

盲学校における職場包摂性の向上を目指した校内研修の効果測定

石川 勝彦¹, 長井 恵 李²

(キーワード：盲学校, 職場包摂性, 校内研修)

1. はじめに

令和3年度人事行政状況調査によると、精神疾患により休職となった教員数は前年度から694人増加した5,897人で、平成24年の4,960人からは937人の増加、比率にして平成24年の0.54%からは0.1%（令和3年は0.64%）の増加となった（文部科学省, 2023）。学校種別にみると特別支援学校が0.85%（772/90,329人）と最も高く、小学校0.71%（2,937/415,745人）、中学校0.61%（1,415/231,006人）と続いた。

特別支援学校の教師のストレス研究に目を向けてみると、職場環境ストレスサー、特別支援教育負担感がバーンアウト傾向を予測する（高田, 2009）、教師のメンタルヘルスを改善しやりがいを向上する要因として教師同士の協同作業が教育効果につながることの重要性（高田ら, 2011）、求められる専門性の高さがストレスサーになりうる（森ら, 2012）、等が報告されている。

特別支援学校と同じく障害を有する児童生徒の教育と支援に従事する学校に聾学校・盲学校がある。聾学校には聴覚障害のない教員に加えて聴覚に障害を有する教員が勤務している。また盲学校には同様に視覚に障害を有する教員が勤務にあたっている。聴覚や視覚に障害を有する教員は、当該教員に固有のストレス状況にさらされていることが報告されており、教員に対しても特別の支援・研修が必要と考えられている。聴覚障害のある教師のストレス研究に目を向けてみると、奥澤ら（2016）によれば聴覚障害のある教員の就労満足度について「周囲の障害理解と支援」「働きやすさ」には良好な満足度が実現されている一方、「周囲との人間関係」「教師としての役割遂行」はやや満足度が低く、「職能開発や能力開発・昇進」について特に満足度が低下していたことを報告している。これらの知見が示唆することは、教師同士の協同作業や連携を強化し良好な社会関係を構築すること、そして教師として教師の本分をまっとうできる環境の実現がやりがいの向上とメンタルヘルスの改善に有効であることである。

視覚障害のある盲学校教員のストレス場面を調査した研究によると、「情報入手が困難」「移動が困難」「生徒の安全確保が困難」「人間関係が困難」などが見出されている（坂田ら, 2010）。「情報入手の困難」については、「書類などの多くは墨字なので読み書きは人に頼まなければならない」の他、「視覚に障害のない教員は初めての場所でも一瞬で全体を把握できるが、私たちは時間をかけても全体はなかなか把握できない」といった困難が存在する。「人間関係が困難」については「以前ほど教師同士が協力しあえなくなった」「視覚に障害のない教師の生徒への指導に『もっとこうしてあげて欲しい』と感ずることがある」ことが見出されている。視覚障害のある教員のストレス場面においても、教師同士が協力関係を構築することの重要性、教育・指導に関する方針を貫くことを通して教師としての本分を全うできることの重要性が伺える。

ではどのようなサポートを視覚に障害のある教員は求めているだろうか。坂田ら（2010）は「外出先でのガイド」「情報へのサポート」「正確な理解」「相互援助の関係」「サポートの自然さ」を見出している。具体的には「外出先でのガイド」として「外の世界の話をどんどんして、目から入れられない情報を入れてほしい」といった技術的なサポートに加えて、「見えないだけで、能力は活かせるのだとわかってほしい（「情報へのサポート」）」、「視覚障害のある教師と視覚障害のない教師ではできる指導が違うので、互いに協力しあいたい（「相互援助の関係」）」など、人格や能力の尊重、そして対等な立場からの相互補完的な互惠関係の確立を望む思いと理解すべきであることが明らかにされている。このことは「教員として働く意義」を通じて確認される（坂田ら, 2010）。

¹鳴門教育大大学院学校教育研究科

²和歌山県立和歌山盲学校

視覚に障害のある教員は、「(児童生徒に) 同じ障害者として生き方を示せる」「適切な理解と指導」「理療の面白さを伝える」に働く意義を感じている。具体的には「同じ障害があるからこそ、生徒の悩みをきちんと受け止めてあげられる」「視覚障害のない教師が気を遣って言いづらい指導もできる」「同情せずに、怠けているところを怠けていると指導できる」ことを意味する。これらの思いが示すことは、児童生徒を導き叱咤激励する教師として本務を全うすることを通じて、教師として実存・人格・能力を十全に発揮できる環境を保有できることが、視覚に障害のある教師には必要であることである。教員としての職務を全うできる環境の整備に向け、少なくとも、支援者の独りよがりでない適切な技術的な支援はもとより、教職として有能性を発揮できる場面の保証、実存・人格・能力への配慮、相互補完的で互恵的な社会関係の保証といった心理社会的な配慮を十分に進めることが重要であると考えられる。

本研究では、視覚に障害のある教員にとって勤務する盲学校における困難の低減、視覚に障害のない教員への理解を高めることを目的に実施した校内研修の効果測定を目的とする。このことを通じ、研修の効果性と改善点を明確にするとともに、視覚に障害のある教員とない教員の壁を取り払い、視覚に障害のある教員が人格と能力を尊重され、視覚に障害のない教員と相補的で互恵的な関係を取り結べていると感じられる関係の形成に向けて研修が踏まえるべき条件を明らかにすることを目的とする。

こうした視点から研究を進めるにあたり、研修効果測定の見点として、「職場包摂性(Work Group Inclusion)」という観点を重視することとした。

視覚に障害のある教員とない教員の協同は、ダイバーシティ・マネジメント、インクルージョンの議論の俎上で理解することができる。インクルージョンの魅力は、個々人の違いを認め、大切にすることを重視するポジティブな姿勢にあり(Ferdman & Deane, 2014)、視覚に障害のある教員とない教員の協働がもとめられる盲学校においても重要な論点である。

