

# 地域の中の学校

## ノーマリゼーション時代の養護学校の機能

朝 野 浩

(京都市立西養護学校長)

### 1. はじめに：今、養護学校では

京都市立西養護学校の朝野です。校長になって4年目、教職歴30年になります。京都教育大学附属養護学校で11年間勤めた後、京都市へ異動して19年になります。

さて、西養護学校をご存じの方おられますか？ 皆さんが想像しておられる養護学校のイメージと随分と違うと思いますので、99年に作った学校紹介のビデオをご覧いただきたいと思います。西養護学校は昭和61年に、京都市の養護学校の量的充実を目指した、養護学校義務制後の最後にできた学校です。京都市西部に開発された高級住宅地の「桂坂」、当時、一軒が億という単位の土地と住宅がいっぱいある所に、京都市が独自に建設した養護学校です。私は平成10年に養護学校の校長になって先ず手がけたことは、ずうっと思い続けてきた次のようなことでした。それは子どもたちができるだけ養護学校から外に出て学習して欲しいということでした。養護学校は市内でも郊外に偏在していて、子どもたちの住んでいる家から遠い所にあります。多くの子どもたちはスクールバスを利用して学校に来るのが基本です。家と学校を結ぶだけの点と点の生活をしています。そこで点と点を結ぶだけのワープした生活をできるだけ無くして点と点を結ぶ、点がたくさん並べば線になりますね、そのような生活に切り換えたいと思っていました。また、3点を結べば三角の平面ができますね、どんどん平面をつくれれば、色んな人との関わりが出来て来ます。色んな人が関われば色んなことが起こって来ます。こういったことを考えた理由は、次のことにあります。私たちの障害のある子どもたちは、小さい時から障害がある故に失敗経験を多くして、本人もまた周りの

人たちも出来ないという感覚を持っています。自分のアイデンティティの中で出来ないことが積もって自信をなくしています。そういう子どもたちの自信を回復する機会をつくっていくことが学校教育の中で一番大事だと思いました。そのためには学校の先生が評価するより、よその人から評価してもらう方がより効果的だということで、子どもたちが色んな人の目に触れる、色んな評価を受ける所に子どもたちを出していきました。

まず、メンテナンス事業です。学校から歩いて15分位の所に、京都市の児童館と保育所ができました。社会福祉協議会の方が知り合いだったので、地域のお掃除をさせてほしいと頼みに行きました。新しい施設の職員が少ないのはわかっていたので、手の回らない草取りでも何でもやりますから実習場所を提供して欲しいとお願いしました。ここは桂坂小学校で後ろに大枝中学校があります。子どもたちは、非常に丁寧な仕事振りでしょう。この画面では、軽度のお子さんが多いですが、重度の子どもたちの働く姿もあります。学校の丁度向かい側、国道9号線を越えたところに市立芸術大学があります。そこは、教育委員会の管轄ですから知っている方がいます。是非とも芸大のキャンパスにも掃除に行かせてほしいとお願いして、今日も生徒たちが枯れ葉やキャンパスの清掃に行きました。芸大の学生たちは、自分たちと同じ年代の子どもたちが一生懸命に枯れ葉を拾っている姿を見ているためか、キャンパスにゴミなどを散らかすことが無くなりました。この他にも石庭で有名な龍安寺の境内や桂坂のコミュニティーセンター、バス停など色々な所で子どもたちが活動しています。

芸大のメンテナンスで、お掃除をやっているところです。沢山の落ち葉があるでしょう。一昨年秋の風景です。余り一生懸命やるので、大学の事務局が恐縮されて、学生食堂でジュースをご馳走していただきました。

この子たちは卒業後、授産施設に行きました。高等部3年時の企業実習で電気製品の梱包段ボールにシールを張る作業です。二人で協力して仕上げていく仕事をしています。自分たちでできることで人の役に立つということを実感します。(昭和61年開校当時からの)小学部からのはえぬきの西養護学校生ですが、現在、卒業して2年になります。丁度彼らが高等部に進学した頃から色々な所への活動に参加することを試みました。例えば、祇園祭の鉾の引き初めへの参加や学校で

の蛸の飼育、成人式に向けて修学旅行でのぶどう摘みの体験や次ぎに出てくる京都祭りなどです。そして個別には、この男子の場合、一系統で学校に来ることが出来るので市バスの乗り方を中学部3年から始めました。元々スクールバスで通学する生徒でお母さんも出来ないのではないかと心配でしたが、毎朝、お母さんがスクールバスに送っていくのと同じようなやり方で、市バスに乗せてもらってだんだん距離を広げていきました。高等部の段階から自主通生になりました。

また、高等部になると様々な職場体験に出掛けます。将来的に就職を目指す子どもたちは職域開発をします。ここは桂離宮の近くの「麦手餅」で有名な和菓子屋で、毎年職場見学に子どもたちを呼んでいただいて、お饅頭の作り方などを実習させていただきます。そうして職場環境を子どもたちが知っていくわけです。それぞれ子どもたちに合わせて職域開発をしていきます。

彼は自閉症のお子さんですが、京都市で初めてマクドナルドに勤めました。マクドナルドはスタッフが互いに評価して互いが表彰しあうことになっているようです。彼も時々、スタッフの皆からその仕事ぶりや真面目さで表彰されています。彼の楽しみは、休みの時、自分でレストランに行ってビールを飲むことです。僕も一度一緒に飲みました。彼の後マクドナルドに何人が、西、東、白河養護学校から就職して勤めています。マクドナルドは基本的にマニュアルがありますから勤めやすいので、生徒たちや保護者に人気がありますが、やはり人間関係に悩むところもあります。

京都祭です。毎年10月最終の日曜日にあります。フラッグ隊が4年前にできました。市民参加のパレードで、募集があったので養護学校の子どもたちで参加しようと申し込みました。既に4回連続参加しています。この活動は、今まで培ってきた人前での働く姿を通して障害のある人を知ってもらう、さらに、多くの見知らぬ人の前で活動することで自信を育てていくというねらいで行っています。今年は中学、高等部に限らず、パレード隊の方にも西養護学校からも出てもらえないかと京都祭り実行委員会より要請がありました。今年、養護学校PTA連絡会が10周年を迎えます。それを宣伝すること、平成16年4月1日から養護学校が総合制・地域制になるということも含めてアピールしようと結局、人数が足りないので小学部1年生から卒業生まで参加を呼びかけてパレードをしました。保護

者たちは出るまでは恥ずかしいから嫌だと言っていたのですが、出た後、感激して来年もう一度出たいと言っていました。迫力がありました。スピーカーで宣伝をしたり、小旗を振ってアピールするわけですから、沿道からいろんな人が声をかけてくれます。そのことが実感として保護者に伝わって来ます。車椅子の子どもも含めて行進しました。

## 2. 第三の教育改革

### 総合制・地域制へ向けて

さて、「ケア新時代の養護学校の機能」という大きなタイトルをいただきました。(報告誌をかざして)これは総合制・地域制養護学校について西養護学校はじめ市立養護学校4校が文部科学省の教育研究開発学校の指定を受けまして、最初の1年次の報告で出した本です。(文末の注を参照のこと。)その「総論」で書いた「教育は生きるかたちをつくること」という内容がお目に止まって、今日の講演をさせていただくことになったのだと思います。平成16年4月1日、元成逸小学校跡地に全国初の総合制・地域制養護学校が新設されます。天神公園前の西側に小学校の跡地があります。京都の小学校は明治2年の学制の時、町衆が地元でお金を出して土地を提供して作ってきた歴史があります。番組小学校と言います。地元根ざした学校という京都独特の形があるわけです。京都は進歩的なところと保守的なところがあって、養護学校をつくることではこれまでなかなか難しかったころもあったのですが、今年4月地元の賛同を得ましたので、旧来の建物を壊して新しい養護学校を建てる準備に入っています。現在、京都市立養護学校は6校あります。病弱養護学校が2校、国立宇多野病院に併設して京都市立鳴滝養護学校があります。筋ジストロフィのお子さんとてんかんのお子さんの高等部まである養護学校です。てんかんについては関西のてんかんセンターも機能しています。京阪墨染に六地蔵に抜ける峠がありますが、京都市立桃陽病院があります。併設されて桃陽養護学校があります。小・中の義務教育までですが、喘息とかネフローゼ、アトピー、最近は心身症のお子さんもいます。普通教育をやっている養護学校です。その近くに肢体不自由養護学校の呉竹養護学校が桓武天皇陵の近

くの近鉄、京阪丹波橋駅にあります。ここは京都市で一番古い養護学校です。あと知的障害の養護学校が3校あります。平安神宮北側に吉田山の麓に白河養護学校。西養護学校が洛西ニュータウンの反対側の桂坂にあります。滋賀県との境にある音羽山のところに東養護学校があります。それぞれ障害種別で分かれています。それを再編して障害種別の枠を取り払った総合制養護学校を4校とします。総合制養護学校というからには、肢体不自由、知的障害、一部病弱で通学できるお子さんが入るということで再編して、市内を4通学区にわけます。大雑把に東西南北で分けて地域制とします。また、現在の白河養護学校を総合制高等部単独養護学校に改編して、既存の病弱養護学校2校も含めて7校体制でスタートすると発表しましたので、やらざるをえない事態になっています。このことは、今急に展開してきたのではなく、平成4年頃から京都市の養護学校、障害がある子どもたちの教育をどういうふうにしていくかということで取り組んできた結果なのです。西養護学校が出来て何年か経ち、質的な拡充に向けていけないといけな時期に入ってきました。今後10年どうしようかということで、養護学校のあり方の検討委員会ができていました。その延長線上に総合制養護学校のあり方を考える契機があったわけです。総合制養護学校になった時の教育課程をどうしようかということで、教育課程管理は学校長の責任なので、市立養護学校長会が管理職、教頭、学部主事を召集して検討を重ねてきた経緯があります。その話を文部科学省が聞きつけて京都に指定がきて「全国で初めての総合制養護学校の研究をしる」ということになりました。今まで知肢併置の養護学校は全国に多く在ります。しかし病弱と肢体不自由とか、知的障害と肢体不自由とか一つの学校の中で廊下を隔てて生活するなど、建物の棟を別にして教育課程を別にして棲み分けている状態があります。このような養護学校は全国にたくさんあるわけです。例えば、京都府立養護学校は府下に偏在していて、ある地域には肢体不自由と発達遅滞のお子さんがいるという養護学校があるわけです。しかし総合制にはなっていないのです。今回、京都市では、同じ作るなら新たな構想の養護学校をつくらうという理念で燃えてやり始めたのがこの研究です。それに文部科学省指定がついて、お尻に火がついたわけです。その座長を私が担っているということで、責任が重くて逃げだしたくて仕方がないというところなんです。実はどんな養護学校ができるか

