

論文

# 視覚障害のある教員の学習指導に対する支援システム

——「一元支援」から「多元支援」への試案——

中 村 雅 也\*

## 1. 目的

### 1-1. 問題の背景

本稿の目的は視覚障害のある教員（以下、「視覚障害教員」という）の学習指導に対する支援を検証し、有効な支援方策を導出することである。

日本は2007年9月に障害者の権利に関する条約（以下、「障害者権利条約」という）に署名し、その後、各分野で同条約の批准に必要な障害者制度改革と法令整備が進められた。教育分野では文部科学省において、障害者権利条約第24条（教育）と整合する教育制度の在り方が検討された。同省に審議を要請された中央教育審議会は、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）」（中央教育審議会2012）（以下、「中教審報告」という）を取りまとめた。

本報告で注目したいのは、「教職員への障害のある者の採用・人事配置」という項目が置かれたことだ。ここでは『共生社会』とは、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り、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」と述べられている。さらに、「学校においては、教職員の障害の特性等に考慮し、職務遂行に必要な支援を行う必要がある」とも記されている。すなわち、これまでは障害者が学校の教職員になる環境が整っていなかったが、今後は環境を整備し、職務遂行の支援を行う必要があると明確に指摘したのである。

これまで、教員の職務遂行上の課題は教員自身の力量向上により解消が企図されてきた（日本教師教育学会2002）。しかし、障害のある教員の職務遂行上の課題は障害がもたらす困難であり、個人の力量向上で解消されるものではない。障害者権利条約は障害の社会モデルに立脚し、障害がもたらす困難は社会的障壁に起因するものとして、社会に解消を要請している。同条約に依拠する中教審報告により、障害のある教員の困難は個人の力量向上で克服すべきものではなく、社会的支援で解消すべきものとして捉えなおされたのだ。こうして、近年、障害のある教員に対する支援の必要性が顕在化してきたのである。

他方、労働・雇用分野では障害者権利条約第27条（労働及び雇用）と整合させるかたちで、2013年6月に障害者の雇用の促進等に関する法律が改正された。同法では、新たに合理的配慮の提供が事業主に義務づけられ、障害者の職務の円滑な遂行に必要な施設の整備、援助を行う人の配置などの措置を講じなければならないと定められた。この規定は2016年4月1日から施行されている。そのため、障害のある教員についても、職務遂行に必要な環境整備、支援人員の配置などが喫緊の課題として立ち現れてきているのだ。

このように、障害者権利条約の批准を契機として、教育分野においても、労働・雇用分野においても、障害のあ

---

キーワード：障害のある教員、労働支援、合理的配慮、障害者雇用、視覚障害

\* 立命館大学大学院先端総合学術研究科 2009年度入学 公共領域

日本学術振興会特別研究員(DC2)

る教員に対する支援の必要性が認識されるようになった。しかしながら、実際に障害のある教員にはどのような支援が必要なのかは明らかでない。

## 1-2. 先行研究

障害のある教員の労働支援については、2010年代に入って、視覚障害教員についての量的調査と質的調査が行われている。量的調査は視覚障害者支援総合センターが2012年と2016年の2度にわたり実施したものだ。これらは、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、視覚障害教員に対して各教育委員会が実施した「人的サポート」と「環境整備」について調査している（視覚障害者支援総合センター 2012, 2016）。この調査では、各教育委員会が人的支援、および物的環境整備として実施した事項とその実施教育委員会数が示されており、支援の全国的な状況を把握することができる。だが、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。また、実施された支援が視覚障害教員にとって有効かどうかは検証されていない。

一方、視覚障害教員についての一連の質的研究（中村 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2018）がある中村雅也は、障害のある教員に必要な支援を解明するには、個別の事例を集積し、具体的な困難と実際の支援方法を検証する必要があるとして、視覚障害教員6名にインタビュー調査を行っている。これによると、公的な支援として、6名のうち3名には視覚障害者用パソコン機器などが提供されていたが、他の3名は必要な機器類をすべて自費で準備していた。また、3名には何らかの支援人員の配置があったが、十分なものではなく、6名のうち5名は同僚、家族、ボランティアなどに個人的に支援を受けていた。中には在職中に失明し、学校には特別な支援は求めないという条件で復職した事例もあった（中村 2014）。

この結果からは、障害のある教員に対する物的環境整備、および支援人員の配置が雇用者の責務だとは捉えられておらず、困難の解消は当該教員個人の責任とする認識が学校側にも視覚障害教員の側にもあったことがうかがえる。ただし、これらは6名のインタビューが在職した1973年から2011年までの状況である。

前述のとおり、2012年の中教審報告により、障害のある教員に対する認識が改められ、2016年には法的に合理的配慮の提供義務が発効した。これらにより、視覚障害教員に対する支援の状況も大きく変動している可能性がある。このような動向を踏まえると、中村（2014）の調査結果は最近の状況と一致しているとは考えにくい。そこで、本稿では2017年時点での視覚障害教員に対する支援の状況を改めて調査した。

## 1-3. 研究課題と本稿の目的

本稿の後景にある大きな研究課題は、視覚障害教員に対する有効な支援を解明することである。支援は提供される支援の種類により、大きく人的支援と物的支援に分類できるが（中村 2014; 視覚障害者支援総合センター 2012, 2016）、本稿ではこのうち人的支援を取り上げて検討する。ただ、人的支援は視覚障害教員の職務のさまざまな局面で実施されており、紙幅の都合上、本稿ですべてを網羅的に検討することはできない。中村は「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おり、それぞれの職務によって、支援が必要な場面も、有効な支援ができる人的資源も異なる」（中村 2014: 12）と指摘している。これに従えば、人的支援を検討するにあたっては、職務内容ごとに切り分けて分析するのが適当だと考えられる。そこで、本稿では教員の中核的職務である学習指導における支援をまず取り上げる。物的支援、および学習指導以外の職務における人的支援については別稿で論じる。

