

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——

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のある教師が教育実践において、障害をどのように経験し、意味づけているかを明らかにすることである。障害者権利条約の批准に向けて、2012年に文部科学省はインクルーシブ教育システムの構築について報告書を発表した。その中で障害者が学校の教師となることの効果がわずかに述べられている。障害者教師の独特の教育実践を解明するために、本稿では視覚障害教師6名にインタビューを実施し、生徒とのかかわりについての語りをKJ法により分析した。彼らの教育実践における障害の経験は、「見えない中での授業」、「生徒の手助け」、「障害がもたらす教育効果」、「障害に教育的意味づけをしない」の4つのカテゴリーで捉えられた。教師が生徒の手助けを受けながら指導するという独特の関係が見出され、視覚障害教師の生徒とのかかわりには双方向性と互恵性があることが示唆された。また、彼らは教育実践のいくつかの場面において自らの障害に肯定的な意味づけをしており、障害理解の促進や生き方を見せることによる感化といった役割、学校組織に多様性をもたらすといった存在意義を見出していた。それは個人の困難として否定的に捉えられがちな障害を、教育という文脈で生徒との関係性において捉えかえしたときに生じるものであった。

キーワード：視覚障害、教師、インクルーシブ教育、障害理解、多様性

立命館人間科学研究, No.32, 3-18, 2015.

はじめに

1. 障害者の権利に関する条約と日本の教育政策

2006年12月13日に第61回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(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)に、日本政府は2007年9月28日に署名した。これを受けて、日本国内では、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。2013年12月4日、参議院本会議で条約の批准が承認され、2014年1月20日付けで日本の批准が国際連合に承認された。

この間、教育分野においても、2010年7月12日に文部科学省は中央教育審議会初等中等教育

分科会に特別支援教育の在り方に関する特別委員会を設置し、2012年7月23日に「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2012)を発表した。この中で見落としてはならないのは、共生社会の実現に向けて、障害者が学校の教職員となることの積極的な効果と役割が、わずかな記述ではあるが、文部科学省によってはじめて明示されたことである。すなわち、「児童生徒等にとって、障害のある教職員が身近にいることは、障害のある人に対する知識が深まるとともに、障害のある児童生徒等にとってのロールモデル(具体的な行動技術や行動事例を模倣・学習する対象となる人材)となるなどの効果が期待される」、「助け助けられ

る、教え教えられる、といった関係は、双方向で立場が相対化されるインクルーシブな人間関係であり、児童生徒間で見られる関係であるが、障害のある教員は、その関係に自ら自然に参画し実践する役割を果たすことができる」というものである（文部科学省 2012）。これまで、障害者の教職員への雇用は、障害者雇用促進の観点から、厚生労働省によって、障害者のための政策として推進されてきた。しかし、これにより、はじめて教育の観点から、文部科学省によって、児童生徒のための政策としても取り扱われることが明確にされたのである。

2. 教育委員会の障害者雇用状況

障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。国、都道府県、市町村の機関は2.3%、都道府県等の教育委員会は2.2%である。2014年6月1日現在、国の機関全体の実雇用率は2.44%で、法定雇用率を達成しているのは40機関中39機関（97.5%）である。都道府県の機関全体の実雇用率は2.57%で、法定雇用率を達成しているのは159機関中145機関（91.2%）、市町村の機関全体の実雇用率は2.38%で、法定雇用率を達成しているのは2336機関中1939機関（83.0%）である。

一方、都道府県等の教育委員会全体の実雇用率は2.09%（都道府県教育委員会は2.11%、市町村教育委員会は1.99%）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22機関（46.8%）に過ぎず、市町村教育委員会においても73機関中58機関（79.5%）である（厚生労働省 2014）。他の公的機関に比して、教育委員会のみが全体としても法定雇用率を達成しておらず、達成機関の割合も低い。教育分野での障害者雇用は立ち遅れているといえる。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。今後、教育委員会の障害者雇用が促進され、教職員への障害者の採用が増えることが期待されている。

視覚障害者支援総合センター（2012: 46-74）の調査では、2012年5月1日現在で、教育委員会が雇用している視覚障害者は、41都道府県と10政令指定都市に合計411人確認されている。配属先は、特別支援学校（盲学校を含む）が146名（35.5%）で最も多く、次いで高等学校（以下、高校という）が95名（23.1%）、中学校が59名（14.4%）、小学校が54名（13.1%）、図書館が5名（1.2%）、その他が52名（12.7%）となっている。ただし、教師¹⁾として配属されているのか、その他の職種で配属されているのかは調査されていない。また、盲学校等の鍼灸マッサージ学科の理療科教師は含まれていない。

3. 先行研究と本稿の目的

共生社会の実現に向けて、障害者が教師として働くことの意義がようやく認知されはじめてきた。また、障害者雇用促進の動向からも、障害者教師の雇用拡大が期待されている。障害者教師の雇用問題については、障害者の教員採用の現状と課題（上林・池田 2011；田中・船橋 2009）や、障害者教師の労働環境とサポート体制（中村 2014；視覚障害者支援総合センター 2012）が研究されている。しかし、障害者教師について、雇用・労働の観点ではなく、教育の観点から論じた研究は管見の限りない。