正直のところ私にも分からないのです。日本中何処にも前例がないのです。お手本にする学校がないためにやってみないと分からないという不安な状況です。残り後1年しか研究期間がありません。また、京都市独自の施設・再編が行われる16年まで後3年しかありません。それまでに市立養護学校約400人全ての教員の意識を切り換えないといけません。そして保護者の意識も変えないといけません。既存の学校施設の改修もしないといけません。一見無茶苦茶なことをやろうということです。リスクを背負ってやる、失敗すればザマアミロと言われるのがオチです。うまくやれば、もっといいものをつくってやろうと思うのが後発組だろうと思います。ですから、研究開発のスタッフは、非常に燃えているのです。

### **教育改革・個の視点へ**

学校づくりの考え方をどうしようかということで悩んでいます。今日本の教育界は第三の教育改革が始まっています。「個の視点」、即ち子どもたちの側から教育を見ていこうとするのが、第三の教育改革の基本的なスタンスです。個の視点から見ていくのはあたりまえだと思いでしょ、それほどあたりまえのことではなかったのです。明治の学制が第一の教育改革とすると、第二が第二次世界大戦後、日本の敗戦後のアメリカ式の民主主義教育の導入が始まった時期です。日本は復興しなければならぬと、知識と技術を教える教育でずっとやってきたわけです。産業革命以降、教育が民衆のものになってきたことと同じように、明治維新後、学制で教育力を高め、富国強兵で世界に伍していく国になっていったのは承知のことと思います。同様に戦後の教育もその道を進んできたと思います。その過程で多くのトラブルが起きました。不登校、いじめ、15歳問題、神戸のような事件がありました。最近では教師の方がテレクラなどで子どもを傷つけることもやってしまうことが起こっています。しかし、もう一度日本の教育を見直そうという時にあっても、障害のある子どもたちの教育はこっち側に置かれていました。これまで私たち養護学校にいる者が統合の指導や生活科などいいことをやってきたことに逆にメジャーの方が気づき出しました。マイノリティがいろいろ言ってきたことにこれまで耳を貸さなかったのに、教育の中身がぐちゃぐちゃになってきたためにメジャーが目を向けてきたわけです。知識や技術も大切だが、心の教育、体験を通した生き方の教育の大切さに気づいたのです。

そこで、私たちは今がチャンスだと思ってやったわけです。今、この第三の教育改革の波に乗らなければ障害のある子どもたちの教育は変わらない。このチャンスは10年に一度しか来ないだろうということで始めた総合制養護学校の研究です。その時は管理職の意識も変えないといけない。陣頭指揮をとっていく人たちが子どもの教育はどういうものか分かっている必要があります。その内容を先ほどの報告誌の「総論」に10ページの制約のもとで書いてしまったわけです。書いた当初「産業革命から書く奴があるか」などとメチャメチャに批判されたのですが、今や、京都市公認になってしまった感があり、実は書いた人間（私）が恥ずかしくて堪りません。その中で、訴えたかったのは、教育というのは知識や技術を伝えていくことだけではない。本来、教育の狙いは子どもがどんなふう生きるかを教えてきたはずです。適応とか不適応から逃れるために発達心理学を打ち出してきたのではないかという原点に帰らないと、今、こんな危機的な場面から抜け出せないと思っています。21世紀を迎えるにあたって。20世紀は負の世紀だったというが、これだけ技術が発達し、障害のある人がどれだけ恩恵に浴してきたかを考えれば、負の世紀なんてとんでもない話だとも思います。その上に立って、次の21世紀を迎える必要があるのではないかと考えています。ただそれだけでは障害のある子どもたちは完全に救いきれない、障害のない人たちとも一緒に暮らしていけないと思います。

### 3．教育とは生きるかたちを伝えること

「生きるすべから生きるかたちへ」ということです。私が進路指導主事を白河養護学校でしていた頃、今から10何年前に子どもたちの勤労意欲が極端に落ち込んだ時期がありました。最近も同じ傾向が見られます。それはなぜか。パートタイマーの人が増えてきた時期です。家庭の主婦たちが高度成長期に少しでも家計の足しにと、いい暮らしをしたいと思いパートに出た時期がありました。障害のある子どもたちが実働力として軽減作業していた所に、家庭の主婦たちがどっと来て、どんどん仕事をしていくわけです。家庭の主婦たちはパートタイマーですが、子どもたちは雇用されています。仕事の能力からいうと子どもたちは落ちま

す。彼女たちは時給幾らで働いていますので障害のある子どもの給料の良さに不満があります。また、障害のある子どものお母さんたちもパートに行っているわけで、子どもたちの職場を奪っていることになるのです。こういう世の中の矛盾は進路指導の上で縮図として出てきます。「子どもたちに働かせるより、私たちが働く方が速いわ」というおばさんたちもいます。ある障害のある子どもを就職させようとしたら、お母さんが「私も一緒にパートで働くところはないですか」という人たちもいます。子どもの職場をどんどん潰していく時期がありました。パート作業が正式雇用制度に変わってきました。雇用保険制度も加わって、子どもには相変わらず正規採用の門戸は狭いのですが、パート採用でもいけるということで、どんどんパート雇用の門戸を開いてきた時期がここ10年間くらいありました。その中で、子どもは何のために働いているかという意味をどんどん見失っていく時代でもあったわけです。一生懸命進路指導して企業に頭を下げて「よろしくお願いします」と言い、子どもも学校で作業学習をして勤労意欲を持たせて送りだしていった。しかし1年もたたないうちに子どもたちが辞めていくんです。「もっといい給料のところに行きたい」。自分が職場で、学校で、どう支えられてきたか。職場で一人前にできているのは、いろんな人たちの支えがあるからということに気づかずに、もっといい給料をほしい。ちょっと職場のおばちゃんに叱られたからと、面白くないからと辞めていく。ところが、そう簡単に次の職場が見つからない。そこで授産施設や作業所などに戻っていく。年々リターンしていく子どもたちが増えてくる。福祉施設の定員が一杯になるので次年度の卒業生の進路にも影響を与えることになる。リターンした子どもたちのリハビリをどうしようかが問題になるなど課題が山積んでいます。このような反省から、どのようにしたら職場定着をするのかを今からおよそ10年程前から工夫してやってきました。養護学校作業学習製品販売常設店「歩」の設置や学校が行うジョブコーチシステムもその一つです。しかし、現実の世の中の制度にはそういうことがありません。今やっと厚生労働省などがその制度を取り入れていこうと「特別就労支援」政策に予算をつけて試行しています。来年は全国規模の試行でやるそうです。そういうことを見ていると、もっと子どもたちに「生きるかたち」を伝えていかないとだめなんじゃないか。子どもたちだけじゃなく、支えている保護者の方に

も、それを伝えていかないといけない。でなければ、学校がいくら一生懸命やっていても、卒業後も彼らに一生と言っていいほど何時までも付き合っていないといけないことになってしまうわけです。学校の先生にもできないことがあります。そういうシステムを立ち上げていかないといけないということも一つあって、歴史性から説いて新しい障害観も含めて研究方法を立ち上げていったわけです。

#### 4. IYDP・「完全参加と平等」スタンダードルール

1981年「完全参加と平等」のテーマで国際障害者年がありました。最初私には、この意味が分かりませんでした。「平等」って何か。「完全参加」はどういうことを指すのが。その当時の僕の中にストーンと落ちてこなかったのです。今日、自分たちが正にしていることだと実感するのですが。その時のマークを思い出していただきましたか？逆三角形の二人の人間が向き合って手を繋ぎ合っているデザインです。あれを見た時、黒人と白人とか、子どもと大人とか、身体障害者と障害のない人とかという考えが出ていたそうです。また、国際障害年は全ての障害者を指していたのですが「国際身体障害者年」だと思い込んでいた自治体もあるんです。そういう認識の時代から20年たっています。僕はあの時、手をつないでいるのは、障害者同士だろうと思いました。障害のある人たち同士がまず手をつながないといけない。障害側から障害施設側から身体障害者の方から世の中のバリアフリーを叫んでいく。地下鉄にエスカレータや点字ブロックをつくる。聾の方のために手話をもっと認知する施策を出してほしい。例えば、平成元年京都市議会で手話についての請願が出て、京都市の施策の中で、学校現場での手話についての普及を目指し、教育委員会が学校の教師に手話を覚えるようにという要請がありました。聴覚障害の保護者と学校の先生が懇談会で話ができるようにということです。その時に教育委員会の指導主事をしていて、研修の手話講座の担当を僕がしたわけです。僕も一生懸命に手話を覚えました。何故なら、講師の方々が聴覚障害の方だったからです。簡単な打ち合わせや連絡、挨拶などのコミュニケーションを取るのに必要だったのです。聴覚障害者の方と話をしていると、障

