

視覚障害教師を阻む学校文化の障壁と その超克のストラテジー

— ある高校教師のアイデンティティ・ワーク —

原 田 琢 也 大 金 朱 音 森 上 一 美
Takuya HARADA Akane OOGANE Kazumi MORIKAMI

School Cultural Barriers to Teachers with Visual Impairments and Their Strategies for Overcoming Them: Identity Work of a High School Teacher

1. はじめに

本報告は、筆者ら*¹が金城学院大学人文・社会科学研究所の共同研究プロジェクトを受諾して行った調査研究「視覚障害教師の行く手を妨げる学校文化の障壁とそれを超克するためのストラテジーに関する研究」の報告である。

筆者ら3人は本学の現代子ども教育学科の教員である。現代子ども教育学科は、教員養成課程であり、幼稚園・小学校・中学校（外国語・英語）の教員免許に加え保育士の免許を取得することができる学科である。2018年度より本学科に視覚障害のある学生が入学してきた。その学生は、小学校と中学校の免許取得を希望している。視覚障害のある学生が本学科に入学してきたのは、この学生がはじめてのケースであり、初年度は筆者らも彼女をどのように指導・支援していけばよいのか分からず、試行錯誤の連続であった。その当惑は、特に、体育・音楽・美術といったいわゆる実技系の教員においてより顕著であった。そこで、本学科において体育科を担当する大金と、当該学生のアドバイザーであり中学校教員養成課程担当の原田は、2018年度より本研究所の共同研究プロジェクトを受託し、視覚障害のある学生の教員養成をテーマにした研究に着手することにした。そして、2018年度の研究成果は、「普通小学校教師を目指す弱視学生の修学支援に関する研究—体育科の授業に着目して」（大金・原田 2019）としてすでに結実している*²。

*¹ 本研究で「筆者ら」という場合は、執筆者3人を指す。「筆者」という場合は研究代表者の原田を指す。

*² 2019年度の共同研究チームには、本学科の森上が加わった。森上は小学校課程を担当し、当該学

この調査研究の過程で、筆者らは、全国の様々な学校現場で活躍している視覚障害のある教師（以下、「視覚障害教師」と表記する）を訪ね、授業実践を参観したり、インタビューを行ったりしてきた。筆者らは、視覚障害教師らから多くの示唆を得てきたが、何よりも筆者らが強く感銘を受けたのは、彼ら・彼女らの教職にかけるひたむきな姿勢であった。その言葉を聞いていると、教職という仕事がいかに尊く価値のある仕事であるのかを実感せざるを得なかった。教師であるということにここまでこだわり、教師としての自分自身のあり方を追求し続ける実践が、他にどれほどあっただろうか。

しかし、彼ら・彼女らをそうさせているのは、その前途を阻む学校の中にある困難であり、障壁（バリア）である。そして、その障壁は、明示化された法制度や実務的・技術的な障壁だけではなく、人々の相互作用を通してつくられてきた、そして、今もつくり続けられている学校文化の中にある目に見えない障壁でもある。皮肉なことではあるが、目が見えない彼ら・彼女らだからこそ見える「目に見えない壁」が、学校の中に介在しているのだ。筆者らは、一年目の調査を経て、視覚障害教師から「見える」学校の教員世界を描くことは、視覚障害のある学生支援という目的を越えて、学校教育全体を改善していく上でも重要な示唆を得ることになるのではないかと考え始めた。

2. 先行研究

視覚障害教師に関する研究は、近年、自らもが視覚障害教師であった中村雅也によって精力的に産出されつつある。中村は視覚障害教師の活路を切り開いてきた草分け的存在である元教師数名にインタビュー調査を行い、多方面から彼らの教師としての経験を描出してきた。まず、「視覚障害教員の労働環境」（中村雅也 2014）では、学校では専門性だけではなく、共同性が重視されるために、人的サポートにおいては、「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」とその難しさが指摘されている。翌年に出された「視覚障害教師の障害の経験と意味づけ」（中村雅也 2015）においては、視覚障害教師らが「障害」を否定的にとらえるのではなく、むしろ肯定的に捉えなおしていることが描かれている。さらに、その翌年に出された「在職中に重度視覚障害となった教員の復職過程」（中村雅也 2016a）では、「視覚障害があっては教師はできない」という学校現場に浸透している「常識」が、彼らの復職を妨げる大きな要因となっていることが指摘されている。同年に出された「障害者が教員になることを阻む社会的障壁」（中村雅也 2016b）においては、視覚障害のある学生が教員になるまでの間に直面する障壁が明らかにされている。以上、述べて

