

〔研究ノート〕

「障害のある教員」をめぐる法制度と社会的障壁

松 波 めぐみ

論文要旨

二〇一六年四月より障害者差別解消法および改正障害者雇用促進法が施行され、障害のある人がさまざまな領域で働くための環境は整備されつつある。また、国際的にも国内的にもインクルーシブ教育が推進されている。しかし、障害があつて、かつ小学校・中学校・高等学校（特別支援学校を含む）の教員をつとめる者（以下、「障害教員」）の存在は見えにくいままであり、先行研究も非常に少ない。そこで筆者は二〇一五年より、共同研究者とともに障害教員へのインタビュー調査を行った。

本研究ノートは、障害教員が直面している困難を明らかにしていくために、「社会的障壁」という概念を用いる。また、障害教員をとりまく法制度の変化を整理することによって、かれらが法制度上どのように位置づけられてきているかを明らかにする。その結果、障害者権利条約の批准と法改正を経て、障害教員の存在意義や労働環境の改善の手段について明文化されつつあることがわかった。しかし法制度の変更だけでは解消できない問題が依然あることが示唆されるため、今後さらに研究を進めたい。

はじめに

障害者権利条約を日本が批准するにあたり、二〇〇九年末から一連の障害者制度改革が行われた。教育分野においては、障害のある人らを包摂する「インクルージョン」の理念が浸透しつつあるが、そこで焦点化されるのは障害のある児童・生徒である。以前より、障害があつて、かつ小学校・中学校・高等学校（支援学校含む）の教壇に立つ教員（以下、「障害教員」）は各地に存在したが、ろう学校や盲学校を例外として、

学校教育現場でも教員養成課程においてもその存在は可視化されにくく、個々の障害教員たちの経験が共有されにくい社会構造があったといえる。障害のある人が直面する困難や不利益を「社会的障壁」の観点から解消することを目的とした「障害者差別解消法」および改正障害者雇用促進法が二〇〇六年四月に施行されて一年がたつ現在、障害教員の働きにくさは緩和されているのだろうか。障害教員の採用が政策化されつつある中、職場環境整備のための課題を明らかにしていく必要がある。

筆者はこれまで障害教員へのインタビュー調査に参加してきたが、その本格的な分析はまだ途上にある。本稿では、障害教員をめぐる法制度の変化を整理するとともに、「社会的障壁」をキーワードに、障害教員の働きにくさを構成する要因を考えてみたい。

キーワード 社会的障壁 合理的配慮 障害のある教員

一．問題意識

障害教員全体の実態調査はいまだ公式に行われていないが、少数であることは明らかである（後述）。まずそこから、障害のある人が教員として採用されること自体の難しさや、中途障害の場合を含め、働きにくさが存在することが推測される。しかし障害教員についての先行研究は先駆的な例外をのぞいて非常に限られており、分析枠組みから検討する必要がある。

そこで本稿はまず障害教員をめぐる法制度の変化と、その背景を見ていく。その後、法制度だけでは改善しない問題を考察するため手がかりとして、障害者権利条約批准以降の「障害」領域において、課題を捉える際に不可欠な「社会的障壁」という概念を用いることにする。

「社会的障壁」とは、健常者中心の社会における諸々の環境障壁こそが個々の障害者の困難をもたらしているという「障害の社会モデル」の考え方を端的に示す概念であり、障害者権利条約のベースでもある。日本における障害者制度改革においては、二〇一一年に障害者基本法が改正されるときに、「障害」の定義の中に「社会的障壁との相互作用により…」^①というかたちで採り入れられた。それまでの基本法における「障害」定義が基本的に「障害の医学モデル」（心身の損傷が社会的困難に直結するとみなす考え方）であったことに対する大きなパラダイム転換であった。この「社会的障壁」概念は、二〇一三年に成立し二〇一六年に施行された障害者差別解消法（以降「解消法」とする）における「定義」部

