教組 いしかわ JTU ISHIKAWA

号外　2001. 2. 26

発行人・発行所　石川県教職員組合
金沢市香林坊1丁目2－40
電話076－263－2368～9　川淵尚志
発行定日　毎月1・15日　1部10円（郵送料別）
組合員の購読料金は組合費に含む
（1952年9月15日第3種郵便認可）石政連連絡用

保存版

石川県教職員組合
共生（障害児）教育指針

県教組は 1986 年度、第 116 回定期大会において、「共生・共学」の運動方針を決定し、以後、10 数年にわたり、障害をもった子どもともたない子どもが共に生き、学ぶ豊かな教育実践を続けてきました。

石川県においては保護者の運動やそれに呼応したわたしたちの実践の結果、県内の小・中学校では多くの障害をもった子がもたない子と普通学級でともに学んでいる現状があります。また 99 年度より 1 人在籍障害児学級が開設され、これまで以上に障害をもった子が地域の学校で学ぶ状況にもなっています。しかし、障害児学級在籍の子どもたちは県教委による交流時間の一方的制限など、いまだしんどい状況におかれていることも事実です。障害児学校においても近年、「居住地校交流」が進められるなど一定、「共生」に向けたとりくみは前進してきていますが、「適格者主義」が厳然として残る高校の現状の中で、障害をもった子の普通高校進学は進まず、一部の障害児学校高等部に子どもたちが集中するという弊害も出てきています。

こうした現状を踏まえながらもわたしたちは「共生・共学」の運動方針のもと、子どもを中心とした学校づくりにむけ、少しずつですがしかし、着実に歩みを進めてきました。日教組に先立つわたしたちの運動方針決定は極めて正しかったと自負できます。しかし、運動方針では決定してきているものの、「共生・共学」の具体的な理念はこれまで組織として提示することができませんでした。「共生・共学」の実践が進む中、その基盤となる教育理念の提起が必要との声が現場から出されてきています。

わたしたちは 21 世紀の学校がさまざまなニーズをもつすべての子どもたちにとって開かれた学校になるべく、とりくみを進めていかなければなりません。そうした教育実践の一つの方向性として「共生（障害児）教育指針」を策定します。

◇第Ⅰ章《はじめに》── わが国の学校教育制度における障害児・者差別と石川県における現状および課題 ──

1．障害児・者に対する社会的差別について
2．石川県における状況〈本人・保護者の思いを受けとめること〉
　（1）普通学級の現状と課題
　（2）障害児学級の現状と当面の課題
　（3）障害児学校の現状と当面の課題
3．インクルージョンと共生(障害児)教育
　（1）子どもたちをとりまく現状
　（2）排除の論理と「いじめ・不登校」
　（3）インクルーシヴな学校づくりに向けて

◇第Ⅱ章《共生教育の基本的方向》

1．意識の改革
　（1）能力・適格者主義、効率主義にもとづく障害児・者差別について
　（2）共生教育
　（3）教職員の基本的認識
　　①現状について
　　②今後に向けて
2．教育制度および教育内容の改革
　（1）「就学時健康診断」の廃止に向けて
　（2）学齢児の教育保障
　　①インクルーシヴな学校をつくるために
　　②障害児学級の進むべき道
　　③障害児学校のセンター化と寄宿舎の総合教育的宿泊施設化に向けて
3．地域に根ざした教育
4．社会的自立に向けて
　（1）進路保障
　（2）高校入試制度と高校教育の改革へ
　（3）就労保障

◇第Ⅲ章《共生(障害児)教育指針》

・[基本的考え方]
・[具体的指針]

Ⅰ.《はじめに》── わが国の学校教育制度における障害児・者差別と石川県における現状および課題 ──

1．障害児・者に対する社会的差別について

①盲学校、聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む）、聾者（強度の難聴者を含む）又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。
②小学部および中学部を通じ、児童および生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養うこと。

上の①は**学校教育法**（1947 年制定）第 71 条〔盲学校、聾学校および養護学校の目的〕の条文であり、（1961 年、1998 年一部追加・改正）②の文は**盲学校、聾学校および養護学校小学部・中学部学習指導要領**（1999 年 11 月改訂）に示された教育目標〔第 1 章総則第 1 節 3 項〕である。（網掛けは引用者）

