テストの採点

(58)

③職業要件は求められないが、

障害支援要件は求められる業務

例: 一般書類の点訳、車いすの乗降介助

④職業要件、障害支援要件ともに  
求められない業務

例: 一般書類の代筆、視聴覚機器の操作

★それぞれの支援業務に求められる要件を  
備えた人的資源を配置すれば、  
支援が有効に行われる。

(59)