本稿では視覚障害教員が学習指導において受けている人的支援の現状を明らかにし、それらを検証して、有効な支援方策の導出を試みる。

## 2. 方法

障害のある教員に対する有効な支援を解明するには、支援の個別事例について効果を検証し、有効な方策を検出するのが1つの方法である。とりわけ、障害のある教員の支援に関する研究蓄積がきわめて乏しい現状からすると、まずは個別事例のデータを収集し、それをもとに有効な支援を検討するのが妥当な方法だと考えられる。そこで、

本稿では障害のある教員に半構造化インタビューを実施し、個別事例のデータを収集した。

本稿ではさまざまな障害種別のうち、視覚障害のある教員を調査対象とした。筆者はかつて視覚障害をもちながら教員として勤務した時期があり、視覚障害教員の当事者団体である全国視覚障害教師の会<sup>1</sup>に参加している。このことにより、筆者は視覚障害教員への調査に必要な背景知があり、また、視覚障害教員に厚い人脈をもっている。そこで、既知の視覚障害教員たちに調査協力を依頼した。

調査協力者は、小学校、中学校、および高等学校（以下、「高校」という）に在職している視覚障害教員11名である。小学校1名、中学校3名、高校7名で、年齢は30代5名、40代2名、50代4名である。使用文字は点字が9名、墨字が2名、また、新規採用時からの障害者が7名、在職中の中途障害者が4名である。

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。協力の中止や撤回は自由であること、および個人情報保護の方法と公表時のリスクの可能性も口頭で十分に説明し、理解を得た。なお、本稿では調査協力者の名前はアルファベットで記号化した。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	年齢	校種・教科	障害・使用文字	学歴	職歴
A	30代	公立中学校・社会	先天盲。点字。	盲学校の小、中、高等部を経て、大学卒業。	教職歴8年目。現任校で新採となり、転任はしていない。
B	30代	公立中学校・社会	先天弱視から小学生で失明。点字。	4年生で小学校から盲学校に転校し、小、中、高等部を経て、大学卒業。	教職歴10年目。非常勤講師1年間の後、現任校で新採となり、転任はしていない。
C	30代	公立高校・英語	先天盲。点字。	盲学校の小、中、高等部を経て、大学、大学院修士課程修了。	教職歴12年目。非常勤講師1年間の後、高校で新採となり、現任校は2校目。
D	30代	公立高校・数学	先天盲。点字。	盲学校の小、中、高等部を経て、大学、大学院修士課程修了。	教職歴13年目。現任校は2校目。
E	30代	公立高校・英語	先天盲。点字。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴14年目。現任校は3校目。
F	40代	公立小学校・英語専科	20代後半に失明。点字。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴19年目。現任校は3校目。現任校で失明し、4年間の休職後、復職して9年目。
G	40代	公立高校・英語	30代後半から徐々に視力低下し弱視。墨字（ルーベ、拡大コピー）。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴19年目。民間企業を経て、私立高校講師3校で12年間勤務。視力低下のため退職し、民間企業勤務。その後、公立高校で新採となり、現任校で7年目。
H	50代	公立高校・数学	先天弱視で徐々に視力低下。墨字（拡大読書器）。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴27年目。民間企業を経て、高校で新採。現任校は3校目。
I	50代	公立高校・英語	先天弱視から高校生で失明。点字。	小学校卒業後、盲学校の中、高等部を経て、大学卒業。	教職歴32年目。非常勤講師1年間の後、現任校で新採となり、転任はしていない。
J	50代	公立中学校・国語	30代前半に失明。点字。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴33年目。中学校3校の後、養護学校在職中に失明し、3年間休職。その後、盲学校を経て、中学校に転任して10年目（現任校は2校目）。
K	50代	公立高校・社会	20代後半に視力低下し、徐々に失明。点字。	通常の小、中、高校を経て、大学卒業。	教職歴36年目。非常勤講師2年間の後、高校で新採。同校で視力低下し、盲学校に転任。その後、高校に転任して25年目（現任校は2校目）。

本稿は視覚障害教員への支援全体を射程に入れた研究の一部であり、インタビューでは調査協力者が受けている職務上の支援全般について聞き取った。インタビューガイドは、大きくプロフィール、物的支援、人的支援で構成し、物的支援では設備、機器類、教材など、人的支援では学習指導、学級担任、校務分掌などの細かな下位項目を設けた。これらの項目に沿ってインタビューを行い、適宜、詳細について尋ねた。本稿では、このうち人的支援の中の学習指導について取り上げる。

インタビュー調査の実施期間は、2017年3月から2017年8月までの間である。インタビューは調査協力者と筆者が1対1で面接し、それぞれ1回ずつ行った。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。

このトランスクリプトから、調査協力者それぞれについて、学習指導に関する人的支援の語りを抽出した。その語りを支援の業務内容ごとに切り分け、支援の具体的な業務をリストアップした。次に、リストアップしたそれぞれの支援業務について、個別事例の有効性と問題点を検証した。

最後に、支援業務と担い手との関係に着目し、単一の人的資源で支援を担う一元支援と複数の人的資源で支援を担う多元支援という2つの類型を分析枠組として、視覚障害教員の学習指導に対する有効な支援システムを検討した。

### 3. 結果

本節では、調査協力者へのインタビュー結果を次の順序で提示する。まず、第1項で支援人員の配置状況を中心に、調査協力者たちの人的支援の体制を概観する。次に、第2項から第4項で、リストアップされた支援業務ごとに、それぞれ支援の内容を詳述する。ここでは、さしあたり支援業務を授業時間内と授業時間外に分け、前者を第2項、後者を第3項に記す。さらに、授業時間外の支援業務のうち、定期試験に関する支援業務は切り分けて第4項に記す。定期試験に関する支援については、通常とは異なる特別な支援体制が組まれていたからである。