学校教育法施行以来 50 年以上を経て一部文言の追加修正がなされたものの、その根本にある思想は一貫して**障害は欠陥であり、したがって改善・克服されるべきもの**というものである。そのため、障害児学校においては**「養護・訓練」**（現在は「自立活動」）が最も重要とされてきた。すなわち、障害児・者は自らの欠陥を克服するために必死になって努力し、一方的に健常者の側に近づくことを強いる差別思想がそこにある。

1947 年の学校教育法に盲・聾・養護学校は位置づけられたが、施行期日は明記されず（同法第 93 条）、明治 33 年の小学校令に定められた「病弱又ハ発育不完ノ者ハ猶予、瘋癲、白痴又ハ不具廃疾ノ者ハ免除」と同じ**「就学免除・猶予」**の項を設けられた（同法第 23 条）。これにより、民主国家、民主教育の時代になっても重度と言われる障害児・者はその後、30 年以上にわたり、教育を受ける権利を国家によって剥奪され続けた。石川県においても重い障害をもった子どもたちは養護学校の小学部入学を行政・学校から拒み続けられたのである。そうした差別行政に対し、障害児・者や保護者による教育を奪い返す果敢な就学闘争が全国で展開されていく。

1979 年の**「養護学校義務化」**により、重度障害児・者にも一定の教育が保障されることになる。しかし、「養護学校義務化」は一方で障害児・者を隔離・分断する別学体制の徹底化であると同時に障害児・者を特別視する社会的差別意識を固定化するものであった。しかも 21 世紀を迎えた今なお、「就学免除・猶予」の項は生きているのであって全国で 164　人（1999 年度現在）もの子どもたちが教育を奪われている現実がある。障害はマイナスであるという優生思想にもとづく差別意識は今日でも根絶されていない。障害児教育とはこうした社会的差別に対峙する教育としてあることをもわたしたちは確認しておかねばならない。

2．石川県における状況　〈本人・保護者の思いを受けとめること〉

「養護学校義務化」と前後して石川県では障害をもったわが子を地域の子どもたちとともに地域の学校へ行かせたいという保護者の闘いが始められた。適正就学指導委員会の「判定」にもとづく教育行政の度重なる「教育相談（指導）」は、健常児に対する就学通知を出す時期

を超えても続けられたが、保護者たちはわが子が地域の子どもたちと分けられることの不当性を粘り強く訴え、地域の学校への就学を勝ちとっていった。

一方、障害をもった子や保護者の思いを受けとめていこうとする動きが教職員の中からも出始め、普通学級や障害児学級で障害児を担任する教職員からの豊かな教育実践が教研集会で報告されるようになっていく。県教組が運動方針に「共生・共学」を掲げるのは 1986 年の第 116 回定期大会においてであった。行政からの人的・物的条件支援がほとんどない中、障害をもった子を受け入れた普通学級では担任はじめ教職員間で論議をし、試行錯誤しながらも本人・保護者の思いを受けとめていく方向でとりくみが広がりつつあるといえる。

（１）普通学級の現状と課題

保護者による長年の運動とそれに呼応した教職員のとりくみの成果として、現在、石川県においては数多くの障害をもった児童・生徒が普通学級に在籍している。県教委はそのことを 1999 年度にようやく認めたものの、いまだ人的、物的条件整備を整えようとはしていない。そうした状況のもと、障害児を受け入れた普通学級の担任および学校は、苦闘しながら教育実践を進めてきた。その実践から障害児を普通学級で受け入れたことにより、いかに学級が、学校が豊かになったかが明らかにされている。確かに現行の 40 人学級では障害をもった子を普通学級で受け入れた場合、とりわけ担任に関する負担は否めない。30 人以下学級の早期実現をはじめ、わたしたちは教育条件・労働条件整備のとりくみをさらに強化していかねばならない。

しかし、条件整備が整ってからという主張は今の教育行政システムからすると、現実問題として障害児を普通学級から切り捨てた状況を放置することになる。条件整備は必要である。そのためにわたしたちは全力を尽くさねばならない。だが条件整備を勝ちとるためにも、条件整備なしに受けとめている実態を突きつけていくことが必要である。