障害者教師が学校において独特の教育実践を

1) 今津孝次郎（2012: 91）は「教師」と「教員」という用語の相違について、「『教師』では教える専門的職業とか授業場面で子どもに相対する指導者という意味に力点があるのに対して、『教員』では学校組織の一員という意味に力点がある。端的に言えば、職業カテゴリーまたは個人としての側面から捉えるのが『教師』で、学校の組織成員の側面から捉えるのが『教員』である」と述べている。本稿では、調査協力者が職務として生徒とかかわった個人的な経験を中心に扱うので、引用箇所以外は「教師」という用語を使う。

行っていることは、障害者教師自身による手記（新井 2009；河合 2000；栗川 2012；三戸 2008；全国視覚障害教師の会 2007）や障害者教師に取材したドキュメンタリー（関原 2003；視覚障害者支援総合センター 2013: 271-341）などからもうかがい知ることができる。障害者教師雇用の必要性を児童生徒のための教育の観点から検討するために、彼／彼女らの教育実践を解明することは重要な研究課題である。

障害者教師といっても、障害の種類はさまざまである。視覚障害のある教師の当事者団体としては全国視覚障害教師の会が1981年に、聴覚障害のある教師の当事者団体としては全国聴覚障害教職員協議会が1994年に設立されている。2014年には、日本教職員組合障害児教育部の中に、障害種別を超えて、障害のある教職員ネットワークが設置された。

本稿では、視覚障害教師へのインタビュー調査から、彼らが教育実践において、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。これにより、視覚障害教師の経験の中に浮かび上がる独特の教育実践の一端を提示する。

1. 方法

1. 調査協力者

本研究では、視覚障害のある教師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高校や特別支援学校で教師として勤務した経験があり、20年以上にわたり、全国視覚障害教師の会に参加している。このことにより、筆者は視覚障害教師を対象として調査を進めるために必要な背景知や、調査協力者との信頼関係をもっている。そこで、全国視覚障害教師の会を通じて、小学校、中学校、または高校（以下、普通学校という）で長期間勤務した経験をもつ視覚障害のある教師に、インタビュー調査への

協力を依頼した。視覚障害教師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により、指導内容や指導体制において、普通学校との差異が大きい。また、生徒と教師が障害という属性を共有するということが、生徒と教師のかかわりに特有の影響を与えることが推察される。普通学校での視覚障害教師の経験と特別支援学校でのそれを一括して扱うと論点が拡散するため、切り分けて調査することにした。本稿では、調査協力者をまずは普通学校の教師に限定した。

調査協力者は、中学校、または高校の勤務経験をもつ重度視覚障害のある男性教師6名である。中学校が1名、高校が5名で、高校のうち3名が全日制、2名が定時制であった。高校のうち2名が先天盲で、あとの4名は教職に就いてからの中途失明者である。すべての調査協力者が視覚障害教師として10年以上の勤務経験を有している。5名は1981年の全国視覚障害教師の会発足時からのメンバーで、1名は1990年代前半に入会している。全員が同会の役員を務めるなど、中心的な役割を果たしたメンバーであった。インタビュー時の年齢は50歳代後半から80歳代前半で、5名はすでに退職していた。

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、氏名はすべて仮名である。論文公表に際して、実名を記載することに調査協力者の承諾を得ているが、本稿では視覚障害教師の障害の経験と意味づけを明らかにするという目的に鑑み、実名を記す必然性は低いと判断し、個人や関係機関への影響を考慮して仮名とした。調査協力者のプロフィールを表1に示す。

表1. 調査協力者のプロフィール

名前	インタビュー時の年齢	障害の状態	勤務校種(教科)	教職歴など
鈴木さん	80歳代前半	中途失明	中学校(音楽)	1960年代前半に30歳代前半で公立学校に音楽科教諭として採用された。1970年代後半に40歳代後半で中途失明し、1年間のリハビリテーションを経て中学校に復職した。その後、同校に10数年間勤務し、1980年代後半に定年退職。
小林さん	70歳代後半	中途失明	高校(社会)	幼少時から矯正視力0.1程度の弱視だった。1960年代前半に20歳代前半で私立高校の社会科教諭として採用された。1980年代前半に40歳代後半で網膜剥離により失明した。1年余りの治療と静養の後、同校に復職、10数年間勤務し、1990年代後半に定年退職。
田中さん	70歳代前半	40歳代は弱視、50歳代はほぼ全盲	高校(数学)	幼少時から視力が弱かった。1960年代前半に20歳代前半で公立高校の数学科教諭として採用された。30歳代後半に視力が急激に低下し、1980年代前半、高校定時制への転任を機に、同僚や生徒に弱視であることを公表した。2000年代前半に定年退職。
佐藤さん	60歳代後半	先天盲	高校(英語)	1970年代前半に20歳代後半で公立高校定時制に英語科の非常勤講師として着任した。その後、同校に10数年間勤務し、1980年代後半に40歳代前半で退職。
渡辺さん	60歳代前半	40歳代は弱視、50歳代はほぼ全盲	高校(社会)	1970年代後半に20歳代後半で公立高校の社会科教諭として採用された。視力低下のため、1990年代前半に40歳代前半で1年間休職し、リハビリテーション訓練を受けた後に復職した。その後、1度の転任を経て、2010年代前半に定年退職。
高橋さん	50歳代後半	先天盲	高校(英語)	教員採用試験に点字受験で合格し、1980年代前半に20歳代後半で盲学校に英語科教諭として採用された。数年後、公立高校に転任し、その後、2度の高校への転任を経て、インタビュー時は現職教諭。

