

晴眼であることを当たり前とする学校文化における ある視覚障害教師のアイデンティティ・ワーク

—「障害をメリットに転換するストラテジー」と
「無力化に抗するストラテジー」—

A Visually Impaired Teacher's Identity Work in a School Culture
Where Being Sighted is Taken for Granted:
“Strategies for Transforming Disability into Advantage” and “Strategies against bias”

原 田 琢 也

Takuya HARADA

1. 問題の所在

中央教育審議会の初等中等分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」は、2012年7月に「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）」（以下、「インクルーシブ教育報告」と略記）を出し、日本が今後インクルーシブ教育へと向かっていくことを示した。その最終章にあたる第5章「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」は、障害のある教師の採用・人事配置を求めている。その理由は以下のようなものである。第一は、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害のある者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である「共生社会」をつくっていく上で、学校においても、障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう環境整備を進めていくことが必要であること。第二は、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となること。第三は、「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、障害のある教師は、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ことである。

文部科学省はさらに2019年1月に「障害者活躍推進チーム」を設置し、「文部科学省障害者活躍推進プラン」を発表している。そこでは、省横断的かつ総合的に6つのプランを推進することとされているが、その6番目には、「障害のある人が教師等として活躍することを推進する～教育委員会における障害者雇用推進プラン～」が定められ、教師の養成、採用、入職後にわたる総合的な取組により、障害者が教師等として活躍できる環境整備を推進することが明記されている。以上のように、日本では、2014年1月の障害者権利条約の批准を契機として、障害教師の採用・配置に関する制度・政策レベルの整備が積極的に

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

	受験総数	障害のある 受験者数	採用者総数	障害のある 採用者数	採用者に占める 障害者の比率
2009年度	158,874	306	25,897	74	0.29%
2010年度	166,747	336	26,886	88	0.33%
2011年度	178,380	334	29,633	79	0.27%
2012年度	180,238	338	30,930	80	0.26%
2013年度	180,902	297	31,107	68	0.22%
2014年度	177,820	300	31,259	71	0.23%
2015年度	174,976	340	32,244	69	0.21%
2016年度	170,455	319	32,472	67	0.21%
2017年度	166,068	320	31,961	64	0.20%
2018年度	160,667	303	32,985	51	0.15%

出所：中村（2020：4）より直近の10年分を抜粋

進められてきた。

しかし、障害のある教師の採用状況が進んでいるかと言えば、答えは否である。厚生労働省の「令和元年障害者雇用状況の集計結果」によれば、都道府県等の教育委員会に在職している障害者の数は13,477.5人で、前年より6.9%（870.0人）増加しているものの、実雇用率は1.89%（都道府県教育委員会は1.87%、市町村教育委員会は2.03%）と、前年に比べ0.01ポイント減少している。法定雇用率2.4%については、都道府県教育委員会は47機関中6機関しか達成することができていない状況がある。さらに、この数には教育職員以外の事務職員なども含まれている（厚生労働省2019）。

文部科学省が2020年7月に発表した「教育委員会における障害者雇用に関する実態調査・国立教員養成大学・学部における障害のある学生の支援に関する実態調査」によれば、都道府県教育委員会に勤務する教職員の構成比は教育職員90.2%に対して事務職員9.7%と圧倒的に教育職員が多いにもかかわらず、障害者の実雇用率では教育職員が1.27%に対して事務職員は7.39%と、教育職員よりも事務職員に大きな比重がかかっていることが顕著

に認められる（文部科学省2020）。

さらに、中村雅也（2020）が文部科学省の「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り組み事例」から作成したデータによれば、公立学校に新たに採用された教員の中に障害者が占める比率は、ここ数年低下傾向にあるとさえ言える（表1）。

本研究では、障害のある教師の中でも視覚障害教師にフォーカスを当てるが、上述のデータの中に視覚障害教師が含まれる人数や割合は不明である。しかし、社会福祉法人視覚障害者支援総合センターが2016年に実施した「視覚障害者の国家公務員、地方公務員、普通科・理療科教員の採用状況とその配属先についての全国調査」によれば、表2のように全国に797名の視覚障害教師が存在していることが確認されている。その配属先で最も多いのは盲学校等高等部理療科の289人（全体の36.3%）であり、次に多いのは盲学校普通科で209人（全体の26.2%）である。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されるが、その内実は盲学校に偏り、その中でもとりわけ、あんまマッ

表2 教育委員会に在職している視覚障害者の配属先別人数と割合

区分	①幼稚園	②小学校	③中学校	④高等学校	⑤盲学校等普通科	⑥盲学校等高等部理療科	⑦図書館・博物館・美術館	⑧その他	計
都道府県	0 (0.0)	68 (9.0)	67 (8.8)	99 (13.1)	208 (27.4)	289 (38.1)	4 (0.5)	23 (3.0)	758 (100.0)
政令市	0 (0.0)	17 (43.6)	10 (25.6)	1 (2.6)	1 (2.6)	0 (0.0)	5 (12.8)	5 (12.8)	39 (100.0)
計	0 (0.0)	85 (10.7)	77 (9.7)	100 (12.5)	209 (26.2)	289 (36.3)	9 (1.1)	28 (3.5)	797 (100.0)

出所：社会福祉法人視覚障害者支援総合センター（2016：40）

サージ指圧、はり、きゅうといったいわゆる「三療業」を教える教員が中心を占め、通常学校や特別支援学校における三療以外の科目を担当する教員は限定的である（指田 2007）。

2. 先行研究と本研究の目的

それでは何ゆえに障害のある教員の採用はこのように抑制されているのだろうか。中村（2016, 2018, 2020）は、視覚障害教員とその経験者6人へのインタビューデータをKJ法を用いて分析し、視覚障害者が教員になることを阻む社会的障壁を以下の4つのカテゴリーに整理している。それらは、①教員志望の動機、②教育実習、③教員採用試験の準備、④教員採用試験である。それぞれの領域における障壁については近年顕著な改善が見られるが、一方で、今なお深刻な課題が残されていることも確かである。たとえば、①については、ロールモデルが少ないこと。②については、普通校での実習が難しいこと。③については、教員採用試験の模擬試験の点字受験ができないこと。④については、近年採用試験については点字受験が広がりを見せているが、点字に対応できる視覚障害者は一部に限られることなどが、なお残る課題として指摘されている。

一方、学校の中にも視覚障害教員を阻む障壁が数多く存在している。中村（2014, 2020）

は、視覚障害教員が学校内の障壁を克服しつつ職務を遂行するためには、物的サポートと人的サポートが必要であると、後者に関しては、「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」とその難しさを指摘している。専属のサポート職員が付くことによって、視覚障害教員の困難の問題は当該教員とサポート職員の2人だけの問題になってしまい、同僚からの支援や理解を遠ざけてしまうことになりかねないというのである。中村は、「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」と指摘している。同様に、松波（2018）も、視覚障害教師に対するインタビュー調査の結果、視覚障害教師からは「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」と述べている。逆に、教室での授業における「『働きにくさ』はほとんど語られていない」とも述べている。教師らは、たとえば、板書の代わりにPC画面をプロジェクトで映写していたり、また、プリントの配布などは生徒の手を借りるなどしたりして、授業をそつなくこなしているというのである。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克服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。