一方、普通学級ではクラスにいる障害をもった子に対し「この子に何を教えてやれるのだろうか」という思いを教職員はもつことが多い。とりわけ、小学校高学年、中学校でそういう傾向が見られる。しかし、いわゆる知識の注入だけが「学力」ではない。わたしたちが定義する「学力」とは「自己を表現する力」であり、「他者を認め、他者とつながる力」である。「自己を表現し、他者とつながる力」は文字やことばを媒介にすることもあれば、造形的手法や音楽的手法、身体的手法を媒介にすることもあり、まさにその子の個性による。わたしたちは「知的学力」をけっして否定するものではない。否、「知的学力」はすべての人にとって必要なものと捉える。したがってわたしたちはすべての子どもたちが個性に応じた高等教育を受けるべきだとの認識に立つものである。いうまでもなく、ここでいう「知的学力」とは「知識注入的学力」と本質的に異なるものである。先に挙げた教職員の「疑問」はまさに「知識注入的学力」にとらわれていることから派生する「疑問」といえる。わたしたちにはこれまでの教育のあり方を根本的に問い直していくことが必要である。

（２）障害児学級の現状と当面の課題

障害児学級は学校教育法第 75 条に位置づけられた学級である（法令および行政用語では「特殊学級」と差別的響きをもつ名称になっている）。障害をもつ子どもについては同法第 71 条２項により、同法施行令第 22 条の３に定める程度の場合は盲・ろう・養護学校へ、それよりも「軽度」の場合は障害児学級へとされている。さらにその具体的判断基準については文部省通達（1978 年いわゆる 309 号通達）に示されている。309 号通達によれば知的障

害児だけは「軽度」であっても普通学級ではなく、養護学校または障害児学級で教育するとされている(それ以外の障害の場合は「軽度」においては障害児学級または普通学級となっている)。なお現在、石川県をはじめ、障害児学級は全国では小・中学校にのみ設置されており、高等学校には設置されていない。

以上からも明らかなように、障害児教育に対する行政当局の姿勢はこれまで分離教育が大前提であり、とりわけ知的障害児に関してはそのことが徹底的に指導されてきた。したがって石川県教委はつい最近まで普通学級に多数の障害児が在籍している現状を頑なに認めようとしなかったのである。

1999 年度、これまでの保護者や県教組の運動の結果、県教委は１人在籍障害児学級の開設に踏み切る。これにより、県内の障害児学級は飛躍的に増加する。そのことは障害をもった子どもたちが他の子どもたちと同じ地域の学校で学び育つことへの一定の足がかりになったといえる。しかし、一方でこれまで普通学級に在籍していた障害児に対する転籍の“強要”や新たな“障害児探し”につながる恐れがあることもわたしたちは認識しておかねばならない。障害児学級はたとえ同じ校舎内にあったとしてもあくまでも「75 条学級」であることに変わりはなく、基本的に「分離教育・別学体制」のもとにある。そうした状況の中では、障害児学級を含めたインクルーシヴな学校づくりを学校総体として進めていく必要がある。具体的には教科・特別活動等、教育活動全般にわたって普通学級との交流を可能な限り進めていくことが当面、求められる。

（３）障害児学校の現状と当面の課題

一方、分校を含め県内に 13 校ある障害児学校は障害種別学校である。近年、重度・重複化が進んでいる中で主に肢体不自由養護学校を中心とする「医療的ケア」、知的障害養護学校を中心とする高等部卒業後の進路保障、盲・ろう学校における就学前教育等さまざまな課題を抱えている。

障害児学校に在籍する子どもたちそしてその保護者は「就学時健康診断」の結果による「適性就学指導」と普通学校の受け入れ態勢の不備により、障害児学校への就学を選択させられてきた。中にはわが子の障害を受けとめきれず、少しでも健常者に近づくことを願い、障害児学校を選択する保護者もいる。しかし、それも現状の普通学校ではさまざまな教育的ニーズが保障されていないからであり、また地域で障害児を受け入れるシステムが整っていないことの結果である。どんな保護者であっても学齢時のわが子を地域の学校でない遠方の学校へ就学させることを望んではいないということを教育に携わるものは基本的に認識しておかねばならない。