インクルージョンの定義には研究者によって多様性があり、理論的な根拠が必要とされてきた。Shore et al. (2011)は最適個別性理論(ODT: Brewer, 1991)に基づきインクルージョンを帰属欲求と独自性欲求に基づいてモデル化した。Shore et al. (2011)は、職場集団のインクルージョンを「従業員が、帰属意識と独自性のニーズを満たす処遇を経験することで、自分が職場集団の尊敬される一員であると認識する度合い」と定義した。ここでいう帰属欲求は上で述べた「相互補完的で互恵的な社会関係の保証」、独自性欲求は「教職として有能性を発揮できる場面の保証」に対応していると思なすことができるだろう。インクルージョンには機関レベル、組織レベル、職場レベルなどが想定できるが、Shore et al. (2011)は、個人が包摂されていると感じるのに役立つのは身近な職場環境での経験であるとし、身近な職場集団における包摂性を測定することの重要性を強調している。

Brewer(1991)は、個人が社会的な同一性を確立・維持していくにあたり、メンバーからの承認やメンバーとの類似性を求める欲求と、個性化や独自性を求める欲求の両方を充足することが必要であると考えた。帰属欲求とは他者との強固で安定した関係を形成し、維持しようとする動機である。他人と頻繁に積極的な交流を持ち安定した集団で受け入れられていると感じる必要がある(Baumeister & Leary, 1995)。個人はまた、自分自身をユニークで差別化された存在として感じたいという根源的な欲求も持っている(Snyder & Fromkin, 1980)。Bettencourt, Molix, Talley, and Sheldon(2006)によると、個人は、グループ内で特定の役割を担うか、グループメンバーが個性を表現することを奨励するグループに参加することで、帰属欲求と独自性欲求を同時に満たすことができる。さらに、個性の保持は集団への帰属と両立可能であるだけでなく、集団のアイデンティティを定義する要素としても機能する(Jans, Postmes, & van der Zee, 2012)。これらを総合すると、個人が集団に属しながら、その集団内で同時に独自性を保持できることを示唆している(Jansen, Otten, van der Zee, & Jans, 2014)。

本研究では視覚に障害のある教員とない教員が、研修を通じて、相互に包摂性を高め合えたか、ということの評価指標の柱に据えることとした。具体的には包摂性を所属感(Belongingness)と独自性(Uniqueness)の2側面から、妥当性と信頼性をもって測定できることが確認された尺度(Chung et al., 2020)を測定に用いることとした。所属感は「相互補完的で互恵的な社会関係の保証」に対応し、独自性は「教職として有能性を発揮できる場面の保証」に対応すると想定できる。2つの感覚は視覚に障害のある教員の職場における安心感を高め、仕事のやりがい感を高めるうえで重要と思われ、評価指標の一部とすることとした。

2. 方法

2. 1 研修の目的

研修を実施したA県の盲学校は視覚に障害のある幼児児童生徒が通う特別支援学校である。視覚障害以外の障害を併せ有する子どもたちも一緒に学んでいる。令和5年度現在、幼稚部から理療専門部まで30名の幼児児童生徒が在籍している。また、視覚に障害のある教員も勤務している。

視覚障害のない教員と視覚障害を有する教員が協同する上で、視覚障害のある教員が協同してあたる作業に参加しにくいという問題が存在する。入学式や卒業式等の準備をする際、視覚に障害のある教員は作業全体の把握や進捗状況の把握、自分が出来る作業内容の把握が難しいため、作業に参加しにくい現状がある。視覚に障害のない教員だけで作業する機会も多い。他方、視覚障害のない教員から視覚障害のある教員に対し丁寧に状況を説明する、あるいは、視覚に障害のない教員と視覚障害者がペアになることで視覚に障害のある教員が作業に参加できる可能性がある。視覚に障害のある教員は学校のために作業する意欲を持つとともに、一定の配慮を整備することにより作業に参加できる可能性がある。見えているから作業できる、見えていないから作業できないではなく、見えなくても挑戦できる人的環境を整えることが重要である。視覚障害の有無に関わらず教員同士が理解し合い、誰も取り残さないという視点をもつことは、視覚に障害のある幼児児童生徒への教育にもつながっていく。全ての教職員が自信を持って働ける職場を目指し、本研修を企画した。

研修は、①視覚障害のない教員と視覚に障害のある教員の混成グループを構成する、②視覚障害のない教員にアイマスクを着用してもらい視覚に障害のある世界に対する理解を促す、③視覚に障害のある教員、もしくは視覚に障害のある教員の支援を得意とする視覚障害のない教員から、アイマスク着用者が援助を受けることを通して、視覚に障害のある教員への理解を深めることを目的とした。

2. 2 研修の概要

教職員を6グループに分け、グループ単位で作業に従事した。視覚障害のない教員には、視覚に障害のある教員と一緒に作業をする際の説明の仕方が書かれた研修資料を事前配付した。当日は職員室で研修の目的とグループ分けを説明し、玄関ロビーにグループごとに集合した。ロビーに軍手・ゴミ袋・熊手・鎌・アイマスクを用意しておき、何がどれだけ必要か、何人アイマスクを付けるのかを各グループで相談してもらった。アイマスクはロビーで着用し、手引き歩行で作業場まで移動した。

6つのグループの目的、作業内容、体制を表1に整理した。グループ1と2は除草剤の散布、グループ3、4、5

表1 各研修グループの目的、作業内容、体制

グループ	目的	場所	作業内容	研修の体制		研修
				準備/ファシリテーション	備考	研修の立て付けと狙い
1, 2	除草剤の散布	場所A	塩化カルシウムの散布(一袋25kg/おおよそ50袋)	・校用車に塩化カルシウムを積み込み、運動場全体に配布する ・盲学校に来たばかりの教員がアイマスク着用 ・ベテラン教員はサポート役 ・塩化カルシウムは重いいため、腰の悪い教員ははさみで袋を開ける係 ・体育科教員が指揮をとる	グループ1: 視覚障害なし5名 (2名がアイマスク着用) 視覚障害あり1名 グループ2: 視覚障害なし5名 (1名がアイマスク着用) 視覚障害あり1名	●立て付け 視覚障害なし/視覚障害あり/アイマスクをつけた晴眼者を単位とするグループ ●狙い
3, 4, 5	草むしり	場所B (グループ3と4) 場所C (グループ5)	成人の膝丈の雑草が繁茂している状況に対し、雑草を手で除草する	・「1時間程度でできるところまで作業してください」 ・それ以上の指示を出さなかった ・必要な作業の8割を校務員が除草し、残りを作業してもらった予定としたが、天候等の事情により前もって部分除草ができなかった	・台風の接近に由来し校務員が除草作業を行うことができず、手付かずの築山で作業することとなった グループ3: 視覚障害なし5名(アイマスク1名) 視覚障害あり1名 グループ4: 視覚障害なし3名(アイマスク1名) 視覚障害あり1名 グループ5: 視覚障害なし5名(アイマスク2名) 視覚障害あり1名	・視覚障害なし: 見えない場合の困りごと、必要な援助を体験的に理解する ・視覚障害あり: アイマスクをつけた晴眼者に対しメンターとして振る舞い、困難を軽減する方法等を教授