この職場における同僚との関係の難しさについて、羽田野(2018)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。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」「教員くささ」といったときの「らしさ」「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となる。視覚障害教師は視覚に「障害」(インペアメント)を持っているが、職務を遂行する上で必ずしもハンディを負った存在だというわけではない。「晴眼者」を当たり

前とする学校文化の中で、一人前とは見なされず、ハンディを負った存在として位置づけられているのだ。

以上のように、先行研究では、学校文化の中にある健常者を当たり前と見做す学校文化が障壁となり、障害のある教師を無力化している状況が指摘されてきた。しかし、先行研究では、その無効化の作用が具体的にいかなる形で障害のある教師の前に立ち現れ、彼ら・彼女らがその障壁をいかなる方法で超克しようとしているかについては、必ずしも十分に明らかにされてきたとは言えない。本研究の目的は、視覚障害教師が晴眼者を当たり前と見做す学校文化の中でいかなる障壁を経験し、その障壁を超克するためにいかなる戦略を行使することで自らの活路を切り拓こうとしているのかを描出することである。

ところで、筆者は、同様の目的からすでに一人の視覚障害教師にインタビュー調査を行い、その学校経験を記述している(原田・大金・森上 2020)。その教師は、上述のような筆者の問いに対して、自分は二つの戦略を行使してきたと振り返った。そして、それらは「うまくいかなかった戦略」と「うまくいった戦略」として、本人によって命名された。「うまくいかなかった戦略」というのは、自分で壁をつくり殻に閉じこもることで、晴眼者を当たり前とする学校文化から自らを守ろうとする、彼が若い頃に選択した戦略であった。その結果、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たと、彼は自らを振り返った。それに対し「うまくいった戦略」というのは、晴眼者の同僚と同じことを同じようにしようとするのではなく、自分の得意分野を見つけ出し、その領域で勝負するという戦略であっ

た。それは英語スピーチ・コンテストの指導であった。彼はその領域で傑出した指導力を発揮し、生徒を全国優勝にまで導いたのであった。しかし、これはあくまでも当該教師固有の戦略であり、視覚障害教師に普遍的な戦略であるというわけではない。今求められていることは、視覚障害教師の学校における多様な生のあり方を描くことであると考えられる。本稿は、その二つ目の事例に当たる。

3. 研究の枠組

本研究のキー概念は、「学校文化」「ストラテジー」「教職アイデンティティ」である。これらの概念は相互に関連しあっている。学校文化やその下位文化である教員文化の問題性についてはすでに述べた。学校文化が健常者・晴眼者を前提に生成されてきているがゆえに、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）となるのである（羽田野 2018）。学校文化、とりわけ教員文化が健常者・晴眼者を前提としているのは、これまで学校に障害のある教師が勤務することが少なかったことことに由来している。そして、その結果生成された健常者・晴眼者を当たり前と見做す学校文化が、新規に参入しようとする障害のある教師を阻む障壁となるという、「負のスパイラル」ができあがってしまっている。今後障害のある教師を増加させていくためには、この「負のスパイラル」を打ち破る必要がある。

しかし、学校文化・教員文化は、一方で、教師が円滑に教育行為を行う上での資源でもある。教師の実践は、教師の理想や理念をストレートに反映させて生成されているわけではない。学校教育という構造的・制度的制約の中で直面するジレンマに対して、自己の目的を最大限に実現していくための「戦略」と

して編み出されている。教育社会学ではその戦略のことを「ストラテジー」と呼んできた（稲垣 1992）。ストラテジーは、日々繰り返される構造的制約からもたらされる日常的な問題に対する教師の苦心の解決策であり、制度化されるなかで一般的な指導パターンとなったものといえる。

杉尾（1988）によれば、教師のストラテジーは、①出来事のカテゴリー化・類型化（第1フェース）→②行為者の総合評価・行動計画・正当化（第2フェース）という一連の「状況の定義」の過程で展開する。第1フェースは他者認知の段階であり、第2フェースはそれに基づく意思決定（反応）の段階である。「正当化」とは、教育行為に対して、同僚教師や児童・生徒からの了解・合意が取り付けられる必要があるということである。了解・合意を取り付けるためには、教育行為は教師の「状況の定義」の背後に存在する「枠組」に即して行われる必要があるが、この枠組とは、教師と児童・生徒との間の長い交渉過程を通して構造化された行動上の了解的・合意的な規則ないしカテゴリーであると同時に行為主体を構成する間主観的な意味の体系（文化体系）のことを指す（杉尾 1988）。この枠組が、すなわち、学校文化ないしは教員文化だということになる。ストラテジーは文化の構造に基づき生成され、その結果は了解・合意を取り付けることを介して再び文化の構造に埋め込まれることになるのであるから、基本的に文化はストラテジー介して再生産されることになる。

この一連の流れは、ブルデューのハビトゥス・プラチック理論で説明すると、よりシンプルに把握することができる。ブルデューは、文化が身体化した様態を「ハビトゥス」（habitus）という語で表し、人はハビトゥスに基づく無意識・半意識的な慣習的行為（プ

ラチック：pratique)を通して文化の構造を再生産していることを概念化した(Bourdieu & Passeron 1970, Bourdieu 1980)。教師は学校文化ないしは教員文化のハビトゥスを身につけ、そのハビトゥスに基づいて眼前の状況が無意識・半意識的に看守し(状況の定義)、ハビトゥスの中に埋め込まれているコードを逸脱しない範囲で、少しでも自らの理想や理念に近いプラチックを生成し、学校文化・教師文化を再生産しているということになる。

ここで「生産」ではなく「再生産」という語が使われていることに注意が必要である。宮島喬(1994: pp.151)によれば、『再生産』という言葉じたいが、社会・経済過程では、先行状態のある種の変化を意味するのであって、生産にたいし、それとは質的に区別される別の生産が問題となっていることを意味する。同一のものの機械的な反復的生起を指すのではない。文化の構造は決してコピーされているわけではなく、「状況の定義」を通して再定義され、周囲の合意を取り付けつつ、所与の文化の構造を変革もしているのである。ヘンリー・ジルは、共同体には言語や経験を共有していく中で「文化的境界枠」が形成され、人はその枠内で自己を形成していくが、その境界枠は決して固定的であるわけではなく、異質な「文化境界」の衝突やせめぎあいを通して変化していくと説明する。そして、学校は、異なる歴史・異なる言語・異なる経験・異なる声(voice)が混在する「境界地=紛争地(borderland)」として位置づけられる(Giroux 1992)。つまり、学校文化ないしは教員文化は、教師のストラテジーによって更新されているが、同時に、変革されもしているということになる。視覚障害教師が生み出すストラテジーは、視覚障害教師が学校文化の中でマージナルな位置に立たされているがゆえに、既存の学校文化を相対化し