生の教育実習や教員採用試験などの支援を行っている。

きたように、中村は、この領域の第一人者として、ここ数年の間に数多くの知見を産出してきた。しかし、管見の限り、視覚障害教師を対象にした研究は、中村を除いては他に見出すことができなかつた。

しかし、対象を視覚障害に限定せず「障害のある教師」と広げれば、羽田野・照山・松波らの研究（2018）を見出すことができる。この著作に収められたいくつかの論考の中でも、羽田野（2018）は直接的に学校文化に内在する障害教員の障壁を扱っており、本研究の問題関心に近い。羽田野は、学校文化の中にある「あたりまえ」が視覚障害教師にとっては圧力になり得ることを指摘している。同著の中で、松波（2018）も、障害教員が学校の日常の中で直面する障壁とその対処戦略について論じている。その中で特筆すべきは、物的、あるいは技術的な側面においては、最近ではICT機器の活用によりかなりの困難を解消できるようになってきているが、その反面、「職員室における同僚との関係において働きにくさが多く語られた」と述べられ、職場内の人間関係の難しさが強調されている点である。

視覚障害教師当事者の手記の中にも、学校文化に内在する障壁とそれを超克するための教師の実践を見出すことができる。特に、全国視覚障害教師の会編集の『教壇に立つ視覚障害者たち』（2007）には、逆境をはねのけフロンティアを切り拓いてきた18人の視覚障害教師らの手記が収められており、彼らの学校経験を知る上で重要な手がかりとなる。それぞれに書かれている内容の要旨を書き出し、それにラベルを貼って分類してみると、その多くが同僚との関係について述べていることが見えてきた。

先行研究では、職場内の人間関係や人的サポート面の難しさが指摘された。そして、その背後には、晴眼者を前提にした学校文化の「あたりまえ」の中で、障害のある教師に対して「一人前」とは見做さない否定的な眼差しが差し向けられ、彼ら／彼女らが「アイデンティティ問題」（石川 1992：17）に苛まれていることが明らかにされている。

しかし、先行研究では、視覚障害教師が学校現場の日常的な相互過程の中で、周囲から差し向けられる「一人前」とは見做さない眼差しに対して、いかなる葛藤を抱え込み、それに対していかに対処し、いかなる過程を経て教職アイデンティティを安定させ、教師としての活路を切り拓いているかについては、必ずしも明らかにされているとは言えない。

3. 本研究の目的と枠組

本研究の目的は、視覚障害教師の学校における日常世界を描き、そこから学校文化の中にある視覚障害教師の行く手を阻む障壁を可視化させるとともに、彼ら・彼女らがその障壁に直面したときに、その状況をいかに定義し、それを克服するためにいかなるス

トラテジー（戦略）を行使しているかを明らかにすることにある。

学校文化とは、学校に集う人々の行動や関係を規定する「型」であり、その「型」へ向けて人々を形成する日常的な働きの存在のことである（久富 1996）。教員文化は学校文化の下位文化の一つであるが、教員たちの世界に共通して観察される特有の態度やふるまいを指し、「教員らしさ」か「教員くささ」といったときの「らしさ」や「くささ」に相当するものである（山崎 1996）。問題は、学校の「型」や教員「らしさ」「くささ」が、「標準的な身体」を持つ人々（＝「健常者」と呼ばれる人々）を前提につくられていることに由来することにある（羽田野 2018）。そして、その「型」「らしさ」「くささ」が、教育関係者だけではなく、子どもや視覚障害当事者さえ含めた多くの人々にすでに内在化しているということである。たとえば、「教師はチョークを用いて板書をしながら授業をするもの」という広く一般に流布されている教員イメージは、明らかに手足が自由に動かせる者を前提としているが、それを自明視する態度は、身体に障害のある者に対して「不適格」の烙印を押し、教壇に立つことを阻む障壁（バリア）となる。

ところで、教師の教育行為は、フォーマル・カリキュラムの伝達過程としてあるわけではなく、生徒や同僚との相互交渉過程としてある。従って、教師の実践は、学校や教室内の制約やジレンマに対してうまく対処し、自らの教職アイデンティティを防衛しつつ、教育現場で生き残っていくための戦略として行使されることになる。ウッズ（Woods 1979）は、このような教師の実践の側面を「生き残り戦略」（survival strategy）と呼んだ。しかし、教師は、一方で、構造的制約に阻まれつつも、ある一定の自由裁量の範囲において少しでも自分の理念や理想に近い実践を選び取ることで、「理想の教育の実現」という目的を達成していたり（稲垣 1992、清水 1998）、構造や制度に変革をもたらしたりもしている（児島 2001）。教師は、ストラテジーを介して、「生き残り」と「理想の実現」という必ずしも相容れない二つの指向性を同時に追求しているのである。