は手と鎌による草むしり, グループ6はペンキ塗りを担当した。グループ1～5において視覚障害のない教員と視覚に障害のある教員の混成グループが編成された。グループ6は視覚障害のない教員みのグループとなった。

視覚障害のない教員のうち1名がアイマスクを着用し, 視覚に障害のある教員もしくは視覚に障害のある教員を支援することを得意とする教員から支援を受けることを通して, 視覚に障害のある教員に対する理解を深めることをもっとも大きな目的とした。

研修は校内の除草作業と抱き合わせた。除草作業は一部を除き従来は校務員の業務あることから, 研修は除草が目的ではなく, 視覚障害のない教員がアイマスクを着用し, 視覚を利用できない環境を理解するとともに, 助けられる経験を通して, 視覚障害者の認知環境を理解し, その不便性を体験し, 必要とする支援について理解することが目的であることを伝えることに注力した。さらに, 除草作業そのものは目的でないわけであるから, 概ね除草作業を終えた環境で研修を実施することを予定した。しかし台風の接近や夏季休業の関係から予定した事前の除草作業を実行することができなかった(表1)。

2. 3 調査方法・調査項目・回答者

2. 3. 1 回答者

研修を実施したA県の盲学校に勤務する教職員を対象に, 事前調査について研修当日の1ヶ月前に事前調査を行なった。質問紙を紙媒体で配布し, 回収担当者に提出してもらう留置法を用いた。58名から回答を得た。全盲6名, 弱視2名, 視覚障害のない教員50名だった。うち研修参加者が40名, 不参加者が14名, 管理職・研修企画担当者が4名だった。事後調査について研修後2週間程度の期間に事後調査への回答を依頼した。質問紙を紙媒体で配布し, 回収担当者に提出してもらう留置法を用いた。参加者40名のうち28名(70.0%), 事前調査に回答した不参加者14名のうち4名(28.6%), 管理職・研修企画担当者4名のうち4名(100.0%)から回答を得た。

2. 3. 2 事前調査の調査項目

フェイス項目: 視覚の状態, 性別, 教員経験年数, 異動回数, 現在の学校勤続年数, 所属を尋ねた。

職場包摂性: Chung et al. (2020)の項目を翻訳して用いた。Chung et al. (2020)の職場包摂性尺度(Work Group Inclusion Measure)は所属感(Belongingness)と独自性(Uniqueness)の2因子からなる尺度で, 労働者が職場を包摂性の高い場所と感じているか, 職場で個性を発揮しているかに関する個人差を測定する目的で開発された。当該尺度は各尺度5項目からなり, 確認的因子分析から2因子モデルの適合度が高いこと, そして許容可能な内的整合性が確認されている。また職場への同一視, 自己確証の感覚, 職場の多様性への配慮, 離職の意思, 健康状態と整合的かつ十分な相関があり, 基準関連妥当性が確認されている。10項目すべてを用いることとし, 回答は「1当てはまらない～5当てはまる」の5件法で求めた。

協同作業認識: 長濱ら(2009)を用いた。長濱ら(2009)の協同作業認識尺度は, 協同作業への肯定的な態度を示す協同効用, 否定的な態度を示す個人志向・互惠懸念の3因子からなる。各因子から因子負荷量の高い3項目ずつを選抜し合計9項目を用いて調査に利用した。回答は「1当てはまらない～5当てはまる」の5件法で求めた。

2. 3. 3 事後調査の調査項目

職場包摂性: Chung et al. (2020)を用いた。事前調査と同じく10項目すべてに回答を求めた。回答は「1当てはまらない～5当てはまる」の5件法で求めた。

協同作業認識: 長濱ら(2009)を用いた。回答者の負担を軽減するため, 各因子から1項目ずつ用いた。協同効用は「たくさんの仕事でも, みんなと一緒にやればできる気がする」, 個人志向は「周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が, やりがいがある」, 互惠懸念は「協同は仕事のできない人たちのためにある」を用いた。

自由記述質問: 自由記述としてKA法(安藤, 2016)に準拠し, ①印象に残った出来事, ②出来事に対する率直な感情, ③そこから考えたこと, について記述を求めた。KA法とは「ユーザーの出来事を一つひとつ丁寧に解釈し, その行為の背景にある体験価値を導出していくために, より詳細な分析ができる」(安藤, 2016)ことを目指した付箋のデザイン(KAカード)のことである。KAカードは「出来事→ユーザーの心の声→行為の背景にある価値」を記録していくカードである。一目して明らかのように, 出来事を記載して終わるのではなく, 出来事に付随する当事者の内面的な声, そして背景にある価値観を合わせて洞察させることを特徴とするカードである。従来のKJ法は出来事の情報のみを分類することで概念を生成していたが, KAカードは当事者の心情と

背景にある価値観を同時に扱うことで、より当事者の内面的・内面的な世界に接近することを目指してデザインされた（安藤，2016）。こうしたコンセプトを引き継ぎ、本調査では「出来事→出来事に直面した際の感情→そこから考えたこと」の記載を求めることとした。

2. 3. 4 研修企画担当者へのヒアリング

研修企画担当者1名に対し事後ヒアリングを行なった。研修終了後1週間ほど経過した時期に対面によるヒアリングを行なった。各グループの研修中の様子、研修中の望ましい行動と望ましくない行動、また研修の準備段階・当日を含め準備状況の不備について尋ねた。

2. 4 分析

まず回答者の属性を整理した。次に研修に参加するかどうかを左右する要因（操作変数）を探索するため、参加者と不参加者の事前データを比較した。続いて研修に参加することが職場包摂性と協同作業認識に与える影響を推定するため、事前事後比較を行なった。その後、参加者の自由記述を整理することを通して、アイマスクを装着したことが参加者たちにもたらした体験を可視化した。最後に、研修企画担当者の実感から、研修の実態及び改善点を考察した。