分にも採用されている。

改正された基本法および解消法における「社会的障壁」の定義は、「障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限をもたらす原因となる事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」となっている。つまり障害者の人権に照らして、法制度上の不備、段差など物理的障壁、情報保障の欠如、障害者の存在や参加を想定していない慣行、障害者との接触を忌避する態度、偏見などの観念障壁まで広くカバーする概念であって、それぞれの障壁はむろん相互に関連している。障害者差別を規定する法律が二〇一六年以前にはなかったことは制度的障壁であるが、法律を活用していく際には、「障害」をめぐる固定観念や、慣行が壁になることもある。この障害教員にとっての社会的障壁の諸相を整理することで、今後の分析のための枠組みを抽出するのが本稿の目的である。

二．障害教員はどれくらい存在するのか

障害教員は現在、日本国内にどれくらい存在するのか。それを厳密に問うことは、「障害者」の定義の曖昧さもあって、難しさがつきまとう。障害者手帳を取得していなくとも、心身の疾患等により働きにくさを抱えている教員も相当数いることが指摘されている。一部の自治体には採用試験に「障害者枠」が設定されているが、障害教員すべてがそうした制度を利用しているわけではない。

厚生労働省による「平成二八年度障害者雇用状況の集計結果」（厚生労働省二〇一六）によると、都道府県等の教育委員会全体で雇用されている労働者の総数は六六万人を超えるが、うち障害者は一万四二一六・五人（重度障害者はダブルカウントされる）であり、実際の人数は一万九九五人ととどまる。これは、全人口における障害者手帳取得者の割合が四％程度であることと比較しても相当低いといえる。

以前より障害者の雇用は、「障害者雇用促進法」において奨励され、事業主が雇用義務を負う法定雇用率も少しずつ引き上げられてきた。現在、教育委員会の法定雇用率は二・二％であるが、全国的に都道府県等の教育委員会の雇用率は二・一七％にとどまっている（厚生労働省二〇一六）。前年は二・一五％であったから微増しているが、達成していない都道府県も約三割にのぼる。なおこの一万四千人を超える数字は、障害のある「教職員」の総数であり、「教員」の総数は明らかにされていない。

教員採用試験においてはどうか。二〇一四年度の公立学校の教員採用の総数は、三万一二五九人であったが、このうち（少なくとも把握され

た数としては）障害者数は七一人である。率でいうと〇・二三％である（文部科学省二〇一五）。この数字を見ると、法定雇用率が二・二％である教育委員会においても、採用されている者の多くは教壇に立つ教員ではないことがわかる。長い間、教員は法定雇用率を算定する際の「除外職種」とされていた歴史があり、現在のように法定雇用率が適用されるようになってからも常に達成されず、総務省や厚労省から改善勧告を受けている。

障害のある教員は、各々の地域においても学校においても少数派であることは間違いない。しかし従来から、視覚障害のある教員、および聴覚障害のある教員については、それぞれ自主的な教育研究団体を組織し、情報交換や教育方法の交流をおこなってきた。それが「視覚障害教師の会」と「全国聴覚障害者教職員協議会」（全聴教）である。ただそれ以外の障害種別の教員の場合は、得られる情報も少なく、孤立しがちであったようだ。近年ようやく全国的な教職員組合の中に障害のある教員のネットワークが形成されつつある。しかしいずれの団体も自主的な集まりであり、その内部でアンケート調査等が試みられているが、文科省等が全体を調査・把握することはいまだ行われていない。

現時点でわかることは、建前として障害者雇用は推奨されているものの、教育委員会が雇用する者のなかでも学校教員はきわめて少なく、そこには障害のある人が教員として採用されること、および続けることへの不可視の社会的障壁があるということだ。

視覚障害教員の教員採用までの過程に絞って調査を行った中村によると、教職をめざす視覚障害のある人にとっては、ロールモデルとなる視覚障害教員と出会う機会の少なさ、教職に就くことに関する情報の入手にくさ、特に盲学校以外の学校で教育実習を受け入れられにくいこと、採用試験の準備をするにも困難があること等の要因が指摘されている（中村二〇一六b）。障害種別により、また時代や地域によっても困難の現れ方は異なることが予想されるため、今後他障害のケースについても明らかにされる必要がある。

