

# 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——

中 村 雅 也

(立命館大学大学院先端総合学術研究科)

本稿の目的は、視覚障害教員の職務上の困難とサポート体制を明らかにし、視覚障害教員に対する有効な労働環境整備の方策を提示することである。教育委員会の約4分の3は障害者の法定雇用率を達成しておらず、教職への障害者雇用が促進されなければならない。そのためには、採用数の拡大だけでなく、勤務継続のためのサポートが必要である。有効なサポートを検証するために、視覚障害教員6名に半構造化インタビューを実施し、彼らの職務上の困難とそれを解消するためのサポート方法を調査した。視覚障害教員の主要な困難は墨字の読み書きにかかわる業務であり、困難解消のためには人的サポートが不可欠であった。従来、障害者の職場サポートはサポート職員が障害者を直接介助する体制がとられてきた。しかし、教員の職務は教科の専門性と同僚との共同性を必要とし、サポート職員だけで困難を解消することは難しい。本稿では非常勤講師を配置し、同じ教科の教員が複数で視覚障害教員をサポートしている事例を報告した。これらの結果から、視覚障害教員の困難解消の有効な方策として、職場に人員を配置した上で職場全体でサポートするモデルを提示した。

キーワード：視覚障害、教員、労働環境、障害者雇用、サポート

立命館人間科学研究, No.30, 1-14, 2014.

## I. 目的

本稿の目的は、視覚障害をもつ教員たちの職務上の困難とサポート体制を明らかにし、視覚障害教員が職務を遂行するための労働環境整備の方策を提示することである。筆者は視覚障害をもちながら高校や特別支援学校で18年間教員として勤務した。障害者教員の当事者としての経験から、また、他の障害者教員との交流を通じて、学校における障害者教員の存在意義は大きいと実感している。同時に、障害者教員が能力を十分に発揮して働くための環境が整っていないことも痛感してきた。労働環境の整備は障害者教員の雇用を支える必要条件であり、本稿

の目的はこの問題意識の下に設定された。

現在、日本の学校に勤務する教員の数は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校を合わせておよそ110万人である(文部科学省 2013)。この中には障害をもつ教員もいる。障害者教員についての統計調査はないが、『平成25年障害者雇用状況の集計結果』(厚生労働省 2013)によると、教育委員会等の雇用障害者数は1万3581.0人<sup>1)</sup>、実雇用率は2.01%である。これには事務職員や技術職員なども含まれているが、大多数は教員だと考えられる。「障

1) 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 2013)。

害者の雇用の促進等に関する法律」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。都道府県教育委員会の法定雇用率は、2012年は2.0%で、47機関中23機関がこれを達成していなかった（厚生労働省2012）。2013年4月からは2.2%に引き上げられ、法定雇用率を達成していない教育委員会が35機関に急増する結果となった（厚生労働省2013）。障害者雇用義務を履行していない教育委員会は法定雇用率達成の行政指導を受ける<sup>2)</sup>。今後、教育委員会の障害者雇用が促進され、障害者教員の採用が増えることが予想される。

一方、障害者教員は障害のために職務遂行に困難を生じる場合がある。障害者教員の採用が進んでも、職務遂行ができなければ勤務継続は難しいし、雇用拡大は望めない。障害者教員の雇用促進には採用数の拡大も必要であるが、それにも増して勤務継続のための労働環境整備は重要な課題である。だが、採用数拡大に資する調査、研究はあるが（上林・池田2011；田中・船橋2009）、採用後の労働環境についての調査、研究はいまだ手つかずのままだといつてよい。

障害者が授業を行うときの困難と解消方法に関する研究は、聴覚障害学生の教育実習についての事例（田中他2005）と車椅子使用学生の教育実習についての事例（川田2006）しか見当たらない。これらは障害によって生じる困難を具体的に明らかにし、解消方法を実践的に示している。しかし、いずれも障害者学生への教育保障の視点に立つものであり、障害者教員の労働保障を目的としたものではない。ごく限られた期間の授業実習についての考察である。教員の

職務は授業だけでなく、試験の作成・採点なども含めた学習指導、生徒指導、事務処理、校務分掌など多岐にわたっている。障害者教員の職務上の困難とその解消方法は更に広範に調査される必要がある。

障害者教員といっても、障害の種類、程度はさまざまである。また、勤務校種、担当教科などによっても生じる困難は異なるだろう。障害者教員の労働環境についての研究蓄積がない現状を考えると、まずは個別の事例を集積し、具体的な困難と実際の解消方法を詳細に解明することが必要である。

障害者職業総合センター<sup>3)</sup>（2006:46）は「教職は、視覚障害者にとって適職の一つと考えられ、視覚障害の大学生の進路として最も希望が多い職種である」としている。視覚障害者に対する教員採用試験の実施状況は、視覚障害者の公務員採用についての3つの調査（視覚障害者支援総合センター2012；谷合1993；1997）で詳細に報告されている。これらはいずれも主に採用試験の適正化と採用数の拡大を訴えるものであるが、採用後の労働環境についても言及している。視覚障害者支援総合センター（2012）はすべての都道府県と政令指定都市の教育委員会に調査票を送付し、14項目の調査を行っている。調査の中心は視覚障害者の採用状況と配属先についてであるが、各教育委員会が実施した人的サポートと物的環境整備についての項目もある。5つの選択肢に複数回答で答えた実施数が示されており、全国的な状況を把握することができるが、各事例についての個別具体的な状況は知ることができない。谷合（1993:119-131）は視覚障害教員2名の事例を報告し、個別具体的な使用機器とアシスタントの状況にも触