地域の学校・社会から排除された子どもたち・保護者を障害児学校の教職員はこれまで支えてきた。現在も障害児学校には多くの子どもたちが在籍している。しかし、現状の障害児学校はそのありようからしてインクルーシヴな学校になることは難しい。共生社会こそが 21 世紀の在りうべき社会であるとき、障害児学校では目の前にいる子どもたちとどう関わっていくか、将来、地域社会で生きていく力を育む進路保障の観点からカリキュラム、教育内容を検討し、実践していくとともに、学校総体としてのありようを論議・検討する必要がある。石川県の普通学校がいまだインクルーシヴな学校になりえていない現状においては当面、障害種別、程度にかかわらず、入学を希望するすべての子どもたちを受け入れるとともに、保護者の負担をなくすこと、子どもたちを地域につなげ、さらには戻していく観点からの「居住地校交流」の一層の推進が課題である。「居住地校交流」の推進は障害

児学校だけの課題ではない。インクルーシヴな学校を創っていく普通学校の大きな課題でもあり、そのことのさらなる実現に向けての具体的とりくみが普通学校にも問われている。

3．インクルージョンと共生(障害児)教育

（1）子どもたちをとりまく現状

グローバル経済が進行する中、現在の日本は熾烈な競争社会の状況にある。高校進学率は96%を越え、大学進学率も44%に昇っている。しかし一方で、高校中退する生徒は全国で11万人を数え、中退率は2．6%と過去最高になっている（97年度）（石川県では99年度、約800人)、また大学を出ても就職できない状況が続いている。学歴社会は何ら解消されず、いわゆる「有名大学」進学は経済的富裕層出身者が多くを占めている。上からの「教育改革」が叫ばれているが、受験競争体制を変えようとするものではない。そうした中、「不登校」と言われている子どもたちは全国的に増加し、98年度には12万8千人と過去最高になった。また「いじめ」の問題も依然として跡を絶たない。小学校でのいわゆる「学級崩壊」、中学校を中心とする「新しい荒れ」、子どもたちは今、閉塞状況に声にならない叫びをあげている。

（2）排除の論理と「いじめ・不登校」

近年、石川の病弱養護学校ではいわゆる「不登校」児童・生徒を多く受け入れている現状がある。いうまでもなく「不登校」は「病気」ではない。「不登校」の子どもたちが増え続け、普通学級に居れない状況は何をわたしたちに問いかけているのだろうか。

一方、受験競争体制は「学力偏重主義」を生み、「できる子」「できない子」の序列化を促進した。そして究極的には知的障害をもつ子たちを排除することになる。石川県の中学校の障害児学級には小学校時代、普通学級に在籍しながら“勉強ができない”ことを理由に障害児学級への通級を強いられ、そのことから「いじめ」の対象となり、中学校進学に際して障害児学級に“逃げて”きた子たちが少なからずいる。「いじめ」とは異質のものを認めようとしない排除の論理から起きる。

「不登校」の子どもたちや「いじめ」の対象となった子どもたちが障害児学校・学級へ逃れなければならない状況を現状の普通学校はつくり出している。障害児・者を障害児学校・学級に分け、施設に隔離するのは排除の論理の貫徹であり、基本的に教育的・社会的差別である。しかし、いまだ日本の学校、社会はインクルーシヴな学校、社会になり得ていない。ノーマライゼーションが北欧を中心に提唱されてから40数年、教育理念において世界的には確実にインクルージョンの方向へ向かっている。最もつらい立場にある子どもたち、さまざまな教育的ニーズをもつ子どもたちを中心に据えながら、どの子も排除しない学校・学級づくりを進めていかなければならない。

（3）インクルーシヴな学校づくりに向けて

普通学級がすべての子どもたちのニーズに対応できるようなシステムになっていない現状において、わたしたちは現状の障害児学校、障害児学級の存在を否定することはできない。眼前に普通学校や普通学級を拒否された子どもたちが存在する以上、その子たちの教育条件や教育環境を整えなければならないのは当然のことである。したがって何よりも現状の普通学校がインクルーシヴな学校へと変革されなければならない。そのため、わたしたちの教育実践力を高めることと相まって、教育行政が果たす役割は極めて重要である。

欧米並みの 30 人以下学級を中心とする少人数学級の実現は緊急の課題である。また普通学級に在籍する障害をもった児童・生徒の教育保障を進めるための種々の条件整備をわたしたちは粘り強く行政当局に求めていかねばならない。そのためにもわたしたちは障害をもった子を普通学級で受け入れる共生教育の実践をさらに強める必要がある。同時に当面する課題として、障害児学校とそこに在籍する児童・生徒の居住地の普通学校、障害児学級と普通学級との交流を促進し、分離された場における共生教育の実践も具体的に展開していかねばならない。