害の種別が違って話し合うことや接することの大切さが見えてきました。

## 5．総合制の意義 違いがあって当たり前

障害のある人たちは、世の中に対し障害の理解と差別の撤廃について嘗々と主張してきました。でも一番気弱なのが知的障害の人たちだと思います。こういっては大雑把で失礼かもしれませんが、目に見える障害はある意味では疑似体験ができるので、ある程度感覚的に体験でき理解が進むこともあるでしょう。しかし知的障害はなかなか難しいのです。何時も私は、この教育に携わる教員や保護者にも言うのですが、今までにこの教育を私も親も教員も受けたことがありません。またこれから先も受けることがありません。分からない世界です。その人たちが知的障害の教育や介護に携わっています。だから相当研究してもらわないとわからないのです。知的障害の子どもの教育に対して分からないからといって、普通教育の程度を下げ易くした「水増し教育」ということが横行した時代もあります。今もないとは言いきれません。分からないことが多くあるわけです。障害種別によっても随分と違いがあるだろうと思います。それぞれが主張しています。また知的に障害のある中でも自閉症の保護者の方々が当初は、発達段階が違うから知的障害でないのだというすごい主張をされて軋轢が起こった時期がありました。今日、発達障害を伴う自閉症の子どもたちを持つお父さん、お母さんが一つの団体をつくって「単に知的障害だけではない自閉という障害の特性に対して理解があって、特別の指導があってもいいのではないか。」という主張をされています。今回、総合制・地域制養護学校を実施するにあたって大変だったのは、肢体不自由養護学校の保護者と知的障害養護学校の保護者のとの気持ちの一致という問題でした。何故かと言いますと、最重度の身体障害のある子どもたちの保護者は、動ける人に対する恐怖心があります。特に自閉のお子さんが、ワアッとかがキャーッと行って暴れるのではないかというイメージを持っておられます。そこで寝たきりの最重度の子どもが踏みつけられはしないかとか、叩かれはしないかとか思っていました。マイナスのイメージ、知らないということから来る障害者の間でも不安や偏見を生む話がよくありました。そういうことが広まって、京都

市が方針を打ち出した頃には猛反対が肢体不自由の養護学校から出てきました。私のいる知的障害養護学校の保護者からは「総合制ってどういうことなの？」と、自校には盲の方も肢体不自由の方も、数こそ少ないが既に在籍しているわけなので、日常生活の中でトラブルを感じることは無かったです。ですから他からそのような偏見を持った見方をされると「どうして私たちがあんたらと一緒にならんといかんの」という感情が出てきました。そこで先ずお互いを知ることから始めようと、PTAの本部役員さんの交流会を積極的に行いました。養護学校間の会合会場を順番に回して相互訪問をします。西養護と東養護の本部役員は交流があったのですが、肢体不自由の呉竹養護学校PTAとはこれまでありませんでした。そこで、西養護で交流会を設定してお食事会をします。その時の印象が「西養護学校は、えらい子どもたちが静かやね。そんなに飛び跳ねてる子どももない。何人かいても高等部の子と小学校の子とがぶつかり合って転んだり怪我することが見られない。」という声が上がりました。もっと積極的に各養護学校の子どもたちを交流させようと「養護学校ふれあい交流会」も行っていました。病院入院の筋ジストロフィのお子さんを除く糖尿病の子どもたちも、言葉を飾らなければ「動けるお子さん」たちはソフトボール大会を行いました。春にソフトボール大会を行います。また、夏休みには、筋ジストロフィや肢体不自由のお子さんも含めて卓球パレー大会を障害者スポーツセンターでしています。また、スポーツ交歓会だけでは参加できない子どももあるので、文化的な交流も積極的にして多くの子どもたちが参加できる機会を作ろうと、各学校会場を持ち回りで「京都市立養護学校文化交流会ふれあいの集い」もしてきました。今年は総司会を桃陽養護学校の中学部のおさんが担当し、アナウンスは西養護や東養護や呉竹養護のおさんが担当し、大道具の設定など舞台裏は白河養護や桃陽養護の人がしました。それぞれ小学部から高等部まで出し物をします。少しずつお互いを知るといことでは交流が進んでいっていると思います。

### **ノーマリゼーション 障害のある人たちが先ず統合されなければならない**

ノーマリゼーションは障害のある側から障害のない人たちに対して訴えてきました。しかし、これまでに障害のある側においても、お互いの障害を知らないといことでは偏見に近いものをもっていることが多くあるということが分かってき

ました。このことも克服していかないといけません。障害があってもノーマリゼーションが必要だと私は強く思いました。障害のある側が先ず統合されないといけないのではないかと思います。私は、ますます総合制養護学校として21世紀に進んで行くとき、また、メジャーである障害のない人とともに生きていくには、障害のある人がもっと統合されていく必要があるのではないかとということで、総合制の学校に弾みをつけないといけないと思っています。では総合制養護学校の中で、場の統合さえすればいいのでしょうか。昔、「障害のある子どもたちを地域の学校へ」と統合論が起こりました。ただ場を共有するだけでは本当の意味での障害のある子どもたちが障害のない子どもたちとインテグレーションされることは日本の今の教育制度の中では難しいだろうと思います。メジャーの人たちが個々の子どもたちの特性、「生きるかたち」を知るという第三の教育改革が始まって完成してからでないかと期待できないのではないかと、個人的には思っています。

### **評価の在り方**

今から10年前、こんな日本の教育ではだめだと中央教育審議会が出した一つの提案がありました。もっと一人一人の子どもたちをきちんと教育していかないと日本の将来が危ないと考えたのです。今、大学院生の人たちも多分、この制度で評価されて来たのではないかと思います。それが「観点別評価」で小・中学校に導入されました。私たちが生きてきた時代は、どれだけ知識をため込んで、どれだけ技術をため込んでいったかを学習結果として評価するための方法論としてテストがありました。「何点をとったから5をあげましょう、4をあげましょう。あなたはだめだから1ですよ」という評定です。こうした評定だけでは子どもの全てを十分見きれないことが分かります。落ちこぼれも出てきます。不登校も出てきた中で、子どもをきちっとみようということで観点別評価という考えを導入しました。いくつかの観点で子どもの学習の状態や意欲や態度、生活を見ていくのです。評定と評価が融合された形で10年間やってきました。21世紀を迎えるにあたって、新しい子どもたちに「ゆとりと生きる力の教育」をやらないといけない。「基礎・基本」もやらないといけない。また最後の教育課程審議会の答申では「普通教育において絶対評価をしなさい」つまり目標に準拠した評価をするようにと法的にも規定されました。平成14年度から完全実施になります。これは今まで知

的障害、肢体不自由養護学校でやってきたことです。絶対評価をやっているわけですから、それぞれ一人一人の子どもたちの学習成果を評価してきたことを、普通学校でもやりなさいということです。4年前から試行的に「総合的な学習時間をやりなさい。知識の積み込み、技術の詰め込みだけではない、それを応用する形で自分たちの生き方そのものを見つめる時間を設置しなさい」と提示がありました。教科の指導ではない「時間の指導」です。そこでは自由な発想で子どもたちが自ら課題を見つけて自ら学ぶ、自ら解決法を見つけていくという学習の形態を入れなさい。最低年間70時間。週35週として毎週2時間です。時間をまとめてやってもいいし、毎週2時間ずつでもいい。特色ある教育課程をつくるということでやりなさいと。現場がやりきれているかどうかは別として、文部科学省はどんどん打ち込んできているわけです。法的には平成14年から完全実施です、週5日制の中で実施されます。肢体不自由養護学校や知的障害養護学校がやってきた中身を普通教育の中でやりだすわけです。知的障害養護学校とねらいが違いますが、生活科が小学校1、2年生にありますね。あれは教科を合科しているわけです。知的障害養護学校学習指導要領で生活科という一つの教科があります。「生活科単独の教科で教えるのは望ましくない」と文部科学省が言うので複雑なんです。いろんな制度を継ぎ接ぎでやってきたからだと思います。国語の授業は国語の教科書を使って指導します。しかし、知的障害養護学校での生活科には教科書がありません。生活関連学習という教科や領域を合わせた指導の中で内容を指導しなさいと解説があります。例えば、日常生活の指導をしますね。障害のある子どもたちには、自分たちの生活を学校と家庭が連絡しあう中で、家庭だけでは教えきれないことを学校の中でどんどんやらないといけないことが生きていく上ではたくさんあります。「すべて」も教えないといけません。しかし、普通教育の中では、後の社会や理科に分化される教科の根っこのようなことを教えなさいとなっています。自分たちで考え、発見し、見つめ直したりするやり方を、小学校1、2年生ですることとなっているのです。体験を経験化する授業の大切さを普通教育の中に取り入れていっているのです。国全体として着々と準備ができています。賢い人が世の中にいるのですよ。色んなことを計画的に仕掛ける人がいます。それを知らずに学校の先生は営々と日々の教育をやっていきます。養護学校の教育内容

や方法がどんどんメジャーの方に取られていくわけです。うかうかしていたらアカンわけです。母屋を乗っ取られることが起こっているわけです。養護学校の中で何をやっているかをもう一度見直してみることが大切です。点検してみると、結構いい加減なことをやっているんですね。「一人一人のために」「一人一人を大切に」とどここの学校にもそういう教育目標が書いてあります。ところが実際にやっていることは集団教育が多いのです。この養護育成教育（特殊教育）に携わっている人は、この教育を自ら受けてきたことがありません。今後も受けることがない人たちが携わっています。相当研究してやらないとこの教育はできないと思っています。訳が分からないから普通の教育と同じようなことをやってしまうという弊害が多くあります。色々な手だてや方法論を先人が編み出してくれているのですが、それでもその形態をやる時には集団的なやり方をしています。集団教育が悪いということではないのです。その中で一人一人違うことに目が行っていないことに気づいたら何をするかということなんです。

#### **一人一人を大切に作る教育とは**

アメリカでIEPという考え方があります。アメリカは契約社会ですし、プラグマティズムの国であります。契約ということは結果を出すということですし、効率的にやるということです。しかも法制度に則っています。学部生の方はアメリカの全障害者法の成立については習っていると思います。ノーマリゼーション理念の成り立ちから話さないといけませんが、ノーマリゼーション理念が起こって50年です。知的障害のある子どものお母さんたちが「なぜ自分たちの子どもたちが施設にいて、自分たちと一緒に暮らせないのか」という素朴で単純な疑問に思い至って、時の大臣バンク・ミケルセンに訴えたことから始まります。この事が障害のある人にとって20世紀は捨てたものではなかったと私が思うことの一つです。それがカナダに伝わり、カナダの人がアメリカに伝えました。アメリカでは何故広がったのでしょうか。一つの制度、一つの運動が起こるには3つの「間」が揃わないといかんと思っています。「時間」と「空間」と「人間」。この3つが揃わないと大きな転換は起こらないと思います。アメリカというのは全世界の警察を自負する国ですね。世界で一番偉いと思っている国です。「日本の障害児教育はアメリカより遅れている」という言い方を皆さんはしておられないと思