三. 障害教員に関する法制度

三―一. 制度化以前の「障害教員」

ここからは障害教員をめぐる法制度を時代を追って見ていきたい。そもそも障害教員が制度的に位置づけられはじめたのは、過去二十年以内のことである。制度がなかった時代には、現在でいう「合理的配慮」（環境面の障壁を取り除くために、協議のすえ必要な変更・調整を受けること）を受けることはきわめて難しく、個々の教員の努力により対応するほかはなかった。

障害教員による自主組織として二〇一四年に立ち上がった「障教ネット」（障害のある教職員ネットワーク）の代表である栗川は、障害教員はかつて「日陰の存在」「あつてはならない存在」であつたと語る。「障教ネット」発足時の基調報告では、かつて教員採用試験を受験することさえ許されず、門前払いをされてきたこと、かりに受験できたとしても合格は困難だつたこと、途中で障害をもつようになった場合は当然のように休職や退職を求められ、教育現場から排斥・排除」されてきたことが語られている。教職において、種々の障害は法的に「欠格条項」とはなっていないもの、実態はそれに近かつたのである。

「障害のある者が、教育現場で働くためには、障害を隠し、あたかも障害がないかのようにふるまい、自力で仕事をすることが前提であつて、周囲に配慮や支援を求めない範囲でのみ、例外的に許容される「日陰の存在」でした。（二〇一四年の障教ネット発足時の「基調報告」より）

（栗川二〇一六）

そうした状況が長く続いてきた中で、変化がみられたのは、一九九〇年代後半であつた。一九九九年の教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（一九九九年）では、教員採用試験において「（５）障害者の受験に対する配慮」という項目が設けられ、「多様な人材を確保する観点から、教員を志望する障害者の受験に対する配慮が必要である」という指摘がなされている。

一九九九年の答申の背景には、それ以前から大学入試センター試験における点字受験など、障害のある受験者への対応方法が少しずつ整備されてきたことがある。一九七九年に開始された共通一次試験については、大学入試センター内に「特別問題作成委員会」が設置され、点字受験者にとっての公正な試験の在り方が調査研究された。この部会において、試験問題の点字化、触読できない複雑な図を文章化するなどの代替問題の検討が行われたという。それでも時間延長等がすぐさま認められるようになったわけではなく、初期の点字使用者は不利益を甘受するしかなかった。国家公務員試験の点字受験も初めて認められたのは一九九一年である。

障害教員の採用に関しては、一九九九年の答申を受けて各地で障害者を対象とした選考の実施が始まったが、全国的な広がりをもつたわけではない。遅々として進まなかつた労働環境の整備について大きな後押しとなったのは、国際的な障害者の権利保障の流れである。

三二二 障害者権利条約における「障害教員」①…「障害のある教員」への言及

二〇〇二年から国連において開始された障害者権利条約策定のプロセスにおいて、「教育」は常に最も白熱する論議の一つであった。一部の国では優勢であった障害の有無による分離を基本とする教育を排し、障害の種類や程度にかかわらず誰もが地域社会において質の高い教育を受ける権利をもつという「インクルーシブ教育」を推進することの重要性が確認され、そのために各国は環境を整備する必要があることが条約に明記された。

ただし、この議論の中で特徴的だったことがある。障害者権利条約の各条項は基本的に「障害種別を超えて」普遍的な人間の権利を定めたものであるが、教育において、手話を第一言語とし、手話にアイデンティティの拠り所を置くろう者（「聴覚障害者」と同義ではない）の主張は、他のあらゆる障害のグループとは異なっていた。ろう者は言語獲得とアイデンティティ涵養の場としてろう学校が存在が重要であることを繰り返し主張し、他の障害種別の団体との緊張関係がみられた。

しかし結局のところ、各国が全体としてはインクルーシブ教育を推進することと、「ろう者の言語獲得、アイデンティティの権利」のための措置を講じることとは両立しようという合意に至った。「教育条項」と呼ばれる第24条には、インクルーシブ教育を受ける権利とともに、ろう者のアイデンティティをはぐくむ権利が織り込まれた。このような障害者の権利を考える際の「手話、ろう教育」固有の位置づけは、日本を含む世界的なろう者コミュニティの希望を反映したものであり、障害教員の社会的役割とも関わっている。