2) 2009年3月、法定雇用率を達成していない都道府県教育委員会37機関に対して、厚生労働大臣は障害者採用計画を適正に実施し、障害者の採用を進めるよう、適正実施勧告を行った。厚生労働省ホームページ「障害者の雇用の促進等に関する法律第39条第2項の規定に基づく都道府県教育委員会に対する適正実施勧告の発出について」（<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0327-6.html>）参照。

3) 「障害者の雇用の促進等に関する法律」第20条に規定されている施設で、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構の設置・運営のもとで職業リハビリテーションに関する調査及び研究などを行っている。

れている。このようなわずかな事例報告はあるものの、視覚障害教員の労働環境については「具体的な支援策を講じている学校もあるが、その具体的な状況についてまとまった調査はみられない」（障害者職業総合センター 2006：49）との指摘のとおりである。そこで、本稿では視覚障害教員6名のインタビュー調査から、彼らの職務上の困難とそれを解消するためのサポート体制を具体的に明らかにし、視覚障害教員に必要な労働環境整備の方策について検討する。

## II. 方法

### 1. 調査方法

視覚障害をもつ教員6名に半構造化インタビューを実施した。質問は、生い立ち、教員になる経緯、中途失明者の復職の経緯、職務上の困難とサポート体制、生徒たちとのかかわりなどのテーマに沿って行い、適宜、詳細について尋ねながら、対象者に自由に語ってもらった。本稿ではこのうち職務上の困難とサポート体制についての語りを取り上げて検討した。

インタビューの実施期間は2010年10月から2011年10月までの間である。対象者6名のうち2名には1回、4名には2回実施した。1回のインタビュー時間は1時間40分から3時間15分で、全10回の平均は2時間27分であった。インタビューの場所は、5名は対象者の自宅、1名は喫茶店であった。

インタビューは対象者と筆者が1対1で面接して行った。インタビュー内容は対象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対象者と筆者の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聞き違いや誤認がないかをそれぞれの対象者にチェックしていただいた。

### 2. 対象者

対象者は、小学校、中学校、または高等学校（以下、普通学校という）で長期間勤務した経験をもつ全盲の教員とした。視覚障害教員には盲学校などの特別支援学校に勤務する者も多いが、障害児教育の専門性と設備などの職場環境において普通学校との差異が大きいため、本研究では普通学校の教員に限定した。特別支援学校に勤務する視覚障害教員の調査を行えば、普通学校との比較検討により新たな知見が得られると考えるが、それは今後の課題としたい。また、視覚障害者には視覚で文字や空間が認識できる弱視者も多いが、それらが不可能な全盲者を対象とした。障害が重度な全盲教員を対象とすることで、より多様で深刻な困難を把握できると考えたからである。これらの基準に適合する対象者を全国視覚障害教師の会<sup>4)</sup>を通じて募り、6名の協力者を得た。6名は、在職時代、障害発生時期、勤務地域、担当教科など様でない属性も多い。しかし、前記の基準に適合する母集団<sup>5)</sup>が小さいため、その他の属性は限定しなかった。6名のプロフィールは表1に示す。氏名は対象者の承諾を得、倫理的に十分配慮して実名とした。視覚障害教員として就業した時代の古い順に記した。

- 
- 4) 視覚障害をもつ教員の当事者団体として、1981年に大阪で発足した。会員名簿（2011年5月現在）によると、会員数は103名、そのうち現職教員が72名、退職者、教職志望者などが31名である。勤務校種は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、大学などである。全国視覚障害教師の会ホームページ（<http://jvt.lolipop.jp/>）参照。
- 5) 全国視覚障害教師の会会員名簿（2011年5月現在）によると、全会員数103名のうち普通学校勤務（退職者も含む）は50名、そのうち全盲者は24名である。

表 1. 対象者のプロフィール

氏名	インタビュー時の年齢	職種	視覚障害の状況	勤務年数	教職歴
楠敏雄氏	66歳 (1944年生)	大阪府立高校 非常勤講師 (英語科)	全盲 (失明時2歳)	13年	1973年(28歳)、大阪府立A高校定時制に英語科非常勤講師として着任。全盲で高校教員となった最初のケース。その後、同校に勤務し、1986年、辞職。
三宅勝氏	81歳 (1929年生)	兵庫県川西市 立中学校教諭 (音楽科)	全盲(失明時 48歳)	29年 (うち視覚障 害11年)	1960年、川西市立学校教諭に採用される。1977年3月、緑内障の手術後に失明。リハビリテーションを経て1978年(49歳)、B中学校に復職。中途失明後に教壇復帰した最初のケース。その後、同校に勤務し、1989年、定年退職。
有本圭希氏	57歳 (1954年生)	大阪府立高校 教諭(英語科)	先天性全盲	33年(うち高 校30年)	1979年、大阪府立盲学校に非常勤講師として着任。同年の大阪府教員採用試験に点字受験で合格し、1980年、同校教諭として採用される。1982年、C高校に転任。全盲で高校の教諭となった最初のケース。1998年にD高校、2009年にE高校に転任。
松田祥男氏	70歳 (1940年生)	広島県立高校 教諭(数学科)	30歳代後半で 弱視、50歳代 はほぼ全盲	38年(うち視 覚障害21年)	1963年、広島県立高校教諭として採用される。進行性眼疾のため視力が徐々に低下し、1980年(39歳)、F高校定時制への転任を機に障害を公表。その後、同校に勤務し、2001年、定年退職。
長井仁氏	75歳 (1935年生)	新潟県私立高 校教諭 (社会科)	全盲(失明時 45歳)	36年(うち視 覚障害13年)	1960年、新潟県の私立G高校に教諭として採用される。1981年7月、網膜剥離により失明。治療と静養の後、1983年(47歳)、復職。その後、同校に勤務し、1996年、定年退職。
山口通氏	61歳 (1949年生)	東京都立高校 教諭(社会科)	40歳代前半で 弱視、50歳代 はほぼ全盲	33年(うち視 覚障害18年)	1977年、東京都立高校教諭として採用される。1991年、進行性眼疾による視力低下のためH高校を休職し、リハビリテーションを経て、1992年(42歳)、復職。2005年、I高校に転任。2010年、定年退職。

