

イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性

石川 政孝 笹本 健 大内 進 武田鉄郎

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

はじめに

イタリアでは、1971年から統合教育と呼ばれる公的にインクルーシブな教育が開始されている。その当時から障害のある児童生徒を支援するための職員がいたが、教員資格のある人が担当していたわけではなかった。その後、成長期の教育心理学的問題について対応する専門能力のある教育心理学のカウンセラーまたはコーディネータ、および特に重要なものとして普通学校に編入する障害児童生徒のための特殊な支援形態の実施を任務とする支援者の役割の重要性が認識されるようになり、1977年8月4日法律第517号により、(特殊学級の廃止の結果)普通校に組み込まれたハンディキャップをもつ生徒の統合教育およびサポートという特殊な形態を実施する任務を付託されることになった。1986年、支援教師の資格が制度化された。

(1) 支援教師の役割

支援教師は、障害児のいるクラスに入って、担任教師とチームを組んで指導にあたる。支援教師は障害児を直接支援するだけでなく、クラスメートが障害児を支援するように配慮したり、学級全体の活動に留意しながら、障害のある児童生徒だけでなく、クラス全体に対しても責任をもつこととされている。

1988年1月4日教育省通達第1号では、ハンディキャップのある生徒の学校への統合プロセスにおける教育的継続性推進のため、支援教師の新しくかつ重要な起用方法を概説している。初等教育、中等教育、後期中等教育の3レベルに分かれる基本教育制度においては、ある等級の学校から次の等級へ障害のある生徒が移行するのを作業計画上容易にするような基準と方法を、特定する必要がある。前述の教育省通達では、多様な連携作業の方法を提示しており、それらのいくつかについては、専門教諭の役割と機能が直接関わることになる。連携の形の可能性の1つとしては、生徒の出身校の支援教師が、新たな個別教育計画の作成に相談役として参加する。この場合、生徒を受け入れる学校長が担当の教育部長と協調して、教員会の指示する方式により、かかる参加を促す必要があるものとする。ハンディキャップに関連する問題について、新しい学校における初回順応と新たな基準像への移行について、生徒が到達成果を損なうほどの困難が見られる場合は、例外的に県教育長による事前の許可を通じて、新学校の授業の当初2~3ヶ月に限り、以前の等級の学校で生徒を担当した支援教師の介入を試すことができる。このようなイニシアティブは、適切な動機を有した上、関連する2校の教員会が協調して引き受けるものとし、生徒の受け入れ(予定)校側から県教育長へ提案を報告する必要があるものとする。

<教育の継続性>について、特に第3条では、「時間的継続性という縦軸の情報のみならず、家庭内の体験や学外での活動機会など横軸の情報も含む、全ての学校生活を通じて生徒に伴っていく個人ファイル」について制定し、個人ファイルを作成する作業が支援教師の重要な職務となる。これらのファイルには、行政関連のデータ(戸籍、学校、医療、参照情報など)、評価書類、ハンディキャップをもつ生徒についての具体的資料(機能診断、個別教育計画)、さらに、家庭と協力するなどして得た、生徒およびその学校経験について知るために有意義な全ての要素が収集される。

生徒の受け入れ校は、出身校にこの個人ファイルの提出を要求しなければならない。その受け渡し

については、出身校側の義務とし、新学年開始の準備期間に間に合うよう行われるものとする。

(2) 支援教師の配置

支援教師の配置については、当初障害のある児童生徒3～4名に1名が配置されることになっていた。また対象児童生徒の障害の程度によって、その配当時間が異なるものとされ、週4時間～22時間の間で時間数が決められていた。しかし、1997年法律第449号により、障害児に対して支援教師を配当するのではなく、全児童生徒の数に応じて支援教師の必要性を割り出す方式に変更され、現在、児童生徒138人に対して支援教師を一人配当する事が基準になっている。しかし、これはあくまでも目安で、障害が重度の場合は、1対1で支援教師がつき、軽度の場合は一人の支援教師が2～4人を担当するようになっている。

(3) 支援教師の資格

支援教師の資格は、1975年10月31日大統領令第970号の定める専門課程、すなわち大学卒業後さらに2年間のディプロマコース（2年間）を修了することにより習得することができる。一般の教員も研修により資格を得ることができる。

(4) 支援教師の待遇

支援教師の給与体系は、一般の教員と同一であり、特別な配慮はされていない。

(5) 支援教師の養成課程

1995年6月27日教育省令第226号は、ハンディキャップのある生徒の在籍する学級の支援教師養成のために新たな2年制の専門課程を承認し、その教育指導計画は、次に掲げる必要性および活動を基本として規定された。

- a) あらゆる等級の学校の教員養成の大学課程、とりわけハンディキャップのある生徒の統合教育のための支援活動に関する1992年2月5日法律第104号第14条の実施の遅れの中、教員の養成について早急に回答する。
- b) 受講者の専門分野に応じて組み合わせや多様化を行えるような、総括的科目の設定を行う。
- c) 統一的な設定という特徴をもちつつも、教師が学校の等級に応じて多岐に分かれた訓練を履修できるようなカリキュラムをたてる。