障害者権利条約の第24条においては、それまでのあらゆる国際人権条約にはなかった「障害のある教員」という文言が入れられた。それは、第24条4項の次のような規定による。

4 締約国は、1の権利（後述）の実現の確保を助長することを目的として、

手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意

識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。〔障害者権利条約〕政府訳。傍線筆者)

なお、「1の権利」とは、第24条1項、あらゆる障害のある人は、(遠隔地にある障害児専門の学校ではなく)地域の一般的な教育制度に基づく教育機関で質の高い教育を受け、その能力を最大限発達させ、自由に社会参加できるようにする権利があると記されたことを指している。ちなみに2項では、1の権利を実現させるために、誰も排除されないこと、「合理的配慮」(障壁を除去するための変更・調整)を締約国が確保することが明記されている。なお、3項では、聴覚障害のある人にとっての手話獲得の権利、および視覚障害のある人にとっての歩行訓練や点字の習得等の機会が保障されるよう書かれている。

つまり、多種多様な障害種別の中でも、肢体不自由や内部障害、発達障害等には言及されず、あくまでも視覚障害と聴覚障害だけに特化したかたちで、「障害のある教員」という文言が書き込まれたことがわかる。それは、「障害のある労働者」一般という位置づけではなく、「手話又は点字に能力を有する教員」という位置づけにおいて、その採用が推進される可能性が示唆されている。それは、控えめにいえば、「点字を使用する児童生徒、手話を習得すべき児童生徒への教育」という文脈においてのみ、障害のある教員が有用であると述べているようにも読み取れる。それでも、批准すれば憲法に次ぐ効力をもつ条約の条文において「障害のある教員」という文言が入ったことは、日本における障害教員の団体または個人にとって、歓迎すべき出来事であった。

三・三・三 障害者権利条約における「障害教員」②…権利としての「合理的配慮」

「教員」という職業に特化したものではないが、「労働および雇用」に関わる包括的な権利が条約の第27条で定められたことも、障害教員の法的地位に大きな影響を与えるものであった。

それは、たとえば性別や国籍を理由とした差別の問題の場合であれば、就職試験において属性ではなく「能力」のみによって評価されること

が解決方法となりうるのとは異なり、「障害」分野固有の背景がある。障害のある労働者の場合、なんの配慮や支援も受けられなければ、端的に教員採用試験で点数がとれず、合格はおぼつかなくなる。また労働力評価のあり方自体も、教職についてから障害を負った教員が働き続けることを難しくしてきた。

障害者権利条約では、障害のある人が「生計を立てる機会を有する権利」や、募集採用から福利厚生に至るまでの一連の過程における差別禁止を規定するとともに、個々に応じた「合理的配慮」を受けることを権利として定めている。代表的な例としては、肢体不自由のある人にとっては職場の段差解消、聴覚障害のある人にとっては手話通訳や要約筆記等を職場で受けられるように体制を整備すること、通院が必要な人にとっては時間の融通をきかせること等である。こうした環境面の整備を雇用主の責任において行うべきとされた。

権利条約第27条の（g）項では「公的部門において障害者を雇用すること」、（h）項では「適当な政策及び措置（積極的差別是正措置、奨励措置その他の措置を含めることができる。）を通じて、民間部門における障害者の雇用を促進すること」、（i）項では、「職場において合理的配慮が障害者に提供されることを確保すること」が明記されている。これらは公務員であることが多い障害教員にとっても、積極的に雇用を進めることにつながる規定である。

三―四、障害者制度改革（二〇〇九年）における障害教員①…「雇用・労働」の権利

障害者権利条約が二〇〇六年一月に国連総会で採択されてから、日本国内でいかにして法整備を実現し、条約批准につなげるかは、国内の障害者・関係者にとって大きな関心事であった。折しも、障害者権利条約の策定のプロセスで唱えられた「当事者参加」の原則（Nothing about us, without us）我々抜きに我々のことを何も決めるな）が国内の障害者団体でも広く共有されていたこと、政権交代により民主党が政権を担当していた時期であったこと等が要因となり、かつてないほど多くの障害のある当事者（有識者、弁護士等も含む）が議論に實質的に参加するカタチで、「障害者制度改革」（二〇〇九年一月より開始）が進められていった。そうした中で障害者基本法の改正においてインクルージョンの原則が基本概念に入り、「社会的障壁」を含む障害概念が採用されたのである。また、障害者福祉にかかわる法の抜本改正がめぐられ、障害者差別禁止の法律が不可欠であることも確認されていた。