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。障害のある教師としての経験を中心に語ってもらうために、生い立ち、先天障害者の教員採用の経緯、中途障害者の復職の経緯、職務上の困難とサポート体制、生徒たちとのかかわりの5項目でインタビューガイドを構成した。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、調査協力者に自由に語ってもらった。本稿では、このうち教育実践の中核である生徒たちとのかかわり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10

月から2011年10月までの間である。調査協力者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分である。インタビューの場所は、5名は調査協力者の自宅、1名は喫茶店であった。

インタビューは調査協力者と筆者が1対1で面接して行った。インタビュー内容は、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、調査協力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。

Ⅱ. 結果と考察

3. 分析方法

すべての調査協力者のインタビューのトランスクリプトから、生徒とのかかわりについての語りを抽出し、KJ法（川喜田 1967）を援用して分析した。まず、抽出したトランスクリプトを、ひとまとまりの話題を単位として切片化した。次に、それらを話題の親近性によりグループ化し、含まれる切片を包括する見出しをつけて、10個のカテゴリーを導出した。導出したカテゴリーは、①「先天盲教師の授業の苦労と工夫」、②「中途失明しても授業はできる」、③「授業での生徒の手助け」、④「移動での生徒の手助け」、⑤「問題を音読させることの効果」、⑥「外見が見えないことの利点」、⑦「障害理解の促進」、⑧「生き方を見せることによる感化」、⑨「見えないことは教職にとって問題ではない」、⑩「多様な教師の必要性」である。

さらに、これらの10個のカテゴリーを、親近性によりグループ化し、4つの大カテゴリーに統合した。大カテゴリーには、それぞれ含まれる下位カテゴリーを包括する見出しをつけた。①、②を「見えない中での授業」、③、④を「生徒の手助け」、⑤、⑥、⑦、⑧を「障害がもたらす教育効果」、⑨、⑩を「障害に教育的意味づけをしない」と見出しをつけて統合した。これらの4つの大カテゴリーとそれに含まれる下位カテゴリーを、カテゴリー間の関係が明確になるように構成し、語られたことの全体像を構造的に解明した。

次のⅢ章では、「見えない中での授業」、「生徒の手助け」、「障害がもたらす教育効果」、「障害に教育的意味づけをしない」の4つの大カテゴリーごとに、それぞれを構成する下位カテゴリーに従って、調査協力者たちの語りを提示し、考察を加える。

1. 見えない中での授業

視覚障害教師たちは見えないという状況の中で、日々の授業をどのように行っているのだろうか。本節では、(1)で先天盲の佐藤さんの授業についての語りを、(2)で中途失明の2名の教師の授業についての語りを提示し、比較して考察を加える。

(1) 先天盲教師の授業の苦労と工夫

佐藤さんは先天盲で、高校の定時制で英語の非常勤講師を務めていた。佐藤さんは見えない中で授業を行った苦労や工夫を語っている。生徒の顔が見えない佐藤さんにとって、1クラス30人もの生徒の名前と声を一致させたり、特徴を把握したりすることは、はじめはかなり大変なことだった。座席を指定して、座席の場所と生徒とを結び付けて生徒を覚えようとしたが、座席を代わってしまう生徒もいて、なかなかうまくはいかない。生徒たちの声を早く覚えるために、佐藤さんはカセットテープレコーダーで自分の授業の録音をした。それを帰宅してから何度も聞き返し、生徒たちの特徴や学力を把握した。生徒一人ひとりをきちんと把握して、個々に応じた対応をしないと、生徒たちは離れていくという。「単に指導する教師っていうよりも、やっぱりそういう生徒との生の付き合いみたいなのをしたいという、自分のあこがれでしたからね。それは、結構、やり甲斐があったからね」という。

また、そのような視覚障害教師特有の苦労や工夫とともに、次のような教師一般にも見られるような苦労や工夫も語られている。定時制の生徒には英語に苦手意識をもっている者が多かった。英語になじませるために、授業で洋楽を聴かせたり、みんなで歌ったりした。英語の歌詞も教材にした。隣のクラスで授業をする教師か

ら苦情がでるほど活気のある授業だったという。英語が苦手でもやる気を失っている生徒が教科書を忘れてきても、佐藤さんの範読に従って発音させるなどして、何とか授業に参加させるようにした。定期考査の答案には、生徒一人ひとりに向けたコメントを、サポート担当の教師に書き込んでもらって返却した。コメントは答案内容への指導にとどまらず、生活態度への注意や励ましもあった。普段、付き合いの浅い生徒とも、答案用紙を通じてコミュニケーションを深めていった。解答に少しでも評価できる場所があれば、正解でなくても、部分点を与えるようにした。少しでもやろうとする努力は、必ず救い上げて評価した。このようなかかわりによって、「(やる気を失っていた生徒も)少しは勉強しようという気になった, そういうのも出たのがやっぱりよかったですね」という。

だが、佐藤さんは先天盲で、高校までは盲学校の授業を受け、普通学校の授業のイメージももてなかったという。「目の見える生徒に教えるってイメージもつかない。自分自身が目の見える生徒と付き合いもないしね。どうやって教えていいかってこと、全然、わからないですからね」とも語っている。佐藤さんは授業を行う際の困難の原因として、目が見えないという個人的要因ではなく、視覚障害により盲学校で学んだために、晴眼者や普通学校についての知識や経験がないという社会的要因を挙げている。