ストラテジーは、また、「アイデンティティ・ワーク」（Snow & Anderson 1987）として行使される側面がある。アイデンティティ・ワークとは「自己（self-concept）に対して、適合的、肯定的なアイデンティティ（personal identity）を創造、表現、維持するための人々の行為」（p.1348）である。久富（2008）は、教職アイデンティティの確保戦略を『「自分は教師として、それなりに仕事をやっている」という感覚や自己イメージを保持すること』と定義している（p.24）。中村瑛仁（2015）は、従来の教師の教育行為研究を、教員集団の同質性と個人の「同調」を軸として、教員集団内の教職アイデンティティの確保戦略が説明されてきたと批判的にとらえ、教師が「異化」「調整」「再定義」という態度を通して他の教員と交渉しつつ「アイデンティティ・ワーク」を行い、アイデンティティ確保を達成している姿を描出している。本研究では、「ストラ

テジー」の中でも、とりわけ、教師のアイデンティティをめぐる交渉過程、即ち「アイデンティティ・ワーク」に着目する。

4. 研究方法と調査の概要

教師のアイデンティティ・ワークとしてのストラテジーを描くという本研究の目的を達成するためには、ライフヒストリー法が最適であると考えた。

スノウとアンダーソン (Snow & Anderson 1987) は、アイデンティティ・ワークの主要な要素として、語りによる自己の表現活動 (Identity talk) に着目している。アイデンティティとは「あるもの」ではなく「なるもの」としてあり (Hall 1990)、人は自分自身を他者に語ることを通して自らのアイデンティティを構築する。視覚障害教師のアイデンティティ・ワークを描出するためには、彼ら・彼女らの語りに注目する必要がある。

ライフヒストリー法とは、「手紙、日記、個人の公的記録、自伝、自由なインタビューなど」の「個人的記録」を資源として、「個人のパースペクティヴ、すなわち価値観、状況規定、社会過程の知識、体験をとおして獲得したルールなど、にアクセスする方法である」(中野・桜井 1995:8)。ライフヒストリー法は、個人の主観的世界に密着する。この手法では、調査者とインフォーマントとの間の相互過程を通して、共同でインフォーマントの経験を言語化し解釈することを目指している。

本報告でとりあげる視覚障害教師は、高校の英語科教師であるA先生である。全盲で採用され、教職経験年数は約30年間、そのうちのほとんどをX高校で勤務してきたベテラン教師である。音声は本人の許可を得て録音し、後に文字起こしを行った。インタビューの録音時間は52分、スクリプトの文字数は約15,000字になる。また、本報告のソースとして、インタビューデータ以外に、彼が所属する視覚障害教師からなる会の機関誌に寄せた手記や、最初の原稿が書き上がった段階で一度読んでもらい、それをもとに意見交換をした際の電話の内容やメールのやりとりもデータとして使用する。

5. 調査結果

A先生のインタビューは、TT (ティーム・ティーチング) の授業の話題から始まった。それは、2007年時点に書かれた手記が、単独での授業ができるようになったことへの喜びで締めくくられていたにもかかわらず、それから12年後のインタビュー当時には、単独での授業を行わずTTでの授業に戻っていると聞いたからである。筆者は、そこにどのような変化があったのかに関心があったので、その点を聞くことからインタビューを始めた。まず、手記の記述を概括し、その後、インタビューデータの紹介に入る。

5.1. 「手記」で語られたこと—TTから単独授業へ

まず、2007年に書かれた手記で語られていた内容を概括する。A先生が英語の道を志したのは、在籍していた盲学校中学部の恩師であるB先生から、「語学なら視覚障害があっても、互角にやれるかもしれない！」というアドバイスがあったからだという。B先生は、その後すぐに病気で亡くなったそうだが、A先生はそのときのことを、「あたかも、『天の使い』が、暗い道すがら、突然立ち現れて、道を指し示したかのような…」と表現している。手記には、その後、A先生が英語教育に邁進していく姿が描かれている。その一つは、スピーチコンテストの指導に力を注ぎ、その成果が着実に実を結び、地方大会で2位をとるところまで生徒が力を付けてきていることである。そして、もう一つはTT（ティーム・ティーチング）ではなく単独で授業を行うことができるようになったことである。それは、A先生に言わせれば、教壇に立ち始めて19年経ってから訪れた「革命的な転機」であった。TTの授業は、「特に視覚障害ゆえの工夫といったものは必要ではなかった」と書かれているように、視覚障害からくる実務的・技術的な障壁を解消することに大きな力を発揮していた。しかし、A先生にとっては以下のような問題を含むものとしてあった。