#### 3-1. 支援人員

視覚障害教員に対する人的支援には、教育委員会が公的に配置している支援人員と視覚障害教員が個人的に調達している支援人員があった。本稿では前者を公的な支援人員、後者を私的な支援人員と呼ぶ。

調査時点で調査協力者全員に何らかの公的な支援人員の措置があった。人的支援として、教諭、または常勤講師が配置されていたのが7名、非常勤講師、または再任教員が配置されていたのが4名である。支援人員として配置された教員が特定できるのは3名で、他の8名については、学校に教員数の増加はあるが、誰が加配の支援人員かは特定できない。前者の3名のケースでは、配置された支援人員が専ら支援を担っている。後者の8名のケースでは、学校の教員増員により各教員の業務を軽減することで、複数の教員で支援にあたる体制を作り出している。

他方、私的な支援人員としては、ボランティア、および福祉事業者が挙げられた。学習指導に関して、ボランティアの支援を受けていたのは3名、過去に受けたことがあるのは2名だった。ボランティアの支援を受けたことがないのは6名であるが、このうちの4名は点訳ボランティアが作成した点字教科書などの提供を受けている。これは物的支援であるが、間接的にはボランティアの人的支援を受けていると考えることもできる。また、学習指導に関して、福祉事業者の支援を利用している者が1名あった。

#### 3-2. 授業時間内の支援

##### 3-2-1. 支援体制

授業は視覚障害教員が単独で行っているケースと晴眼教員とともに複数で行っているケースがあった。単独で行っているのが3名、複数で行っているのが7名、授業によって単独で行ったり、複数で行ったりしているのが1名である。授業を複数で行っているケースでは、クラスにも入る教員が視覚障害教員の支援を担っていた。1つのクラスに複数の教員が入る授業を本稿ではティーム・ティーチングとし、以下、TTと略記する。また、TTにおいて、主に授業を主導する教員をT1、補佐、補完する教員をT2と記す。

TTで授業を行っている8名のうち、6名は当該教科の教員がT2だった。他方、BさんとJさんは当該教科の担当ではない教員がT2になる場合もあった。Bさんは社会の授業を担当しているが、T2が社会の教員のクラスと体育の教員のクラスがあった。Jさんは国語の授業を担当しているが通常学級では国語の教員がT2、特別支援学級では技術や英語の教員がT2だった。また、すべての授業で同じ教員がT2を務めていたのはHさんだけで、他の7名は、2名から5名の教員が授業ごとに分担してT2を務めていた。

### 3-2-2. 支援内容

授業時間内では次の5つの支援が行われていた。①板書、②解説、③机間巡視、④生徒管理、⑤視聴覚機器の操作である。以下にそれぞれの支援業務ごとに支援内容を詳しく述べる。

1つ目に板書の支援である。TTで授業を行う8名のうち、Hさん以外の7名はT2に板書を代行してもらっていた。Hさんは黒板の視認ができる弱視なので、TTの授業でも自分で板書をしている。Bさんは大型ディスプレイにパソコン画面を映し出して板書の代わりにしているが、図や表などはT2に書いてもらうことがある。

2つ目に解説の支援である。社会担当のAさんとBさんは、グラフ、地図、写真などの視覚的な資料については、T2に交代して解説してもらうことがある。数学担当のDさんも演習問題の解答で図示が必要な場合などは、T2に交代することがある。また、国語担当のJさんも説明文の中にあるグラフや図表の読み取りなど、場合によってはT2に指導を交代することもある。Jさんによると、「私が何もかもやるのではなくて、生徒にとってどう提示したらわかりやすいか、どう進行したらやりやすいかという生徒視点で、T2、T1を入れかえて進行していきます」ということだ。

3つ目に机間巡視である。T1が教壇で授業を進めている間、T2は適宜、児童生徒の机をまわって、学習の様子を把握したり、個別の指導にあたっている。これは通常のTTでの役割分担だ。だが、T1が視覚障害教員のケースでは、児童生徒が板書を書き写したり、作業をしたりしている進捗状況を、T2が視覚障害教員に伝えて、授業の展開を補助する役割を務めていた。また、Fさんは児童の取り組みの様子をT2に記録してもらい、成績評価や所見に反映させていた。

4つ目に生徒管理である。T2は生徒の授業態度、健康状態などを視覚的に把握して視覚障害教員に伝えていた。また、生徒の出欠状況は、授業のはじめに視覚障害教員が確認しているが、出席簿への記入はすべてT2が担当していた。

5つ目に視聴覚機器の操作である。Fさんは授業でデジタル教材を多く活用するが、それらを提示する機器の操作はT2が行っている。IさんがCALL教室で授業を行うときには、T2が機器の操作をしている。Kさんは通常単独で授業を行っているが、板書代わりにパソコンの画面を映し出すプロジェクターがうまく動作しないときには支援担当教員に修復を依頼することがある。

### 3-3. 授業時間外の支援

#### 3-3-1. 支援体制

前項でみた授業時間内の支援はすべて公的な人的支援だったが、授業時間外では公的な人的支援だけでなく、私的な人的支援も行われている。ここではまず公的な人的支援の体制について述べ、次に私的な人的支援の体制について記す。

##### 3-3-1-1. 公的な人的支援の体制

まず、公的な人的支援の体制について述べる。支援体制を時間数と時間帯によって分類すると、時間数、時間帯ともに決められていないケース、時間数は決められているが時間帯は決められていないケース、時間数、時間帯ともに決められているケースがあった。以下にそれぞれのケースごとに詳しく述べる。