なお、「雇用、労働」については、法律上の差別禁止が非常に重要な意味をもつ分野であるため、「障害者差別解消法」の中に含めるよりも効

果的に実施するための方策として、解消法とは別に、以前からあった「障害者雇用促進法」の一部を改正するかたちで、差別禁止規定が設けられた。従来は法定雇用率を定める（いわばアフーマティブアクション的な雇用策）性格が強かった雇用促進法の一部に、障害を理由とした不利益取り扱いの禁止と、事業主に「合理的配慮義務」があることが明記されることになった（DPI日本会議二〇一六）。

三・五 障害者制度改革（二〇〇九年）における障害教員②…インクルーシブ教育の文脈

一連の制度改革のなかで、「障害のある教員」についての論議がなされたのは、実は、厚労省をベースとした「障害のある労働者」の権利という文脈においてというよりは、文科省をベースとしたインクルーシブ教育のあり方をめぐる議論においてであった。

二〇一〇年から審議会が開始され、教育関係団体・障害者団体等からのヒアリングを経て、二〇一二年に出された中央教育審議会答申「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）」において、次のように画期的なカタチで「教員」への言及がなされた。「5. 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」から引用する。

（3）教職員への障害のある者の採用・人事配置

…「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。

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。このため、特別支援学校をはじめとする様々な学校においては、障害のある者が教職員として配置されるよう、採用や人事配置について配慮する必要がある。併せて、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。

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。（下線筆者）

ここで注目したいのは、障害者権利条約で規定されている内容よりも踏み込んで、障害教員が教育現場で果たしうる積極的役割について言及されていることである。ここでは、「手話や点字」について能力がある者という狭い位置づけではなく、地域の普通校を念頭に、「障害のある教員」が身近にいたること自体が（すべての）児童生徒にとって「知識が深まる」という肯定的影響があると述べられている。これは、制度化以前から働いてきた障害教員たち、またはその組織が発信してきた内容とも重なる³⁾。また障害教員が「障害のある児童生徒にとってのロールモデル」になりうることも言及されているが、視覚・聴覚障害に限った記述とはなっていないことにも注目したい。

最後の箇所では、「助け助けられる、教え教えられる」という関係は固定化されるべきものではないことにふれて、児童生徒間だけでなく、障害のある教員を含めた関係もまた、そうした「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」に寄与することが述べられている。障害のある教員は「教えるだけ」の存在でも、「助けられるだけ」の存在でもない。児童生徒はまさに日常的な関わりの中で「関係が相対化される」ことによる学びを享受することが期待される。

このような肯定的に障害教員の役割が明文化されたことは、今後、障害教員の採用が積極的に行われるようにすることや、労働条件の整備等を進める上でも有効に働くことが期待される。

三一六、改正障害者雇用促進法と障害教員

障害者雇用促進法に二〇一六年四月から新しく加わった規定のなかで、使用者（雇用する側）は障害のある労働者を、ほかの労働者と、募集、採用、賃金、研修、福利厚生などあらゆる過程においても差別してはならないことが明記されている。それだけでなく、「障害のある労働者が働くために」合理的配慮義務があると明記されたことが、今回の法改正の鍵である。

雇用における「合理的配慮」については、障害者雇用促進法第36条に次のように定められている。それは、「…障害者でない労働者との均等な待遇の確保」と、「障害者である労働者の有する能力の有効な発揮」のため、事業主にとって「過重な負担を及ぼさない」限り、「必要な措置を講じなければならない」というものである。

個々の障害のある人は、自分が働く上で必要な「合理的配慮」を受けることができる。それは学校教員であれば、校舎の入り口や渡り廊下における段差にスロープを設置することであったり、職員会議に手話通訳をつけてもらうことであったり、通院が必要な日に勤務時間を柔軟に変