チーム・ティーチングと言っても、この場合は、主になって授業を進める私と、教室での板書、プリント配布やノートチェックなど私の目の見えない部分を補う教師が教室に入るもので、当初より、学校側の配慮でして頂いているものである。ところが、生徒達が目の見えない教師に慣れず、戸惑うためなのか…実際のところは何かにつけ補助たるべき教師の方を頼りにし、その先生に注目し、その先生相手にクラスが反応していくようなことが起こりがちであったのは残念であった。…私の中に、割り切れない違和感が果てしなく沈殿・蓄積していったことも否めない〔…は原文のまま〕。

この場合、生徒が補助教員を頼りにしてしまうのは、生徒に悪気があるわけでも、あるいは、差別心があるわけでもない。しかし、結果的にT2の先生を中心に授業が進んでしまう状況は、A先生の教職アイデンティティを大きく傷つけることになる。A先生は教師でありながら、自分が教師であるという自己イメージを保持することができなかったのである。

ところが、学校がSELHI校（セルハイ＝Super English Language High School）の指定を受けると、「猫の手も借りたい状況」になったこともあり、単独で授業ができるチャンスが転がり込んできたのであった。A先生は、手記においては、「私はやっと本当の

意味でのスタート地点に立てたように思う」と希望に充ちた筆致でその思いを表現していた。「本当の意味でのスタート」とはまさに、A先生が教職アイデンティティを確保できたことを象徴的に表している言葉であると言える。

5.2. 再びTT授業へ

筆者がA先生にインタビューしたのは、この「手記」が出されてから約12年後のことである。A先生は当時と同じ高校に務めており、スピーチコンテストでは全国優勝を達成していた。しかし、授業は単独ではなくTTで行っているという。筆者にはそれが不思議に思えた。なぜならば、A先生の指導力が高いことはもはや織り込み済みであり、学校におけるA先生の立場も以前にもまして安定したものになっているはずだからである。手記の中で、TT授業が単独授業に変わることにより、教職アイデンティティを確保でき、あれほど喜んでいたA先生が、なぜ再びTTでの授業を行っているというのか。筆者はそれを知りたくて、A先生にインタビューを申し入れたのであった。その問いに対する、A先生の答えは次のようであった。

A先生：2年（単独の授業を）やったんです。ただ、そのときに、自問自答というか。…メリットは、やってよかったなっていうのは、さっきの話の裏返しで、当然、生徒は教師が私しかいないわけだから、全ての目が自分に集中すると。良くも悪くも、自分と生徒の間のコミュニケーションが全てという。間に入る他の教師はいなかったわけだから、やりがいがあるといえばあるわけだけれども。ですけど、片方では、先ほどのような板書のことだとか、生徒の把握だとかっていうのを、ALTの先生と組む授業（週4回の授業の内2回はALTとのTTが行われていた）にまわすことによって、多少の調整はできたにしても、ちょっとここで目がある方がいいよなって、感じたことがあることも事実なんです。…でも、そこで思ったのは、自分がやりがいを感じることももちろん大事なんだけど、生徒にとっての授業は、何がベストなんかと〔（ ）内は筆者の補足。…は中略。以下同様〕。

単独の授業を2年間やってみると、葛藤が生じてきたというのである。その葛藤は、「自分自身の教師としてのやりがい」と「生徒のためのベストな授業」との間の葛藤であった。たしかに、単独で授業することにより、生徒の注目は自分に一心に注がれることになり、教師としてのやりがいを実感でき、教職アイデンティティは安定することになる。しかし、一方で、板書や生徒の状況把握など「目がある方がいい」活動については、週4回中2回あるALTとのTTの授業にできるだけまわそうとしている自分に気が

ついたというのだ。それならば、すべての授業をTTでやる方が、生徒のためになるのではないかと考え始めたというのである。

そして、A先生は同僚や管理職に相談してみた。すると同僚や管理職からは次のような答えが返ってきた。

A先生：周りの教師にも聞いたことあるんですけど。そうすると、僕は単独でいたい気持ちも分かります。だけど、片方では、生徒の立場になったときに、どういう授業が一番いいのか。考えたら、もしかしたら、2人のほうが生徒も安心するというか、いろんな生徒のニーズに対応するのには、もしかしたら2人のほうがいいのかなって言う。管理職のほうも、僕がアシスタントを持つっていうことに関して、何も引け目を感じることはない。それは堂々と別にアシスタント持ったらいいって言う。そんなこともあって、今までは自分中心に、自分のやりがいていうことだけで思ってたけど、生徒の立場に立ったときっていうことを考えて、次の3年目かな、もう1回チームティーチングに戻るようになったってことです。

ここでは、A先生が再びTTでの授業に回帰した理由として、新たに、管理職や同僚からの勧めがあったことが語られている。「堂々とアシスタントを持ったらいい」という言葉は、補助教員をつけることはあくまでも合理的配慮として行われるものであり、A先生が「一人前の教師」としての能力を持ち合わせていないから補助教員をつけているわけではないという、言外のメッセージを読み取ることができる。