まず、時間数、時間帯ともに決められていないケースは4名だった。Aさんのケースでは、支援にあたっているのが再任用の教員、もしくは非常勤講師なので、出勤日や勤務時間が限られている。そのため、支援の時間を確保したり、時間帯を設定するのが困難なのだとAさんはいう。適宜、時間を設けてTTの授業の打ち合わせをしている。

しかし、授業準備などの支援を受ける時間は十分には確保できていない。一方、DさんとIさんは授業に関する支援を当該授業のT2から受けている。いずれもT2はフルタイム勤務の教諭や常勤講師なので、支援時間の都合は比較的合わせやすいという。Kさんの場合は支援担当として常勤講師が1名任用されている。その教員はKさんの授業軽減分を代行するかたちで週8コマの授業を担当するとともに、Kさんの支援全般を行っている。支援の時間数は決まっておらず、勤務時間内で都合がつくときに必要な支援を行っている。

次に、時間数は決められているが時間帯は決められていないケースは3名であった。Bさんの支援時間数は週4時間である。Bさんは社会担当だが、支援を担当するのは理科の教員だ。支援の時間帯は固定せず、必要なときに適宜設けている。他方、Gさんの支援時間数は週3時間である。支援を担当するのはGさんと同じ英語の非常勤講師で、自分でも授業を担当している。非常勤講師は出勤日が限られているので、支援の時間帯を擦り合わせるのは難しいという。だが、主な支援内容が試験の採点など、支援人員に任せてやってもらえることなので、支援の時間帯は設定していない。また、Hさんには支援人員として週10.5時間の非常勤講師が配置されている。主に定期試験、および小テストの採点に支援を受けている。Gさん同様、これらは支援人員に任せているので、支援の時間帯は設定していない。

最後に、時間数、時間帯ともに決められているケースは4名であった。Cさんは担当授業時数と同じ時数だけ支援時間が設定されている。時間割に支援時間が組み込まれており、TTを組んでいる3名の教員が支援にあたっている。

Eさんは英語担当で、人的支援として週12時間の非常勤講師が配置されている。前任校では非常勤講師が英語の授業を12コマ担当し、英語科全体の業務を軽減した上で、英語の教員全員で分担してEさんの支援にあたっていた。現任校では非常勤講師が授業を4コマ担当し、残りの8時間はEさんの支援にあたっている。いずれの場合も毎日少なくとも1コマの支援時間が時間割に組み込まれており、週に6、ないし8時間の支援時間が設定されている。

Fさんの場合は人的支援として学校に教員1名の加配がある。だが、加配教員がFさんの支援を担当するのではなく、学級担任をしていない教員が支援担当となっている。支援時間は1日90分で、第2校時と第3校時に設定している。しかし、支援担当の教員は他の業務も多く抱えており、90分の時間を確保できなかったり、設定した時間に支援を受けられないこともある。

Jさんの場合は授業の打ち合わせ時間として週3コマが時間割に組み込まれている。また、前任校でも毎日第1校時、週5コマの打ち合わせ時間が設定されていた。これはT2と授業の打ち合わせをする時間だが、その中でいくらかの支援も行われていた。だが、その支援だけでは全く不十分だった。Jさんによると、「やっぱりそれだけじゃ足なくて、同じように、ボランティアの方にもずっと入ってもらって、資料を読んでもらう、作文を読んでもらうということもやっぱり継続してきましたので」ということだ。

### 3-3-1-2. 私的な人的支援の体制

次に、私的な人的支援の体制について述べる。私的な人的支援を担っていたのはボランティアと福祉事業者だった。先にボランティアについて述べ、次に福祉事業者について記す。

調査協力者がボランティアの支援を受けていた時間と場所は次のとおりである。Jさんは週に1日、第5校時、第6校時を対面朗読の時間として確保し、学校の会議室にボランティアに来てもらっている。だが、週1日の2時間程度では足りないので、必要に応じて放課後にも対面朗読をしてもらっている。Fさんも過去には学校で対面朗読を受けていたことがある。中途失明後に復職した際、支援人員が非常勤だったので、支援時間が不足していた。そこで、社会福祉協議会を通じてボランティアを募集し、教材などを読み上げてもらっていた。後に支援人員が常勤の教員になったので、学校での朗読ボランティアは打ち切りになった。

Kさんは週1回午後に自宅で対面朗読を受けている。ボランティアグループから2人1組で自宅に来てもらい、授業の資料の他、校務の書類なども読み上げてもらっている。この時間は自宅研修<sup>2</sup>として承認されている。Hさんも過去には授業後、早い目に学校を出て、図書館の対面朗読サービスを受けていたことがある。教材研究に必要なということで管理職には承認されていた。今も対面朗読はしてほしいが、図書館が近くにないのでできないのだという。また、Bさんは対面ではなく、インターネット電話を利用して、遠方のボランティアから自宅で朗読を受け

ている。

福祉事業者の支援を受けていたのは F さん 1 名で、毎週 1 回、夜に自宅で 2 時間程度の支援を受けている。過去に視覚障害者福祉施設で勤務していた人が、個人で視覚障害者支援の事業を行っており、それを有料で利用しているのだという。

### 3-3-2. 支援内容

授業時間外では次の 4 つの支援が行われていた。①授業の事前準備、②教材作成、③提出物のチェック、④小テストの採点である。以下に、それぞれの支援業務ごとに支援内容を詳しく述べる。

1 つ目に授業の事前準備である。授業を行う場合、教員は教科書をはじめとする教材の内容を事前に把握しておく必要がある。全盲の教員の場合は活字教材の内容を把握するのに支援が必要だ。点訳された教材などでは把握できない情報もあり、それらを確認するために人的支援を受けている。たとえば、C さんと E さんは授業の事前準備の中で、自分の点字教科書と生徒の活字教科書を照らし合わせている。授業で生徒への指示を適切に行うために、生徒が使っている教科書の頁番号や図表のレイアウトなど、点字教科書では把握できない情報を T2、もしくは支援担当の教員に知らせてもらっている。