3. 結果

3. 1 回答者の属性（事前）

回答者の属性を確認する（表2）。視覚に障害のない教員が50/58名、視覚に障害のある教員が8/58名であった。教員歴は平均20.09年、現勤務校の勤続年数は平均8.45年だった。

表2 回答者の属性（事前）

	水準	度数	確率(%)
視覚の状態	弱視	2	3.0
	障害なし	50	86.21
	全盲	6	10.30
性別	男性	28	48.28
	女性	30	51.72
異動回数	0回	11	18.97
	1回	8	13.79
	2回	14	24.14
	3回	5	8.62
	4回	6	10.34
	5回	4	6.90
	6回	2	3.45
	7回	4	6.90
	8回	1	1.72
		平均値	SD
教員歴		20.09	11.16
現勤務校勤続年数		8.45	9.87

3. 2 職場包摂性尺度の因子構造の探索

職場包摂性尺度の因子数を探索したところ、対角 SMC, MAP, 平行分析, SMC 平行分析がいずれも2因子構造を提案した。2因子を指定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を実行したところ、解釈可能な因子が得られた（表3）。第1因子は「私は自分の職場グループとつながっている」「私は、職場グループの人々が私のことを本当に気にかけてくれていると感じている」など原尺度の所属感(Belongingness)の項目がまとまったため「所属感」と命名した($\alpha = .942, \omega = .948$)。第2因子は「私の意見が異なっても、職場の人々は私の意見に耳を傾けてくれる」「工作中、私は自分のグループとは異なる意見を表明することに抵抗がない」

表3 職場包摂性尺度 (Work Group Inclusion Measure) の因子パターン

項目	Factor		h^2
	1	2	
私は自分の職場グループとつながっている。	.956	-.014	.899
私は、職場グループの人々が私のことを本当に気にかけてくれていると感じている。	.916	-.131	.710
私は仕事グループの大切なメンバーとして扱われている。	.912	-.038	.792
私は職場グループに属している。	.910	.016	.845
私は、職場グループが私のいるべき場所だと信じている。	.776	.041	.643
私の意見が異なっても、職場の人々は私の意見に耳を傾けてくれる。	.508	.394	.656
工作中、私は自分のグループとは異なる意見を表明することに抵抗がない。	-.110	.914	.726
グループの視野が狭くなりすぎたとき、私は新しい視点を持ち出すことができる。	-.153	.791	.503
私は仕事の問題について、グループのメンバーとは異なる視点であってもメンバーと共有できる	.153	.765	.750
私は、グループの他の人々にはない自分の側面を、この仕事グループに持ち込むことができる。	.148	.720	.668
因子寄与	5.451	4.426	

なる意見を表明することに抵抗がない」など原尺度の独自性(Uniqueness)の項目がまとまったため「独自性」と命名した ($\alpha = .875, \omega = .883$) (表3)。

3. 3 協同作業認識尺度の因子構造の探索

協同作業認識尺度の因子数を探索したところ、対角 SMC, MAP, SMC 平行分析が3因子、平行分析が2因子を提案した。3因子を指定して探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を実行したところ、解釈可能な3因子構造を得た。第1因子から第3因子まで、それぞれ原尺度に対応した項目がまとまったため、第1因子を「個人志向」($\alpha = .871, \omega = .880$)、第2因子を「互惠懸念」($\alpha = .800, \omega = .818$)、第3因子を「協同効用」($\alpha = .705, \omega = .760$)と命名した(表4)。

表4 協同作業認識尺度の因子パターン

項目	Factor			h^2
	1	2	3	
周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やりがいがある	1.007	-.124	-.036	.881
みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない	.808	.127	.006	.790
失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやるほうが良い	.600	.179	-.022	.519
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない	-.112	.988	-.087	.881
弱いものは群れて助け合うが、強いものにはその必要はない	.119	.659	.061	.538
協同は仕事のできない人たちのためである	.135	.628	.095	.511
たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	-.062	-.080	.809	.679
協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	.138	.063	.677	.488
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である	-.116	.055	.577	.334
因子寄与	2.934	2.798	1.477	

3. 4 研修への参加/不参加に影響する要因の探索

研修への参加/不参加に影響した変数を探索するため、事前調査の各変数を目的変数、参加/不参加を説明変数とするt検定を行った(表5)。なお、管理職・研修企画担当者は特殊な立場にあるため分析から除外した(管理職・研修企画担当者ともに研修対象ではなかった)。分析の結果、参加者と不参加者の間で平均値の異なる変数は有意傾向で職場包摂性尺度における「独自性」のみであった ($t = (22.33) = 1.85, p < .10$)。

表5 参加/不参加による各測度の違い

	参加サンプル (n=40)		不参加サンプル (n=14)		t検定 (Welch 補正)		
	平均値	SD	平均値	SD	t	df	p
協同作業認識尺度							
協同効用	3.96	0.66	3.62	0.77	1.47	20.04	.16
個人志向	2.80	0.81	2.62	1.25	.51	16.99	.62
互惠懸念	1.81	0.72	1.81	0.72	-.29	20.04	.78
職場包摂性							
所属感	3.56	0.82	3.25	1.07	.98	18.68	.34
独自性	3.31	0.86	2.81	0.87	1.85	22.33	.08 +

3. 5 協同作業認識尺度及び職場包摂性尺度の研修前後比較

研修の効果測定の目的で、研修の前後において、職場包摂性及び協同作業認識に変化が見られたかどうか解析した。本節では参加者と不参加者の回答の前後比較を通じて検証を行った。なお、事後の不参加サンプルの回答数が4名と少ないため検定の頑健性に問題があるが、比較のために不参加サンプルにおける事前事後比較の解析も実行した。従属変数として協同作業認識尺度の3因子、職場包摂性の2因子をそれぞれ指定し、参加不参加×事前事後の2要因分散分析を行った(表6)。分析の結果、「協同効用」において交互作用が有意であり ($F(1, 30) = 6.00, p < .05$)、参加者において事前事後のスコアに差はみられなかったが、不参加者では事前>事後とスコアの低下が見られた。続いて「所属感」に対して事前事後の主効果が有意となり ($F(1, 29) = 5.99, p < .05$)、事前<事後となった。加えて参加不参加の主効果も有意であり ($F(1, 29) = 7.34, p < .05$)、参加>不参加であった。