変革を迫り得る可能性が高いと考えられる。

しかし、境界を越えることはリスクを伴うことでもある。学校文化の周縁部から繰り出されるストラテジーは、既存の文化の境界を越え変革をもたらす可能性は高いと言えるが、それは同時に正当性を獲得することの困難さを意味している。教師は、同僚、生徒、保護者らに対して、「自分が教師にふさわしい人物」であることを、日常不断に示さなければ自らの地位を安泰たらしめることができない仕事であり、周囲からの承認の欠如は教職アイデンティティの危機をもたらすことになるのである(久富 1995)。教職アイデンティティとは『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のことであるが(久富 2008)、教職アイデンティティの不全感は、教師のパーンアウトの要因ともなり得る(久富 1995)。石川(1992)は、アイデンティティの確保戦略を「アイデンティティ管理」あるいは「存在証明」と表し、それがいかに人が生きる上で重大で抜き差しならない問題であるかを指摘している。教職アイデンティティの管理は、すべての教師にとって、多かれ少なかれ直面する課題となるのだが、とりわけ視覚障害教師にとってはそのハードルがさらに高くなると考えられる。

スノウとアンダーソン(Snow & Anderson 1987: 1348)は、アイデンティティの確保戦略を「アイデンティティ・ワーク」と表し、「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」と定義した(p.1348)。中村(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」

晴眼であることを当たり前とする学校文化におけるある視覚障害教師のアイデンティティ・ワーク（原田 琢也）

「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、視覚障害教師が、学校文化とストラテジーの再生産構造の中で、いかにして「アイデンティティ・ワーク」を達成し、活路を切り拓こうとしているかに着目する。それは、この点こそが、障害のある教師が、教師としてあり続けることができるか否かを分かち最大の分岐点になると考えるからである。

4. 方法

視覚障害教師のアイデンティティ・ワークを記述する上では、ライフヒストリー法が適している。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。しかし、ライフヒストリー法を用いるからといって、インフォーマントの人生（ライフ）全体を描出するわけではない。研

究目的は、あくまでも、障壁として立ちほだかる学校文化の中で、インフォーマントがいかに活路を見出してきたかを明らかにすることであるため、その点に焦点化して記述する。

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秋山先生（仮名）である。全盲で採用され、採用されて15年目を迎える（最初のインタビュー時）。現任校は3校目の学校になる。その間、1校目と2校目の学校で学級担任をもち、それぞれで1年生から3年生まで学年を持ち上がったので、合計6年間担任をしたことになる。

秋山先生には、表3のように3回にわたり半構造化インタビューを行っている。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。インタビューの日時、場所、時間、スクリプトの文字数は表の記載の通りである。番号4の授業観察と番号5の3回目のインタビューは、筆者以外に同じ大学に勤務する同僚2人と同大学で教職を目指して学んでいる視覚障害のある学生1人で共に行っている。他のインタビューは筆者が単独で行った。授業観察の結果は、フィールドノーツに記録した。インタビュー以外にも、秋山先生をとりあげたNHKラジオ「視覚障害ナビ・ラジオ」番組中の談話もデータとして用いる。どのデータ・ソースを用いたかは、データの末尾の〔 〕に表3における番号を記載することで明示する。

表3 本稿で用いるデータ・ソース一覧

番号	種類	日	調査者	場所	時間	スクリプト文字数
1	ラジオ放送	2018/2/4	NHK「視覚障害ナビ・ラジオ」	秋山氏勤務校・母親への聞き取り	30分	10,000字
2	インタビュー	2018/7/7	原田	秋山氏自宅近くの喫茶店	100分	32,800字
3	インタビュー	2020/10/6	原田	ZOOM	63分	18,000字
4	授業観察	2020/11/6	原田・同僚2人・学生1人	秋山氏勤務校講義室	50分	(フィールドノーツ)
5	インタビュー	2020/11/6	原田・同僚2人・学生1人	秋山氏勤務校応接室	48分	16,200字

なお、本稿は本人に読んでもらい、承諾を得たうえで公開している。

5. 調査結果

教師アイデンティティの確保戦略という視点から、上記データを分析的に検討したとき、以下の2つのストラテジーが見出された。それらは、一つは「障害をメリットに転じるストラテジー」であり、もう一つは「無力化に抗するストラテジー」である。以下に説明する。

5.1. 障害をメリットに転じるストラテジー

5.1.1. 授業場面で

授業は教師にとって自らの教職アイデンティティを確保する上で、最も重要な場面となる。秋山先生は全盲であるが、新任の時から普通高校で単独で英語の授業を行ってきた。筆者は、4年前から視覚障害教師の会（JVT）に協力会員として参加し、全国の視覚障害教師らと交流を持つようになったが、筆者の知るところ、現職の教員で通常学校の通常学級で入職当初から一貫して単独で授業を行っている全盲の教師は秋山先生のみである。特別支援学校では一クラスあたりの生徒数が少ないこともあり、単独で授業を行う視覚障害教師は散見できるが、通常学校の通常学級では補助教員をつけての二人体制で授業を行うケースが一般的である。それではまず、秋山先生の授業の様子を描くことから始めたい。

筆者は同僚2人と視覚障害のある教職を志す学生1人の計4人で、2020年11月に秋山先生の勤務校を訪問し、授業を見せてもらう機会を得た。以下はそのときのフィールドノーツの記録である。

秋山先生の授業は普通の教室ではなく「講義室」と呼ばれる特別教室で行われ

ていた。その部屋には、プロジェクタ、スクリーン、CDデッキなどの機器が常設されていた。秋山先生は始業前から講義室で授業の準備を始め、生徒を迎え入れ、始業のチャイムと同時に授業を開始した。英語で挨拶を交わし、出席を確認した。そして、その後、授業ははじめのルーチンである暗誦テストを行い、文章の概要の読み取り、英語音声による問答、新出語句の確認と練習、ペアワークでの音読練習、本文の説明と、授業を進めていった。英語の授業は、このように小さなステップの積み上げで構成されることが多いが、各ステップ間の移行も手際よく行われ、授業は晴眼者が行う授業と比較しても遜色ない、いや、それ以上にテンポよく進んでいった。

その要因の一つとして、生徒への情報提供が黒板を使わず、PCの画面をスクリーンに投影する方法で行われていたことが大きいと思われた。黒板に文字を書いたり消したりするには時間がかかるが、予めPCの中に準備されている電子データを投影することはほとんど時間がかからず、瞬時に画面を切り変えることも可能である。投影する内容は予め授業前に作成しているが、ワープロソフトを使っているために、その場で臨機応変に加筆・修正することも可能である。

たとえば、次のようである。それは、単語の発音が、前後の音の結合により単体の時と変化する「リエゾン」(liaison)についてを説明する場面であった。秋山先生は、「executive at a Houston Airport」というスクリーンに映し出された文字をハイライトさせながら、「これは実際には、『エグゼブティブ・アット・ア』とは聞こえませんね。『エグゼブティブ・アッ

タ』と聞こえるはずです」と説明しながら、スクリーンの文字を瞬時に「exectivata Houston Airport」と書き換えていた。黒板を使うならば黒板消しで文字のいくつかを消して新たに書き換えなければこのような形には変換できないのだが、ワープロで操作しているために、「e」とスペース2つを削除すれば容易にこのような形に変換することができるのである。

秋山先生は、また、生徒が単独またはペアで練習を行うときは、「机間巡視」をよく行っていた。生徒の机の端を手探りで確認しながら、時折、机にぶつかったり、段差につまずきながらも、迅速にかつ頻繁に生徒の間を行き来していた。そして、生徒の話し声に耳を傾け、助言を与えたり、質問に答えたりしていた。秋山先生は見えていないはずであるが、まるで生徒の顔を見ながら会話しているように見えた。〔4〕