障害をもった子どもたちを含め、すべての子どもたちの教育的ニーズに対応できるインクルーシヴな(普通)学校こそが 21 世紀に求められている学校の姿である。

以上、わたしたちは障害児・者に対するとりわけ教育の場における社会的差別の歴史と現状、および石川県における学校現場での現状的問題点と課題、さらに共生社会を展望した学校教育の今後の基本的あり方を明らかにしてきた。これらの情勢認識にもとづき、21 世紀の学校教育がすべての子どもたちにとって「開かれた教育」いうならば求められる最善の教育となるべく、当面する課題としての「共生(障害児)教育」の基本的あり方について以下のように「共生(障害児)教育指針」を定めるものである。

Ⅱ.《共生教育の基本的方向》

1．意識の改革

（1）能力・適格者主義、効率主義にもとづく 障害児・者差別について

「 障害児教育」を考えるとき、障害をもつ子どもたちの差別の現実から学ぶことを基本に据えておく必要がある。当然ながら障害をもつ子は、その障害の種類、程度にかかわらず、障害をもたない子どもと同じ権利を保障されなくてはならない。

教職員の内にある無意識的なものをも含め、これまで日本の学校、社会では、能力・適格者主義や効率主義が底流にあり、そのことで障害をもつ子・人を排除し、差別してきた。そうした内なる差別的意識があるからこそ、障害をもっていると不幸とみなされ、障害児・者は保護、分離の対象とされてきたのである。21 世紀にこそ、わたしたち教職員は内なる能力・適格者主義、効率主義を克服し、障害をもった子どもたちの生活の現実から学び、差別を許さない教育を子どもたちとともに創造していかなければならない。

（2） 共生教育

これまで文部省は「障害児は専門的教育が必要なので特殊学校がふさわしい」という「分離教育」を推進してきた。しかし、わたしたちはさまざまな実践をとおして、障害をもった子が、地域の仲間と関わりながら自己主張し、共にゆたかに生きる姿に出会ってきた。障害をもつ子ももたない子も同じ教育の場で一緒に学びながら、言葉や文字によらなくとも心を通い合わす素敵な場面に幾度も遭遇してきた。子どもたちが共に生きる姿によってわたしたちは「共生教育」の方向性を確信することができたといえる。

障害をもった子だけを特別な場に囲い込んで教育をする「特殊教育」から決別し、障害をもつ子も含めてすべての子どもたちの教育的ニーズを保障することで、地域の学校で共に生活し、学び、おたがいを尊重し合いながら生きていく「共生教育」への転換が、今

求められている。わたしたちは、より具体的な、より豊かな「共生教育」への道を模索していく必要がある。

（３） 教職員の基本的認識

① 現状について

1979 年の「養護学校義務化」によって、「重度」といわれる障害をもつ子も基本的に学校で学ぶことができるようになり、教育の機会均等の保障という理念は、あたかも実現されたかのようにとらえられてきた。しかし、「義務化」により、障害をもつ子どもたちは「就学指導」を受けさせられ、その結果、障害児学校に通わざるを得ないということで地域から切り離されている状況は厳然とある。

一方、障害をもっていても地域で生きたいと願う本人・保護者のいわば当たり前の思いから普通学級で学ぶ子どもたちが増えている。「障害をもった子には特殊な教育が必要」という教職員の一方的な考え方から脱却し、さまざまなニーズのある子どもたちに考慮した、多様な教育への質的転換が求められている。

② 今後に向けて

障害をもつ子のみならず、さまざまな教育的ニーズをもつ子どもたちのためにも、どの子も参加できるインクルージョン（共生・共育）をめざす教育の実現が必至の課題である。

既成の教育観を転回するには、とりもなおさず教職員自身の固定的観念的教育観をこそ変革していくことが必要である。 一部の人を排除する（exclude）のではなく、どのような人とも共に生きる（include）社会をめざしたインクルーシヴな教育の構築と、その具体的実践が展開されなければならない。

２．教育制度および教育内容の改革

障害をもった子どもも含めて、すべての子どもが共に生きることができるインクルーシヴな教育をめざすために現在の就学の問題、学校における教育保障について考えていくことが必要である。