2 つ目に教材作成である。具体的には教材プリント、およびフラッシュカードの作成の支援が挙げられた。教材プリントは視覚障害教員がスクリーンリーダーをインストールしたパソコンを使ってほぼ独力で作成できる。だが、スクリーンリーダーでは漢字の誤変換が発見しにくいいため、漢字のチェック、レイアウトの調整、印刷などの支援が行われていた。なお、作業は支援担当の教員が自分の都合のよい時間に単独で行っている。

また、B さんは公的な人的支援とともに、私的にボランティアにも教材作成の支援を受けている。B さんがプリントの原稿データを電子メールでボランティアに送付し、ボランティアから漢字の校正、レイアウトの調整などを行った完成データを返送してもらっている。

F さんは小学校の英語の授業でフラッシュカードを使用している。多数のフラッシュカードを自作しているが、その作業に支援担当の教員、および福祉事業者の支援を受けている。支援担当の教員にはカードの絵を印刷したり、カードにマグネットや点字を貼り付ける作業の支援を受けている。一日 90 分の支援時間の中で支援担当の教員とともに作業をしているが、支援担当の教員が多忙で、支援時間を確保することができないときもある。その場合には、作業内容を伝えて教材を作っておいてもらうこともある。

他方、福祉事業者にはインターネットを使っての教材資料の収集、プレゼンテーションソフトで提示するコンテンツの作成、およびフラッシュカード用のイラストデータの作成などの支援を受けている。F さんによると、支援担当の教員は ICT のリテラシーが不十分で、そのような支援には対応できないのだという。一方、福祉事業者はスクリーンリーダーによるパソコン操作など、視覚障害を補う技術も教えてくれる。F さんは「もうずっと、ほぼ毎週お世話になって、その方がいらっしゃらなかつたら仕事できないです」という。

3 つ目に提出物のチェックである。ノート、ワークブック、作文、授業の振り返りシートなどの提出物のチェックは、調査協力者全員が支援を受けていた。

提出物の大多数は内容を評価するものではなく、課題をやったかどうかをチェックするものだった。この場合は、T2、もしくは支援担当の教員にチェックを任せているケースがほとんどだった。ただし、課題への取り組みが不十分だったり、未提出だったりしたときには報告してもらい、視覚障害教員が当該生徒を指導している。

一方、論述式の課題や作文、振り返りシートなどは視覚障害教員自身が内容を把握する必要がある。この場合には、読み上げの支援を受けている。B さんは支援担当の教員に論述式の課題を読み上げてもらい、評価をつけている。また、夏休みの課題レポートはボランティアに朗読、録音してもらい、それを聞いて評価をしている。

F さんも支援担当の教員にノートの内容を読み上げてもらい、評価していたことがある。現在は児童が書いた授業の振り返りシート、および T2 が書いた児童の取り組みの様子を読み上げてもらっている。この作業は一日 90 分設定している支援時間内に行っている。F さんによると、T2 と振り返りができればよいのだが、T2 は学級ごとの担任であるため、すべての担任と時間を合わせて振り返りをするのは困難だということだ。

J さんはノートやワークプリントの評価を T2 に任せている。特に必要がある場合には相談しているが、T2 と提

出物を読み合わせて一緒に評価する時間までは取れないという。他方、国語の授業で書かせた作文は、ボランティアに対面で読み上げてもらっている。国語の単元で作文を指導するときには、作文の内容を読むだけではなく、誤字脱字、原稿用紙の使い方など形式についても把握する必要がある。Jさんはそれらの形式面の詳細も含めて、ボランティアに情報提供を受けている。

Eさんは英作文の課題を添削する場合、支援担当の教員に読み上げてもらうのは時間がかかりすぎるのでできないという。そこで、生徒に電子メールで提出させ、パソコンのスクリーンリーダーで読みながら独力で添削している。

4つ目に小テストの採点である。国語（漢字）、算数・数学、および英語では授業中に小テストを行うケースがあった。これらの採点はT2、もしくは支援担当の教員がほぼ単独で行っていた。

### 3-4. 定期試験の支援

定期試験に関する支援は、普段の学習指導の支援よりも大幅に業務量が多くなる。そのため、特別な支援体制が組まれている。そこで、定期試験の支援については、前述の授業時間外の支援とは区別して、本項で述べる。定期試験の支援は中学校、および高校に勤務する調査協力者全員が受けていた。定期試験では試験の作成、および試験の採点の2つの支援が行われていた。

まず、試験作成については、TTで授業を行っているケースは当該授業のT2が支援にあたっていた。単独の授業でT2がいないケースでは、当該教科の教員が支援にあたっていた。

支援内容は、主に視覚障害教員が作成した原稿の漢字をチェックし、レイアウトの調整、図表の挿入などを行って試験用紙を仕上げることだ、さらに、必要部数を印刷し、配布できる状態まで準備しているケースもある。

次に採点であるが、TTで授業を行っているケースでは、当該授業のT2が支援にあたっていた。何人かの異なる教員とTTを組んでいる場合は、採点の支援もクラスごとなど、複数の教員が担当することになる。

単独で授業をしているGさんの場合は、支援担当の教員に採点の支援を受けている。6クラスのうち、4、5クラス分の採点を支援担当の教員に任せ、残りはGさんが自分で採点している。Gさんによると、全クラスの採点を任せることも可能だが、支援担当の教員も授業を担当しており、そのクラスの採点もしなければならないので、負担をかけすぎないように配慮しているのだという。