表6 協同作業認識尺度及び職場包摂性尺度の研修前後比較（参加者と不参加者の対比から）

	参加者				不参加者				ANOVA				
	事前		事後		事前		事後		要因	F	df1	df2	p
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD					
協同作業認識尺度													
協同効用	4.04	0.12	4.14	0.17	3.17	0.33	2.25	0.45	事前事後の主効果	14.368	1	30	.001**
									参加不参加の主効果	3.756	1	30	.062+
									交互作用	6.008	1	30	.020*
個人志向	2.83	0.18	2.79	0.19	3.08	0.47	2.75	0.50	事前事後の主効果	0.068	1	30	.796
									参加不参加の主効果	0.382	1	30	.541
									交互作用	0.215	1	30	.647
互惠懸念	1.75	0.14	1.89	0.20	1.92	0.38	2.00	0.52	事前事後の主効果	0.143	1	30	.708
									参加不参加の主効果	0.120	1	30	.732
									交互作用	0.008	1	30	.928
職場包摂性													
所属感	3.60	0.15	3.86	0.16	2.42	0.39	2.83	0.41	事前事後の主効果	5.985	1	29	.021*
									参加不参加の主効果	7.355	1	29	.011*
									交互作用	0.325	1	29	.573
独自性	3.33	0.17	3.48	0.18	2.50	0.46	2.75	0.48	事前事後の主効果	2.637	1	30	.115
									参加不参加の主効果	1.558	1	30	.222
									交互作用	0.116	1	30	.736

続いて、視覚障害のある教員とない教員の比較から、研修の前後において職場包摂性及び協同作業認識に変化が見られたかどうか解析した（表7）。データセットを研修参加者に限定したうえで、従属変数に協同作業認識尺度の3因子、職場包摂性の2因子をそれぞれ指定し、視覚障害の有無×事前事後の2要因分散分析を実行した。解析の結果、「所属感」に事前事後の主効果がみられ（ $F(1, 29) = 4.08, p < .05$ ）、事前<事後となった。

表7 協同作業認識尺度及び職場包摂性尺度の研修前後比較（視覚障害のある教員／ない教員の対比から）

	視覚障害あり				視覚障害なし				ANOVA				
	事前		事後		事前		事後		要因	F	df1	df2	p
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD					
協同作業認識尺度													
協同効用	4.00	0.29	4.00	0.45	3.91	0.14	3.88	0.22	視覚障害の主効果	0.075	1	30	.79
									事前事後の主効果	0.004	1	30	.95
									交互作用	0.004	1	30	.95
個人志向	2.83	0.38	2.83	0.40	2.87	0.18	2.77	0.19	視覚障害の主効果	0.001	1	30	.97
									事前事後の主効果	0.038	1	30	.85
									交互作用	0.038	1	30	.85
互惠懸念	1.78	0.31	2.00	0.43	1.77	0.15	1.88	0.20	視覚障害の主効果	0.041	1	30	.84
									事前事後の主効果	0.372	1	30	.55
									交互作用	0.037	1	30	.85
職場包摂性													
所属感	3.39	0.36	3.56	0.37	3.46	0.18	3.77	0.18	視覚障害の主効果	0.134	1	29	.72
									事前事後の主効果	4.081	1	29	.05*
									交互作用	0.357	1	29	.55
独自性	3.39	0.39	3.50	0.41	3.19	0.19	3.36	0.20	視覚障害の主効果	0.159	1	30	.69
									事前事後の主効果	1.082	1	30	.31
									交互作用	0.043	1	30	.84

3. 6 自由記述質問への回答の例示

自由記述質問から得られた回答のうち、除草作業そのものではなく、アイマスクやチーム作業中のコミュニケーションに言及された回答を選んで例示する。視覚障害のある教員の記述はすべて例示に含めることとした。グループ6には視覚障害のある教員が配置されなかったため例示から除外した。なお以下の概要説明においては、研修企画担当者へのヒアリング結果を添えることで背景の説明とする。以下、①視覚障害のある教員の記述、②場所

Aの除草剤散布のグループ（グループ1, 2）における視覚障害のない教員の記述, ③場所Bの除草のグループ（グループ3, 4）における視覚障害のない教員の記述, ④場所Bの除草のグループ（グループ5）における視覚障害のない教員の記述の順に概要を説明する（表8）。

第1に視覚障害のある教員の記述に注目すると「次の人のために声かけを心がけた」「初めての作業で不安だったが段取りの説明とペアの先生の状況説明により作業は十分可能」「あと10本, など数字による声掛けにより動機づけが保てる」など作業への参加可能性とその条件に関する知見が示された。他方グループ5の教員は「コミュニケーションが取れていなかった」と記した。グループ5について研究企画担当者は「場所Bに比べて範囲は狭いが, 手で抜きにくい種類の雑草が生えており, 除草作業は難航した。視覚に障害のある教員やアイマスクを付けた教員が同じブロックの教員とペアになったため, 他のブロックとの関わりが比較的少なかった」と述べた。ここでいうブロックとは, 教員が担当する学校種（小, 中, 高, 理療科）とは別に, 職務分掌に基づく教員集団の区分けの名称である。同じブロックに所属するよく知る教員とペアになることでブロック内にコミュニケーションが閉じてしまい, 全体としてコミュニケーションが生じなかった様子が見てとれる。