### 3. 分析方法

インタビューのトランスクリプトから視覚障害教員の障害に起因する職務上の困難を抽出した。次に、視覚障害教員たちがどのようにその困難に対処しているかを検討した。個人の努力と工夫で克服していることもあれば、サポートを受けることで解消していることもある。本稿ではサポート体制に着目して、その具体的な方法と内容を明らかにする。障害の困難は個人的に克服すべきものではなく、社会的に解消されるべきものだという視点から労働環境整備の方策を探るためである。

社会学、心理学、社会福祉など幅広い分野で援用されるソーシャル・サポート理論では、ソーシャル・サポートは大きく道具的サポートと社会情緒的サポートに分類される。前者はストレスを解決するのに必要な資源を提供したり、その人が自分でその資源を手に入れることができる情報を与えたりするような働きかけであり、後者はストレスに苦しむ人の傷ついた自尊心や情緒に働きかけてその傷を癒し、自ら積極的に問題解決に当たれる状態に戻すような働きかけである（浦 1992：58-61）。本稿では、視覚障害教員の職務上の困難とサポート体制を明らかにし、有効な労働環境整備の方策を提示するという目的に照らして、特に道具的サポートのうち困難を解決するのに必要な資源を提供する働きかけを「サポート」と称して検討の対象とする。

具体的なサポートの事例を、物的サポートと人的サポートに大別し、それらの有効性と問題点を検討する。これにより、視覚障害教員の職務上の困難を解消するためにはどのようなサポート体制が有効かを解明し、職務遂行に必要な労働環境整備の方策について考察する。

## Ⅲ. 結果と考察

インタビューから抽出された困難とサポート

の事例は、楠氏が着任した1973年から現職の有本氏の2011年までの6名の視覚障害教員の経験である。その38年間には、教育界、教員、障害者などを取り巻く歴史的背景により困難やサポートにも変化がある。また、6名の教員は障害発生時期、地域、校種や担当教科も異なり、それによっても困難やサポートの様相は異なる。歴史性、地域性、個人属性の相違点、及び共通点に着目しつつ、個別的で多様な視覚障害教員の困難とそのサポート方法を検討した。サポートの方法により、事例を点字教科書・機器類などの物的サポート、サポート職員・同僚教員・ボランティアなどの人的サポートに大別し、それぞれについて以下に考察する。

### 1. 物的サポート

楠氏は、障害を補う機器類や点字教科書、点字辞書などの物的サポートを学校から受けたことはなかったという。現在では視覚障害者の情報処理ツールとして画面読み上げソフトをインストールしたパソコンがある。しかし、楠氏が勤務していた時代（1973～1986年）は、まだまだそのような機器は普及していなかった<sup>6)</sup>。オーバーヘッドプロジェクターとカセットテープレコーダーを授業で活用したぐらいだった。点字使用者の事務処理効率を上げてくれる点字タイプライターや教材研究に必須の点字英和辞典も学校から提供されるわけではなかった。

松田氏は、視覚が活用できているときには文字などを拡大してテレビ画面に映し出す拡大読書器の提供を受けていた。視力が低下し、視覚の活用が困難になってからは、松田氏専用のパソコンと画面読み上げソフト、プリンターが整備された。

6) 日本初の視覚障害者用ワープロとして高知システム開発が「AOK・点字入力・音声出力ワープロ」を開発したのは1984年である。

松田:もう、(視力が)徐々に徐々に落ちてきてね。機器もある時期にええ機械があるというて、それを買ってもらうて、で、何とかやりおったけど、また、進んでくるとそんな機械が役に立たんように…。拡大読書器という名前じゃなかったけど、拡大読書器やね。その画面を見ながら、大きな字が画面に出るわね。それを利用して文字を書いて、教材なんかを作ってね、しおったこともあるんだけど、進んでくるとそれも役に立たんようになって、もう、お蔵入りになって。それからもう、最後はパソコン、コンピュータを入れてもらったりだね。でも、これらの対応も、事務長さんもよう助けてくれよちゃったな。ああやって、不自由じゃ、こりゃ見えんよといったら、次の機械を入れてくれたりね。いやあ、ありがたい。パソコンなんかも、前にもいうたけども、わし専用をね、もう、コンピュータからプリンターからセットで設置してくれたんよね。いやあ、助かったなあ。当時じゃけ、一式、専用で設置してもらた人なんか、われわれの仲間でもほとんどおらんのかな。

松田氏の復職は1980年である。その時代に既に広島県では障害を保障する公的な予算措置がなされていた。だが、それは松田氏が学校や教職員組合を通じて教育委員会に要望した結果であり、はじめから用意されていたわけではない。当時は全国視覚障害教師の会の会員の中でも異例の措置だったという。