（１）「就学時健康診断」の廃止に向けて

小学校入学に際して、障害をもつ子どもの前に大きく立ちはだかるのが「就健」である。「就健」で「障害児」と判定された場合、「就学指導委員会」の指導が始まる。そこでは、本来就学すべき地域の小学校でなく、家から遠くにある障害児学校へ、あるいは地域の学校ではあるがみんなとは別になる障害児学級へと勧められることとなる。「この子に合った手厚い教育を充実した施設設備の中で受けることができる。」「専門の教職員により丁寧な指導が受けられる。」「（普通学級では）危険が多すぎる。」等と説得される。本人・保護者は地域の学校でみんなと共に生きたいと願っていても、そのような就学指導によって、地域の学校では受け入れてもらえないのではないかと不安な思いにかられながら選択を強いられることも多い。

そこで、このような“一方的な就学指導”ではなく、より広い視点で障害児教育の情報を提示しながら就学の相談にのるような場が求められる。本人や保護者が不安にさいなまれながら学校選択をするのでなく、安心して学校選択ができるような教育相談システムが必要である。具体的には、すべての子どもに地域の学校への就学通知を出し、保護者から申し出のあった場合には教育相談を行い、障害児学校あるいは障害児学級を選択する保障

をすることが望ましい。そうなると、“振り分け”を目的とした現行の「就学時健康診断」は必要がなくなる。

（２）学齢児の教育保障

①　インクルーシヴな学校をつくるために

就学指導を受けながらも地域の普通学級に入り、周りの子どもたちと共に当たり前に学校生活を送っている障害をもった子の姿もよく見られるようになってきた。しかし、一方でようやく普通学級に入ったもののなかなか思うようにいかない状況も起きている。障害をもつ子ともたない子を分けることを建前とする今の普通学級の中でやっていこうとするのだから、当然起こりうることといえる。だが思うようにいかないからといってすぐに「やっぱりこの子はここに居るべき子ではないのだ。」と考えるのではなく、教育実践の中で思うようにいかない点は何かをはっきりさせ、何故うまくいかないのかという問題点を明確にし、解決方法を探っていくことが大切である。そうした方法こそが現在の学校を改革し、障害をもった子を含めてどんな子も排除することのないインクルーシヴな学校をつくっていく基本的な方策である。インクルーシヴな学校をつくるときには、カリキュラム、組織編成、授業形態、学習評価、特別活動、保護者・地域住民・教職員の意識等のソフト面と少人数学級、教職員の複数配置、教室配置、施設・設備等のハード面との全般にわたっての変革が必要となる。

②　障害児学級の進むべき道

「この子にあった教育をするのがよい」「この子には誰かが付いていなくては！」と地域の普通学校の障害児学級を選択した（させられた）場合、確かに１対１、あるいは１対数名で手厚く見てもらえているかもしれない。しかし、同じ学校の空間にいながら、教室・靴口ッカー・傘立て等が分けられていると、自然と子どもたちの接する時間は少なくなる。また、交流授業時に交流学級で過ごしていても日常生活が少しずつ分けられていると、初めは「なぜ一緒ではないの？」と思っていた周りの子どもたちも、次第に慣れてきて分けられていることに何の疑問も持たなくなり、「分ける」ことが当たり前と思うようになってしまう。

だからこそ障害児学級であってもできる限り「分ける」ことがないようにすることが大切である。ハード面では、学級名を付ける場合にも○○学級などと分離してしまうのではなく、他の特別教室のようにみんなが活用できる場として工夫をしたり、教室配置を考慮することも必要である。またソフト面では、障害をもつ子ともたない子ができる限り多くの時間、共に学校生活が送れるように障害児学級担任だけでなく、学校全体で考え、とりくんでいかねばならない。

③　障害児学校のセンター化と寄宿舎の総合教育的宿泊施設化に向けて

障害児の多くが障害児学校に在籍している。ここでは、普通学級の教育にはない“特別な教育”を一人一人に合わせて行っている。児童一人にかける教育予算が普通学級の 10 倍以上という手厚さである。しかし、同じ地域に住む子どもたちと交わって共に学び、共に育ち、共に生きるという当たり前の生活はない。学校で手厚くていねいに学んでいても、家に帰れば独りである。友だちはいない。学校間で交流を行っている場合でも、交流しているその時だけの関係であったり、「かわいそう」「自分たちとは別の人」という気持ちを普通学校の子どもたちが抱くことも多い。