(2) 中途失明しても授業はできる

一方、中途失明の2名の教師からは、授業の苦労は聞かれず、失明してからも失明前と同様の授業を行っていたことが語られた。

田中さんは進行性の眼疾のため、40歳代は弱視、50歳代はほぼ全盲の状態で高校の定時制に勤務した。田中さんは新年度の最初の授業で生徒に自己紹介し、そのときに視覚障害があることを話して協力を依頼する。生徒には「目が見

えないのなら辞めてしまえ」などと、視覚障害のある田中さんを教師として受け入れないような発言をする者もいたが、ほとんどの生徒は協力的だった。生徒がよく助けてくれたので、授業に差し障りはなかった。見えていたときと見えなくなってからで変わったのは、助けてもらうことが多くなったことだけだという。「授業の仕方も特に変わったことはないよ。授業の中で助けてもらうことはあったけどね。それはそれで、助けてもらいながらも、授業の中身は今までと同じような中身はしたつもりよ。見えなくなったから授業の中身が、10が7になったということはないと思うね」という。

渡辺さんは進行性の眼疾のため、40歳代は弱視、50歳代はほぼ全盲の状態で高校に勤務した。渡辺さんも新年度の最初の授業で、自分の視覚障害について話しをする。渡辺さんの授業をはじめて受ける生徒たちは、視覚障害のある教師に対して不安感をもつかもされない。その不安感を取り除くために、渡辺さんは最初に授業の方法などについて説明する。生徒から授業方法などについての質問があれば、丁寧に答える。「不安とか、そういうのはね、あるかも知れないけどね、私も何十年もやってるからね、大丈夫ですよ」と最初に視覚障害があっても授業に差し障りはないことをきちんと説明しておく、生徒たちも安心して授業を受けられるようになるという。

田中さんと渡辺さんは、失明したからといって、授業ができなくなるわけではないことを語っている。2名には、視覚障害があっても、自分は教師として、その中心的な職務である授業が問題なく行えるという意識がある。一方、前項の佐藤さんは「どうやって教えていいかってこと、全然、わからない」というように、着任当初から自分は普通学校で授業が問題なく行えると考えていたわけではない。先天盲で盲学校出身の新任教師として教壇に立った佐藤さんと、普通学校で学んで高校教師となり、見える教師

としても授業をした経験をもつ田中さんや渡辺さんとは、授業に対する意識に差異があることがわかる。

2. 生徒の手助け

前節では、視覚障害教師の困難として、生徒を把握するのが難しいという佐藤さんの事例が挙げられたが、他の教師たちの語りからも、視覚障害教師の困難が浮かび上がった。それらの多くは、困難はあるが生徒の手助けによって解消されたという語りの中に提示されている。本節では、(1)で授業場面、(2)で移動場面における視覚障害教師の困難と、それを解消した生徒の手助けの事例を提示し、教師たちが生徒の手助けをどのように意味づけているかを考察する。

(1) 授業での生徒の手助け

前節で田中さんは「授業の中で（生徒に）助けてもらうことはあったけどね」と語っているが、他の3名の教師も授業を行うために生徒に手助けを受けたことを語っている。

鈴木さんは40代後半で失明し、中学校に復職した。復職当初は、授業の準備を失明前と同じように、すべて自分一人で行っていた。しかし、それでは準備に時間がかかりすぎ、就寝が深夜の2時、3時になるなど、過剰な負担がのしかかることとなった。「(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」という。放課後などを利用して、授業の準備から生徒たちに参加させ、生徒たちの目と手を借りながら授業を作っていく方法を取り入れたのである。

鈴木：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。

このような生徒との「もちつもたれつ」の関係が、視覚障害教師としての鈴木さんの出発点にあるという。生徒とともに行うことで、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。「この方法が絶対に生徒のためにも、教師の基本的な授業のあり方というのにこれに間違いはないんやという確信があったしね」という。

小林さんは高校に勤務していた40歳代後半に中途失明した。小林さんは授業の出欠確認や出席簿の記入を生徒に任せていた。授業前に生徒が出席簿を取りに来て、予め出欠を確認し、授業のはじめに小林さんに報告した。授業では小林さんを生徒たちがサポートした。

小林：生徒がサポートしてくれるというのは、こうし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。それは障害があるからとか、ないからとかいう問題とは違う問題と関係してくるんじゃないかなと思うんですけどね。

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、授業も教師が一方的に教えるという関係だけではだめで、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だという。「障害があるからとか、ないからとか」とは関係なく、生徒が主体的に取り組む授業を作ること、視覚障害教師への手助けも自然に行

われる。そのような中で、結果的に障害の困難も解消されると小林さんは考えている。

渡辺さんが視力低下のために職務上ではじめに支障が生じたのは、出勤簿への押印と出席簿の記入だった。出勤簿は近くにいる同僚に押印してもらった。生徒たちにも目が見えにくいことを話し、出席簿の記入を手伝ってもらった。渡辺さんが成績記録用に使ういわゆるエンマ帳は、生徒が太い罫線で大きく書いて作ってくれた。視力低下を来した当初は、生徒たちのちょっとした手伝いで困難をしのいでいた。ほとんど見えなくなってからは、黒板に貼ったマグネットで位置を確かめて板書をしたが、たまに文字が重なってしまうこともある。教室から社会科研究室に戻るときに、考え事をしていて通り過ぎてしまうこともあった。そんなときも、生徒が自然に声をかけてサポートしてくれたという。