やはり単独で授業をしているEさんの場合は、基本的には英語の教員全員が採点の支援にあたっている。5日ほどの試験期間中に、すべての英語教員が一人につき1時間、ないし2時間の支援時間を設定し、Eさんに答案を読み上げて、採点の支援をする。10名程度の教員で合計15時間程度の支援時間を確保し、その中で採点を完了させている。基本的には答案をすべて読み上げてもらって採点する。試験期間中に支援時間を設定しなければならないので、Eさんの試験は試験期間の初期の日程に入れてもらうようにしている。

採点の支援方法は、Gさんのように採点基準を示して任せているケース、Eさんのようにすべてを読み上げているケースの他に、記述式の解答だけを読み上げ、他の箇所は任せているケースもあった。

たとえば、社会担当のBさんは社会の教員がT2のクラスについては、T2に採点をすべて任せている。他方、体育の教員がT2のクラスについては、記述式の解答は別の支援担当教員に読み上げてもらい、Bさんが採点している。BさんはT2が社会の教員でも、採点を任せればなしにするのではなく、記述式の解答は読み上げてもらいたいという。だが、読み上げてもらうための人員と時間を確保するのが困難で、実現はしていない。

同様のジレンマはCさんにもある。Cさんによると、「英作文なんかは、かなり判断が分かれるようなところもあるわけですし、複数で見たほうがいいときもあるし、私が生徒の様子、どれだけできてるか知りたいっていうのもあるので、頼めるときは一緒にやってもらいますけど、まあ、見えてる先生も忙しい中で何とか時間見つけてやるもんですから、結果的に全部お任せしちゃいましたみたいなきが多いですね」ということだ。

JさんもT2に採点のほとんどを任せている。ただし、国語なので小作文の出題があり、それについては読み上げてもらってJさんが採点している。小作文の採点は機械的に代行してもらうことは難しい。加えて、Jさん自身が解答内容を把握して、その後の指導にフィードバックする必要があるからだ。だが、T2と小作文を読み合わせる時間は到底取れないという。そのため、支援時間が確保しやすいボランティアに小作文をすべて読み上げてもらっている。

Kさんも以前は論述問題を支援担当の教員に読み上げてもらって採点していた。担当の倫理は選択科目だったので、生徒の数が少なく、全員の論述の解答を読み上げてもらうことが可能だった。だが、倫理が必修科目になったため、4クラスで160人分の答案を採点しなければならなくなった。それだけの論述問題を支援担当の教員と読み合わせて採点する時間は取れない。そのため、ほとんど論述問題は出さなくなったのだという。

## 4. 考察

### 4-1. 公的な人的支援の不足

前節では視覚障害教員の学習指導に対する人的支援の現状を明らかにした。本節ではそれらの有効性と問題点を検証する。

まず、支援人員を確認すると、すべての調査協力者に公的な支援人員が配置されていた。だが、公的な支援人員の配置があるにもかかわらず、同時に私的な支援人員に依存している者も5名いた。その理由は2つ考えられる。1つは支援の内容が公的な支援人員では対応できないからだ。たとえば、Fさんは高度なICT活用、およびスクリーンリーダーでのパソコン操作については、公的な支援人員では支援が難しいので、福祉事業者に依頼していた。また、本稿では人的支援に加えなかったが、点訳も公的な支援人員では対応できないので、点訳ボランティアに依頼されている。

もう1つは公的な支援人員による支援時間が十分に確保できないからだ。たとえば、Fさんは公的な支援人員が非常勤だった時期に、支援時間が足りず、ボランティアに対面朗読を受けていた。また、JさんはT2による支援時間が設定されていたが、それだけでは足りず、ボランティアに資料や作文を読み上げてもらっていた。定期試験の採点においても、小作文をT2と読み合わせる時間は作れないので、ボランティアに対面朗読を受けていた。

他方、ボランティアの支援を受けていない視覚障害教員からも、公的な支援人員による支援時間が十分に確保できないという実情は多く語られていた。たとえば、Aさんは公的な支援人員がパートタイム勤務の再任用教員や非常勤講師なので、支援の時間を確保したり、時間帯を設定するのが困難だと語っていた。Eさんは公的な支援人員に英作文の課題をすべて読み上げてもらうのは時間的に無理だとして、パソコンを利用し、独力で対処していた。Fさんは公的な支援人員はフルタイム勤務の教員だったが、他の校務が多忙で、1日90分の支援時間を確保できなかったり、設定した時間帯に支援を受けられなかったりするということがあった。Gさんは公的な支援人員が非常勤講師なので、支援時間のすり合わせが難しいと語っていた。

さらに、定期試験の採点の支援では、短期間に多量の業務が発生するので、より一層支援時間の確保が難しくなる。たとえば、Bさんは公的な支援人員が当該教科担当の場合、採点をすべて任せている。だが、支援の人員と時間が確保できれば、記述式の解答は読み上げてもらいたいということだった。Cさんも可能ならば公的な支援人員と一緒に採点したいが、時間のやり繰りがつかず、任せてしまうことが多いと語っていた。Kさんは試験が4クラス分にもなると、論述問題を公的な支援人員と読み合わせて採点する時間は取れないということだった。

他方、Eさんはすべての解答を読み上げてもらって採点しているが、試験実施日を試験期間の初期に設定し、読み上げの支援を多くの教員に分散することで、何とか支援時間を確保していた。また、Gさんは公的な支援人員も自身の採点業務を抱えているので、配慮して、できる限り自分でも採点しているということだった。

以上のように、すべての事例で公的な支援人員の配置が実現しており、前述の中村(2014)の調査結果と比べると、合理的配慮の概念が広まり、支援の保障が進んでいることが推察された。しかしながら、一方で公的な支援人員では対応できない業務があり、また、支援を受けられる時間も限られていた。この現状では視覚障害教員に対する十分な人的支援が保障されているとはいえない。特に支援時間の不足が深刻な問題点として浮かび上がった。