インタビューでは、A先生がTT授業への回帰に踏み切った理由としてもう一点、自分が同僚の中でもベテランの域に入ってくることによって、後輩を育てるという観点からTTのメリットがでてきていることも指摘された。たとえば、A先生と一緒にTTを組んだ若手の教員が、A先生の実践を通して学んだことを、自分が単独で行う授業でも活かすことができるようになることなどである。以上が、A先生から語られた、単独での授業から再びTTでの授業へと変化していったことの理由であった。

その後、インタビューは、自ずとスピーチコンテストの話題に移っていった。この話題について語るA先生の口調は非常に軽やかで、生き生きとしていた。筆者はほとんど相づちを打つぐらいのことで、A先生主導でインタビューが進み、筆者はA先生の世界に引き込まれていった。実は、後に総括するが、前半の授業スタイルの変化についての語りと後半のスピーチコンテストの語りは、A先生のアイデンティティ・ワークという点で、相互に関係し合っている。それでは、後半の語りを紹介する。

5.3. 英語スピーチコンテスト

A先生と英語スピーチコンテストの出会いもまた運命的なものとして語られた。A先生が正式に採用されX高校のESS部の顧問になったのは1986年のことである。スピーチコンテストの兵庫県大会も、奇しくもその年に始まったのである。また、当時、TTを組んでいたD先生との出会いも、中学生時代のB先生との出会い同様、A先生の進路を決定づける重要な出会いとなった。D先生は、当時からすでに有名な英語教師で、その後、大学の英語教育の教授になった人物である。そのD先生から次のような助言があったという。

A先生：でも、そのD先生が、スピーチ指導だったら、Aさん、絶対できるよって。何ですかって言ったら、スピーチコンテストの仕上げの段階では、D先生は、生徒のスピーチを目をつぶって聞くっていうんです。つぶって聞くと、どれだけ生徒の声が、メッセージが自分の心に伝わってくるかっていうのが分かるというんです。Aさんは別につぶらんでも、見えないわけだから、Aさんは絶対、他の見える先生よりも、生徒のメッセージにどれだけ心がのっかってるか、どれだけ心をメッセージにのせてしゃべってるかっていうのは、絶対に、僕のほうが他の先生よりも聞き分けられるってことなんですって彼は言うんで。D先生も、だからAさん、絶対スピーチやりって言って。その言葉を僕は聞いて、ずっとスピーチやってる。

それ以降、A先生はスピーチコンテストの指導に邁進することになったのだが、最初は結果を残すことができず、苦戦を強いられたという。転機が訪れたのはX高校がSELHI校に指定された2005年のことであった。その年に学校内部にフェニックスカップという大会をつくり、学校の上位3人を代表として大会に送ることができるようになった。それ以降、「生徒の質がぐっと上がり、…9月の市の大会、10月の支部大会、11月の県大会。そしてこの県大会もどんどん勝てるようになってきた」という。

A先生：県大会で1位を取ると、今度は地方大会が誕生しました。地方大会にも出れた。地方大会の次は全国大会があるんだけど、初期の頃は、地方大会までは行けても、今度またそこで跳ね返された。ところが、4年前です。2014年かな、全国に行けた。でも1回目は全国で跳ね返された。入賞できなかった。ところが、また2015年も地方大会で勝てた。全国に行った。この子は、なんと全国で2位が取れた。

しかし、A先生は、残念ながらこのときインフルエンザに罹ってしまい、その場面に

居合わせることができなかつたそうだ。A先生は、それを大いに悔やみ、翌年は、何よりも自分がインフルエンザに罹らないことに細心の注意をはらったという。「インフルにかからんこと。これは必死に、消毒しまくり、うがいしまくり、やって。とうとう達成しました」。翌年2016年に全国3位となり、その場で生徒と共に喜びを分かち合うことができた。

その翌年の2017年には、ついに全国優勝を達成した。しかし、そのときは、ディベート大会と重なり、またもや喜びの瞬間に立ち会うことができなかった。ディベートはチームプレイであり、当日のマネージメントが重要な意味を持つので、そちらの引率を優先せざるを得ないのだそうだ。しかし、優勝の瞬間を同僚が録音してくれ、直後に音声データをメールで送ってきてくれた。その時の感動をA先生は次のように話した。

A先生：そのパソコンを聞いた。Lくん、こう言ったんです。「僕は優勝できてうれしいけど、僕をずっと指導してくれてた先生が、実は今日ここに行けないって。それだけが残念です。その先生にも来といてほしかった」って、こう言ってくれたんです。だから、彼の心の中では、僕の存在があったんやなって思って、うれしかったんです。