更できるといったことだ。そうした配慮がなされて初めて力が発揮できるし、「均等待遇」（平等に扱うこと）になるのである。

なお、この法律を実行に移していくときに、非常に重要なのは、障害のある労働者と、事業者の側との「対話」であるということが、法律の「基本方針」で繰り返し強調されている。事業主は、「こういう障害だからこの業務はできない」等と勝手に決めつけてはならない。障害のある本人ときちんと対話の席をもち、本人の意向を尊重することが重要であることが強調されている。雇用促進法が（考え方としては差別解消法も同じであるが）画期的なのは、たった一人の労働者（教員含む）からでも自分が働く上で必要な「環境の調整」を申し出ることができる点である。従来であれば「一人だけ特別扱いできない」等として否定されてきた環境調整を求めることを、法律が後押しすることになった。

それでも、二〇一六年の法施行を前に公務員に向けた「職員対応要領」が各地の自治体で作成されていた中で、障害のある学校教員に特化したガイドラインは今のところ作成されていない。今後の取り組みが期待される。

四．考察・障害教員と「社会的障壁」

近年の法制度の変化はめざましい。しかしそれだけで障害教員の採用が大幅に増えることは考えにくいように思われる。それは、以前から都道府県によっては教員採用において「障害者枠」を設け、現在でいうところの合理的配慮の実施を掲げてきたにもかかわらず、期待されたほど採用が増えていないということからもわかる⁴⁾。

障害のある人が学校教員になることを妨げる社会的障壁を除去することを保障する法律が施行されてもなお、障害教員の数は圧倒的少数であり、社会的に可視化されているとはいえない。

「社会的障壁」の定義を再掲すると、「障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限をもたらす原因となる事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」となる。これを障害教員にあてはめると、障害のある人が教職につく、あるいは教員として働き続けることを制限する「事物」、つまり物理的なバリア等は撤廃されることに法的な裏付けができた。「制度」の問題としては、改正障害者雇用促進法のほかに、教員採用試験を実施する際にも「合理的配慮」を行う規定が設けられ、制度的障壁はほとんどなくなったかに見える。ただしもちろん、法律の内容はまだまだ十分には浸透していない。筆者が雇用促進法施行の前年に行ったインタビューにおいては、「合理的配慮」概念が同僚教員や管理職によって知られ

ていないか、誤解されていることが指摘されていた。また、法律が施行されるからといって、それを盾に「権利を要求する」ことが人間関係に影響を与えることを懸念する声も聞かれた（松波・照山・羽田野二〇一五）。

そのことも関連するが、障害教員にとって今後も残っていく最大の障壁は、「教員」という仕事のイメージ（教え導く立場であって、「助けられる」立場とは想定されていない）や、「教員とはこういう仕事である」とされる範囲の広さ、「なんでも（一人で）できて当たり前」といった社会に浸透した「慣行」や、偏見も含めた「観念」ではないか。本稿では検討できないが、教員としての「本質的な業務」である授業や児童生徒とやりとりには困難を感じている障害教員は少ない一方、部活動や生徒指導を含め、必要とされる業務の数と量が多いこと自体が、障害教員の働きにくさにつながっている面があるように思われる。「合理的配慮を受けることで、障害のない教員と同様に働ける」ということが法律上の建前であるが、業務内容自体も、柔軟に見直していくことが必要になってくるだろう。

法制度上の障壁が除去され、かつては認められなかった「合理的配慮の申し出」も受け入れられる余地が拡大した。しかしその事実自体が、教育委員会や現場で十分に認識され、定着していくためには、まだまだ多くの課題がある。多様な障害教員が現場で働くことを想定して、教員という仕事にまつわる「慣行」を再考していくこと、個人々の求める「合理的配慮」を過度な負担なく実現させていくための「しくみ」作りが、これから一層重要になる。⁵⁾ また、障害のある学生が、「教員」を将来の選択肢の一つとして考えていけるようになるためには、教員養成課程のあり方もさらに見直していく必要がある。