授業後、帰路の途中で、筆者ら観察者4人は喫茶店に立ち寄り、授業の印象を交流した。4人からは異口同音に、授業がスムーズに展開されていたこと、そして、秋山先生がまるで見えているように生徒に接していることへの驚きの声が聞かれた。同僚の一人は、その様子を「自然体」という言葉で表現していたが、それは言い得て妙であるように筆者にも思われた。晴眼者にとって、視覚が奪われた状態で単独で授業を行うことなど通常は考えも及ばないことであるに違いない。しかし、全盲の秋山先生はそれを「自然体」で行っていたのである。何がそれを可能にしているのだろうか。

板書の代わりにICT機器を使う

その問いの答えとして、この授業観察から

見て取れた第一の要因は、PCやプロジェクターなどのICT機器の使用とそれに向けた入念な授業準備にある。PCは視覚に頼らずとも、音声再生ソフトを用いることで認識でき、キーボードの配列を覚えていれば操作可能であるし、タッチオペレーションを習得していれば、晴眼者がキーボードを目視しながら操作するよりも、はるかに早く操作できる。フィールドノーツの記述にもあるように、授業ではPCやプロジェクターの使用により、板書よりもはるかに手際よく画面を展開したり、その場で追記したり、修正したりすることが可能になっていた。秋山先生は、インタビューでこの点に関して次のように語っている。

僕は例えば、黒板にチョークで書こうなんて、全く思わないですけど。背伸びして晴眼者に近づいてる姿を見せようみたいに考えて、何とか自分でチョークで書く練習をすとか。僕らからすれば、そんなん非常にやりにくいし、黒板にチョークで書いても、結局、自分でそれ確認できひんから、逆にまずいって思うんですけど。それやったら、自分で自分の音声のパソコン持って行ってこれが僕が普段使ってるパソコンやとか見せながらやったほうが、視覚障害の人はこういうのでやってはるのかっていうのも分かるし、なるべくありのまま見せたほうが、一番しっくりいくと思うんです。お互いに。〔3〕

秋山先生は、「背伸びして晴眼者に近づいてる姿」を見せるよりは、視覚障害者である自分の「ありのまま」を見せる方が、生徒の障害者理解も進み、お互いのためになると考えている。秋山先生は、同じインタビューの中で、次のようにも話している。

逆に言うと、教員になると、自分の障害が一つ、どういう言い方するんか分かりませんが、教育資源にはなると思うんです。教材になるって言うことは言えると思うんで。だから、堂々と自分の障害っていうものを前面に出して、日々、学校で過ごすほうが、生徒の学びにはいいっていう考えはしています。〔3〕

障害があることは一般的には教師が職務を遂行する上でハンディになると考えられているが、秋山先生は障害があることは「教育資源」あるいは「教材」であり、むしろ教師としてやっていく上でメリットになると捉えている。「障害を教育資源にする」という発想は、秋山先生の教育実践を根底から支えている考え方であり、それは後に詳述するように、彼の実践の随所から読み取ることができる。PCやプロジェクタの使用は、単に黒板とチョークを使えないことからそれに代替するためにやむを得ず選択された方法としてあるのではなく、むしろ視覚障害者である自分のありのままの姿を鮮明に打ち出しつつ、さらに授業効果を向上させるために戦略的に選択された方法であったと言える。

視力の代わりに聴力を使って生徒の状況を把握する

秋山先生の授業における「自然体」を形づくる第二の要因として指摘できるのは、秋山先生が絶えず生徒の声を手がかりに生徒の状況把握に努めていることである。秋山先生はインタビューで以下のように語っていた。

英語なんて発音をしてもらう機会が多いわけですね、発音というのはすごい練習という意味でも大事ですけど、僕らからしたら、生徒の様子を把握するのに大事

なんですね。これ、いつも以上に声出るなと思ったら、まだまだみんな元気っていう意味ですよ。なんかものすごい弱々しい声しか返ってこなくなったら、これちょっと疲れてきてるなど。だからちょっとここで中断せなあかんかなとかね。ここでペアワークでも入れて、ちょっと注意を戻してもらわなあかんとかね。そういうふうな使い方としては、声を出してもらおうというのは大事ですね。逆にそれを使うと割と、表情とは違うけども様子の把握はできますね。〔2〕

晴眼者は視覚を優先させて生徒の表情から状況把握に努めるが、秋山先生はそれを聴力を使って行っているのである。秋山先生が見えていないにもかかわらず、まるで生徒の顔を見て話しているように見えたのは、秋山先生が生徒の声を頼りに生徒の状況を把握し、その声の出所をしっかりと向いて対話しているからである。

以上のように、秋山先生は、聴力を活用し、晴眼者が通常用いる方法とは異なる方法を用いることで、授業を「自然体」で遂行することを可能にしていたのである。

生徒の目を借りる

観察で気づいた「自然体」の要因は上記2点であったが、インタビュー・データからは、他の要因も見出すことができた。それは「生徒の目を借りる」ことである。

例えば、画面の様子がいつもとどうもおかしく、機械の調子が悪くて、これ、今、画面ちゃんと写ってるかなとかいうのは、聞かざるを得ないんで。で、生徒が「消えてます」とか「コンピュータになんとかっていうメッセージが出ています」

とか、そんなやり取りしていると「先生、ほなちょっと誰か、職員室でITの先生呼んできませんか」とか、そんなやり取りがあったり。それは多分、晴眼者の教員よりは多いかなとは思うんです。〔3〕

PCの画面は音声再生ソフトで認識できるのであるが、プロジェクタの映像の状況に関しては視覚に頼らざるを得ない。そういう時に、どうしても晴眼者の目が必要になるのだが、秋山先生は単独で授業しているために、他の先生の力を借りることもできず、生徒の目を頼りにするしかないのである。しかし、秋山先生は、生徒の力を借りることに対して、むしろ肯定的な意味を感じていた。会話の続きである。

秋山先生：そうですね。そうやると、結構、生徒のほうも自分が役に立ったと思えるんです。だから、本来は教員のほうが上にいて、上下関係みたいなものがあったりするかもしれないけど、生徒のほう、秋山が困ってるからしてあげようっていうか、逆に言えば、上下関係っていうのと、またちやいますけど、生徒の側でなんか役に立ってる体験ができるっていうのも、結局は障害教員がいるからできることであって、これも僕はプラスのことかなと思います。

原田：何となく分かります。生徒との関係。一方通行じゃなくてっていうか。双方向。

秋山先生：そうですね。普段、あんまり怒られてばかりとかの子どもでも、ああ、秋山が困ってるのは助けてやれたぞとか。そう思える経験ができるのであれば、それは大きな教育の意味かなと思っ

原田：なるほど。

秋山先生：人から見れば、それはマイナス要素と、他の同僚から見たら、秋山、あんなんもできんのかとかいうふうに言われるかもしれないけど、逆に、それがいいんです、僕の中で。それはやっぱり取られたくない部分で。