鈴木さん、小林さん、渡辺さんは、生徒の手助けを受けることで授業を円滑に行っている。だが、鈴木さんと小林さんは、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。鈴木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。小林さんは、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。

(2) 移動での生徒の手助け

授業以外でも、視覚障害教師は生徒の手助けを受けることがある。単独での移動に困難があるため、生徒の手引き誘導を受けて移動することが2名の教師から語られた。2名は、生徒の手助けを受けながら一緒に歩く場面で、独特の生徒とのかかわりが生じたことを語っている。

小林さんは単独で差支えない教室への移動でも、生徒が手助けを申し出てくれたときには、それを受けるようにしている。一緒に教室まで

歩くことが、生徒とのふれあいとなり、生徒の実態をつかむ機会ともなるからである。手引き誘導の場面では、「教務室を出て一緒に廊下を歩きながら、ちょっとほかの場面ではできないような話がひょいと出てきたりする」のだという。例えば、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を睡眠不足になることを、小林さんに告白したことがあった。

佐藤さんは非常勤講師で、基本的には授業だけが職務である。しかし、授業以外の場面でも、生徒とのふれあいを大切にしていた。遠足の引率も職務ではなかったが、生徒たちから誘われ、生徒たちとの交流を深める機会となると考えて同行した。職員室と教室との移動は生徒たちが手伝ってくれた。佐藤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った。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ていたという。

小林さんは単独移動が可能な場合でも、あえて生徒の手引き誘導を受けたという。このことからわかるように、小林さんと佐藤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かかわりとして意味づけている。

3. 障害がもたらす教育効果

前節では、視覚障害教師の困難が、生徒の手助けで解消されている語りを提示した。そこでは、障害は解消されるべき困難の原因として語られている。一方、障害によってもたらされる教育効果を挙げ、障害を肯定的に捉えている語りもある。本節では、(1)で教科指導における効果、(2)で生徒指導における効果、(3)と(4)で障害者教師が学校にいること自体の効果についての語りを提示し、教師たちが障害をどのよ

うに意味づけているかを考察する。

(1) 問題を音読させることの効果

まず、教科指導における視覚障害教師の生徒とのかかわりと、それへの意味づけを見てみよう。2名の教師は、生徒が授業以外で個別に質問をもって来たときに、問題文を生徒に音読させて対応したことを語っている。だが、このような問題を音読させる指導方法について、2名はかなり異なる捉え方をしている。

小林さんは、生徒が問題集などをもってきて問題文を指し示して質問しても、読むことができないので、生徒に問題文を音読させ、わからないところを説明させる。小林さんはこのようなやり取りの中で、生徒が問題を理解し、自ら答えにたどりつくことが多いことを指摘する。そして、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な対応をしていた。「これは案外いい方法だったかなと思う。そのかわり、手間はかかりますけどね。手間がかかるのはやっぱりやむを得ないこと」という。

高橋さんは先天盲で、教員採用試験を点字受験し、高校の英語教師となった。高橋さんも問題集などの質問箇所を生徒に音読させる。しかし、問題を音読し、高橋さんにわかるように、質問箇所を説明することをいやがる生徒もいる。「だから、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、遠慮会釈ないですからね。もうええわって言うて、次のとこ、行きますわ。」という。他方、音読さえすれば、高橋さんはゆっくりとかかわってくれると思う生徒もいるだろうし、「功罪いろいろちゃいますか」という。

小林さんは問題文を目で見て即座に解説できないことを、音読させるという生徒とのやり取りの文脈で解釈することによって、生徒自身に丁寧な問題文に向き合わせる効果をもたらした

要因として意味づけている。一方、高橋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、生徒に自分への質問を避けさせる可能性も指摘している。小林さんの担当教科は社会、高橋さんは英語である。同じ音読といっても、日本語で書かれた社会の問題文の音読よりも、英語の問題文の音読のほうが生徒の抵抗感が強いかもしれない。担当教科の違いが、生徒との同様のかわりに対して、異なる経験をもたらした可能性がある。

(2) 外見が見えないことの利点

次に、生徒指導における視覚障害教師の生徒とのかかわりと、それへの意味づけを見てみよう。2名の教師は、生徒の服装や髪形などの外見が見えないことについて語っている。このことは、生徒指導において、不利な条件ではないかと考えられるが、見える教師たちにはない利点として意味づけられている。

小林さんは、生徒指導上の問題を抱えている生徒たちが、自分には心を開いてくれるという経験をもっている。それは小林さんに障害があるために、生徒に安心感を与え、相談しやすいからではないかと考えている。

小林：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けどね。こわもて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。そうなってくると、これは障害をもつ教師の存在というのが、そこに一つの意味が出てくるんじゃないかなという気がするんですけどね。（中略）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。

服装や髪形などで校則に違反している生徒は、それを見とがめられることを警戒して、教師に対して緊張感をもつことがある。しかし、それらが見えない視覚障害教師の前では、緊張感から解放されるのではないかと小林さんという。小林さんは、そのような安心感を生徒に与える視覚障害を、生徒が自分に心を開いてくれる要因として意味づけている。