その主な原因は、自身も授業や校務で多忙な教員が、同時に視覚障害教員の支援を担っているところにある。公的な支援人員として教員でない人員を配置すれば、支援時間の確保は容易になるはずだ。本調査では公的な支援人員はすべて教員だったが、教員である必要性はあるのだろうか。次項では改めて支援内容を確認し、支援人員が教員である必要性について検討する。

## 4.2. 支援人員の必要条件

本項では学習指導に対する支援の内容を授業時間内、授業時間外、定期試験の3つの場面ごとに確認し、その担い手の必要条件について検討する。

まず、授業時間内では、①板書、②解説、③机間巡視、④生徒管理、⑤視聴覚機器の操作の5つの支援があった。これらの支援業務のうち、板書、および解説は支援の担い手に当該教科の専門性が必要だ。特に解説の代行は教科指導そのものであり、当該教科の教員でなければ行えない。他方、机間巡視、および生徒管理には当該教科の専門性は必須ではない。ただし、生徒の指導を行うので、教員である必要はあるだろう。視聴覚機器の操作は教員である必要はない。

次に、授業時間外では、①授業の事前準備、②教材作成、③提出物のチェック、④小テストの採点の4つの支援があった。授業の事前準備は、授業の打ち合わせを行うのであれば、必然的にT2の教員が支援することになる。他方、教材のレイアウト、教科書のページ番号などを確認するだけなら、T2の教員である必要はない。教員でなくても支援は可能だ。

教材作成の支援内容は、視覚障害教員が作成した教材プリントの漢字チェック、レイアウト調整、およびフラッシュカードの作成である。これらは教材の内容に関する支援ではないので、当該教科の専門性は必要ない。教員でなくても支援は可能だ。逆に教員であってもICTのリテラシーが不十分で、インターネットやプレゼンテーションソフトの活用ができなければ、支援の担い手としては不資格だ。また、スクリーンリーダーによるパソコン操作を支援する場合は、教員が支援の担い手になることは困難だ。障害者支援の専門性をもつ人員を配置する必要が生じる。

提出物のチェックでは、課題の作業状況の確認だけでよい場合は、当該教科の教員が代行していた。この業務は作業状況の可否を判断する必要があるので、教員でない人員に代行させることはできない。他方、作文、授業の振り返りシートなど、視覚障害教員が内容を把握しなければならない場合には、読み上げの支援が必要となる。提出物の内容を単に読み上げるだけなら、教員でなくても可能だ。ただし、当該教科の専門性がないと読み上げが難しい場合も考えられる。

小テストの採点は、当該教科の教員が代行していた。数字や記号など機械的に正誤が確定するものなら、採点の代行は教員でなくても可能だ。しかし、たいていの小テストでは正誤の決定にいくらかの判断が求められる。したがって、採点の代行は当該教科の教員に適格性が認められる。一方、採点の支援を代行ではなく、読み上げにすると、担い手の必要条件は異なってくる。支援人員が解答を読み上げ、視覚障害教員が正誤の判定をするのであれば、支援人員は教員である必要はない。

最後に、定期試験では試験の作成、および試験の採点の2つの支援が行われていた。試験作成の支援内容は、視覚障害教員が作成した原稿の漢字をチェックし、レイアウトの調整、図表の挿入などを行って問題用紙を仕上げることだ。基本的には教材プリントの作成と同じ事務的作業である。これだけなら教員でなくても可能だ。しかし、試験の作成では問題に誤りがないように、試験内容の校閲も必要となる。それには教科の専門性が求められる。問題の校閲も含めた支援ならば、担い手は当該教科の教員でなければ難しい。ただし、レイアウトなどの事務的作業と問題の校閲を分離することは可能だ。そうすれば、前者を教員でない人員が担い、後者を当該教科の教員が担うシステムを取ることができる。

採点の支援では、採点基準にしたがってすべてを代行するケース、機械的に採点できる箇所は代行し、記述式の解答は読み上げるケース、すべてを読み上げるケースがあった。このうち、すべてを代行するケースでは、支援人員に当該教科の専門性が必要だと考えられる。他方、機械的に採点できる箇所は代行し、記述式の解答は読み上げるケース、およびすべてを読み上げるケースでは、視覚障害教員が解答を評価、判定するので、支援人員に必ずしも当該教科の専門性は必要ない。教員でなくても支援は可能だ。

以上のように、支援業務のうち、視聴覚機器の操作、教材作成、試験問題のレイアウト、および教材、提出物、答案などの読み上げといった業務では、教員でなくても支援が可能だと考えられる。

## 4.3. 一元支援と多元支援

前項では学習指導に対する支援の内容を確認し、その担い手の必要条件について検討した。結果、支援業務には

教員でなければ担えないものと教員でなくても担えるものがあった。それにもかかわらず、公的な支援人員はすべて教員だった。このように、現行の支援は複数の支援業務を教員という単一の資源で担う体制になっている。本稿ではこの支援システムを複業務一元支援と呼ぶことにする。

複業務一元支援では、自身の校務で多忙な教員がすべての支援業務を担うため、十分な支援時間が確保できないという問題があった。だが、教員が担っている支援の一部は、教員でなくても担えるものなのである。そこで、本稿では複業務多元支援という支援システムを提案する。これは複数の支援業務を複数の人的資源で担う支援システムである。支援業務を切り分けて、業務ごとに適格性のある人員が分担して支援するのだ。視覚障害教員の学習指導に対する支援においては、教科の専門性を必要とするなど、教員でなければ担えない支援だけを教員が分担し、墨字の読み上げなど、教員でない人員が担える支援については、別途支援人員を配置して分担させるのである。