ますが、そういう話をした途端、学生さんたちのアンケートに「日本の福祉教育は遅れている」と書いてくる単純さにも驚きますが、何処がどの様に遅れているのやと私は思っているのですが、アメリカよりすごいことを日本の中でやっているという自負心が私にはあるのです。そのアメリカにノーマリゼーションが伝わって、時のケネディ大統領のきょうだいに障害のある人がいました。「その時ケネディが大統領だった。」「アメリカという空間があった。」「ケネディという人間がいた。」このことが先ほどの三つの「間」なんです。実は20世紀になってからです、アメリカがこうなったのは。その前はひどい国なんですよ。人種差別はあるし、男女差別はあるし、今世界の警察を名乗るほどに立派な国ではなかったと思っています。しかし、やる事はすごいなと思っています。障害があっても普通の人と同じ権利、同じ時間、空間、人間であることをどう保障するかという考え方が出てきました。国連の「完全参加と平等」の主旨そのものですね。そこで、アメリカに伝わってきたこの素晴らしい理念を頂戴できないかと思って、今から10年前から前任校の東養護学校でやり始めました。その理由は、実は、ずっと以前昭和50年頃第二次オイルショックの時、私は進路指導主事をやっていました。高等部を卒業する子どもたちの就職する先が全く無く、毎日職安の人と一緒に職場を一軒一軒「お願いします」と歩いて回っていました。働き場所を確保するという事です。こんなに苦労して探しても、それでも子どもたちは辞めてくるのですよ。定着しないのです。悲しくなります。本当にどうしたら定着するかという思い悩んでいた訳です。昭和61年に西養護学校という新しい養護学校ができた時に、開設準備室から参加しており、いい進路指導体制をつくろうと思っていました。子どもたちが直ぐに職場を辞めないようにするためにはどうしたらいいのか考えました。新しい職場を開拓するより、定着させたい。毎年、新しい職場を探すという賽の河原の石積みのようなことはしたくないのです。子どもたちにとって不幸だと思うので、職場に張りつこうと思いついた訳です。何処で子どもたちが困るのか。どんな時に子どもたちが職場の人とのやりとりで困るのか。先生方の持ち時間のローテーションを組み、午前中に職場へ行く人、1日行く人と組んでサポートや観察をやったことがあります。私はその進路指導のやり方を「付き添い指導」と呼んでいました。「サポーター・エンプロイメント：援助付き就労」

という言葉は後から知りました。「ジョブ・コーチ」という言葉もその頃に知りました。教育委員会の指導主事になってこのことを提案すると、委員会の人たちは「ジョブ・コーチって何だ」とか、眉に唾をつけて「朝野はわからんことを言う」とよく言われましたが、可笑しなことに、今では「京都市も何年も前から使っています」と委員会は言います。また、最近では文部科学省や労働厚生省が認知して使うところまで来ています。その当時、I E Pの基本的な理念を取り入れることは、アメリカのように契約制度としてはできませんが、保護者の意見を取り入れることや本人の意見を取り入れることなど意見の参加を積極的にやっていかないといけないのではないかということからやり始めました。でもこの制度もやったことはありません。先ほど「養護学校は子どもたちに絶対評価をやってきました」と口幅ったいことを言いましたが、実は態度的評価がほとんどなんです。例えば「頑張りました」「楽しく遊んだ」「豊かに」という風に評価しても「どうしたら豊かになるのか」というところまで吟味していない通知簿の記述がたくさんあるわけです。それを一つ一つ潰していく作業をやってきました。また先生たちは指導案や授業案にも同じように書いてくるのです。そこで私がやったやり方は、昔教育大学附属養護学校に勤務していた時に、実習生とコミュニケーションをとるときには、指導案を媒介にしてやっていました。本当の個別指導です。一对一の個人指導です。一人一人違うやり方で話をしていかないとはいけません。こんなきついことを言うたら泣きよるやろうなど相手の性格を見抜きながら「こうしてやった方がいいよ」「こんなことでは子どもの気持ちが伝わってないじゃないか」「君が言いたかったのはこうだろう」などとやっていました。そういう手法を公立養護学校でも続けました。ずっと京都市に異動してから19年間続けてきました。最近学部主事も真似をしてくれています。他の校長も真似してやってくれます。何故このような手間暇のかかる、時間のかかる面倒な事をするかという理由ですが、一人の人間を育てるには時間がかかるのですよ。良い教師を育てるのには時間がかかります。子どもにはもっと時間をかけなければなりません。子どもが育つには何が必要でしょうか。そうです先生が変わらないと子どもは育ちません。タマゴが先かニワトリが先か。先生が先なんです。教える人が変わらないと子どもは変わりません。これは厳然たる学校教育の基本なんです。先生が変わるため

の教育をどんどんやらないといけないと思います。指導案を通して私は教師とコミュニケーションをとり続けました。後でこのような方法を「コーチング」ということだと武藤助教授に教えてもらいました。このことは僕が附属にいる時に、言葉とか数を研究して本を出すときの事なのですが、僕は国語の教師をやっている『論語』が好きで、孔子は弟子の性格を考えて、同じことでも違う言葉を選んで教えているという事を書きました。一人一人違う言葉で教えたものが集まって『論語』になったのです。孔子はほとんど話し言葉で残しています。それをお弟子さんが竹の札に書いて巻簾、竹簡にして持っているわけです。またキリストが弟子に語っているのも、ユダ、マルコ、ペテロに対してそれぞれの人に向かって喋った言葉が聖書になっていると聞いています。こういう個別の指導が実話だったのではないのかなと思いました。そのことがアメリカでノーマリゼーションが理念的に体系化されていったことと、即ちIEPのことですが、僕の中では一致していくわけです。これは養護学校の先生には是非とも学んでもらわないといけないと思って、手取り足取り、いっぺんに10人、20人とわかってもらえるわけにいかないの、一人ずつやりました。やればどんどん先生が変わるんです。先生が変わったら授業も変わるんです。授業が変わると子どもの輝きが違うんです。食らいつきが違うのです。子どもが作業学習をやります。製品がどんどん変わって良くなります。手応えがあります。手応えがあると教師がまた変わります。これを活性化と言うんですね。活性化という言葉は空理空論ではありません。活性化は何かアクションをしないと出てきません。双方向性のもので、一方的に先生が教えて、子どもが学ぶというスタイルではないのです。教え育むというのではなく、子どもと同じ目線に立ち、子どもと一緒に横に並んで、子どもと一緒に学ぶ姿勢が教師にないと、個別の指導の教育は進まない。個の視点というのは子どもの視点から教育を見直すということです。

### **新しい障害観...ことばにこだわる**

その時に障害をどうとらえるか。もともと「障害がある人」という特別の集団があるわけではありません。障害のある人はマイノリティですから固まって行動することがありますが、もともと「障害のある市民」という特別な集団があるわけではないことを、まず保護者の方に意識してもらおうことが大切です。もっと

堂々として。京都市教育委員会に在籍しているとき、平成4年頃ですが「特殊教育」という言葉を「養護育成教育」という言葉に変更する仕事を手がけました。また「障害児教育」という言葉をできるだけ障害を使わないやり方に変えていただきたいとお願いしました。厚生労働省は「障害を持つ」という言葉を使いますが、「障害を持つ」というのは、本人が言うのは構わないと思いますが、障害を私たちが、もしかしたら「持たせている」可能性があるのではないかという思いから、障害のない側から「障害を持つ」という口幅ったいことは言わないでこうという提案をしました。障害がある人が「障害を持つ」というのは実感があると思います。器質的または機能的な問題として障害を持っている。そして目が見えないということの不便さに障害感を持つ、聞こえないということも、自分の発達が遅れているということも、それは生き難くさも含めて「持つ」という表現をしていいたらと思います。「持たされている」という言い方もあるけれど、障害がない側から「障害を持つ」というのを平気で使う人がいるが、どんな顔をしていっているのか不思議に思うのです。そこで一步下がって「障害がある」という事実として謙虚な言い方がいいんじゃないかと思います。「障害がある」という事実に対して「障害がない」側がどう接していくかということが大事だと思って、言葉が意識を決定するという意味から色々な言葉を変える取組をしていました。例えば、子どもたちが自分たちの学級を「特殊学級」「障害児学級」と呼ぶのは腹立たしいことでもあります。京都市議会に諮り京都市規則を改正してもらい「育成学級」という呼び名に変えることが出来ました。また「適正就学指導」は「適就」と縮めて言うんですが、敵機襲来みたいに聞こえて僕は嫌だったんです。親は子どもが養護学校にやらされるという感覚を持っています。私は良い教育を受けられると思うのですが、そのため適就が嫌だと言われます。またどこが適正なのかと疑問に思う人もいました。適正という言葉を外して「就学指導」「就学相談」と変わりました。次は「障害者」という3文字熟語のことです。漢字文化ですから「障害者スポーツセンター」としか書けないわけです。漢字で意味を伝える、概念を伝える文化ですが、熟語で書いてあっても言葉に直す時には「障害のある人のための体育館」と読み替えて下さいとお願いしました。特別な「障害のある市民」として存在するのではなく、たまたま障害があって不自由な生活をする状態にあ