有本氏は、盲学校勤務時代は生徒と同じ点字教科書を使っていた。しかし、1982年にC高校に転任してからは生徒が使っている教科書の点訳本はなかった。母親に協力してもらい、教科書を点訳した。教科書に付随する教員用指導書も活字のものしかなく、他の教員との情報格差が授業に影響しないように同僚からの情報収集に努めたという。1985年には、専用のパソコン、プリンター、点字入力キーボードと関連ソフト

が整備された。1998年に転任したD高校では、有本氏専用というわけではないが、プロジェクターとスクリーンを設置した教室が整備され、板書代わりにパソコン画面をスクリーンに映し出して授業をすることができるようになった。

長井氏は失明後の復職交渉の際、学校側から特別なサポートはできないといわれたが、それを承諾して1983年に教壇復帰した。パソコンと画面読上げソフトによる音声ワープロを自費で準備し、校務に使用した。学校側に要望するにしても、全盲で教員をするにはどのような条件を整えなければならないのかは長井氏自身にもよくわからなかったという。中途失明で点字を自由に読みこなすことが困難な長井氏には、点字教科書よりも音訳教科書が必要だった。そこで、家族に教科書を音読してもらい、カセットテープに録音した。

山口氏は、1992年に復職してからしばらくは画面読上げソフトをインストールした自分のノートパソコンを職場に持ち込んで使っていた。しかし、視覚障害者用パソコン機器を要望したところ、間もなくパソコンとプリンター、画面読上げソフトが整備された。これらは山口氏に貸与されるというかたちで専用を使うことができた。学校個別の予算ではなく、東京都教育委員会から予算措置を受けたものだという。従って、次に転任したI高校にもそれらを持って行き、退職時には返却した。

以上の事例を整理すると、ここで示された視覚障害教員の困難は大きく二つである。一つは教科書などの墨字<sup>7)</sup>教材の読み、もう一つはプリントなどの墨字文書の作成である。

墨字教材の読みについては教科書への対応が具体例として挙げられた。点字使用者である楠氏と有本氏は点字教科書が必要であったが、保障されてはいなかった。中途失明の長井氏は音

7) 点字に対して、視覚で認識する手書きや印刷した普通の文字のことをいう。

訳教科書が必要であったが、やはり保障されていない。楠氏は人的サポートとして配置された教員に教科書の音読をしてもらい、点字で書き写したという。有本氏と長井氏は家族の協力を得て、自分で点訳、または音訳して教科書を作成している。有本氏によると、C高校転任当時は管理職も同僚も「何も無理して高校に来てほしいわけではない。サポートなしに仕事ができないのならば、教科書の準備すら自力でできないのならば、いつでも盲学校に戻って働きなさい」というのが普通の意識だったという。現在では、有本氏は教科書の電子データを出版社から入手し、それを自動点訳ソフトで点字データに変換して点字プリンターで打ち出し、点字教科書を作成している。点訳の労力は大幅に軽減されたが、点字教科書が公的に保障されていない状況は現在でも変わらない。有本氏にとって点字プリンターは有効な物的サポートである。だが、これは有本氏が幼少時からの点字使用者で点字から情報を得るスキルが高いという条件を備えていたからだといえる。一般に中途失明者は点字触読の習熟に限界があり、点字プリンターで打ち出した大量の点字を自由に読みこなして活用することは難しい。視覚障害教員への情報保障の方法としては点字のみならず、松田氏の事例に見られる文字拡大や長井氏の事例に見られる音声など、個々に応じて最も有効な方法を整えなければならない。また、松田氏の語りにあるように、個人の中でも障害による困難は変化する。それに応じてサポートを見直すことも必要となる。

墨字文書の作成については、松田氏、有本氏、長井氏、山口氏が画面読み上げソフトをインストールしたパソコンを使用していた。パソコンなどの機器類が公的に保障されたのは、松田氏、有本氏、山口氏である。視覚障害者支援総合センター（2012：68-70）の調査では全国の教育委員会が視覚障害教員に対して行った物的サポー

トが示されている。それによると、①点字プリンター、拡大読書器等のハードウェア…18件（60.0%）、②PC用の各種ソフトウェア（画面読み上げ、拡大表示等）…22件（73.3%）、③点字ブロック、エレベータの音声ガイダンスなど設備の改善…18件（60.0%）、④構内通信ネットワーク（LAN）の改善…10件（33.3%）、⑤その他…7件（23.3%）となっている（有効回答30、複数回答）。松田氏、有本氏、山口氏の事例は、回答比率上位の①、②に該当する。視覚障害教員として復職したのは、松田氏が1980年、山口氏が1992年である。有本氏に機器の整備がなされたのは1985年である。上記調査は2012年のものであり、時代によらず、視覚障害教員は墨字の読み書きに困難があり、パソコンと関連機器の整備が有効な物的サポートとなることがわかる。

1973年に大阪府で着任した楠氏、1978年に兵庫県で復職した三宅氏、1983年に新潟県の私立高校に復職した長井氏は、ほとんど公的な物的サポートはなかったという。しかし、障害を補うための機器類が不要であったわけではない。それらの公的な保障を要求しても応じてもらえない、あるいは要求できるとも思っていないなどで、個人的な負担によって準備していた。時代や地域、公立か私立かによる影響もあるだろうが、同時代に大阪府立高校に勤務していたことがある楠氏と有本氏とでも物的サポートに違いがある。このような物的サポートの保障の違いは視覚障害教員に対するサポート制度が確立していないことを反映したものだといえる。