A先生は、ここで「彼の心の中では、僕の存在があった」ことに大きな喜びを感じている。それは、L君のこの一言がA先生に教職アイデンティティの確証をもたらしたからではないだろうか。

A先生は、インタビューの最後に、次のように私に問いかけた。

A先生：だから僕は、インタビューというこれも、録音はどっちでもいいけど、原田先生にも本当伺いたいぐらいなんだけど、先生とは数回しかお会いしてないけど。僕、これから何を専門にしていこうかなって、すごい思うんで。

原田：そりゃ、英語でしょう。

A先生：やっぱ、そう？

原田：でしょう、それはそうやと思います。

A先生：そう？

実はこの問いは、A先生が、障害のある教師の生き方として、障害に関わる教育分野で力を発揮する道を選ぶべきではなかったか、という葛藤が述べられた上で発せられたものであった。しかし、筆者は、その時、その場で、全く迷わずに、「そりゃ、英語でしょ

う」と応えていた。それは、おそらく、英語スピーチコンテストのエピソードを語るA先生の語り口が、あまりにも生き生きと躍動感に充ちたものであったからこそ、その時、その場で、確信をもってそう言い切ることができたのだと思われる。そして、A先生の語りをひとつおとり記述し終えた今でも、その確信は変わっていない。

A先生は先述のように、TT授業から単独授業に移り、再びTT授業に回帰した。筆者は、スピーチコンテストの語りを聞き、この移行の背後には、A先生の戦略、とりわけ、アイデンティティ・ワークの変化があったのだと感じた。そして、それはスピーチコンテストという自分が活躍できる場を手に入れることを通して、達成できたのだと感じた。

5.4. インタビューを共に振り返って

インタビューを終え、それを元に筆者は原稿を書き上げた。そして、その最初の原稿をA先生に読んでもらった。今をして思えば、この地点から、A先生と筆者の共同の探索の過程が始まったのではないと思う。それ以降、A先生と筆者との間では、メールと電話でのやりとりが続いた。A先生は筆者の原稿を読み、自分自身の内にある記憶を遡り、筆者の表現と内にある感覚との間にある微妙なズレを指摘した。そして、自分自身の過去の経験を振り返り、新たに気づいたことを筆者に伝えようとしてくれた。筆者は、A先生の言葉に耳を傾け、それをうまく原稿に反映させることができないもどかしさを感じつつ、懸命に的確な言葉を探し求めた。何度かのやりとりを経て、A先生は、「もし、戦略という言葉をあえて使うとしたら」と断りつつ、自分の過去の経験を私の用いている枠組に沿って語ってくれた。それによれば、「うまくいった戦略」と、「うまくいかなかった戦略」の2つがあったというのだ。

5.4.1 「うまくいかなかった戦略」

「うまくいかなかった戦略」についてA先生は、次のように説明してくれた。以下は、A先生からのメールの抜粋である。

A先生：これについては既に電話でお話しましたが、目の見えない私が目の見える世界に初めて入った時、私自身が周囲との間に壁を作ってしまったということです。自分は周りから特別な存在として見られているんだろうなという思い込みから派生する壁です。見えないからそれによってできないことがあるのは当たり前なのに、できないことを周りに伝えることができませんでした。何ができなくて、それゆえ何をしてほしいか、どうしてほしいか…それを伝える勇気がありませんでした。

A先生は、若い頃、自ら「壁」をつくり、殻に閉じこもってしまったと振り返っている。そして、そのために上司や同僚に「何ができなくて、それゆえ何をしてほしいか」を伝える勇気がなかったと語っている。この戦略は晴眼者を「あたりまえ」と見做す教員文化の圧力の中で、「一人前の教師」として自分自身を見せるための印象操作（Goffman 1963）であると言える。石川（1992）が、この戦略は、存在証明の方法の中でも「われわれが日々行っている得意技」であるが、結果的に「自己嫌悪の増幅に陥る」と指摘するように、却って自分の可能性を抑制してしまうことに帰結する。A先生が「うまくいかなかった戦略」と評することも納得がいく話である。A先生は、この戦略から脱することができたのは、せいぜいここ10年ぐらいのこと、と書いていた。

5.4.2 「うまくいった戦略」

それでは、「うまくいった戦略」とはどのようなことか。A先生は以下のようメールに書いてくれた。

A先生：次に、2つ目の戦略についてです。これも既にお話したことが、自分が勝負できる分野はどこなのかを見極め、その分野を追求する…それが私のやり方だったかもしれません。具体的には、英語授業であり、スピーチであり、ディベートであり…ということになります。校務分掌でいえば、少人数の人間を相手に企画できる、留学生担当や、しゃべることに特化できるオープンキャンパスでの全体司会などです。〔…は原文のまま〕