るということでやってきました。そういう経緯の上で京都市の養護学校教育の中で総合制ということが出てきたと私は認識しています。その当時から画期的に変わってきたのは、私は教育委員会では就学相談を担当していたのですが、知的に遅れのない肢体不自由のお子さんや視覚障害、聴覚障害の子どもたちがどんどん普通校に通いだしました。そこでは学校の段差解消のためのスロープの設置や階段昇降機の配置、点字教科書、国との関係で盲の方は難しかったのですが、ボランティアの方に点字教科書や拡大教科書を作っていただくなどしてきました。そのうちに小学校では弱視の方のための拡大教科書が導入されます。またコンピュータを設置することで点字教材や立体図形を即座に作れようになっています。盲の方のためには盲学校を退職された方を京都市が非常勤で雇って補助者として配置するなどしていました。その結果、京都市の養護学校の中には非常に障害の重い方と発達の遅れの方と他の障害による重複障害の方がほとんどという状態なんです。一部肢体不自由養護学校に発達に遅れの無い単一障害の方がほんの少数通学されています。京都府立の養護学校でも重複障害の方が入っています。養護学校が、肢体不自由、知的障害、病弱、盲、聾など障害種別で分けている理由がほとんどない状況が起こってきます。

## 6．新しい養護学校の創造

先日本校のPTAの保護者に総合制・地域制養護学校について説明する機会がありました。障害のある人たち同士が一緒になる理由を分かりやすく知ってもらうために、美術の先生に西養護学校、呉竹養護学校などの絵を描いてもらってカードにしたものや紙型の人形をつくってホワイトボードに貼って説明しました。「心臓の悪い人がいます」「この人は知的障害のある人」とシールを貼っていったんです。「こういう子どもがいます」「発達の遅い子どもたちがいます」。するといろんな子がそれぞれの学校に同じようにいます。ではなぜ線引きをしてあるのかおかしいと思いますのです。この子はこんな遠くの学校に行っていると矢印をつけます。遠くて不便ですね。普段でも障害があることで不便だということはわかるんですが、それがカードにして分けてみるともっと如実に見えてきます。保護

者は「パンフレットとか話で総合制を聞いていたけど、校長先生の話が一番ストンと落ちたわ。ほんまに総合制やな。子どもたちの便利とか、私たちの便利さから考えたら、近くの学校に行くというのは前から思っていたけど、子どもたちの様子を見ていたら、一緒に学校に行ってあたりまえや」とわかったわけです。障害種別に対してそれぞれの障害の特性に対しては配慮をします。支援を伴う配慮をすれば授業として成り立つのではないか。ある授業では車椅子の子どもと知的障害の子どもと一緒にやれる学習内容もあるはずだ。現在、西養護学校には二人の重度身体障害のお子さんがおられます。彼女らは洛西養育園という総合制の就学前療育施設から来ました。自閉症の子どももいれば重度身体障害の方もいる。学校に入る前も総合的な療育施設で育ってきて、養護学校に行くともた別々になる。卒業すると最重度のお子さんはまた総合的な施設に移る。なぜ一番大事な時期に別々にする必要があるのでだろうと疑問が沸くわけです。そのお子さんも西養護学校に來られて、すごくいい部屋にいます、空調も完全で。彼女が來るといので急遽、大改装したんです。入学するまではどうなるだろうかと心配していましたが、入学前の施設にいますときよりもものすごく反応がいいんですよ。他の知的障害があるお子さんからいい刺激を受けているのがいいのかと思います。子ども同士にも配慮があります。彼女らは登校するとすぐに健康管理しないといけないので別々の教室に入ります。しかし10時半ごろに健康観察やトレーニングが終わるとバギーに乗せてもらって他の子どもたちが遊んでいるプレールームに來て、隣で自閉症のお子さんが跳んでいるトランポリンを見せてもらったり、声を掛けてもらったりして反応がよくなるのですね。今まで目を瞑っていた子どもがパッチリ開けて、顔の筋肉が緩んでくるんですね。そういうのを目の当たりにすると、一日中同じ所にいながら棲み分けをする必要がないのではないかと思います。その子どもに応じて、障害に配慮しながら授業の中身、形態を実証的に研究してやっていけばやれるのではないかと思います。あと1年で結果を出さないといけないのですが、文部科学省も次の学習指導要領改訂には総合制養護学校のゴーのサインを出すのではないだろうと思っています。総合制養護学校の認可申請をしても今までは通らなかったのです。併置までしか通らなかったのです。障害種別の学校が法律で決まっているからです。法を変えないとだめなんです。

隘路を縫っていかないといけないんですが、多分認可していくのではないかと予測しています。その認可の条件を探るために京都市に指定して実証を得たいと思っているようです。文部科学省もノーマリゼーションという潮流は避けられない既存の思想だととらえているわけです。特殊教育課を「特別支援教育課」と名前を変えたのも一つひとつ打ち込みがあるわけです。今年1月「21世紀の今後の特殊教育のあり方について」最終報告をしています。河合隼雄先生が座長をしておられます。そこにも「京都市に委託して総合制養護学校の研究をしている」とあります。ADHDやLDについての研究も載っています。将来、普通教育にADL、ADHDLを打ち込むための準備をしているわけです。そこには21世紀の前半に文部科学省として予算をつけ、完全実施に向けて取組しますという方向がチラチラ見えます。この秋に、次のステップとして特別支援教育についての調査研究協力者会議を発足させています。この報告が出た途端、何を文部科学省はどう言いたしたかわかりますか？「総合制養護学校？そんなものでは駄目だろう」しかし、現在の法律では聾学校、盲学校と養護学校は学習指導要領が違いますが、総合という時には、地域にいる盲、聾の子どもがやりたいといったら受けざるを得ないのではないだろうかとか。単一の盲、聾、肢体の子どもたちを、「総合制」と言っている以上、つまり発達に遅れない子どもたちが大学受験をしたいと言った時、そのカリキュラムを用意できる学校でなければならないのではないとか。盲学校や聾学校に行かないといけない子どもたちがこの学校に来たら「養護学校ですか？」と聞くわけですよ。盲や聾の子どもたちに対しては養護学校という看板を下ろさないといけないのではないですか。「総合学校ですね」と言うわけですよ。もうこの4月からその刷り込みのきつい状況があります。最終報告が出てどんどん予算がつけられます。今や従来私たちが考えていた総合制・地域制養護学校の構想の域を越えています。「京都市の総合制・地域制養護学校の新設、再編は京都市独自にやったらよろしい。肢体不自由と病弱、知的障害の子どもたちでやったらよろしい。しかし、国が京都市に指定しているのは総合学校の研究でするので宜しく。」という話のトーンになってきています。また急いでやらないといけないのです。京都市再編のことをやるだけでも大変ですのに、総合学校のことも考えないといけないというので四苦八苦しています。

## 「個別の指導計画」

そういう中でも、私たちがやっていけないといけないのは「個別の指導計画」です。今、京都市の養護学校に約400人の教師がいます。今年で16回目を迎えますが、全市立養護学校教員による研修会をしています。丁度、西養護学校ができた年から養護学校の質的充実に向けて、教員の質を向上を目指すために何とかする必要があると始めました。毎年1回、市立養護学校6校の前年度の研究実践をお互いが披露し合います。数年前から総合制養護学校再編と新学習指導要領の改訂を意識して「個別の指導計画」を使った研究実践を発表し合っています。大学の先生方にもご協力をいただいてやっています。なぜそれをやっているのでしょうか。一般的に学校の先生の苦手なことは、教科書で教えるのは上手ですが、別のものを教えるのがだめになります。様々な障害の実態のある子どもたちを目の前にして教師自身が目標をつくり、分析して課題をつくっていく演繹的な方法が上手く出来なく、また下手です。課題分析ができない。そこで仕方がないので、目の前の子どもたちの行動観察から課題を出して目標を積み上げて行くという帰納法的な練習をしていただいています。これをどうしてもやっていく必要があります。「個別の指導計画」は一人で立ててはだめなんです。今までの学校の先生は学級王国ですから、どんな小さなクラスでも子どもでなく、先生が王様です。だからこそ、一人で立ててはだめなんです。「個別の指導計画」は保護者と子ども本人と、その子にかかわる周りの人たちの手で一緒につくることが大切です。就学前療育施設から来ている子どもならその人と立てる。また進路に出て行く人たち、ケースワーカー、お医者さんの意見を含めてやらないと障害のある人たちの教育にならないのです。自分勝手に思っただけでつくっていくものではないということです。ある意味では責任は何等分の1かもしれないけれども、一番多くかかわる担当者が責任を持って実践して行くのです。何度も一人では立てないということを喧しく言います。今、その練習をやっています。教師の苦手な皆で立てる練習です。5人、10人で一人の子どもについてケース会議をするわけです。皆さん教えることの専門家ですから、自分の意見を譲らないことがしばしば見られます。それを調整する人が必要になります。コーディネーターと私たちは呼んでいます。今、その大事なコーディネーターを養成しています。約400人の教員の約2割が主

任とかチーフとか名前をつく人たちです。その人たちが、どのようにしてグループの皆の意見を調整しまとめていって、スタートすべき課題をつくるかをマスターしてもらうかが問題なのです。コーディネーターの人たちの力が大切です。その人たちの養成研修に打ち込んでいます。

### 意識変革

子どもを変えるというのは、それを変えていくための基本的意識にたって自分の意識を変えることが大切です。単に知識や技術だけでなく、子どもたちがどう生きていくかを知っておいてもらわないといけないのです。「個別の指導計画」を何のために立てるかという基本的理念が先ず大切です。今までも子どもたちが「生きる力」を付けるため、「できる状況づくり」や「できる存在」として考え、社会に出していこうとやってきました。「できる状況づくり」をするとどんどん「できる存在」になって来たのですが、さらに一歩進めて、子どもたちが自分たちの住んでいる地域で生きている力を付けないといけないのではないのかと思いましたのです。子どもを支えている保護者が自信を持って子どもたちと生きて行って欲しい。何故なら、学校の先生は子どもにずっとは付いてはいけないのです。そのためには保護者にバトンタッチしないといけないし、また、企業等にもバトンタッチしていく必要があります。また施設の職員にもバトンタッチしていくこともあります。そういう役割を学校がしていく必要を再認識したのです。そのために学校時代にやっていることと地域で住んでいくことが違うことを教えてはいけないということ、同じでないといけないという原点を再認識したのです。学校で教えていることが直接、家や地域で使える具体的な力として教えないといけないのです。今までは学校で例えば、1 + 1などと算数や数学で教えてきましたが、学校の机の上でそれができて、家庭生活や日常生活で、例えば、お客さんが5000円札出して4800円のものを買って200円のお釣りを出せない子どもたちがいました、軽度の子でも。学校で教えている8時間が無駄になっていると感じることが多くあります。個別の指導をもっとしっかり、個別の学習内容をもっとしっかりやる必要があると感じていました。そのために必要な望月教授が言っておられる「教授・援助・援護」のシステムなどの研究を実践することによっていけないといけないのではないのかと思っています。そういう子どもたちが「生