## 2. 人的サポート

### (1) サポートの担い手と業務内容

人的サポートの担い手としては、公的に配置されたサポート職員、同僚、ボランティア、生徒の4者が挙げられた。生徒からのサポートは授業と移動の場面を中心に広く行われており、

人的サポートの重要な要素であった。しかし、生徒によるサポートは単なる介助としてではなく、教員と生徒との教育的かかわりという側面が強い。教育的意義を一義的に考慮せず、生徒を労働環境整備のための人的資源とすることはできない。生徒によるサポートについては別稿で論じることとし、ここでは公的に配置されたサポート職員、同僚、ボランティアの3者について検討する。

まず、サポート職員についてであるが、公的な人員配置があったのは、楠氏、有本氏、山口氏の3名である。この3名について、公的に人員配置がなされた経緯とその業務内容を以下に確認する。

楠氏はA高校非常勤講師への採用にあたり、恩師である盲学校の校長に伴われて教育委員会を訪れた。その際に校長は楠氏をサポートするための人員配置を要請した。1973年の着任当初はA高校の同僚がサポートにあたっていたが、途中から専属のアシスタントのような形で非常勤講師がつくようになった。数年後にはサポート役として盲学校から教員が派遣される体制になり、それは1986年の退職まで続いた。点字の知識のある盲学校教員のほうが楠氏のサポートに適しているという判断による措置だと思われる。だが、盲学校にはその分の負担がかかることになる。それを補うために盲学校に非常勤講師が配置されていたのではないかという。

有本氏は、1982年に盲学校から転任したC高校では、加配というかたちで教職員定数にプラスして配属されていた。そこでは有本氏をサポートするための特別な人員配置はなく、同僚がサポートにあたっていた。しかし、1998年以降に勤務した二つの高校では定数内の1人として配属されている。同時に高校には週4時間の非常勤講師が配置された。この非常勤講師は有本氏の障害を保障するための人員配置ではあるが、直接、有本氏をサポートにあたるわけではない。

非常勤講師によって英語科教員たちの担当授業時数を軽減する。その上で、英語科全体で有本氏のサポートにあたる体制を整えている。

山口氏は1992年の復職後も他の教員たちと同じ授業時数を担当していた。しかし、それは過剰な負担となっていたので、担当授業時数の軽減を要望していた。1, 2年後に週4時間の授業時数軽減が実現した。山口氏の軽減分は同僚教員が担当した。しかし、同僚教員の授業時数を増やさないために、従来から勤務する非常勤講師の授業時数が増やされた。非常勤講師が、直接、山口氏の軽減分を担当しなかったのは、社会科内の授業科目の割り振りの都合によるものである。これは山口氏のための人員配置として公式になされた措置ではなく、学校内の運用で行われたようである。

松田氏によると、授業時数軽減は視覚障害教員がしばしば突き当たる問題である。松田氏自身は授業時数軽減は受けていないが、「みんなが18やるけん、わしも18じゃというたら、授業数でいえばどっちも18かも知らんけども、準備なんかのことを考えたら、莫大オーバーよ」という。視覚障害教員には他の教員と同等の授業時数を担当することが過剰な負担となることがある。授業時数軽減は適切な職務配慮だといえるが、軽減分の補填をどのように行うかが問題となる。他の教員の負担を増やすような方策では職場でも受け入れがたいだろうし、視覚障害教員も負い目を感じることになる。授業時数軽減を保障する人員配置は必須であろう。

サポート職員の業務内容は、楠氏の事例では主に授業準備のためのものだった。単語カードやOHPなどの教材作り、試験の作成や採点など墨字の読み書きの補助が中心であった。また、教科書の点訳も行っている。有本氏と山口氏の事例では、配置された非常勤講師が、直接、サポート業務を行うわけではない。他の教員たちがサポートするための時間を確保したり、授業時数

を軽減したりするために、教科の授業を担当している。非常勤講師である楠氏と教諭である有本氏、山口氏とでは必要なサポート内容に幾分差異があり、その結果、サポート方法にも相違が出てくる。非常勤講師である楠氏は、担当授業時数は週に6ないし8時間だったため、山口氏のように時数軽減をはかる必要は生じない。また、授業だけが業務であるため、困難は教諭と比較して限定的である。勤務時間が短く、生徒たちとのかかわりも限られているし、業務内容も教諭ほど多様ではない。そのため、有本氏のように多くの教員が連携したサポート体制よりも、特定のサポート職員によるサポートが有効だった可能性がある。楠氏と有本氏は同じ大阪府立高校の勤務であるが、人的サポートの配置や方法は異なっている。事例に応じて有効なサポート体制が構築されていたと解釈できるが、ここでも物的サポートと同様に、視覚障害教員のサポートには一定の指針がなかったことがうかがわれる。

次に、同僚からのサポートについて確認する。長井氏にはサポートのための人員配置はなかった。しかし、司書補という図書室の担当職員が専ら長井氏のサポートをしてくれた。プリントの印刷、板書代わりに貼り出す模造紙やカードの作成など、毎日のようにさまざまな手伝いをしてくれた。これは公的に役割として位置づけられたものではなかったが、サポートが受けやすい体制を運用的に整備したものだ。司書補とともに同僚教員たちからも日常的にサポートを受けた。教材研究をしていて調べたいことがあれば、まわりの教員に資料を見てもらった。