原田：なるほど。確かに。それはあまり日頃意識しない日常的なことですよね、本当に。

秋山先生：そうですね。だから、こっちのほうも、実はそんなに意識することはないけど、生徒がそれで喜んで手伝いましょうかとか言ってくれたりするっていうことは、空気の流れるにはいいものを感じるので。ただ、面倒くさいっていう子も、もちろんいますけど、それも含めて視覚障害の人間がどう日々を送ってるかを見てもらえてるので、いろんな対応が生徒からもあつたらいいと思うので。面倒くさいと言う子は、それは、たまには嫌なことさせるなどと思われるかもしれないけど、それはそれで、またありやと思うので。〔3〕

秋山先生は、授業の中で、生徒が教師を助けることは、生徒に「なんか役に立てる」感覚をもたらし、固定的な上下関係に陥りがちな教師・生徒間の関係をより良好なものにし、教室の「空気の流れ」を好循環させることになるかと肯定的に捉えている。また、「視覚障害の人間がどう日々を送ってるかを見てもらえてる」と、障害者への理解を促進する上で教育的な意味があるとも感じていることが分かる。先述したように、秋山先生は、教師に障害があることは「教育資源」あるいは「教材」になると考えているのであるが、この点にもその考え方が色濃く反映しているこ

とが分かる。

だからこそ、秋山先生は単独での授業に拘わるのである。「それはやっぱり取られたくない部分で」と語るように、もしサポート教員を付けて二人で授業をしていたならば、トラブルが発生したときに、生徒は晴眼のサポート教員を頼りにしてしまうので、生徒が教師を助ける機会が消失してしまうのである。ここで語られている内容は、冒頭に紹介した「インクルーシブ教育報告」が掲げる、障害のある教員を登用する第三の意義、「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、障害のある教師は、自ら自然に参画し実践する役割を果たすことができる」を具現化していると言える。

カンニングをチャンスと捉える

秋山先生の授業は、このような教師・生徒相互の信頼関係の上に成り立っている。その信頼関係が試されるのが、英語の授業で時折行われる単語テストの場面である。秋山先生は定期テストの試験監督を担当することはないが、授業中に行われる小テストは、自分自身の監督の下で実施している。秋山先生は全盲であるために、生徒はカンニングをしようと思えば、容易にできることになる。かつて秋山先生の授業でもカンニングをした生徒があった。それは、毎回の単語テストの結果と、定期テストや日頃の授業でのパフォーマンスとの間に不自然なギャップがあったことから、秋山先生自身が気がつき、他の先生に廊下から見ておいてもらって発覚したという。この出来事は秋山先生にとってはたいへん残念なできごとであったが、逆にチャンスであったとも振り返る。

逆に言うと、そういう場面っていうのは、言うてみたら、視覚障害の教員やからこそ作れた場面やと思うんですよね。そういうときこそチャンスで、なんでカンニングがあかんのかっていうふうな話をするんですよね。今ちょっとほんまに残念なことがあってねっていうふうな話を、授業を中断してする、そういう機会でもないとできひん話なんで。…だから事が起こったんは残念やけど、そういうときに視覚障害の人間が言って、やっぱり重みが出る話っていうのはあると思うんですね。事象としては残念だけど、そこはそれで視覚障害の教員の存在意義になつてる部分で、大事にしてほしい部分と思うんでね。〔2。文中「…」は中略。〕

秋山先生は、授業を止めて、カンニングが自分自身とクラスの他の生徒を欺く卑劣な行為であるということを、当該生徒も含め、クラス全体に訴えかけたという。秋山先生の試験監督のもとでは、生徒は常に自分の良心に従って試験を受けねばならないことになり、自分の生き方を問われることになる。このような状況は、晴眼の教師の下では意図的につくり出すことができない。

しかし、このエピソードは、見方を変えれば、それこそがまさに視覚障害教師の不適合性の根拠とされかねない事例であるともいえる。秋山先生は、そのことを自覚した上で、あえてこのエピソードを自分が出演したラジオでも語っている。

そこで、そんな話をすると、こういうの、あんまりメディアに乗ってしまうと若干危惧することもあるね。だからそら見たことか、おまえのようなもんが一人でやったら、そんなカンニングが起こって

まずいやろっていうふうな、そういうふうな流れになっちゃうと残念なんでね。〔2〕

秋山先生が、自分にとって不利に作用することを承知した上で、それでもあえてこのエピソードをラジオで語っているのは、リスクをかけてでもリスナーに訴えかけたいそれ以上の意味をそこに見出しているからだと思われる。それは何か、秋山先生は以下のように語っている。

予防措置としたら、他の見える先生がそのときだけ入って、カンニングの起こらへんことを優先して小テストをすることはできますよね。ただそれは、一面ではいいことかもしれないけど、一面では、そういう人らが入らなかつたらその視覚障害の人間と生徒の間に信頼関係がつかれないのかっていう話で。そんな、わざわざ目が見える人が間に仲介しないといけないような、そんな関係では、非常にもったいないなと思うわけですよ。そんな人がいなくても先生と僕らでやっていきますよっていうふうな、そういう体制をつくりたいわけですから。安易にそこに目が見える人が介入せんほうがええと思うんですね。〔2〕

ここで秋山先生が追求しようとしていることは、「目が見える人間がいなくてもやっていくことができる教師と生徒の関係」を構築することということになる。秋山先生は、それをあきらめるのは「もったいない」と話している。

この事例は、一般的に学校において障害のある教師には不可能だと見なされている業務の中には、教師と生徒の関係性が変わるこ

で可能になることがあり得ることを示している。このことを裏返して言えば、一般的に障害のある教師には不可能だと見なされていることに対してあえて障害のある教師が挑むことによって、通常では到達し得ない教師・生徒の関係性を学校の中につくり出すことができる可能性があることを示唆しているとも言える。秋山先生が「障害は教育資源だ」という時、その意味は、障害のある教師の存在が、単に生徒に障害者に対する理解を促すためのモデルとして有効であるというだけではなく、教師・生徒の関係性に変化を及ぼし、生徒の能動性・主体性を引き出し、従来の学校の型を破る契機になり得るという、よりダイナミックな意味が込められているように思われる。

5.1.2. 担任業務で

秋山先生は、現在の勤務校では学級担任をしていないが、かつて勤めていた2つの学校では、それぞれに、一つの学年を1年生から3年生まで学級担任として持ち上がった経験が1回ずつある。要するにこれまで6年間学級担任を経験したことになる。

担任業務を遂行する上で視覚障害があることが障壁となるのは、特に事務処理においてである。学校においても事務処理のデジタル化は徐々に進んできてはいるが、まだ紙媒体のものが多く残されていることと、教育委員会が採用するシステムの中には音声認識ソフトに対応していないものもあることが、インタビューでは課題として指摘された。そのような場合には副担任の先生を頼りにすることになる。

しかし、授業の時と同様に、生徒指導面においては視覚障害があることがメリットになることもあることが話された。ここでは、具体的なエピソードとして、「日直日誌の活用」

と「避難訓練での生徒による誘導」について紹介することにする。

日直日誌の活用

日本の多くの学校では、生徒が「日直日誌」をつけることが慣例になっている。名簿番号順などで回ってくる日直当番が、その日のできごとを日誌に記入するというものである。しかし、その内実は、一日の授業の様子を紋切り型の短いコメントで記録するといった具合に形骸化していることも多く、生徒も教師も、そこにあまり意味を見出せないまま、とりあえずルーチン・ワークとして続けているといった学級も多く見受けられる。秋山先生は、その日直日誌を、多いに活用したというのである。