きるかたち」につながっていく「生きるすべ」をつけてやっていく必要があると思っています。社会に出て行くためには今までは訓練を繰り返してして学校を卒業するという考えがありました。私たちの時代は受験勉強をするのは将来いい大学に入って、いい会社に入っていい生活をするために合ったと思っています。でも同じようなことは養護学校ではやめようと思いました。例えば、ADL（日常生活動作）を一生懸命12年間したとしても完全に車椅子から外れない子どももいます。だったら車椅子から外れなくても卒業した後、素晴らしい生活、自分が楽しめる生活はどんなことを学校時代に伝えていくことが大切なんではないでしょうか。そういう教育をしないと「生きる」という意味がないのではないのでしょうか。「将来のためにと今を収奪していくことをやめよう」と、私は子どもの自立は卒業のときにあるのではなく、その時、その時に社会参加とともにあるのではないかという話をしています。少しずつ先生たちがわかってきてくれています。そのことが「ADLからQOLへ」という言葉の意味の中身が生きてくることだろうと思っています。

#### 「四つの生きる力」の視座 「生きるかたち」

今回この指定研究を受ける前に管理職による京都市版総合制・地域制養護学校の教育課程検討委員会で、恥ずかしながら私が、総合制養護学校教育課程論の基調となる理念「生きるかたち」の中で、「四つの生きる力」を提案しました。現在、教育改革の中で、「ゆとりのなかで生きる力」の育成と「基礎・基本」の定着がうたわれています。そこで障害がある子どもの「生きる力とは」「基礎・基本とは」について考える必要があると思いました。障害のない子どもと一緒にいる部分もあるが、障害があるゆえの基本的な考えがあるはずだと思うからです。当初、三つだったんです。最重度のお子さん、寝たきりのお子さんが「生命として生きる力」、命をつないでいくこと。彼らだけが命をつないでいるわけではなく、軽度で知的障害がない筋ジストロフィのお子さん、彼らは何れ筋力の衰えから来る死を迎えることも知り、毎日生きていくこともやっていかないといけないこと。そういう人たちに「生きるリズム」を伝えていかないといけないこと。そのリズムの上に私たちは生活をしていること。病院だけでなく、地域で、学校での生活があること。さらに「生きて生活する力」をつけていかないといけないこと。その上、子

どもたちは学校の中でも役割を担うという生活をしていること。卒業したら就労という姿で社会に貢献する姿があること。「生きて働く力」をつけていくこと。私たちの障害のある子どもたちは、何らかの形で一生人のお世話になっていく人であろうと思います。何らかの形で彼ら彼女は人を喜ばす存在で自分を生かしていることがあると思います。それが働くということだと思えます。

### 「with them から We へ」

最初は、この三つだけが「生きる力」かなと思っていたのですが、いやいやノーマリゼーションは障害者だけのことを言っているわけではないのです。「ともに生きる」ことが必要です。障害がある者同士も一緒に生きて行く必要があるし、また障害がない人とも一緒に生きることが当たり前なのです。「ともに」と平仮名にしたのは「共」という漢字が嫌いなんです。「共生」という言葉が流行っています。ご存知と思いますが、共生という言葉は生物学用語です。異種のものがお互いの利益を提供して共に生きていく、例えばコバンザメとサメとかアリとアブラムシなど。ですから障害のある人は障害のない人にとっては異種なのかなと思うのです。僕の中の心の抵抗があるんです。僕が作った文章には共という字は使わないと決意したのです。言葉は意識を決定するという信念から言葉にこだわる所以です。「together」とか「with them」という言い方は、何か別々の人が居て「一緒に」という捉え方になると思うのです。「違いが合って当たり前」いうことからすれば、たまたま障害があるというとは私たち、「we」なんです。「with them から we へ」とずっと言い続けています。この言葉を入れないと理解してもらえないかなと思って「ともに」というふうに言っています。さてこの「四つの生きる力」を学校教育の中でどのように実現していくか次の課題です。この問題については侃々諤々、喧々囂々としてきました。どう理解するかについては、初めむしろ若い教師の方が保守的で「ナニナニしてはいけない」というふうに考えてしまいがちなのです。そこでこの「四つの生きる力」の理念を具体的な授業にどう落とし込んで行くかが議論の中心になりました。視点づくりです。

### 「四つの領域」…「四つの生きる力」の理念をいかに分析と評価の視点

子どもたちの社会参加と自立の観点から、子どもたちの生活を活動と心理・情動を対とした行為・行動の軸と個と他者を対にした関係性の軸を交差させた四つ

の領域をそれぞれ、「環境」という言葉と「スキル」という言葉と「意欲・主体性」という言葉と最後に「社会性」という言葉をつけました。それぞれについて詳しくはここで説明する時間がないので省きます。これらの言葉を授業の一つの評価の観点とか視点としてとらえて具体的な学習内容とか目標、ねらいをつくりだして欲しいと提示しました。何故かという、一人一人障害の種別が違う子どもたちが、これから一緒になってきます。今までのように肢体不自由だけの教育のやり方はしません。視覚障害、肢体不自由、病弱、知的障害の子どもたちが同じ教室にいることもあります。一人一人の個別の指導計画にねらいがあって、どんな教育、どんな学習内容、どんな生き方をしたいかをつくっていくわけです。たまたま1年生の時に、どんな種別の人たちが同じ学級集団で同じ学習グループをつくって同じ学習内容の教育課程の編成をしていくか、その方法を検討中です。最初から今までのように「国語の内容はこうです、社会科はこうです」とバンと出して行って「こんなレベルの子どもはこんな学習内容を教えます」というパターンをつくって、子どもをそこに当てはめようとする方法をしないでおこうと思っています。折角それを崩して類型化したパターン化することをやめようと、種別することをやめようと、一人一人から幾つかの共通のねらいを見つけたい方法を考えてようとして来たのだから頑張ろうとしています。その子なりに作ってほしいというやり方をしようとしています。これから先はスタイルだけ、システムだけをつくってほしいという研究を進めています。それがなかなか難しい。やったことがないことをやるのは本当に大変です。来年14年2月21日、全国向けに文部科学省指定教育研究開発学校「総合制・地域制養護学校の教育課程の基礎研究」について、中間報告をしないといけないので冬休みはお正月もないかもしれません。

## 7. ノーマリゼーションからユニバーサリゼーションへ

「生きるすべ」だけを教えるというのは、気質的な障害インペアメントをはめ込んで、直接的なADL的なことをやっていくことではないかと思います。私たちが今、考えているのは「生きるかたち」です。そういうやり方でやった上でも

学校においても社会的不利益、ハンディキャップが目に見えています。それを改善・解消し、子どもたちがどんなところでも活動できる、参加できる状況をつくっていくのが学校教育ではないかと思います。そういう形をつくることで、そういう状況をつくることで、彼らは自分が生きるスタイル、ライフスタイルを自分たちで見つけていくことに繋がるのではないのでしょうか。ライフスタイルを自分で見つけたら自分で責任を持っていく。そういう一つの流れを養護学校から起こせないだろうかという発信を、今しております。「ノーマリゼーションからユニバーサルゼーションへ」と思っています。今はいろんなバリア・壁がありますから、それを先ず潰すところに今はエネルギーをかけていますが、将来にはこの壁がなければ、最初からユニバーサルゼーションの世界に入っていける。まだまだ先は遠いと思っています。私が今教員にお願いしているのは「あたりまえ」ということを考えてほしいということです。「あたりまえと思っていることを先ず疑う。あたりまえでないことをあたりまえに成るようにする。」ということです。今までは学校で準備して教育したことが世の中に出てやれるということを伝えるという方法をずうーっと長い間やっていました。世の中に出た時のための事前の準備教育をやっていくのが「あたりまえ」だと考えていたのです。そのやり方が果たして「あたりまえ」なのかということに疑ってほしいと申しました。算数を勉強しないと電車に乗れないのか。数学がわからないと買い物ができないか。時間をかけないと非常口がわからないか。「あたりまえ」のように思ってきたことを疑ってみて欲しい」と。自分たちが教えている内容を疑うことから始めるように。それを結構あたりまえのように先輩たちもやってきたことがあります。アレッと思うことがたくさんあるんです。至極当然のように誰もが宿泊訓練をします。朝から教室の暗幕を閉めて部屋を真っ暗にして布団を敷いてさあ寝るよと言ってやるのですよ。子どもは眠くないのに寝る練習をするのです。聞いているとまるで笑い話のように思えるでしょうが本当の事なんですよ。そんなことを今までやってきたのです、あたりまえのように。先ず、それを疑ってください。自分たちがやっていることは正しいと思わないでやってください。同時に何故子どもたちが一人一人自分のしたい活動ができないのか考えてみました。「あたりまえでないことをあたりまえになるようにしてほしい」という部分のことです。図書館に行って

子どもたちは何故自由に本を借りることが出来ないのだろうか。そんなことが無い地域にしていくようにして行ってほしいということです。そういうことをして行くのが開かれた学校をつくるということであります。今までは発信だけしていましたが、どんどん吸収できるような学校にしていきたいと思います。