松田氏も特別な人員配置によるサポートは受けていない。しかし、いつでもまわりの教員たちが手助けをしてくれる環境があった。文書などは隣席の同僚が読んでくれたし、教材作りの手助けもまわりの教員が気軽に応じてくれた。

有本氏の事例は、試験の採点やノートのチェッ

クなど、授業時間外で視力を必要とする業務を英語科教員たちが分担してサポートしている。1982年に赴任したC高校では、このようなサポートが体制として整っていたわけではなく、家族の協力を得たり、その都度、同僚にサポートを依頼していた。だが、1998年以降に勤務した二つの高校では非常勤講師の配置があり、試験の採点は同学年を担当する英語科教員が分担するなど、組織的、体制的なサポートが整ってきた。

視覚障害者支援総合センター（2012：66-67）の調査では視覚障害教員に対する人的サポートの概要が示されている。それによると、①専属のアシスタントを雇っている…2件（4.1%）、②職場内の職員がサポートしている…22件（44.9%）、③周囲の職員が障害者本人の求めに応じてサポートしている…32件（65.3%）、④障害者本人の工夫に任せている…9件（18.4%）、⑤その他…3件（6.1%）となっている（有効回答49、複数回答）。楠氏の事例は①、長井氏と松田氏の事例は③に該当し、有本氏の事例は②、③の両方に該当すると考えられる。②、③の回答比率は高く、日常的に同僚からのサポートは必要となるし、実際、なされていることがわかる。

最後に、ボランティアによるサポートであるが、これを活用していたのは山口氏である。ボランティアの校内立ち入りが承認されるまでの一年間は、試験の採点などは同僚に、プリントの印刷などは生徒たちに手伝ってもらった。1993年にボランティアの体制が整ってからは、教材や書類の音読、試験の採点や成績評価の確認など、視力が必要な業務のほとんどをサポートしてもらった。

以上、公的なサポート職員、同僚、ボランティアのそれぞれによるサポートのようすを確認した。これらから人的サポートの業務内容を整理すると、①プリント印刷、板書代わりの掲示資料やOHPの作成、教科書の点訳といった教材準備、②ノートのチェックや試験の採点といっ

た成績評価にかかわる作業, ③教材, 書類などの音読, ④授業時数の軽減を補填するための授業担当があった。これらがすべてを網羅しているわけではないが, 視覚障害教員が必要としている人的サポートの概要がここに示されているだろう。④を除けば, ほとんどが墨字を処理するためのサポートである。墨字の読み書きの問題は点字教科書, パソコン, 拡大読書器といった物的サポートによっても解消がはかられていた。有本氏がパソコン画面をスクリーンに映写することで板書の困難を解消したように, テクノロジーの進歩に伴い, 新しい物的サポートも開発される。しかし, 物的サポートだけでは解消されない困難がある。物的サポートだけでなく, 人的サポートが必要とされるのである。

## (2) 有効な人的サポートの体制

前項で見たように, 視覚障害教員が職務を遂行するためには人的サポートは不可欠である。公的にそのサポートのための人員が保障されれば, 本人や同僚たちの物理的な負担は軽減される。しかし, 単純にサポート職員を視覚障害教員にはりつけておけば問題が解決するというようなものではない。本項では, 有効で望ましい人的サポートの体制とはどのようなものなのかを検討する。

山口氏はボランティアによるサポート体制を中心に置きながらも, 日常的に同僚のサポートも受けている。その場合, 特定の頼みやすい人に偏らないようにし, 広くいろいろな人にサポートしてもらうことが大切だという。そうすることで, 自分がどういうことで困っており, どんな手助けが必要かを多くの人に理解してもらえらるからである。このような職場全体の日常的な理解と協力が働きやすい環境の基盤となる。

長井氏はサポート職員を専属に配置するのでも一長一短だという。明確にサポート担当者が決められていれば責任ある対応が期待できるかもしれないが, その担当者以外にはサポートを依

頼できないというのも問題である。同僚の負担にならない程度の手助けなら, 気兼ねなく誰にでも頼めるという雰囲気も大切だという。

長井: それ (= 司書補以外の同僚に手伝ってもらうこと) はしょっちゅうありますよ。教材を調べていて, ちょっとここがわからんところがあるなんて思ったときに, 手当たり次第に, 誰かに, まあ, 教科の問題があるから, 全然他の人というわけにはいかないから, 同じ教科の人に頼んで, ちょっとこのところを資料を見てくれとか, 年表をちょっと調べてくれないかとかということ, しょっちゅうあったしね。教科書だって, どうも教科書の説明がおかしいから, ちょっと確認のために教科書をそのところ読んでくれませんかとかね。いうふうなことは, それは日常茶飯事, しょっちゅうあったことで, 案外, そういうところは, 私はなるべく余計な気を使わないようにして, 本当に手当たり次第頼みます。隣の人でも, まわりの人でも, 大体, 教務室のブロックが教科ごとになっているから, 手近な人に, 誰でもいいからお願いして。だから, 実はそういう手助けみたいなのは, 本当に気兼ねなく, あんまりその同僚の負担にならない程度にお願いできるという, そういう雰囲気も大事なんだろうと思うんですよ。だから, それを, この人のアシスタントは誰々なんてことが決められていて, その人でなければ頼めないとかいうふうなことは, それはそれなりにきちんと責任のある対応ができるだろうけれども, 逆にまた, 頼みづらいことも出てくるわけですね。だから, どっちがとっちともいえない, 一長一短かなという気はしますけどね。