秋山先生：例えば僕らなんかは、日誌とかをよう活用してて。日誌うちゅうのは、結構使いやすいツールで。…40人いて、担任持っても最初の4月は、40人、さっぱり分からんところから始まるわけですね。どうやって覚えていこうかなっていったときに、日誌は、普通は書いて、先生とこ、机置いて帰ると思うんですけど、それでは結局、僕、分からへんので。自分のクラスだけは、僕に読みにくところまでが仕事ですよと、日直のね。

原田：ああ、確かに。

秋山先生：それは確かに、同僚に読んでもらったら済む話かもしれないけど、それは逆にもったいないと思ってるんですよ。生徒がサポートできるものは、もう生徒にやってもらってというのが一種のポリシーなんですよ。そのほうが教育効果は高いと思ってるんで。そしたら、日直って、大体名簿の1番から順に回しますよね、きょうは1番の子が日直をし

ましたと、その子が日直日誌を書いて僕の所に読みに来るんですよ、そしたら書いた子の声で日誌を読んでもくれるから、非常に思いがこもった、書いた本人が読んでるんでね。「1時間目は国語で、ちょっと難しくて大変でした」とか、「2時間目は数学で、ちょっと眠くなってしまいました」とかを書いてるわけですよ。それを読んでもらってるときに、「眠かったんか、昨日ちゃんと寝れてんの？」とかって、簡単な会話ですけど、そういうのがちょっと挟めたりする。普通に先生の机に置いてぼっと帰ったら、読むは読むけども、そういうやりとりは多分できないんで、逆に言うと、そういうやりとりができるのは生徒からしたら面倒くさいかもしれないけど。

原田：まあね、でも。

秋山先生：特権かもしれないですよ、ある意味ね。〔2〕

学級担任にとって、学級のどの生徒とも分け隔てなくコミュニケーションを図ることは大切なことであるが、実際には、学級の中にはどうしてもよく話す生徒と、そうではない生徒ができてしまうものである。この方法だと、必ず全員と公平に話す機会をつくることのできるのである。しかし、晴眼の教師がこの手法を真似ることはできない。なぜならば、自分で日誌を読めば済むからである。生徒に職員室までわざわざ読みに来させる必然的な理由を見つけることができない。確かに「特権」なのである。

避難訓練での生徒による誘導

もう一つ別の例を紹介しよう。それは避難訓練である。これも日直日誌同様、形骸化していることが多い学校行事の一つである。生

徒は通常は最初から訓練であることを知っているの、中高生ともなると気恥ずかしさも手伝ってなかなか真剣に取り組んでくれないものである。しかし、秋山先生の学級での避難訓練の様子は、他の学級とは違う。

秋山先生：そしたら例えば学校で避難訓練があったときとかに、早く逃げなさいよってというのは僕の仕事としても、皆が逃げていくのを見て、最後はやっぱり一番、僕自身が逃げれないと思うんですね。だから、生徒は逃げて僕も逃げれないというふうな話になっちゃうわけですね。で、最初の避難訓練のときに、実は僕は1人で逃げれへんから、「誰か連れて行ってな」というふうなことを、初回の避難訓練のときには言うんですね、初回のというのは、2回目からはそんな言わなくてもやってほしいという意味なんですけども。そうすると、初回はこっちから、ある程度仕組んでるんですけど、2回目ぐらいになると、みんながどんどん教室からいなくなって、僕は1人で残ったときに、最後のほうの子の中には、あそうか、こうなった場合、この人はサポートがいるっちゅうパターンやなと思って、「先生は逃げれるんですか」みたいに言うてくることになるんですね。で、「逃げれへんから連れて行ってくれ」と言うて、一緒に逃げてもらうんですけど。だからそういう避難訓練っていうのは、多分他のクラスではないパターンやと思うんですね。けど、避難訓練っていうのは、本来簡単に逃げれたらあんまり面白くないっていうか、普通、逃げれへん人が周りにいるかもしれへんからやるのが避難訓練であって、だから僕はまさにその逃げれへん、サポ-

トがいる人間っていう立場になれるんで、ちょっと他のクラスとは違う。ほんまにやってほしい避難訓練の形かなくていうふうな気はしてますね。

原田：ということは、日常生活されて、学校の中でやってるときに、ほとんど（他の先生からの）サポートなしで、（生徒から）先生がいろんなことされてるような状態やからですか。

秋山先生：そうですね。

〔2. 文中（ ）は筆者による補足。〕

秋山先生の学級の避難訓練では、生徒は災害発生時に何を大切にしなければならないかの判断を試されることになる。そして、そのときに生徒が的確な判断ができるのは、学校の日常生活において、秋山先生と生徒との間に「いろいろなことをされている」関係があるからだと言われている。避難訓練でも、日頃の生活における関係性が試されるのである。

5.1.3. 周囲の受け止め方

以上のような秋山先生の戦略は、生徒、同僚、校長からどのように受け止められているのだろうか。ここでは、NHKのラジオ番組「視覚障害ナビ・ラジオ」（2018年2月4日放送）のデータを用いることにする。この番組では秋山先生の学校での実践をとりあげており、秋山先生以外にも、秋山先生の母親、生徒、同僚、校長にもインタビューを行っており、それらの人々の談話を紹介している。

まず、生徒の声である。

男子生徒A：はじめはこれほんまにちゃんと勉強できんのかなあと思ってたんですけど、去年より全然成績も上がってるんで、よかったです。〔1〕

男子生徒B：あの教えることにとって積極的な先生だと思いますね。あの音読とか、あと単語の発音とかもメインにやってくれるので、そういう点に関しましてはかなり実用的だとは感じています。〔1〕

女子生徒C：私は先生が机と机の間の通路を通る時に、教科書などはみ出さず机の上に収めるようにはしています。〔1〕

女子生徒D：なんか、自分が今言っていることを板書することはできないので、予め自分が言おうと思っていることをパソコンで打ち込んで、私たちに見せてくれるので、すごい準備もたくさんされてるんだらうなと思うし、そこがすごいいいなあと思います。〔1〕

女子生徒E：実際接してみて、ああ、こういうちゃんと話さな伝わらへんなあとか、ああちょっと段差危ないなあとか、十分も周りに気を配れるように成長できた面もあるなあと思います。〔1〕

男子生徒A・B、女子生徒Dからは、成績が向上したこと、授業内容が充実していること、授業準備が入念にされていることなど、授業に対する肯定的な評価が語られている。女子生徒Cと女子生徒Eからは、秋山先生の授業がうまくいくように様々なことに気を配っていること、そしてそれが自分の成長につながっていると受け止められていることが語られている。秋山先生は生徒の力を借りることに教育的な意味を見出していたが、生徒の側もそれを肯定的に捉えていることが窺える。

次は同僚である。秋山先生は授業は1人でやっているが、授業準備では同僚のサポートを受けている。2018年調査時点では、2人の同僚が分担して12コマ（授業時間）のサポートを行っていた。時間割上にサポートの時間が割り振られており、サポートにつく同僚の授業担当時間は6コマ分の軽減措置を受けることになっている。学校は、加配されている非常勤講師（12コマ担当）でその補充を行っている。次の談話は、サポートにあたっている同僚教員のものである。