地域から分けられてきた障害児学校の子どもたちが地域とつながっていくためには、学

校在籍時より地域との交流を深めることが必要である。そのためには現行の「居住地校交流」をさらに推進することが不可欠といえる。「居住地校交流」を進めるためには、現行の制約の改善をはかるとともに、障害児学校側からだけのアプローチではなく、地域の学校側から障害児学校に通っている子どもの名前を把握するなどして、運動会・文化祭等の行事や通常の学習や夏休みのプール等への参加を積極的に呼びかけていくようなとりくみが必要である。

また、地域の普通学校に入学・転校した子どもにも、本人・保護者の求めに応じて障害児学校へ通級することを認めるようなシステムをつくるべきである。普通学校と障害児学校の連携があることで子ども・保護者も安心できる。今後、障害児学校は地域の学校や障害をもった子ども・保護者の要請に応じて教職員やソフトを派遣・提供し、また期間限定付きで受け入れるなど、地域の学校における障害児教育に関する支援を中心的に担うセンター的な役割が期待される。

現在ある障害児学校の寄宿舎は、障害をもつ子だけではなく、短期的・長期的入舎を必要とする児童・および成人を含む生徒がいる現状および将来の見通しにおいて、子ども・保護者、地域社会のニーズに対応する総合教育的宿泊施設としてその役割を拡充する。そのため舎の教育環境を含む諸条件の改善整備を行うとともに、現行の学校教育法の改正をはかり、寄宿舎教諭制度の確立と舎監制度の廃止をめざす。

3．地域に根ざした教育

障害をもった人・子どもの多くが地域の社会・学校から分離され、障害をもたない人の価値観の中で「生かされて」きたという歴史があった。地域の仲間と出会い、関わり合う中で自分を生きるという機会を奪われてきたのである。

障害をもった人・子どもも当然地域の一員である。彼らには、障害をもっているからという理由での保護や管理が必要なのではなく、地域の人々と交わって自立して暮らしていくための情報や仲間からのサポートが必要なのである。このことはインクルージョンの社会を迎えるにあたって、ますます重要となってくる。

サラマンカ宣言の行動枠組では保護者との関係を重視して、「学校管理者、教員、保護者の間の協力的で支援的なパートナーシップが発展させられるべきであり、保護者の意思決定に際しての主要なパートナーとみなされるべきである」と述べている。これは障害をもつ子どもの保護者に限ったことではない。これは開かれた学校づくりの基本でもある。

教職員は保護者とのつながりを大切にし、保護者の願いを受けとめ、共に歩んでいかなければならない。障害をもったわが子が地域の中で生きていくことを願っている保護者にとって、地域の学校の教職員とつながりをもつことは、とても心強いことである。わたしたちは自分の姿勢を振り返りながら、保護者とつながり合っていかなければならない。

経済のグローバル化が進み、ＩＴ革命が進行する中、とりわけ都市部においては地域はますます見えにくくなっている。こうしたときこそ、教職員は保護者と連帯し、地域住民と連携しながら障害をもった子ども・人が隔離されることなく、地域でいきいきと暮らせるようなとりくみを進める必要がある。障害をもった子ども・人が地域の仲間たちとの関わり合いの中で元気に生きていける地域社会を目指していかなければならない。

4．社会的自立に向けて

（1）進路保障

障害をもった子どもたちの卒業後の進路選択が極めて困難な状況が続いている。障害を持った子の進路をいかに保障していくかが、教職員にとっての重要な課題である。

高校進学率が全国的に 97%に達しようとしているにもかかわらず、障害をもった生徒の普通高校進学は遅々として進まず、その実績は少ない。特に知的障害をもった生徒の普通高校進学は極めてハードルが高い。また、障害児学校卒業後の進路の圧倒的な数字を占めるのは、通所・入所の作業所や更生施設であり、しかもその施設さえも既存のものは満杯状態で新規入所は難しくその場合、在宅を余儀なくされている。小・中学校で共に生き、学びあう教育が実践されていたとしても、高校、あるいは社会に出た時に、その実践が継続されていなければ、それは教職員の自己満足に終ってしまうのではないだろうか。障害をもった子どもの進路保障とは、彼らが地域で自立して生きる権利の保障であり、障害者の生活・労働・社会参加を確立するとりくみである。