小林さんは外見が見えないことに対する生徒の反応について語っているが、次に見る渡辺さんは外見が見えないことによる自分自身の変化と、それに呼応する生徒の変化を語っている。渡辺さんは30数年間の教師生活の前半を見える教師として、後半を視覚障害教師として生徒とかわかった。見えているときと見えなくなってからでは、生徒とのかかわりも違ってきた。見えているときは、生徒の茶髪やピアスに目が行き、見た目の第一印象で生徒を判断していた。「やっぱり、目で見る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」と、生徒の外見が見えなくなったことに肯定的な評価をしている。

渡辺さんは視覚で生徒の外見を捉えられないために、生徒の内面を推し量るようになったという。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」と、失明してから生徒と対立的にならず、自然な関係がもてるようになったことを語った。生徒の外見が見えなくなったことが、生徒理解を深めたり、よりよい人間関係を構築したりすることにつながったと渡辺さんは考えている。

生徒指導において、生徒の外見が見えないことは、服装や髪形などの校則違反を取り締まることを困難にする。しかし、渡辺さんは生徒理解の視点に立って、見た目の印象にとらわれることを防ぎ、生徒の内面に目を向けさせる契機として、視覚障害を意味づけている。教育的な文脈において、渡辺さんは見えていたときの取締りの指導より、見えなくなってからの生徒理解的指導を、有効な指導方法として評価している。

小林さんも渡辺さんも、生徒の外見が見えないことが、生徒指導上有効に働く場合があることを語っている。2名は、生徒の外見が見えないことを、かえ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。視覚障害を教師個人の困難として捉えるのではなく、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のである。

(3) 障害理解の促進

前述の(1)、(2)は、教師が意図的、能動的に生徒にかかわる指導場面での効果だが、本項では、指導的かわわりをしなくても、障害者教師が学校にいること自体が教育効果をもたらすという語りを提示する。4名の教師は、障害者教師の存在意義として、生徒たちの障害についての理解を促進する効果があることを語っている。

田中さんは、障害当事者を招聘して年に1回程度行われる障害理解教育と比較して、学校現

場に障害者教師がいることのメリットを指摘する。視覚障害、車いす使用などのさまざまな障害者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、あつ、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、学校を離れて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いう。

佐藤さんは障害者を差別、排除する時代と環境に育ち、大学時代から障害者解放運動に取り組んで、共生社会の実現を推進してきた。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、佐藤さんの理念を具現化したものだといえる。佐藤さんは「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」を、学校での自分の存在意義の一つとして挙げている。

渡辺さんは、歩いていてけつまづいたり、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。そうすることによって、「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」と、生徒たちの障害についての認識が変わってくると考えている。

高橋さんは「もう、慣れてもらわなしゃあないからね」と、生徒たちが視覚障害のある自分を受け入れていくようすを語っている。「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、見えないことを取り繕ったりせず、机にぶつかり、ときには生徒にもぶつかりながら歩く姿を生徒に見せている。そうしていると、生徒たちも見えないということがどんなことなのかを、体験的に理解していくという。

田中さん、佐藤さん、渡辺さん、高橋さんは、障害者教師が学校にいる意義として、日常的に障害者教師を見かけ、身近にかかわりをもつこ

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ことを挙げている。また、4名は、自分は障害者として、生徒の障害理解を促進する役割を果たしていると考えている。

(4) 生き方を見せることによる感化

障害者教師の存在がもたらす教育効果として、障害理解という知識的側面への効果とともに、生徒を感化するという心情的・人格的側面に及ぼす効果も挙げられた。3名の教師は、困難を抱えながらも教師として働く障害者教師の姿に触れることで、生徒たちが有益な影響を受けるのではないかと語っている。

佐藤さんは、必ずしも障害者教師が健常者教師と同じ効率で、対等な仕事をする必要はないと考えている。いくら工夫や努力をしても、障害のために困難なことは残る。障害のためにできないことは、他の教師にカバーしてもらう。しかし、健常者ではできない部分で、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という。例えば、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。また、「しんどい思いしながらがんばってた生徒たちがね、やっぱり僕との付き合いの中で結構励みになってくれたっていうかね」と、困難を抱えながらも教壇に立つ佐藤さんとのつきあいによって、生徒たちも励ましを受けたのではないかという。佐藤さんは、生徒の在学時点における生徒に及ぼした影響について、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。

田中さんは、生徒たちが実際はどう思っているかはわからないと前置きしながら、「(障害者教師が)不自由ながらがんばりよる姿を見ておるとするのは、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」という。

渡辺さんは、障害をもちながら教師を続けるのは困難も多いが、仕事を続けることで生活の糧を得、やりたいことに取り組むことができ、幸せだったという。そして、自分が幸せだっただけでなく、そのように働いている障害者教師の姿から、生徒も何か学んでくれるのではないかと考えている。

渡辺：例えば、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、何て言いますかね、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。

例えば、生徒が障害をもつことになった場合、挫折や絶望の後に可能性を見つけるきっかけを、障害者教師の姿からつかんでくれるのではないかという。また、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、障害者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。