同僚：まあその最初はどういうふうに参加したらいいのかだとか、全然分からなかったですけど、今まで自分が経験したことがなかったことなので、まあ端的に申しますと、すごい自分の世界が広がったきっかけになったかなと考えています。視覚障害があるということなんですけど、それを逆に強みに変えていらっしやるのかなあというふうに感じます。そういう先生の姿を見ていて、自分の強みというのは何なのかなというのを考えるきっかけになりましたし、そういうのもっと出して行って、生徒に何か伝えることができたらいいなあというふうに考えています。〔1〕

秋山先生が「障害を強みにかえらっしゃる」ことによって「世界が広がった」こと、そして自分自身も強みをみつけていきたいことが語られている。視覚障害は既存の学校文化を前提にして考えれば、ハンディと見なされることになる。しかし、秋山先生はそれを強み（メリット）に転換することによって、学校文化の境界枠を拡張することに成功しており、それが同僚の「世界が広がった」という言葉で表現されていると解釈することがで

きる。同僚教師が、「自分の強みというのは何なのかなというのを考えるきっかけになりました」と語るように、既存の学校文化を相対化でき、その枠にとらわれない発想が可能になれば、今まで気づかなかった自分の強みを見出す契機が生まれ、今まで以上に「生徒に何かを伝えること」ができる可能性が広がるのである。

最後に校長の談話を紹介する。

校長：私も初めて授業を見たときに、びっくりしたわけですね。ああ、こういうふうに教えていくのかと。実は教え方にも多様性があるんやなあと。いろんな教え方やいろんな学び方があるんかなあということがわかりました。それが例えば生徒にも伝わる訳ですね。あっ、こういうふうに教えてくれるのかということと、新しい広がりというか、学びが展開したんではないんかなあと。〔1〕

ここでも、「教え方に多様性がある」「新しい広がりというか、学びが展開した」という言葉で、既存の学校文化の境界枠が拡大されつつあることが表現されていた。

5.2. 無力化に抗するストラテジー

ここまで、秋山先生が、視覚障害があることをむしろプラスに転じている姿を描出してきた。しかし、学校での生活においては、障害のある教師が力を削がれる、すなわち無力化されることを経験することもある。それは、意外なことに、秋山先生への特別な配慮がなされる場面で生じていた。

ここでは、2校目の学校から3校目の学校への転勤の際のエピソードを紹介する。転勤の直前にはこれから着任する3校目の学校の英語科主任が、秋山先生の状況について聞き

取りに来てくれたそうである。その際、秋山先生はすでに1校目、2校目の学校で単独で授業を行い担任もしていたことを説明した上で、せめて週当たり12時間は授業を担当させて欲しいと希望を伝えていた。担任を持たない場合は15時間ほど担当するのが通例だが、障害があるということで授業担当時間を著しく軽減される恐れがあり、そうならないように布石を打ったのである。しかし、着任してみると、授業時間は10コマであり、秋山先生のために準備されていた授業は、コンピュータ室で生徒がPC相手に自習することを監督するだけの授業が主であった。

「ええ？」かと思てね、「なんでそれを担当せなあかんねやろ？」と思って。「多分こっちの状況、分かってはらへんのかな」と思ってね。最初は転勤する立場でもあるから、なかなか、いや、その授業はできませんとか言って変えてもらおうか思たんですけど、「もう時間割を組んでます」と。だから組む作業始まるから。というても、「僕、監視するの、できひんから、誰かが寝てたとしても分かりませんよ」とかね。ほなら、「そうですね、そうか、できないということ分かりました。そしたらもう先生の名前を入れときますんで、最後に生徒らがその1時間でやったことを簡単なレポートを書くことにしますから、それを誰かに読んでもろてください」と、「その内容で評価を付けてください」って言わはるんですね。それ、はっきり言うて、僕がその授業やる意味全然ないと思うんですね。なんの力も出せへんしね、そもそも、生徒が黙々とヘッドホン付けて自分の好きなリスニング教材を聞いてやってるわけでしょ、なんも分からへんと。僕ら、

生徒の反応を声で聞きながらやるしか授業組み立てようがないので、様子だけ見て、それを監督してくださいなんちゅうのはできませんと。もう転勤する身でなかなか強く言うのも気がひけたんですけど、これ言わへんかったら、もういよいよ回らへんな思たんですね。

生徒がコンピュータに向かって自習しているのを監督する業務は、目が見えない秋山先生にとって最も苦手なことであるに違いない。これでは、「なんの力も出せへんしね」というように、秋山先生はその持てる力を奪われる、すなわち無力化されるのである。そこで、秋山先生は、「僕がその授業やる意味全然ない」と思い、異議申し立てをしたという。「転勤する身でなかなか強く言うのも気がひけたんですけど、これ言わへんかったら、もういよいよ回らへんな思たんですね」という言葉には、秋山先生が葛藤を抱えながらも、意を決して自己を主張したことが感じられる。転勤の際には、誰もが多かれ少なかれ、自分が新しい職場の環境にうまく順応できるように気を遣うものであろう。そのような状況の中で、最初から強く自己を主張しなければならないことは、たいへんな心理的な負担を伴うことになる。しかし、そうでもしないと教師として「回らない」状況に追い込まれる。すなわち、教師アイデンティティの危機に直面するであろうことが容易に予見できたのである。

このエピソードにおいて、秋山先生を苦しめている原因は、障害者に対する配慮にある。持ち時間を少なくすることも、教師がただ監督さえしていれば済まされる授業担当を宛てることも、どちらも秋山先生の負担を軽減させ、できるだけスムーズに障害のある新任者を新しい職場へ迎え入れようとした配慮の現

れであると考えることができる。

しかし、その配慮は、秋山先生の持てる力を最大限に引き出そうとする方向での配慮ではなかった。「障害があるのだから一人前の仕事を期待してはいけない」「負担軽減が必要である」というような、漠然とした障害者観からもたらされる配慮であった。この配慮は、結果的に、秋山先生の力を削ぎ落とす、すなわち無力化することになってしまうことになる。「障害者」は英語で、'disabled'と表記されることがある。つまり無力化された人々ということである。ここにとり上げたケースでは、皮肉なことではあるが、無理解から生みだされる配慮が、障害者をまさに障害者にしてしまうことを物語っている。秋山先生は、それらを黙認してしまうと「回らなくなる」ので、毅然とした態度で異議申し立てを行い、自らの活路を確保しようとしたのである。いかなる場面でも自らの教師アイデンティティを確保するために自己主張できる強さも、秋山先生のアイデンティティ・ワークの重要な要素であると考えられる。

5.3. 調査結果のまとめと考察

秋山先生のアイデンティティ・ワークとして、二つのストラテジーを指摘した。一は「障害をメリットに転じるストラテジー」、もう一つは「無力化に抗するストラテジー」であった。

前者については、「授業場面」と「担任業務」に分けて記述した。授業場面では、①「板書の代わりにICT機器を使う」、②「視力の代わりに聴力を使って生徒の状況を把握する」、③「生徒の目を借りる」、④「カンニングをチャンスと捉える」をとりあげた。そして、担任業務では、⑤「日直日誌の活用」、⑥「避難訓練での生徒による誘導」をとりあげた。これらのストラテジーの特徴は、視力がない