障害教員をめぐる法制度が本当の意味で定着し、障害教員が当たり前に存在するようなインクルーシブな学校環境をどのように実現させていくのか。今後さらに研究を続けたい。

△注▽

- (1) 科学研究費プロジェクト「障害のある教員の教職生活における経験と合理的配慮の実態に関する研究」（代表者：羽田野真帆（常葉大学）。二〇一七年一月までに視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、発達障害などの教員十六名にインタビューを行っている。
- (2) 自身も視覚障害教師であった中村の一連の研究（中村二〇一四、二〇一五、二〇一六 a、二〇一六 b など）、西村（二〇一四）などである。海外でも視覚障害教員に特化した研究は限られている。
- (3) 全国視覚障害教師の会（二〇〇七）など、障害教員自身の手記にもこうした表現がよく見られる。
- (4) 合格率が低いというよりも、受験する障害者自体が少ないのが現状である。

(5) 「障教ネット」は次のように提言している。

「……いくら現場で労働条件の改善、人的支援、物的条件整備を求めても、「制度がない、予算がない」として、要求が拒まれてきた歴史があります。理念としての権利はもちろん重要ですが、それを実質的に保障させていくためには、そのための具体的制度が必要となります。育児休業制度が、組合員の熱い願いと長年にわたるねばり強い運動によって確立、拡充してきたように、障害のある教職員が働く権利を保障する制度を具体的に確立していかなければなりません。当面の緊急課題としては、雇用促進法や差別解消法の基本指針などのガイドラインを、実質的に合理的配慮を保障させるものにならせていく必要があります。(略) これら組織、意識、現場、制度は、相互に関連しており、現場での切実な願いから意識が高まり、組織も強化され、制度もできていくことにつながりますし、制度ができれば、現場での条件整備も進み、障害のある教職員が支障なく生き生きと働いている姿が、子どもたちや同僚、保護者の意識を変えていくことにもなります。(後略)」（栗川二〇一六）

このように、障害教員が働きやすい環境をつくること自体が社会的、教育的意味をもつことが言及されている。これは、他の職業にはあまりない、学校教員ならではの特徴ともいえるだろう。

△文献▽

- DPI 日本会議編 二〇一六 『合理的配慮、差別的取扱いは何かー障害者差別解消法・雇用促進法の使い方』 解放出版社
- 星加良司、川島聡、飯野由里子、西倉実季 二〇一六 『合理的配慮ー対話を開く、対話が拓く』 有斐閣
- 厚生労働省 二〇一六 平成28年障害者雇用状況の集計結果 厚生労働省ホームページ(二〇一七年四月二日取得 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000145259.html>)
- 栗川治 二〇一六 日教組・障害のある教職員ネットワークの結成と新潟でのとりくみ(日教組第66次教育研究全国集会 第23分科会 教育条件整備の運動 配布資料)
- 松波めぐみ・照山絢子・羽田野真帆 二〇一五 「障害のある教員の語りから浮かび上がる「合理的配慮」をめぐる課題」(第12回障害者学会報告要旨)
- http://www.jsds.org/jsds2015/jsds12_presentation/jsds12_presentation01_04.html
- 文部科学省 二〇一六 平成二七年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について 文部科学省ホームページ(二〇一七年四月二日取得 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm)
- 長瀬修・川島聡・東俊裕 二〇一五 『増補改訂 障害者の権利条約と日本ー概要と展望』 生活書院
- 中村雅也 二〇一四 「視覚障害教員の労働環境ー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.
- 、二〇一五、「視覚障害教師の経験と意味づけー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.
- 、二〇一六 a、「在職中に重度視覚障害となった教員の復職過程ー『辞める』から『続ける』への転換に焦点を当てる』『Core Ethics』第12巻、pp. 249-260.
- 、二〇一六 b、「障害者が教員になることを阻む社会的障壁ー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.
- 西村愛志 二〇一四 「障害を持つ教師のナラティブー現場での強み、困難の観点から」平成二六年度鳴門教育大学修士論文、未公開。
- 全国視覚障害教師の会 二〇〇七 『教壇に立つ視覚障害者たち』 日本出版政策センター