田中さんと渡辺さんは、生徒の在学時点における影響だけではなく、将来に現れるかもしれない影響も語っている。2名は、長期的な展望の中で、自分を含めた障害者教師の存在が、生徒に有益な影響を与えると考えている。

以上に見てきた障害理解の促進や生き方を見せることによる感化は、障害に焦点を当てて、その教育的価値を示し、障害者教師の存在意義を説明する語りである。ただし、これらは障害者教師の存在が自然と教育効果をもたらす可能性があるということであって、障害者教師が果たすべき役割を述べたものではない。障害者教

師が効果達成のための役割を強いられたり、期待に応える圧力にさらされる危険性には注意すべきである。障害がもたらす教育効果を、障害者教師の存在意義の必要条件だとしているわけではないことを、改めて確認しておきたい。

4. 障害に教育的意味づけをしない

ここまで、「生徒の手助け」、「障害がもたらす教育効果」として、視覚障害教師の障害に焦点を当てた独特の生徒とのかかわりと、そこに特有の教育的意味を見出している語りを見てきた。一方、障害に特別な意味を付与せず、障害者教師を障害の独自性の観点から切り離して捉える語りがある。本節では、(1)で教師の障害を重要視しない語りと、(2)で障害の教育効果とは別の観点で障害者教師の存在意義があるとする語りを提示し、考察を加える。

(1) 見えないことは教職にとって問題ではない

小林さんは30数年間の教師生活の中で、前半は見える教師として、後半は視覚障害教師として生徒と向き合ってきた。失明してから、日常的な場面では生徒とのかかわりが変わったこともある。目が行き届かないために、生徒がいたずらをするこももあった。しかし、生徒との信頼関係を築くということについては、見えているときも、見えなくなってからも、基本的には変わらないという。見えなくても、コミュニケーションを十分に深めることはできるし、その結果、生徒が教師を信頼し、心を開くようになる。「そういうつながりの中で生徒との関係ができていくわけで、見えるか、見えないかだけでは何とも決まってこないというふうに思うんでね」という。生徒の信頼を得るための基本は、毎日の授業をきちんとやることであり、「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」と、視覚障害があっても授業はできるし、生徒との信頼関係を築くこともできることを語っている。また、「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」ともいう。視覚障害があっても教師の職務はできるし、教師の職務ができていながら、障害の有無は問題ではないというのである。

（2）多様な教師の必要性

2名の教師は、障害に着目した教育効果とは別に、教師集団の観点から、障害者教師の存在に意義があることを語っている。

小林さんは、学校は理想的な社会の縮図であるべきだと考えている。「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」という。そして、理想的な社会を、生徒が成長していく段階で提供するのが、学校という組織の責務なのではないかという。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」と指摘する。

田中さんは、「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いうのは、差をつけて話をしたことはないな」と、視覚障害者として他の教師と特別に異なったりかわりを生徒にしてきたとは考えていない。生徒たちも、障害のために田中さんをことさら特別視したり、他の教師とは異なる対応をしたりすることはな

かったという。ただ、多様な教師との出会いという点においては、「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、障害がある田中さんと出会ったことも、生徒たちにとってプラスの経験になるのではないかという。

小林さんと田中さんは、障害のもつ教育効果を、障害者教師の存在意義を言うための必要条件とはしていない。望ましい教師集団のありようとして、多様な個性をもった教師たちがいることを必要条件とし、多様な教師の中には障害者教師も含まれるべきだとする。障害者教師個人が発揮する教育力の価値をいうのではなくて、障害者教師がいることで教師集団が質的に変化し、集団としての教育力が高まることに価値を見出すのである。これは障害を多様性の一つとして捉えるもので、障害自体に特別な意味づけは行っていない。障害者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のである。障害を教師の個人属性に留めるのではなく、教師集団の中に回収して、相対的な差異として位置づける。そうすることで、教師集団、あるいは学校組織の多様性を保障する一つの要因として、障害者教師の存在意義が立ち現れるのである。

Ⅲ. まとめと課題

障害者教師たちの教育実践は、彼／彼女らの手記やドキュメンタリーの中で、個別の記録として提示されてきた。だが、教育実践を構造的に捉えたり、分析的に解釈したりすることは行われてこなかった。本稿では、中学校、または高校に勤務する6名の視覚障害教師の語りから、彼らの教育実践における障害の経験を、「見えない中での授業」、「生徒の手助け」、「障害がもたらす教育効果」、「障害に教育的意味づけをしな

い」の4つのカテゴリーに統合して、構造的に捉え、障害への意味づけを分析した。

「見えない中での授業」では、先天盲の教師と中途失明の教師から、授業についての異なる意識や経験が語られた。これは、教師自身が受けてきた教育歴や障害発生前の教職歴の違いによるものだと考えられた。

「生徒の手助け」では、授業場面においても、移動場面においても、教師が生徒の手助けを受けるという関係性が語られた。これは、視覚障害教師には独特の生徒とのかかわりがあることを示唆している。そして、それは双方向性と互恵性のあるかかわりだと解釈できる。高橋さんを除く5名の視覚障害教師は、生徒の手助けを受けながら生徒を指導した経験を語っていた。主客を転ずると、生徒は教師の手助けをしながら指導を受けていたというのである。これは教師と生徒のかかわりの双方向性を示している。そして、その双方向性は「指導する」と「手助けしてもらう」、「手助けする」と「指導してもらう」という互恵性を伴っている。文部科学省(2012)は障害者教師と児童生徒との双方向で立場が相対化される関係を指摘しているが、その関係には互恵性が内在しているといえる。