「自分が勝負できる分野はどこなのかを見極め、その分野を追求する」ことが、「うまくいった戦略」だったとA先生は、分析している。先にも述べたように、日本の学校文化は同調圧力が強く、生徒に対しても、教師に対しても一定の「型」に収まることを強い、「型」に収まらない場合は「一人前」とは見做さない傾向が強い。当初、A先生はその「型」に自らを合わせようとしていたが、その限りにおいては、視覚障害教師は「一人前」とはみなされない存在に甘んじるしかなくなってしまう。若い頃のA先生は、その否定的な眼差しから自分を防衛するために「壁」をつくる戦略を選択していたのであったが、それはうまくいかなかった。しかし、現在のA先生は、勇気をもって「壁」を取り払い、「自分が勝負できる分野」で教職アイデンティティの確保に成功している。

6. 考察

A先生には、入職当初より学校の取り計らいで授業にはサポート教員が付けられ、TTでの授業が行われていた。「手記」においては「特に視覚障害ゆえの工夫といったものは必要ではなかった」と書かれているように、「板書ができない」「机間巡視ができない」などの実務的・技術的な障壁はほとんど解消されていることが分かる。しかし、それとは裏腹に、A先生は、晴眼者を「あたりまえ」とする教員文化の中で「一人前の教師」として見做さない眼差しにさらされ、教職アイデンティティをめぐる葛藤に苛まれていた。ここまでの記述は、すべて先行研究が指摘してきた知見とも一致している。

A先生は若い頃は、その圧力に対して、自分の内側に「壁」をつくることで対抗しようとしていた。これはA先生なりのストラテジーであり、アイデンティティ・ワークであった。しかし、A先生の言葉を借りれば、これは「うまくいかなかったストラテジー」であった。A先生は、内なる「壁」をつくったがために、自分のニーズを周囲にうまく伝えることができず、結果的に、A先生自らが自分の能力を発揮しづらい状況を増幅させる結果を招いてしまっていた。

しかし、A先生は勇気をもって、その「壁」を取り払い、英語スピーチコンテストの指導という「自分が勝負できる分野」を見出し、そこで圧倒的な指導力を発揮することで自分の教職アイデンティティを安定したものとすることができた。石川（1992）は、存在証明には4つの方法があるという。第1は「印象操作」、第2は「名誉挽回」、第3は「解放」、第4は「差別」である。この枠組でA先生の変化を捉えれば、A先生のストラテジーは、「印象操作」に始まり、「解放」を経て、「名誉挽回」に移行していったと捉えることができる。TT授業から単独授業、そして、再びTTへという移行の背後には、このようなA先生のアイデンティティ・ワーク（石川の言葉を借りれば存在証明）の変化があったと考えることができる。A先生は、教師としての自分はどうあるべきかを常に問い続けてきたし、今もそうである。A先生はインタビューの最後に、「僕、これから何を専門にしていこうかなって、すごい思うんで」と筆者に尋ねており、筆者は、躊躇することなく「そりゃ、英語でしょう」と応えている。A先生の教職アイデンティティは、このように「いま・ここ」の場で常に更新され続けてきたのではないだろうか。それは、学校文化の中で一般的に共有されている「あたりまえ」を問うことであり、そのような「問い」が学校文化を改革していく契機となるのだと考える。

7. 結び

本研究を締めくくるにあたり、本研究が与える示唆を整理しておきたい。

第1に、A先生が何故にこれほどまでに自らの教職アイデンティティに拘らざるを得

ないかということである。その理由は歴然としている。視覚障害教師は、学校現場において、常に教職アイデンティティの危機に晒されているからである。現在、文部科学省は、共生社会をつくるために障害のある教員の採用を推進している。その動きは、たとえば、2019年の「障害者活躍推進プラン」として具現化されている。その中では「障害のある教師が働きやすい環境整備」が挙げられているのだが、その実現のためには実務的・技術的なレベルの障壁だけではなく、文化・アイデンティティレベルの障壁を除去することが重要であること、そしてそれは、教師・生徒・保護者といった学校に関わる人々一人一人の認識や態度にかかっていることを、A先生の語りは示唆している。