そうすれば、当該教科の教員に集中していた支援業務が精選され、支援時間を効率的に活用できる。また、教員でない支援人員なら、視覚障害教員の都合に合わせて、十分な支援時間が設定できる。さらに、現状ではボランティアなどの私的な支援人員に依存している業務を公的な支援人員に移行することも考えられる。

そもそも、職務に必要な支援をボランティアなどで私的に調達しなければならないのは、障害者雇用に導入された合理的配慮の理念に反する。また、実践においても、視覚障害教員が私的にボランティアの支援を受ける形態では、部外者の学校内への立ち入り、生徒の個人情報保護など、クリアしなければならない問題が多い。ボランティアという既存の資源を活用するために、教育委員会が委嘱するなどして、ボランティアを公的な支援人員として位置づけることも考えるべきだ。

さらに、点訳やスクリーンリーダーによるパソコン操作など、障害者支援の専門性が必要な支援もある。それらについては、教育委員会が点訳ボランティアに委嘱したり、福祉事業者を雇用したりして、専門性を備えた支援人員を公的に配置することが必要だ。

以上のように、教員、ボランティア、福祉事業者など複数の人的資源を公的な支援人員に組み込み、複業務一元支援から複業務多元支援へと支援システムを変更することで、視覚障害教員の学習指導に対する支援はより効果的なものになると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿の事例では、視覚障害教員の学習指導に対する公的な人的支援は、ほぼ当該教科の教員という単一の資源によって担われていた。だが、多忙な教員が支援を担うため、支援時間が確保できないという問題を惹起していた。他方、学習指導に対する支援内容を分析すると、支援業務は多種多様で、担い手に求められる条件にも差異があった。そこで、支援業務ごとに適格な条件を備えた人的資源が分担して支援することが有効だと考えられた。本稿では支援業務と担い手の関係を指標として、支援体制を複業務一元支援と複業務多元支援の2つの類型で捉えた。前者は複数の支援業務を単一の資源で担う支援システム、後者は複数の支援業務を複数の資源で担う支援システムである。視覚障害教員の学習指導に対する人的支援は、複業務一元支援から複業務多元支援へとシステムを変更することで、より有効な支援体制に再構築できる蓋然性が高いと結論づけられた。

今後の課題としては支援システムの適用の問題がある。本稿では11名の事例に基づき、有効な支援システムとして複業務多元支援を提示した。だが、実際に複業務多元支援を導入した場合、支援業務の分割と支援人員への配分、および支援体制の運営などに新たなコストが発生する。実践において、一元支援と多元支援のどちらが有効かは一概にはいえない。本稿では支援システムを類型化し、別様な2つの支援システムを提示するにとどまった。今後はさらに事例を集積し、精緻な検証を行って、どのような場合にどの支援システムを適用するのがより効果的かを解明することが必要である。

\*本研究はJSPS 科研費 17J00257 の助成を受けたものである。

【註】

- 1 全国視覚障害教師の会ホームページ (<http://jvt.lolipop.jp/>) 参照。
- 2 教育公務員特例法第 22 条 2 項において、「教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる」と定められている。

【引用文献】

- 中央教育審議会, 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 (2018 年 12 月 1 日取得 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](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.
- , 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』32: 3-18.
- , 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』12: 249-260.
- , 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』34: 1-17.
- , 2018, 「全盲教師のライフストーリー——過去を解釈し, 未来を展望する」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: 197-222.
- 日本教師教育学会, 2002, 『講座教師教育学 3 教師として生きる——教師の力量形成とその支援を考える』学文社.
- 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.
- , 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』視覚障害者支援総合センター.

# Supporting Teachers with Visual Disability for their Teaching Tasks: A Proposal for the Teaching Support System of Multiple Tasks Assigned to Multiple Resources

NAKAMURA Masaya

## Abstract:

The purpose of this paper is to consider more effective support system for teaching support for teachers with visual disability. In 2016, every employer became obligated to provide reasonable accommodation for persons with disabilities, and the necessity of such support for teachers with disabilities became an issue. But the actual situation of support for teachers with disabilities has not made clear. This study conducted interviews of eleven teachers with visual disability to find out the actual situation, in order to consider an effective support system. The result finds that all of the survey participants had been assigned official support personnel, however, not enough support has been secured for them. The main cause of this problem is found to be that all of the official support personnel were teachers. The teachers are so busy with their own duties that it is difficult for them to obtain sufficient support hours for the teachers with visual disability. I argue that some tasks which do not require teachers, can be assigned to non-teacher support persons. In this way, adequate support can be provided for the teachers with visual disability. In conclusion, this paper proposes an effective support system should be multiple tasks assigned to multiple resources, in which each task is conducted by adequate human resources.

Keywords: teacher with disability, work support, reasonable accommodation, employment of persons with disabilities, visual disability

## 視覚障害のある教員の学習指導に対する支援システム ——「一元支援」から「多元支援」への試案——

中 村 雅 也

## 要旨:

本稿の目的は視覚障害のある教員の学習指導に対する支援を検証し、有効な支援方策を導出することである。2016年、障害者雇用における合理的配慮の提供が義務化され、障害のある教員に対する支援の必要性にも目が向けられるようになった。だが、障害のある教員への支援の実態はほとんど把握されていない。本稿では視覚障害教員11名にインタビューを行い、支援の現状を調査した。結果、すべてのインタビューに公的な支援人員の配置があったが、支援が十分に提供されているとはいえなかった。その主な原因は支援人員がすべて教員だからだと考えられた。教員は自身の校務が多忙で、支援時間を十分に確保するのが困難だった。そこで、支援業務のうち、教員でなくてもできる支援は別の人員に振り分けるモデルを提示した。視覚障害教員への人的支援は、支援業務ごとに適格性のある人員が分担する複業務多元支援が有効である蓋然性が高いと結論づけられた。