表8 自由記述質問への回答の例示

研修グループ	視覚障害の有無	①印象に残った出来事	②出来事に対する率直な感情	③そこから考えたこと
1	無し	全盲の教員が倉庫から塩カルを取り出すときに, 金具に袋が当たって破れてしまった	どうして破れたのか? 中の様子を見ておけば良かった	作業前に確認が必要だった。けがをしなくてよかったが危険だった
1	有り	塩カルをもったこと	重かった	バケツリレーで塩カルを車に乗せたが, 次の人に渡すとき重いことも含めて声かけを気をつけた。
2	有り	グラウンドの塩カルまき作業	初めての作業で, どんなことをするのかという不安があったが, 最初に作業の段取りを分かりやすく説明していただけたので見通しをもつことができた。	初めての体験であっても, 全体の見通しとペアの先生による状況説明があれば, 十分に作業に参加することができる。ただ, 全体の進捗状況は分かりにくい。
2	無し	アイマスクをしている教師に全盲や弱視が声かけで合図を送っていた	おだやかな気持ちになりました。	お互いの立場が分かり, 思いやりの心が生まれる。
2	無し	アイマスクをした先生が方向がわからなくなった	不思議	周りの人の声かけがなければ, 思い違っていることすら気づかない。
2	無し	塩化カルシウムをリレー方式で車に積んだこと	大変。あぶない。	見えない人が続くと重たい物なので受け渡しがむずかしい。見える人が間に入ることで声かけを通してスムーズになる。
3	無し	ブロックをこえて和気あいあいとした感じ	楽しい。がんばろう。	協力しあおうという気持ち
3	無し	アイマスクを付けた方が斜面で誘導するとき斜面では自分がどこを向いているか分からなくなるようだった。	どう伝達したら, こちらが思う方向に体を向けられるだろうかと思った。	地面の状態によって前後左右の方向がわかりづらくなると改めて感じた。
3	無し	鎌を使っでの作業(アイマスク着用)	危ない!!!	根元を確認しながら
3	有り	草引きの終盤で, あるグループのメンバーから「この斜面はあと10本できれいになります」と声をかけてもらった。10本という具体的な数字を伝えてもらうことで, 疲れていた心のモチベーションを上げることができた。	10本頑張ろうという感情になった。	生徒や周りの人を励ますときに, 具体的な数字を伝えることが大切。「あと5分頑張ろう」等。
4	有り	草の固い部で目を突かまい事を助言してくれた事	嬉しかった	相手の立場で考える大切さ
4	無し	アイマスクをしての草引き	手の感覚に集中しないと出来ないな	音を頼りに今何時で何分目の仕上がりがというのを教えてくださりありがとうございます。
5	有り	グループ内のコミュニケーションがとれていなかった	研修になっているのか?	ブロックの壁があるのか, 全盲の職員が入っていても存在意義が感じられない。
5	無し	アイマスクをしての玄関から幼稚部農園前までの移動 (いつも行き慣れている場所ではあるが・・・)	手引き時の声かけでの安心感があった。	知っている人での手引きでリラックスできた。
5	無し	アイマスクをした先生が方向に迷っていたこと	座っていて立っただけでも向きってわかりにくいんだな	分かりやすい足がある所の草抜きをまかせればよかったかな?

Note 視覚に障害のある教員の記述を網掛けにした。

第2に除草剤散布を担当したグループ1及び2の記述に注目する。「アイマスクをしている教員に視覚障害のある教員が声かけし、思いやりが芽生えた」「アイマスクをするとどちらの方向を向いているかわからない、声かけが重要」「視覚障害がある人同士だと重いものの受け渡しは困難になる、声かけを通してスムーズになる」など声かけの重要性を中心とした記述が見られた。企画担当者の説明によると「作業に取りかかる前に、誰がどのように作業を行うかについて自発的な話し合いがもたれた。塩化カルシウムを校用車に積み込み、運動場全体に配置した後、ハサミで袋を開ける人、運動場の中心部分に塩化カルシウムを撒く人、運動場の隅の部分に撒く人に分かれて作業した。中心部分に撒く時は南北に一直線に撒いた。袋を持って撒きながらまっすぐ後進していくのは難しく、視覚に障害のない教員が『少し右です』『もっと左です』と声をかけたり、手を叩いて方向を示す音を出したりしていた。運動場の隅に撒く時は、両手ですくって上に放るよう撒いた。アイマスクを着用した教員が、一度撒いてみてから、視覚障害のない教員の『もっと強く』『もう少し弱く』というアドバイスをもとに試行錯誤する姿が見られた」ということである。

第3に場所Bでの除草作業を担当したグループ3,4に注目する。「ブロックを超えて和気藹々」「地面の状態によってアイマスクをつけた人が方向を失うらしい」「どう伝達したら方向を伝えられるか考えた」「アイマスクを装着して鎌を使うのは危ない!」「硬い草で目を突かないよう心配してくれて嬉しかった」「今何時で、あとどれくらい残っているか知らせてくれて嬉しかった」などのコメントが見られた。研修企画担当者によると「手で草を抜きやすくするため、研修前に草刈り機である程度除草しておく予定だったが台風の影響で行えず、全面に膝丈の草が生い茂った状態からのスタートになった。視覚に障害のある教員はしゃがんで草を抜く際に目を突いてしまわないか注意が必要だった。草むしりは全員が経験したことがあり、個人で作業を行える部分と、抜いた草をゴミ袋に入れる等の協力が必要な部分があった。視覚に障害のある教員は自分の周りの草が抜きやすく、草を抜きながら移動していく場合は、グループのメンバーが同じ方向に移動することでスムーズに除草できていた」とのことであった。

第4に場所Cの除草作業を担当したグループ5に注目する。「アイマスクをしての移動であっても、知っている人の手引きにより安心できた」「アイマスクをした先生が方向感覚を失っていた」などの記述が見られた。研修企画担当者によれば（一部既載の記述の再掲を含む）「こちらも、研修前に草刈り機である程度除草しておく予定だったが、台風の影響で行えなかった。場所Bに比べて範囲は狭いが、手で抜きにくい種類の雑草が生えており、除草作業は難航した。視覚に障害のある教員やアイマスクを付けた教員が同じブロックの教員とでペアになったため、他のブロックとの関わりが比較的少なかった」とのことであった。他のブロックの教員とのコミュニケーションに、視覚障害のない教員は比較的満足していた様子であったが、視覚障害のある教員は「研修の意