## 8．仕残してきたと感じていること、「心の問題」

今までの話しは見たことが無い体験したことのない世界なので、学部の学生さんには難しかったかなと思います。でも私たちはどんどんアグレッシブに、アクティブにやっています。社会参加や自立、バリアフリーに向けて。でもふと思うことがあるんです。僕が仕残していることかもしれないことがここ胸に棘のように残っているのです。子どもたちがどんどん職場に行くんですが、ストレスがたまるんです、知的障害のお子さんは。そのような時に向けて子どもたちが定着するために何をするのが言いのでしょうか。子どもたちに自信を持たせることしかないと思っています。「おい、君はあんなにしんどい時に、400メートル走を頑張ったやないか。あの時のしんどさを思い出してごらん。」「あの山に登った時、頑張ったことを。」「作業学習でこんな難しいことを頑張ったやろ。」と言います。「あの時に頑張った君があるではないか。あの電信柱まで、あの電信柱まで（自分に言い聞かせる）」といって走った選手がいます。君原選手です。学生諸君たちに言っても知らないかもしれないですね。シドニーオリンピックで優勝した最近の高橋選手など「うれしくて楽しくてマラソンしています。」という時代に生きている人たちですから無理も無い話しです。時代も変わりましたね。このように「心の問題」を忘れていてのではないかとと思っています。「聾文化」というのがあります。この言葉が出てきたのはコンピュータが始める以前の話しです。これだけ世の中が進むと、「聾文化」だけではないと思うのですが。昔はテレビのない時代、映画や写真の時代ですから、聞こえる人と聞こえない人の一線を引くような世界があるのだらうと思っていましたが、これだけコンピュータが発達すると聾の人たちも使えるようになる。先日NHKTVの日本賞の紹介を見ていて、その時に、ハッと自分のこのあたりに刺さってくるものが出てきたんです。というのは、

私の若い頃の附属時代の教え子の知的に遅れている子どもが二人最近辞めたのです。一人は現在42歳で高槻の支援センターに通っています。それ以前は日立マクセルに入ってずっと勤めていた。その子どもが辞める時にお母さんに言った言葉が僕にはショックだったんです。彼はこう言ったのです「お母さん、なんで僕をもうちょっとアホに産んでおいてくれへんかったんや」。分かりますか、この意味が？ 『もうちょっと僕がアホやったら、いろんなものが見えなくて、いろんなものが聞こえなくて、いろんなものを感じなくて済んだ。』ということです。障害者ゆえの不自由さ、苦勞がそう言わせたのでしょうか。同じ障害の人をバカにする言い方はよくないと捉えるのは簡単かもしれませんが、当人にとっては社会に出て働くこの何年間は苦痛だったのでしょうか。もう一人の子どもは股関節脱臼のある重度のお子さんですが、就職しました。進路指導したのも私です。彼女の母はずっと毎週会社へ通って、周りの人たちに自分の子どもを良く知ってもらい働き易くなるようコネクションをとりながら子どもさんを見ておられた。そのお子さんも辞めて今、通所施設に通っています。昨年訪ねてみると嬉々として仲間と遊んでいました。そういう姿を見ると、ものすごいストレスを抱えて彼らは我々の世界と一緒に生きているのだなあと感じました。私たちはかれらが「社会参加・自立」することが大切だと思っています。ところが今ふと振り返って考えて見ますと、障害のある人たちはいろんな意味で曖昧な世界に生きているのだと感じます。一方、私たちの世界は、より速く、より正確に、よりいっぺんにたくさんという時代です。これからドンドンITなど時代が進歩すればするほど、ますます彼らの曖昧なぼやとした、いろんなものを大雑把に受け入れる世界とは離れていくようになっていくのだと思います。そう考えると、彼らのホッとする世界、文化があってもいいように思うのです。それを一方でつくっていかないといけないのではないかと思い始めています。僕は「社会参加だ、自立や」とどんどん彼らを産業革命時代に、炭鉱に子どもがカナリアを背負って入っていくようにして産業振興させた時代と同じように彼らにカナリアを背負った子どものようなことをさせているのではないかと、ふと罪悪感を感じています。そこが引っかけられますね。障害のある子どもが不自由さの中から独特の文化を形成していくのではないかなと思います。今、こんなことをやっていますけど、「うーん、これでい

いのかな？」と思ってやっているということの色々とお話をさせていただきました。纏まりのない話を聞いていただき恐縮です。

### 質疑応答

**【質問】**京都市では養護学校の子どもたちを地域の公立学校の育成学級に含めていきたいという話もあると聞いていますが。

**【朝野】**直接そのご質問のお答えになるとは思いませんが、今、京都市は特殊学級のことを「育成学級」と呼んでいます。ほとんど地元の小・中学校に設置されています。僻地が教室がないところを除いて、学校数で小学校は190校、中学校は80校くらいで、約300ある中で約80%に育成学級があります。就学相談で発達遅滞の子どもが一人でもいればその学校に学級を設置する状況です。以前、実は僕はこれに反対していたんです。対一の教育は教育ではないと思っているんです。家庭教師の世界です。子どもは関係性の中で生きていくと思うので、たとえ障害があっても友達との関係性のない世界で、先生と二人っきりの教え、教えられる関係では何も得られないと思います。教育論から反対していたんですが、これは政治の問題です。保護者の地元志向に答えることが今日の行政の在り方です。僕はなぜ賛成に変わったかといいますと、どんどん色々な地域に学級が増えれば、どんどんインテグレーションが広がると思ったわけです。一つできればきっと次の子どもも入ってくる。しかし、それでも学級に入らないというお父さん、お母さんがおられます。その理由を聞けば、様々なんです。「いつかは治るだろう」と思っている方がおられます。それと京都独特の考えです。自分の家に障害のある子どもがいることはいけないというのです。今も時折そういう話を聞きます。親の考え方なんでしょうね。養護学校か育成学級かを決めるときに養護学校よりも育成学級へと一つランクを下げ（上げ）て行かれる方が多い。育成学級を出て普通学級に帰りたい。それが親の心情というものです。理由が何かは言いませんがそういうもんなんです。そこで養護学校か育成学級か迷っている方は見学に来られます。その時、僕は二つ言います。「保護者の方の決定で育成学級や普通学級に行かれるのは行って下さって結構です。ただし、途中でこの子の勉強がダメにな

ったから育成学級、養護学校に入れるという言い方はしないでください。ダメだから来たというのでは、あなたが最初の我が子への差別者になりますよ。」「育成学級から養護学校に来られる時に本校の教育内容に納得してきてください。」この二つを必ず言います。保護者の方は迷います。そこでまた言います。「どんどん迷ってください。子どものためなら迷いなさい。親が代弁者だと思っているなら迷いなさい。もう少し経つと代弁者でなくなる時代がきます。子どもは自己主張をしていきます。悩んで決定したことは自己責任とってください。これだけ教育の中身が進んで来て、とりあえずのスタートなんです。また、交流教育も進んでいるんです。今日は、本校が今取り組んでいる地域学習「サテライト学習」の話はしませんでした。うちの学校から地域の学習として西養護学校の中学部の子どもたちは、これまでも洛西ニュータウンに行くことは日常的にやっています。そこでさらに一歩進んで、今も将来も洛西ニュータウンでどんな暮らしをするかということを考えて新しい地域学習に取り組んでいます。実際に自分の生活内容と学校の学習の内容を同じようにすることです。これが上手く行けば地域の育成学級をも巻き込み、子どもたちが地域での学習を材料にしながらやることを考えています。地域には盲学校、聾学校に通っている子どももいるかもしれない。育成学級も一緒にやってくる。そこで学んだことを整理するために養護学校で持って帰って学習する。また地域に帰って学校で整理したことを使っていくなどと構想しています。ここ立命館の場所も貸してもらいたいです。学生さんも一緒にやって欲しいと思っています。北区の子どもたちをここでやれたらいいと思っています。近くの鳴滝養護の子どもたちが、健康状態さえよければ一緒にやろうとも思っています。地域の中でやる考えを今学校周辺から、実験的にやっています。また、西養護学校で地域の育成学級に行くのが嫌で養護学校に来ている人がいます。自閉症のお子さんです。地域の育成学級ですと年齢層がいくつかにわたって在籍している子どもと一緒にいます。複式学級ですから。保護者の方が「育成学級では教育が十分に受けられない。西養護学校の自閉のお子さんを見ていると学級統制がとれて構造化されている。子どもたちの様子が落ちついている。ここで育てほしい」と思って来られました。一方、西養護学校で今、3年生の子どもを地元の育成学級に帰そうとしているケースがあります。前年度お尋ねしたときはご

両親は「ここで十分伸びてきたので、ここでこれまで通り育てたい」と思っておられた。そこで私は「それはだめだ。地域で十分に生活できる子どもは地域に帰るのが私の方針です。養護学校に来る子どもはそのニーズがあって来られます。ニーズが無くなって十分一人でやっていける子どもは地元で。その代わりにアフターケアはやります」。事前に一年以上地元の学校と交流計画を立てたり特別授業を組んだり、保護者の理解を得る話し込みをしたり、また居住地の受け入れ校の教職員に対して、本校の教員が研修会の講師をして障害の理解を深める取組をしています。現在、西養護学校には48名の小学生がいますが、約50%以上は自閉症です。自閉の特性について教育をきちっとやらないといけない時代です。これまで突っ込みでやってきた教育だったという反省があります。養護学校の中に自閉症児学級をつくる。ある時間、自閉のための特別教育をする。それ以外の時間はプレールームで他の子どもと一緒に遊んだりする。何故かとうい、高等部単独校の白河養護学校でのことですが、軽度の知的障害の子どもたちが、ある自閉症の子どもが障害の特性から困った行動をとったりするとき、声をかけたりすることが沢山見受けられます。彼らは優しく、癒しになることもあるのですが、自閉のお子さんにとっては知的障害のあるおさんが声をかけても答えられないことが多くあります。そうすると知的障害のおさんが「なんでや(何で応えないの)」と心配して返すんですよ。お節介とも思えるでしょうが、自閉症の子どもには上手く応えられないのでストレスがたまります。人間関係やコミュニケーションの難くなったおさんが、途中で西養護学校に来ることがあります。西養護学校では自閉症のお子さんたちについての研修を繰り返していますので、統制がとれて教育環境整備が進んでいると思います。自閉症に限らずそれぞれ障害の特性に合わせた教育をやることは養護学校の教員にとって必要です。先ほどの育成学級に行かないといけないお子さんについて、この3学期から交流が始められるように準備しています。なぜ3学期からかといいますと、いきなり入学した4月からはダメなんです。やっと本校に慣れたなと思えるから交流のゴーサインを出したんです。お母さんは「地元に戻さない」と思っておられるけれども「本来、育成学級に行かないといけないお子さんだから、少しずつ慣れましょう」と無理せずに進めています、最終的にはお母さんが選択するわけですから。「T.T.でやり