第2に、A先生がとった戦略の普遍的な意味である。教職アイデンティティの危機は、視覚障害教師固有の問題ではなく、もはや日本教育界全体にとって切実な問題になってきているということである。山田・長谷川(2010)は、教師アイデンティティ確保の戦略として、従来の「献身的教師像」や「求心的関係構造」といった教師集団に依拠する戦略が機能しなくなっており、個別化戦略が用いられるようになってきていることを見出している。その上で、学校不信をベースにした教員政策が展開される今日の状況にあっては、「個々の教員による心理主義的な対応による教員世界の自閉—求心的関係構造を欠いたまま、分断された個々の教員がそれぞれの適応を試みる事態—を招く危険性がある」と懸念を表明している。そういう時代にあって、教員社会の中でマージナルな位置に立つことを余儀なくされている障害のある教師の戦略、あるいは、アイデンティティ・ワークを記述することは、これからの日本の教師のあり方を模索する上で示唆を与えることになるのではないだろうか。

しかし、筆者の視覚障害教師の戦略(=アイデンティティ・ワーク)研究は、まだ端緒に就いたばかりである。A先生のライフヒストリーは、あくまでもA先生固有の人生の切り拓き方であり、視覚障害教師にとって普遍的なものとは言えない。まずは、視覚障害教師の学校世界における多様な戦略を描出する必要があると考えている。これが筆者に課された目下の課題である。

引用文献

- Goffman, Erving, 1963, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall (= 1970、石黒毅訳『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房)。
- Hall, Stuart, 1990. *Cultural Identity and Diaspora Identity* in Rutherford, J. (ed.) *Community, Culture, Difference*, London: Lawrence and Wishart, 1990. (=1998、小笠原博毅訳「文化的アイデンティティとディアスポラ」『現代思想』vol.26-4, pp.90-103)。
- 羽田野真帆、2018、「教員はそもそも大変な仕事である—教員としての困難さとディスタビリティ」羽田野真帆・照山絢子・松波めぐみ編『障害のある先生たち—「障害」と「教員」が交

- 錯する場所で』生活書院、pp.85-105。
- 羽田野真帆・照山絢子・松波めぐみ編、2018、『障害のある先生たち—「障害」と「教員」が交錯する場所で』生活書院。
- 稲垣恭子、1992、「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編著『教育社会学』有斐閣ブックス、pp.91-107。
- 石川准、1992、『アイデンティティ・ゲーム：存在証明の社会学』新評論。
- 児島明、2001、「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容—公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して」『教育社会学研究』第69集、pp.65-83。
- 久富善之、1996、「学校文化の構造と特質」堀尾輝久・久富善之編著『〈講座学校 第6巻〉学校文化という磁場』柏書房、pp.7-42。
- 久富善之、2008、『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房。
- 松波めぐみ、2018、「障害のある先生の働きにくさは軽減されるのか？—教育現場における『合理的配慮』概念導入の可能性と課題」羽田野真帆・照山絢子・松波めぐみ編『障害のある先生たち—「障害」と「教員」が交錯する場所で』生活書院、pp.109-138。
- 中村瑛仁、2015、「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略—アイデンティティ・ワークの視点から」『教育社会学研究』第96集、pp.263-282。
- 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』第30号、pp.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』第32号、pp.3-18。
- 中村雅也、2016a、「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』Vol.12、pp.249-260
- 中村雅也、2016b、「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」『立命館人間科学研究』第34号、pp.1-17。
- 中野卓・桜井厚、1995、『ライフヒストリーの社会学』弘文堂。
- 大金朱音・原田琢也、2019、「普通小学校教師を目指す弱視学生の修学支援に関する研究—体育科の授業に着目して」『金城学院大学人文・社会科学研究所紀要』第23号、pp.31-54。
- 清水陸美、1998、「教室における教師の『振る舞い方』の諸相—教師の教育実践のエスノグラフィ—」『教育社会学研究』第63集、pp.137-156。
- Snow, D. A. and Anderson, L., 1987, "Identity work among the homeless", *American Journal of Sociology*, Vol. 92, No. 6, pp.1336-1371.
- 照山絢子・羽田野真帆・松波めぐみ、2018、「『障害のある先生』について研究する—障害教員研究の現在」羽田野真帆・照山絢子・松波めぐみ編『障害のある先生たち—「障害」と「教員」が交錯する場所で』生活書院、pp.23-40。
- Woods, Peter, 1979, *Teacher Strategies*, Croom Helm.
- 山田哲也・長谷川裕、2010、「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86集、pp.39-58。
- 山崎鎮親、1996、「学校制度の中の教員文化」堀尾輝久・久富善之編著『〈講座学校 第6巻〉学校文化という磁場』柏書房、pp.117-150。

全国視覚障害教師の会（JVT）、2007、『教壇に立つ視覚障害者たち』日本出版制作センター。

謝辞

本研究は筆者らとA先生の共同執筆であると言える。A先生の献身的な協力と努力がなければ本研究を完成させることはできなかった。また、本研究は、2019年度金城学院大学人文・社会科学研究所の共同研究プロジェクト助成を受けて行われたものである。併せて謝意を表明する。