表9 研修企画担当者へのインタビューの概要

グループ	ポジティブな行動	ネガティブな行動	行動が生じた要因
1, 2	<ul style="list-style-type: none"> 作業に取り掛かる前に、誰がアイマスクをつけるか、どのように作業を行うかについて、自発的な話し合いが持たれた 視覚障害のある教員に対し援助行動をプロアクティブに行うことを得意とする視覚障害のない教員が、視覚障害のある教員とアイマスクを装着した教員をサポートに誘導していた 25kgの高重量の袋を、視覚障害のない教員/アイマスク/視覚障害のある教員の3名がどう持ち上げ、運び、散布するか、プロトタイプ的に工夫し効率化していた 	<ul style="list-style-type: none"> 校用車に積み込んでいた塩化カルシウムをバケツリレーで運動場に配置する際、視覚障害のある教員は重さを予想できず落としてしまった。袋を校用車の金具(?)に引っかけて破ってしまった。→危険だった 	<ul style="list-style-type: none"> 従来から塩化カルシウムの散布を担当していた教員を配置したことから、作業に対する納得感が高かった可能性 作業が複数の工程に分割しやすく、作業が単調ではなかった(塩化カルシウムの運搬、開封、散布場所の順番の確定、散布、空き袋の片付け)
3, 4, 5	<ul style="list-style-type: none"> ブロックを越えた関わりがあった。 視覚に障害のある教員が自発的に活動していた。 それぞれが作業しながらも会話はあった。 自発的にリヤカーを持ってきて、除草した草を入れたゴミ袋をゴミ捨て場まで持って行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 同じブロックでペアになり、他ブロックとの関わりが無かった 	<ul style="list-style-type: none"> 協同作業により効率化できる要素が見えにくい/少ない環境であった 8割作業が完了した現場ではなく、手付かずの現場に導入する結果となった 作業が単調で階層構造をなしていなかった(除草、草の片づけ) 複数名で協力することで効率化される作業が少ない、一人で行う作業だった 普段授業で使う場所ではなく、自分たちが授業で使わない場所に配置される結果となった

味はあったのか」と疑問を呈する対比が見られた。

なお、本文中に掲載しなかった研修企画担当者の発話を含め要点を表9に整理した。表9では、主に研修担当者の考える、研修の不十分な点、具体的には、研修の準備段階の不備、研修中に研修参加を望ましい行動に導くことができなかった要因を中心に聞き取った内容を整理した。

4. 考察

量的調査からは、以下のことが示唆された。参加／不参加を制御する要因を探索したところ、有意傾向の変数は1つ見られたが有意な要因はみられなかった。職場に対し所属感や個性を発揮できている感覚が希薄であるから研修に参加が難しいといったことは生じていないことが示唆された。

研修の効果を見てみると、第1に、不参加者は協同効用の得点が事後にかけて低下しているが、参加者はそのような低下は見られなかった。このことは研修が教員間の協同に対する価値の維持に一定程度貢献したことを示唆する。また所属感については、事前<事後、参加>不参加の大小関係がみられた。このことも同様に、研修が職場への所属感を高めることに一定の貢献があったことを示唆するものであろう。他方、不参加者の事後調査のサンプル数が $n=4$ と大変小さく回答者の個人差が強く反映した可能性が否定できない。慎重な解釈と共に、今後のサンプリングが課題と言える。

第2に、視覚障害の有無に注目した場合、視覚障害の有無にかかわらず所属感が事後にかけて増加する傾向が見られた。研修を通じてこれまであまりコミュニケーションしてこなかった同僚との関わりが増加したこと、授業や会議ではなく作業をチームで行なったこと、アイマスクをつけるなど視覚に障害のある教員の世界に対する理解が深まったこと、援助を提供したり受容したりした、といった体験が影響を与え、職場に対する所属感が改善した可能性がある。

KA法に基づく参加者からの記述からは、肯定的な記述と否定的な記述が得られた。視覚障害がある教員からは「見通しとペアの先生による状況説明により、学内作業への参加は十分可能」との声が聞かれた。また自ら声掛けを行う、声掛けをしてもらうことが、協同の可能性を高めるとともに作業へのモチベーション維持に有効であること、そして声かけは十分に可能であるとの感触を得たことが伺えた。他方否定的な意見として、知り合い同士の閉じた関係が研修に持ち込まれてしまうことで研修に参加することの主観的な意義が損なわれてしまうことが伺えた。

視覚障害のない教員からは、アイマスクを装着してチームで作業に従事するという研修企画が、一定程度有効であることを窺わせる記述が得られた。アイマスクを装着することで「方向がわからなくなる」「鎌を使うことが危険である」「背の高い草が目をつく危険がある」といったリスクの理解、そして「声掛け、音による誘導が助けになること」など援助を受けることの認知的・感情的な安心の実感、加えて「どう伝達したら的確に状況を伝えられるか考えた」といった支援行動の取り方に関する思考が活性化した様子がうかがえた。

研修の環境設定の問題点として、企画担当者の振り返りからは、以下のことが伺えた。第1に、事前に除草作業を行い、作業負担を適切な規模に縮小しておく予定であったが台風の接近および研修の前日までの夏季休業のためかならず、作業負担が大きい環境での研修実施となった。草が多い、範囲が広い、草の背が高い、手で抜にくい草が多い、といった状況となった。第2に、グループの人員構成に課題を抱えた。いずれのグループにも、視覚障害のある教員へのサポートを得意とする教員を配置すること、そして、普段職務分掌の関係から協同しない教員同士を同一のグループに編成することで、研修の意義が高まることが伺えた。

今後の研修の方向として、第1に視覚に障害のある教員の職場包摂性や協同作業認識を支え向上する企画へと研修の構造を改善する必要がある。本研究が対象とした研修の改善として、現場に移動する前からアイマスクを装着してもらい協同の場面を増やす、複数名が協同しなければ達成できない課題を増やす（一人で黙々と行う作業は不要と思われた）、視覚に障害のある教員が主役になる場を設定する（例えば、視覚に障害のある教員むけにカスタマイズされ当人が操作に習熟した作業セルにおいて、アイマスクを装着した教員が作業に従事するというイメージ＝視覚障害者の卓越性を感じることができる可能性）、といった改善を目指すことは有効かもしれない。第2に、新たな研修の企画として、アイマスクにより視覚を制限するといった知覚環境の体験を超えて、視覚障害のある教員に対するより深い理解を目指す研修を構想することも可能かつ有効と思われる。具体的には、例えば、視覚障害者に対する心理学的な理解を深めるリテラシー研修を構想することができる。視覚障害がメンタルヘルスに及ぼす影響（e.g.不安やうつへの影響）(Bouguiyou et al., 2022)、自己受容感に与える影響（e.g.視