また、障害児学校・学級に在学・在籍している障害をもった子どもは、小・中・高と障害児学校や学級に在学・在籍したまま、卒業を迎えるケースが多い。このことは、安易な進路指導もさることながら、一旦進路を決めてしまうと、その他の道を選択しにくい現行の教育システムに問題があるといえる。より柔軟に、将来を見通した子どもの立場に立った進路保障を保護者と共に、教職員は追求していく必要がある。同時に現行教育システムの時代錯誤性と不合理性について行政当局の姿勢を糺していかねばならない。

（２）高校入試制度と高校教育の改革へ

障害をもった生徒に対する後期中等教育の保障に関して、文部省は「障害を理由に(普通高校)入学を拒否されることのないよう指導したい」と表明しているにもかかわらず、現実的には、厳しい条件が提示されることが多く、石川県ではわずかに視覚障害・聴覚障害や身体障害に対する配慮がなされているにすぎない。特に知的障害をもつ受験生については、定員割れであっても、不合格とされることが多い。高校の教育課程に対応できる者とする「能力・適格者主義」を前提とした選抜入試制度は早急に改善されねばならない。

小・中学校で実証されてきている「共生教育」を、さらに高校へ広げていくためには、中学校や高校現場にある「能力・適格者主義」を克服し、そのことを踏まえながら高教組とも連携したとりくみをすすめていくことが必要である。知的障害をもった生徒を受け入れていこうとするとりくみは、現状の高校教育を根底的に問い直すものであり、98%を超す石川県の高校進学率の影で年々増え続けている中途退学者等、高校現場の教育課題に対する真の教育改革の試金石として、大きな役割を果たすに違いないと確信する。

（３）就労保障

障害をもった生徒の学校卒業後の労働権保障、所得保障についても、その現状は厳しいものがある。昨今の経済低迷の余波はもっとも社会的権利を保障されていない障害者に直接的に強い影響が及んでいる。障害者の法定雇用率を遵守している企業は稀であり、しかも大企業ほどその傾向が強い。障害者の雇用をより推進するための法的整備をさらに要請していくと共に、国・地方自治体はこういう状況においてこそ障害者の雇用をより保障していかねばならない義務をもつている。とりわけ国・地方自治体等の行政機関、教育現場や教育委員会関係機関への雇用を促進するよう強く求めていく必要がある。また障害者の自立支援のための施策が緊急の課題であり、そのためには「隔離・分離」を前提とした入所施設等ではない社会的自立支援施設としての「グループホーム」や「通勤寮」等の拡充を公費

で行うなどの具体的措置を要求していくことが必要である。同時に障害者団体、障害児・者施設や保護者との連携行動が重要である。

これまでともすればわたしたち教職員は学校という枠の中だけで行動しがちであった。障害をもった子どもたちを含め、すべての子どもたちの進路保障という観点に立つならば、今後は学校の枠を超えた教職員の自主的な活動、地域的・社会的参画が切に望まれる。

Ⅲ.《共生(障害児)教育指針》

・[基本的考え方]

◇　障害をもったすべての幼児・児童・生徒は、人間としての尊厳を尊重され、いっさいの差別を受けず、障害をもたない幼児・児童・生徒と同じ権利、機会、受益を保障されるという立場に立ちます。

◇　障害をもったすべての幼児・児童・生徒は、障害をもたない幼児・児童・生徒と共に基本的に地域の学校で学び、育つことが保障されるように努めます。

◇　障害をもった幼児・児童・生徒を含め、さまざまな教育的ニーズをもったすべての幼児・児童・生徒に対し、そのニーズが保障されるような学校の実現をめざします。

・[具体的指針]

1．障害をもったすべての幼児・児童・生徒に対し、就学・進学・転学・転籍に際してあらゆる情報を提供するとともに、本人・保護者の学校(学級)選択権が保障されるようとりくみます。

2．障害をもったすべての幼児・児童・生徒が障害をもつ子ども・人としてのありのままの自分に誇りをもつて主体的に生きていく力を獲得できる教育をすべての学校で推進します。

3．障害をもった生徒を含むすべての生徒が後期中等教育さらに高等教育を受ける権利があることを確認し、その実現に向け、努力します。

4．障害をもったすべての生徒が学校卒業後、社会から分離されることなく地域で自立して生きていけるように、進路・就労保障、公的施設設備の拡充に向けて、保護者・関係者と連携しながらとりくみを進めます。

5．上記項目が達成されるよう、行政機関に共生(障害児)教育指針の策定を含め、必要な措置を講ずるよう求めていきます。