ましよう」と受け入れ相手校の不安を取り除くための手だてや共通理解を求めるために担任や学部主事が出かけて行きます。今日も行っています。研修もやっています。養護学校を総合制にしたいことの一つに「センター化」という研究仮説があります。総合制になると養護学校が発信基地になる必要があると思います。色んな障害のことについて相談をします。指導の仕方、「個別の指導計画」の立て方などの研修。教材教育や山ほどありますから貸出をする。イベント会場であったり、サテライトの基地にする。こうして養護育成教育の機能の開放による養護学校の地域におけるセンター化を目指していくのです。しかし突然に、いっぺんにはセンター化はできないと思います。今から少しずつやっていくことが大切です。僕が地味だということはそういうことです。いっぺんにいろんなことはやれないし、反省をして積み上げないといい成果は出てこないと思います。子どもに返すことですから慎重にやっていかないといけないと思います。

**[質問]** 障害がある人たちの「嫌われる権利」について。

**[朝野]** 何年前か、岩波図書で『嫌われる権利』という記事が出ました。アメリカで障害者のためのバリアフリー、ユニバーサルデザインの都市での著者の経験談の記事から知った言葉です。日本から行かれた女性の障害のある方の手記のテーマになっています。アメリカの障害のある方と一緒にステイすると相手の方はサバサバして干渉しないている。その日本の方は、自分は障害だからもっと親切にしてくださいという気持ちで色々頼まれるのですが、「これだけバリアフリーしているのなら、自分のことは自分でしなさい。何を甘えているんだ」という感じで接されて、カルチャーショックを受けられたわけですね。自分は人に好かれる人間だと努力してきた。しかしそれは自分の甘えだと指摘されたのです。そこにも書かれてあったのですが、将来、障害が皆に受容され理解が進み、待ち望んでいた、障害を個性と捉える時代がきます。個性になってしまえば、個性は好き嫌いの世界なんですね。当然、「嫌われる」ということも受容していかないといけないことが来ます。そういうことも含めてノーマライゼーションだということがわかるのは難しいのですが、素晴らしいと思われたという記事です。肢体不自由の人たちで知的障害に遅れの無い人たちは理解できるかもしれないけど、知的障害の人に、嫌われることを悲しむ人が多い現状で、好かれることがうれしい人たち

にこのことをどう教えていくかが問題なのですが……。ノーマリゼーションはそういうことも含めて享受していくことであると思っています。ユニバーサリゼーションの本質であるということをつかれないで運動を進めると、とても重大なアイデンティティの問題にぶつかることも理解しておかなければいけないと思います。障害は個性というところまで行き着けた時のことだと思いますが。

**【質問】** 障害を持っている子どもにコマ遊びを教えていて、なかなかできないので遊びに入れなかった。自分で巻けて回せることをさせてあげたいと教えました。1年間ではだめで、2年目には紐を巻いたものを回せるようになりました。3年生になると自分で巻けるようになりました。最初、教えてもできないからと諦めたらコマ遊びの楽しみが持てなかったのではないかと。問題によってそれぞれだと思いますが、指導する人間が何に力を入れるべきか。判断はどこで誰がどうすべきでしょうか。

**【朝野】** コマを回すことの楽しさに重点を置かれて3年間指導されたということですね。紐を巻くということを伝える技術だけではなかったから成功したのだと思います。巻くとか、投げるといったことをねらいにしていたら、きっと長続きしなかったと思います。楽しむことを彼と共有していったというのが大切です。卒業時点で、訓練して歩けないのなら、車椅子を使って楽しむことを先ず考えることから始めます。車椅子から下りて立つ訓練に多くの時間をかけるよりも生き方に時間をかける方が大切だということですね。車椅子から降りて立つという訓練が全くだめだということではありません。立てる見込みがあれば股関節が硬直しない訓練をするのは必要なことです。それと引き換えに車椅子を使っていく生活を考えないのはよくないのです。訓練をしないと自立できない、訓練していかないと就職できないという考え方はやめようということです。それぞれの時点で自立していく力をつけていくことを考えるということです。参加していく意味です。コマ回しを自分で楽しんでみたいと思ったら巻く力について教えることもできるし、それを判断するのはお医者さんだったり訓練士だったり、本人がしたいということも必要だと思います。とかく教師は「よかれ」と思うことが多いので、どうしても先回りしがちです。しかし「よかれ」だけで突き進むことがどうなのか考える必要があります。自分だけで決めてしまわないで、その彼との関係の中で

決めていくことが大切です。関係の中で自分が判断していけるように持っていく方法を考えるのです。たしかに知的障害の場合は難しいですけどね。他の楽しみを捨ててまで訓練だけをするのはよくないと考えています。

この考えは学生時代、僕の恩師たち元奈良女子大学、花園大学教授の野村庄吾先生や元京都教育大学、京都女子大学教授の岡本夏木先生と学生時代に養護学校廃止論のディベートをしている時に出てきたことで、20年くらい経ってやっと学校現場で実践できるようになってきたのだと思います。私にはいい時代になってきたなという実感があります。「将来のために今を収奪するな」。その頃は受験勉強華やかな頃でしたから。

---

注)「総合性・地域制の下での養護学校における教育課程はどうあるべきか～障害種別の枠をこえた教育課程のあり方に関する基礎研究～」, 文部科学省教育研究開発学校1年次報告(京都市立西養護学校、東養護学校、呉竹養護学校、白河養護学校) 平成13年3月。

## 「地域の中の学校—ノーマリゼーション時代の養護学校の機能—」

京都市立西養護学校

校長 朝野 浩

○ はじめに:—

京都市では平成16年4月1日より、これまでの市立6養護学校を再編し、障害種別の枠を取り払った総合制養護学校を4校(新設1校)設置し、市内を4通学区(地域制)とする。更に、現在の高等部単独校を総合制に改編することにより、市内7校体制(総合制5校、病弱2校)となる。

○ 私の今日のテーマ:—

【21世紀の新しい教育の創造に向かって—with them から We へ—】

### 1. 「第三の教育改革」

新しい教育観、学力観への転換 … こどもの目線から教育を見直す

キーワード:— 「教え、育むから自ら学ぶへ」、「ゆとりの中で生きる力を育む」、「基礎・基本」  
「個」の視点、「意識改革」

### 2. 「教育とは生きるかたちを伝えること」

「生きるすべ」と「生きるかたち」

### 3. 「完全参加と平等」スタンダード・ルール

IYDP(1981)

WHO(1980 ICIDH-I) → (2001 ICIDH-II) 「新しい障害観」

ノーマリゼーション(1951)

### 4. 総合制の意義—「違いがあって当たり前」

cf. 乙武洋匡さん『<sup>れんごひょうたけ</sup>五体不満足』

「個」としての視点への回帰 … 元々、障害のある市民として存在するのではない。たまたま障害のある市民となり、不自由な生活をせざるをえない状態にある。

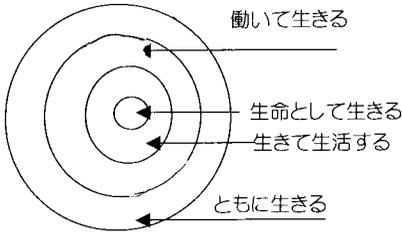
障害は、不自由で不便だが、悲しい、不幸なものではない。

障害があってもノーマリゼーション、障害ある人たちが先ず統合されなければならない。

### 5. 新しい養護学校の創造 —「今を豊かに生き、将来にわたり豊かに生きる ADLからQOLへ」

「個別の指導計画」

6. 障害のある子供たちにとっての「生きる力」と「基礎・基本」の視点  
 「四つの生きる力」と「四つの領域」



|     |        |
|-----|--------|
| 環境  | スキル    |
| 社会性 | 意欲・主体性 |

個別の指導計画に落としこむときの視点と評価

7. 「社会参加・自立」とは？ … その具体的な取組へ

読み方：「社会参加しながら自立する」

WHOのICIDH-IIによる障害の定義：1980年版の一見科学的とも言える医学的分類と一方向性による分断による矛盾から、生活者としてのモデルと捉え直し、環境と個人との関係から定義を行う双方向的視点へ。

- ・ 「生きるすべ」 … 器質的障害の治療や機能的障害の改善・克服への直接的な対応、効果。
- ・ 「生きるかたち」 … それによって引き起こされた社会的不利や活動・参加の制限の解消、環境
- ・ 「ノーマリゼーション」 … デンマークの親の願いと訴えから50年(1951)  
 「働くこと・住むこと・豊かな社会」 — ごく当たり前の普通の生活  
 「自己選択・自己決定・自己責任」, 「嫌われる権利」etc.  
 「ノーマリゼーションからユニバサリゼーションへ」= 「共にtogether生きるから私たちWEへ」
- ・ 「当たり前」 … 二つの行動を引き起こす
  - ①
  - ②

8. 「開かれた学校づくり」

「なにを、どのように、いつ、どこへ」ひらくのか？  
 「発信と吸収」, 「インクルージョン」

9. 仕残していると感じていること… 「心の問題」

学校(教育) … 社会の一つの装置(仕組)

『障害者文化』 — cf. 「藝文化」だけだろうか

自閉症児・者, 知的障害児・者, 筋ジストロフィー児・者 etc.

最近の世界—「より早く, より正確に, いっぺんにより多くの情報」…コンピュータ, ブロードバンド  
 ←→「障害のある人・こども」… 不自由・不便さの享受から独特の文化を形成。

トータルな意味での曖昧さ, 一見, 「ゆとり」ともとれる世界—包み込む世界がある。

これが本当のインクルージョンか？