三宅氏はサポート職員の配置を敢えて求めなかった。アシスタントなどのサポート職員がつけば, 物理的な困難や仕事の過剰な負担を軽減することはできる。しかし, アシスタントの存在が職場の人間関係に及ぼす影響を懸念した。

専属のアシスタントがつけば、どうしても他の同僚との直接的なかかわりの機会は少なくなる。三宅氏と他の教員たちとの間にアシスタントが介在した人間関係になりかねない。同僚たちには自分を理解してもらい、協力してもらわなければならない。そのためには、間接的ではなく、直接的な人間関係を結ぶことが必要だというのである。

三宅：そういうこと（＝アシスタントをつけて仕事をすること）を知ってましたよ。で、同僚の中でもそういう言葉が出ました。出たけども、それが出たとき、何を考えていたかというたら、そういう経験はないんやけど、やってないからね。それをやった場合に、アシスタントに、そういう、誰かそういう介添え者がついた場合に、はじめはいいけども、何年かしているうちに、その先生を通して、その向こう側に、その周囲に一般の職員がおると。自分と職員と直接ぶつかっているんじゃないしに、僕と職員とのぶつかる間に入っている人がおると。この人間関係はまずいと思ったわけや。

安易にサポート職員をつけることの危険性を三宅氏は指摘する。だが、視覚障害教員にサポート職員をつけることを否定しているわけではない。サポート職員をつけるのなら、視覚障害教員自身がその存在をどのように位置づけ、そのサポートによって生徒にどうかかわろうとしているのかというビジョンをしっかりと持つておくべきだという。

以上の語りから教員の職務の二つの特徴が読み取れる。一つは専門職としての知識や技能が求められること、もう一つは同僚との連携協力が欠かせないことである。ここでは、前者を専門性、後者を共同性と呼ぶことにする。この二つの特徴は人的サポートを考える上で重要な観点となる。

まず、専門性について長井氏の語りを振り返ってみよう。長井氏は司書補に日常的なサポートを受ける一方で、同じ教科の教員たちにもサポートを依頼している。「教科の問題があるから、全然他の人というわけにはいかないから」という言葉が示すように、教員の職務は専門性が高いという特徴があり、同じ専門性をもつ人材でないとサポートが難しい場面がある。これは日常生活や単純作業のサポートとの決定的な差異である。長井氏は司書補からは専門性を必要とするサポートを受けられなかった。そこで、専門性を必要とするサポートは同じ教科の教員に依頼していたのである。

次に、共同性について三宅氏の語りから考察してみよう。三宅氏はサポート職員が他の同僚との直接的なかかわりを阻害する可能性を危惧し、敢えてサポート職員は求めないことを選択した。職務遂行に必要な労働環境として、サポート職員によってもたらされる困難解消よりも同僚との関係性を優先させたのである。これは教員の職務には同僚との連携協力や共通理解が重要だということを示唆している。単に割り当てられた仕事を単独で仕上げるような業務ではなく、共同性を必要とするところに教員の職務の特徴がある。サポートもこの特徴に適合するものでなければならない。障害者個人に特定のサポート職員をつける従来の方法は共同性という特徴には適合しにくいいため、三宅氏はこれを避けざるを得なかったといえる。

視覚障害教員への人的サポートは専門性と共同性という教員の職務の特徴を十分に考慮して設計されなければならない。共同性の観点からはサポート職員と職場全体のサポート体制との関係の問題が提起される。特定のサポート職員が配置されると、その人だけが専らサポートを担う体制になりやすい。そうになると、視覚障害教員の困難は本人とサポート職員との問題という域に留められ、職場全体の問題として共有さ

れにくくなる。視覚障害教員が職場の一員として働くためには、職場全体の理解と協力が必要である。よりよいサポート体制を築くためには、視覚障害教員の困難を個人の問題に帰着させず、職場全体の問題として共有する方向性を探らなければならない。この点で、有本氏の事例は有効な方策を提示している。即ち、公的な人員配置があってもその人を直接のサポート担当とせず、教科の授業を担当してもらう。そうして他の教員の授業時数を軽減した上で、教科を中心としたサポート体制を整えているのである。これにより教科の専門性という問題も乗り越えられている。

視覚障害教員に有効で望ましい人的サポートの体制は人的資源の配置によって保障される。その上で、共同性を保障する組織に専門性を保障する人材を組み込んだサポート体制を構築することが必要である。

#### IV. まとめと課題

以上、視覚障害教員たちへのサポート体制を明らかにし、その有効性と問題点を検討してきた。最後に、これらの結果を踏まえて視覚障害教員の労働環境整備の一つのモデルを提示する。

視覚障害教員の職務上の困難を解消するためには、物的サポートと人的サポートによって労働環境を整備することが必要である。物的サポートにより、独力でできる職務を拡大したり、職務効率を高めたりすることができる。物的サポートの整備のみですべての困難が解消されればよいが、それだけでは解消されないこともある。その場合には人的サポートが必要となる。

人的サポートとしては、公的なサポート職員、同僚、ボランティアが考えられる。同僚からのサポートは職務全般にわたって望まれるが、過剰な負担をもたらすサポートを依頼することは難しい。ボランティアは職員ではないので立ち

入れない業務もあり、サポートの範囲に制限がある。そもそも職務上必要なサポートをボランティアで補うこと自体が、雇用者による労働環境整備が十分でないことを端的に示しているといえる。そこで、同僚やボランティアのサポートを有効に組み合わせるにしても、公的なサポート職員の配置は不可欠である。