覚障害のない人物よりも髪型や服装に大変気を使っている、どんな質問をされると啞然とするか)(Morgado et al., 2014), メンタルヘルスの悪化から回復するにあたり有効な臨床介入が視覚障害のない人物とどのように異なるか(van der Aa et al., 2015)など, 一般的な啓発教材から一步踏み込んだリテラシー研修には一定の有効性が予想される。第3に, これまでにも視覚障害への理解を深める啓蒙研修は行われてきたと考えられるが, より丁寧に, 支援者が行う支援の「ズレ」に注目したりリテラシー研修を発展的に継続する必要があるかもしれない。視覚に障害のある教員を支援するうえで, 支援に「ズレ」が生じないよう十分に配慮する必要がある(寺本ら, 2015)。支援者が何気なく悪気なく行った支援が適切に機能しない場合がある。隣にいる支援者にのみ周囲の人が話しかける(岩隅, 2002; 和田, 2002; 川田, 2006), 指示語が多用される(和田, 2002)などがその例である。視覚に障害のある方に対する深い理解を伴わないこと由来するステレオタイプ(岩隈, 2002), 否定的な障害者観(和田, 2002)の観点から, そして障害当事者の主観的ニーズと支援者の考える施策の間にあるズレ(永野, 2009)の観点から, 改善の必要性が指摘されている。こうした研修を, 目の前にいる視覚に障害のある教員をファシリテーター, あるいは講師とする研修にデザインする試みも重要と思われる。

謝辞

本研究は鳴門教育大学令和5年度ミッション実現戦略経費「徳島県教育委員会等地域連携協力事業」の助成を受けたものです。

引用文献

- 安藤昌也. (2016) 『UX デザインの教科書』 丸善.
- Baumeister R. F., and Leary M. R. (1995) The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bettencourt B. A., Molix L., Talley A. E., and Sheldon K. M. (2006) Psychological need satisfaction through social roles. In Postmes T., Jetten J. (Eds.), *Individuality and the group: Advances in social identity* (pp.196-214).
- Bouguiyoud N, Rouillet F, Bronchti G, Frasnelli J and Al Ain S. (2022) Anxiety and Depression Assessments in a Mouse Model of Congenital Blindness. *Front. Neurosci.* 15: 807434. doi: 10.3389/fnins.2021.807434
- Brewer M. B. (1991) The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Chung, B. G., Ehrhart, K. H., Shore, L. M., Randel, A. E., Dean, M. A., and Kedharnath, U. (2020) Work Group Inclusion: Test of a Scale and Model. *Group & Organization Management*, 45(1), 75-102.
- Ferdman B. M., and Deane B. R. (2014) *Diversity at work: The practice of inclusion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jans L., Postmes T., and van der Zee K. I. (2012) Sharing differences: The inductive route to social identity formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 1145-1149.
- Jansen W. S., Otten S., van der Zee K. I., and Jans L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44, 370-385.
- 岩隈美穂. (2002) 「障がい者, 高齢者とのコミュニケーション」『多文化社会と異文化コミュニケーション』三修社.
- 川田隆一. (2006) 『怒りの川田さん — 全盲だから見えた日本のリアル』 オクムラ書店.
- Morgado FFdR, Campana ANNB, and Tavares MdCGCF. (2014) Development and Validation of the Self-Acceptance Scale for Persons with Early Blindness: The SAS-EB. *PLoS ONE* 9(9): e 106848. doi: 10.1371/journal.pone.0106848
- 森浩平・田中教士. (2012) 特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因 — メンタルヘルスチェックの分析結果から —. 琉球大学教育大学部紀要, 80, 183-189
- 文部科学省. (2023) 令和3年度公立学校の教職員の人事行政状況調査について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房. (2009) 協同作業認識尺度の開発. *教育心理学研究*, 57(1), 24-37.

- 永野典詞. (2009) 身体障害者療護施設利用者と施設職員の主観的ニーズ認識に関する研究 — 主観的ニーズに関するアンケート調査の分析から. *社会福祉学*, 49(4), 92-103.
- 奥澤忍・廣田栄子. (2016) 聴覚障害のある教員の就労の現状と職務満足度に関する検討. *AUDIOLOGY HAPAN*, 59, 596-595.
- 坂田真穂・菅佐和子. (2010) 視覚障害のある盲学校教員のストレスの研究. *京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻紀要：健康科学*, 6: 53-56.
- Shore L. M., Randel A. E., Chung B. G., Dean M. A., Ehrhart K. H., and Singh G. (2011) Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262-1289.
- Snyder C. R., and Fromkin H. L. (1980) *Uniqueness: The human pursuit of difference*. New York, NY: Plenum.
- 高田純. (2009) 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感. *学校メンタルヘルス*, 12(2), 53-60.
- 高田純・中岡千幸・黄正国. (2011) 小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因. *広島大学心理学研究*, 11, 241-248.
- 寺本晃久・岡部耕典・末永弘ほか. (2015) 『ズレてる支援！—知的障害／自閉の人たちの自立生活と重度訪問介護の対象拡大』生活書院.
- van der Aa HPA, Comijs HC, Penninx BWJH, van Rens GHMB, and van Nispen RMA. (2015) Major depressive and anxiety disorders in visually impaired older adults. *Invest Ophthalmol Vis Sci*. 56: 849–854. DOI: 10.1167/iov.14-15848
- 和田光司. (2002) ある視覚障害者家族の生活史(6)差別的表現. *人権* 2, 162, 66-71.

Measuring the effectiveness of in-school training to improve workplace inclusion in schools for the blind

ISHIKAWA Katsuhiko¹ and NAGAI Eri²

This study examined the effectiveness of an in-school training programme designed to increase the workplace inclusion of teachers working in schools for the blind. Specifically, the study examined whether a sense of belonging and uniqueness improved as a result of participation in the training. In the programme, visually not-impaired teachers wear an eye mask, so that they could understand the inconvenience stem from visual impairment. Twenty-three teachers without visual impairment and five teachers with visual impairment participated in the training. The Work Group Inclusion Measure developed by Chung et al(2020) was used to measure effectiveness of the training. Pre-post comparisons of the training showed that scores on the sense of belonging factor increased in teachers without visual impairment. On the other hand, scores on the sense of belonging factor did not increase for teachers with visual impairments. The scores on the uniqueness factor did not change between before and after training in both sample groups. The open-ended questions on the training revealed that teachers without visual impairments had learned certain lessons, such as the 'sense of direction' first of all being deprived of their sight. The visually impaired teachers gave statements indicating that they felt a sense of efficacy in cooperative work, such as 'I can be fully engaged in the work if I am given an overview of the whole task and an explanation of the situation'. On the other hand, it became clear that certain improvements were needed to increase the effectiveness of the training.

¹Naruto Univeristy of Education

²Wakayama-mougakkou