ことを聴力や生徒の視力を借りることで代替し、晴眼者が一般的な方法で行う場合と比べても遜色がない、あるいは、それ以上の効果を発揮していたり、晴眼者には真似のできない意味を生みだしたりしていることであった。生徒の力を借りることは、様々なところで生徒の主体性や能動性を引き出すことに役立っていた。秋山先生が「障害は教育資源だ」というとき、そこには単に障害のある教師が人権教育や障害理解教育の「生きた教材」あるいは「生きたモデル」になり得るという意味だけではなく、学校という場を変革し、そこから新たな教育的意味を生み出す資源になり得るという、よりダイナミックな意味が込められているように思われた。

第二のストラテジーである「無力化に抗するストラテジー」については、転勤の際の授業担当科目をめぐるエピソードについて記述した。そこでは、障害者に対する「一人前の仕事を期待できない人」「仕事を軽減してあげなくてはならない人」といような漠然とした障害観に基づく配慮が、逆に障害者を無力化し、障害者を障害者たらしめている現実が浮き彫りにされた。秋山先生は、それに対しては毅然とした態度で異議申し立てを行い、自分にできることまでもが障害を理由に免除される事態を回避していた。「無力化に抗するストラテジー」は、第一の「障害をメリットに転じるストラテジー」を生み出すための機会を確保する上でも重要な意味を持っており、両者は対になっている。

秋山先生のアイデンティティ・ワークから見えてくることは、障害（disability）が立ち現れてくるか否か、あるいは現れる場合にかなる形で現れてくるかは文脈依存的、つまり、背後にある文化の構造や周囲の人々との関係性によって規定されるということである。秋山先生は、生徒との信頼関係を構築す

ることで、障害をメリットに転じ、学校文化の境界枠を拡大することに成功していた。逆に、同僚からの無理解な配慮はそのような機会を奪い、障害のある教師を無力化することに陥っていた。これらのことが示唆していることは、学校文化、あるいは教師同士、教師・生徒間の関係性を変化させることで、障害のある教師が学校で活躍できる可能性を拡大することができるということである。

この構造は、実は障害がある教師にだけ当てはまるわけではない。障害がない教師にも「弱み」がある。その「弱み」を規定しているのは、やはり学校文化の構造と周囲の人々との関係性である。「弱み」は時として当該教師をアイデンティティの危機に陥れる。その圧力は、障害のある教師と比べればたいしたことではないと思われるかもしれないが、決してそうとも言えない。なぜならば、「障害／健常」という二分法は、「一人前の仕事を期待してはいけない」障害教師像を生み出すと同時に、「一人前の仕事をするのが当たり前」の健常教師像を生み出すことになるからである。「健常者であるにもかかわらずそんなこともできないのか」という周囲の眼差しは、やはり教師アイデンティティに大きな負荷を与えることになりかねない。同僚教師が、「そういう先生の姿を見ていて、自分の強みというのは何なのかなというのを考えるきっかけになりました」と語っていたことは、まさに、この構図の中で縛られているのは障害教師だけではないこと、そして、障害教師の学校文化に対する身の処し方が、学校文化への同調傾向が強い健常教師にとって大きなインパクトを与え得ることを示唆している。

6. 結び

本稿では、秋山先生が教師アイデンティティを確保するためにいかなるストラテジー

を行使しているかに焦点をあてて記述してきた。これは秋山先生独自の生き方であり、視覚障害教師がすべてそうしている、あるいは、そうすべきであると言いたいわけではない。人の生のあり方は多様である。にもかかわらず、視覚障害教師の多様な生のあり方を描くことに駆られるのは、そのことが障害のある教師の可能性を広げ、障害のある教師の登用を促進させることになると考えているからなのだが、それだけではなく、そのことがすべての教師・生徒にとって学校をより過ごしやすい場にするにつながると信じているからでもある。

本稿で、筆者は二人の視覚障害教師のアイデンティティ・ワークを描いたことになるが、さらに調査を進めていけば、また異なる視覚障害教師の生き方に出会うことになるだろう。その作業を続けることが筆者にとって目下の課題である。

文献

- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Munit. (=2018, 今村仁司・港道隆訳『実践感覚1』みすず書房).
- Bourdieu, P & Passeron, J.C., 1970, *La Reproduction*, Editions de Minit.Paris. (=1991, 宮島喬訳『再生産』藤原書店)
- 中央教育審議会初等中等分科会, 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〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm〉2021年3月15日閲覧.
- Giroux, H. A., 2005, *Border crossings : cultural workers and the politics of education*, Routledge 2nd ed.
- 原田琢也・大金朱音・森上一美, 2020, 「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—」『金城学院大学人文・社会科学研究所紀要』第24号, pp.33-48.
- 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アビリティ—」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.
- 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.
- 厚生労働省, 2019年, 「令和元年障害者雇用状況の集計結果」厚生労働省ホームページ〈https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_08594.html〉2021年3月15日閲覧.
- 久富善之, 1995, 「教師のバーンアウト(燃え尽き)と『自己犠牲』的教師像の今日的転換:日本の教員文化・その実証的研究(5)」『一橋大学研究年報社会学研究』第34巻, pp.3-42.
- 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.
- 宮島喬, 1994, 『文化的再生産の社会学:ブルデュー理論からの展開』藤原書店.
- 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.
- 文部科学省, 2019, 「文部科学省障害者活躍推進プラン」文部科学省ホームページ〈https://www.mext.go.jp/content/1413125_02_1.pdf〉2021年3月15日閲覧.
- 文部科学省, 2020, 「教育委員会における障害者雇用に関する実態調査・国立教員養成大学・学部における障害のある学生の支援に関する実態調査」文部科学省ホームページ〈https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20200710-mxt_kyoikujinzai01-000008625-6.pdf〉2021年3月15日閲覧.
- 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

晴眼であることを当たり前とする学校文化におけるある視覚障害教師のアイデンティティ・ワーク（原田 琢也）

- 人間科学研究』第30号, pp.1-14.
- 中村雅也, 2016, 「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.
- 中村雅也, 2018, 「障害のある先生と障害者雇用政策」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」が交差する場所—』生活書院, pp.169-189.
- 中村雅也, 2020, 『障害教師論—インクルーシブ教育と教師支援の新たな射程—』学文社.
- 中野卓・桜井厚, 1995, 『ライフヒストリーの社会学』弘文堂.
- 指田忠司, 2007, 「視覚障害者の教育職従事の現状と課題」全国視覚障害教師の会（JVT）『教壇に立つ視覚障害者たち』日本出版制作センター, pp.163-175.
- 社会福祉法人視覚障害者支援総合センター, 2016, 『視覚障害公務員調査—平成28年度—視覚障害者の国家公務員, 地方公務員, 普通科・理療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』
- Snow, D. A. and Anderson, L., 1987, “Identity work among the homeless”, *American Journal of Sociology*, Vol. 92, No. 6, pp.1336-1371.
- 杉尾宏, 1988, 「教師の教育行為の社会学的分析—「状況の定義」論から教育労働過程論の構築に向けて—」『教育社会学研究』第43巻, pp.31-44.
- 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

本研究は秋山先生の献身的な協力がなければ完成させることはできなかった。また、本研究は、2020年・2021年度金城学院大学・金城学院大学父母会特別研究助成【研究B】を受けて行われたものである。併せて謝意を表明する。