公的な人的サポートが保障されたとして、次に考えなければならないのはどのようなサポート体制を構築するかである。従来、障害者の公的な職場サポートはサポート職員が障害者を直接介助する体制がとられてきた。確かに、専属のサポート職員が、直接、全般的なサポートをすることで、障害者の職務上の困難を軽減することはできる。しかし、視覚障害教員たちのサポートの事例は、サポート職員を専属化することの問題点を指摘し、従来の職場介助の発想を転換させるサポート体制を提示した。

特定のサポート職員が障害者を直接介助する従来の体制は事務職などの一定の業務には有効かもしれない。だが、教員の職務は、授業を中心とした学習指導、生徒指導、事務処理、校務分掌など多岐にわたっている。それぞれの職務によって、サポートが必要な場面も、有効なサポートができる人的資源も異なる。例えば、授業準備なら同じ教科の同僚、事務処理なら事務職員、校務分掌なら同じ分掌の同僚がサポートするのが有効で効率的だろう。その他、職場におけるさまざまな偶発的困難には、必要な場面で、できる人が手助けするのが自然で望ましいサポート方法だろう。特定のサポート職員は一定の場面では有効に機能する。だが、視覚障害教員の困難はサポート職員だけが対応して解消できるものではない。専門性と共同性を考慮し、職場全体でサポートすることによって困難の解消がより効果的に実現できる。そこで、視覚障害教員にサポートをつけて個人を支援する方法ではなく、職場に対してサポート体制を整える

ための支援をするという方法が有効となる。本稿ではサポート職員の配置により同僚たちの職務を軽減し、そのゆとりで視覚障害教員のサポートにあたることができるようにしている事例を報告した。

現在の学校現場は多忙を極め、教員たちは自身の職務をこなすだけでも精一杯である。そのような中で、視覚障害教員のサポートをしたくても、そのための時間を確保したり、仕事量を増やしたりすることができないのが現状であろう。視覚障害教員の勤務する学校に教員を加配するなどの人員措置を行えば、職場にゆとりを作り出すことができる。そうすることで、多岐にわたる教員の職務を、必要な場面で、適した同僚がサポートするための労働環境を整えることができる。

本研究は調査対象者が限定されており、視覚障害教員全体に一般化できる結論を導き出すものではない。また、検討対象としたサポートも資源を直接的に提供する道具的サポートに限定した。労働環境整備といえは直接的に物的、人的資源を提供する方法が一般的である。だが、資源を入手するための情報を与えるサポートや社会情緒的サポートも不可欠なことはいうまでもない。これらも労働環境整備の重要な要素として検討されなければならない。とはいえ、限られた事例ではあるが、視覚障害教員の職務上の困難とサポート体制を具体的に明らかにできたことは、先行研究には見られない本稿の成果ではないかと考えている。今後、より広範な調査と精緻な分析を行い、視覚障害教員、更には障害者教員全体に有効な労働環境整備の方策を解明する必要がある。

## 引用文献

- 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.
- 川田力（2006）教員養成のノーマライゼーションに関する基礎的研究——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（1）, 141-146.
- 厚生労働省（2012）平成24年障害者雇用状況の集計結果. 厚生労働省ホームページ（2013年11月20日取得 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002o0qm.html>）.
- 厚生労働省（2013）平成25年障害者雇用状況の集計結果. 厚生労働省ホームページ（2013年11月20日取得 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000029691.html>）.
- 文部科学省（2013）平成25年度学校基本調査. 政府統計の総合窓口ホームページ（2013年11月20日取得 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cycode=0>）.
- 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.
- 障害者職業総合センター（2006）視覚障害者雇用の拡大とその支援——三療以外の新たな職域開拓の変遷と現状. 障害者職業総合センター.
- 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.
- 浦光博（1992）支えあう人と人——ソーシャル・サポートの社会心理学. サイエンス社.

（受稿日：2013. 11. 27）

（受理日 [査読実施後]：2014. 4. 17）

Original Article

# The Working Conditions of Visually Disabled Teachers: Constructing an Effective Support System

NAKAMURA Masaya

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

---

This paper describes the job difficulties facing visually disabled teachers and a system for supporting them. Additionally, it proposes measures to improve their working conditions. Approximately 3/4 of all boards of education in Japan do not fulfill the legal standard of hiring persons with disabilities. Therefore, the employment of disabled teachers should be promoted. To this end, it is necessary not only to employ a greater number of persons with disabilities but also to support them so they can remain working. To research what constitutes effective support, the writer conducted semi-structured interviews with six visually disabled teachers to reveal their work difficulties and to obtain their opinions about how to improve them. Their principal difficulty involved the reading and writing of printed text. To mitigate this difficulty, human support is indispensable. At regular workplaces, in an ordinary support system, disabled workers are directly supported by caregivers. But the present research reveals that it is difficult to overcome the difficulties of visually disabled teachers by just relying on caregiver's support, because a teacher's job requires special knowledge and cooperative work with coworkers. One example indicated a case of support for visually disabled teacher both by teachers specializing in same subject and a dispatched part-time teacher to lessen their duties. Based on the research results, an effective measure to reduce the difficulties of visually disabled teachers is proposed. It is a model in which these teachers are supported by their workplace as a whole, though an appointed staff member.

**Key Words** : visual disability, teacher, working conditions, employment of disabled persons, support  
*RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.30, 1-14, 2014.*

---