「障害がもたらす教育効果」では、指導的かかわりをしなくても、障害者教師の存在自体が、障害理解の促進や生き方からの感化といった健常者教師には担えない教育効果をもたらす可能性が語られた。一方、「障害に教育的意味づけをしない」では、障害者教師個人の教育効果をいうのではなく、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り、学校としての教育力が高まるという可能性も語られた。文部科学省(2012)は障害者教師の存在意義として、児童生徒の「障害のある人に対する知識が深まる」効果を挙げているが、加えて、学校組織の多様性を増強するという観点から、障害者教師の存在意義をいう

こともできる。

このように、視覚障害教師たちの独特の教育実践の一端が語りの中に提示された。これらの独特の生徒とのかかわりや教育的な存在意義は、個人の困難として否定的に捉えられがちな障害に、肯定的な意味を付与するものである。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かえすことで、障害に肯定的な意味づけがなされるのである。

6名の視覚障害教師たちの教育実践における障害の経験は、多様で個別的である。だが、その中にも共通性のある経験が語られ、それらへの意味づけにも共通性が認められた。このことは、視覚障害教師たちの教育実践を読み解く1つの枠組みを与え、今後の研究の基盤ともなるだろう。

とはいえ、本稿は、6名の視覚障害教師が語った経験の中から、独特の教育実践の一端を提示したに過ぎない。視覚障害教師の障害の経験や教育実践には、勤務した時代や地域によって差異があるだろう。また、小学校や特別支援学校に勤務する視覚障害教師には、中学校や高校とは異なる経験や教育実践があるだろう。さらに、視覚障害教師といっても弱視や全盲など状態は多様であるし、障害者教師には聴覚障害、肢体障害、精神障害などさまざまな障害の種類がある。障害者教師の教育実践を解明するためには、勤務校種や担当教科、障害の種類や状態など、多様で個別的な障害者教師への調査をさらに蓄積する必要がある。障害者教師の教育実践を解明することで、障害者の雇用施策として単に障害者教師の雇用数拡大をはかるだけでなく、教育施策において、インクルーシブ教育の理念に照らして、障害者教師の積極的な雇用や効果的な配置を進めることができる。

今後の調査においては、本稿で得られた語りのカテゴリーをインタビューガイドに反映させたり、共通性のあった経験について質問項目を

設定し、今回の語りのデータを参照して、それらとの異同を探るインタビューを行うなどすることで、本稿の知見をさらに広げ、積み重ねていくことができる。

引用文献

- 新井淑則（2009）全盲先生，泣いて笑っていっぱい生きる．マガジンハウス．
- 今津孝次郎（2012）学校臨床社会学——教育問題の解明と解決のために．新曜社．
- 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．
- 河合純一（2000）夢追いかけて——全盲の普通中学教師・河合純一の教壇日記．ひくまの出版．
- 川喜田二郎（1967）発想法——創造性開発のために．中央公論社．
- 厚生労働省（2014）平成26年障害者雇用状況の集計結果．厚生労働省ホームページ（2015年2月1日取得 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000066516.html>）．
- 栗川治（2012）視覚障害をもって生きる——できることはやる，できないことはたすけあう．明石書店．
- 文部科学省（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（2015年2月1日取得 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.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．
- 三戸学（2008）マイベクトル——夢をあきらめないで．グラフ社．
- 関原美和子（2003）がんばれ！「ガクちゃん」先生——脳性まひの現役中学校教師の奮闘記．小学館．
- 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．
- 視覚障害者支援総合センター（2013）視覚障害公務員調査Ⅱ——35人の事例集．視覚障害者支援総合センター．
- 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．
- 全国視覚障害教師の会（2007）教壇に立つ視覚障害者たち．日本出版制作センター．

（受稿日：2014. 12. 1）

（受理日：2015. 6. 3）

Original Article

The Experience and Meaning of Disability for Visually Disabled Teachers: With a Focus on their Relations with Students

NAKAMURA Masaya

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

This paper describes how visually disabled teachers deal their disabilities and how they attach meaning to them in their work. In 2012, while preparing for Japan's ratification of the Convention of the Right of Persons with Disabilities, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology published a report on constructing an inclusive education system. The report briefly mentioned the unique contributions by teachers with disabilities. To research their unique educational practices, the author conducted interviews with 6 visually disabled teachers and analyzed their narratives about the relationships they had with their students using the KJ-method. Their experiences involving their disabilities in their educational practices were divided into 4 categories, labeled 'teaching without eyesight', 'support of students', 'educational effects of disability' and 'giving no educational meaning to disability'. One unique relationship discovered was that the teachers instructed students with the students' support. This suggests that the relationship between visually disabled teachers and their students involves interactivity and reciprocity. Additionally, they attach positive meanings to their disabilities in some educational situations. They have also found their own roles such as promoting understanding of disabilities and influencing students by showing their ways of living, and the importance and value of their own by being in schools with enhanced diversity. Their disabilities, which tend to be considered negatively as individual difficulties, are given a positive meaning when put in an educational context and in their relationships with students.

Key Words : visual disability, teacher, inclusive education, understanding of disability, diversity
RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.32, 3-18, 2015.