各指導カリキュラムは次に掲げる5つの分野にまとめられ、それぞれ列記されている教科目を含むものとする。

- 1) 概論・ 法学、社会学、教育学（合計250時間）
- 2) 主体・ 心理学、生物学（合計200時間）
- 3) 方法論・ 教育方法論の課題（合計120時間）
- 4) 言語・ ノンバーバル・コミュニケーション、国語、論理学、数学（合計280時間）
- 5) 専門性・ 個人経験の再整理、専門能力の組織化（合計300時間）

講座の設定かつ組織全体にわたって重要な位置を占める第5の分野は、〈活動範囲〉〈間接実習〉という名称でまとめられていた以前の教育指導計画の活動と差し替えられることになる。

2年制で総合1150時間のこの課程を実施するにあたって、講座指導陣により実践される作業方式を介し、また、特殊な指導目的による合同授業を行うことを通じて、統合教育の概念の具体例を示す必要がある。講座ではまた、対面式授業の他にゼミ形式による授業を行う時間も予定される。

専門課程については、大学のほか、専門化した私立の団体あるいは機関が開講することも可能である。

(6) 法律や通達に示される教師の資質と専門性

① 1986年4月24日教育省令に示される支援教師像

普通幼稚園および義務教育の普通校に通うハンディキャップのある生徒の支援活動に携わる管理者、教師の2年制専門課程の教育指導計画の認可に関する規定を含んでおり、その一般原則は以下に掲げるとおりである。

- 1) 特に普通校において活動する能力を有し、重複機能障害を含むあらゆる種類のハンディキャップにもく立ち向かうことができる専門家としての新たな教師像を示す。
- 2) 医療・リハビリよりも教育学・教授学の側面を優先しての教育指導計画の再整備。
- 3) できるかぎり幅広く適用できる多価性の〈カリキュラム〉を事前に準備する。

専門化については以前から（精神機能障害、聴覚機能障害、視覚機能障害等、個々のハンディキャップの種類に関して）〈一価的monovalente〉なものとして定められてきたが、現在は、1986年4月24日教育省令およびそれに続く1988年6月14日省令にて導入された修正により〈幅広く活用できる、多価的polivalente〉な性質をもつようになっている。

2年制専門課程とその教育指導計画の構造からは、以下に掲げる点から特徴づけられる専門教諭の教師像が浮かびあがってくる。

- a) 対人関係とコミュニケーション実践において、ハンディキャップのある生徒のニーズを理解し、学校環境を詳細に検討し、かつ生徒の基準点となる役割をこなす能力を有する。
- b) 教師としての職務を果たす際の教育者としての能力を有し、それを各状況に適応させることができること。さらに、公共医療事業を中心とした他分野の担当者や保護者を含めた共同作業を行うことを可能とするような（概念重視主義ではない）教養知識を有していること。
- c) 優先事項は教育性であるとの自覚を持ちつつ、カリキュラムの要求している点をよりよく実現することのできるストラテジーについての知識を有していること。

まとめると、支援活動に携わる教師像とは、教育活動の中、常に異なる背景において様々な状況に立ち向かう必要があるために、1つは、教育学、方法論、人間関係に関わる適性能力に重点をおいた、多価性の知識経験を有することであり、もう1つは、確立された人格と柔軟性とのしっかりとしたバランスを備えることにより特徴づけることができる。

とりわけ当該省令では、専門教諭の教師像について、以下の4つの視点を定めている。

A) 専門性 La professionalita

これは、専門教諭が職業環境において指導に携わるために必要となると思われる、いくつかの点から構成されている。

—生徒およびクラスについて、様々な構造・機能的、生物学的、社会学的、文化的観点から認識し、正確かつ批判力をもって必要な情報を得ながら問題点をまとめる能力。

—学校編成に組み込まれる学習モジュールを構成する能力。

—当初の仮定に対する自らの選択と変更について、他者に伝達可能な形式にて文書をまとめ記録する能力。

—自らの専門性を生かして参加した教育計画実現のためにミーティングを組織したり、それを団体プロジェクトに統合する能力。

—各種の学習分野にて具体的な対応を行う際、多様な状況（個別、グループ、条件有り・無し）に応じて適切な教育手法を誘導・実施する能力。

B) 知識 *Le conoscenze*

これは、教養および多様な教育経験により習得されるものであり、根本的に以下の領域に関わるものである。

—生徒の評価作業をもとにして行う、教育活動の計画・プランの策定。

—動的関係の習得プロセスの発展を理解する上での、適切な科学的基準。

—機能障害およびそれに伴う障害物が存在する多様な状況における学習困難について、より広範な領域（コミュニケーション、人間関係、自立性）も含んだ、正確な知識。

—特殊な措置、補助（補綴）教材、科学技術機器を採り入れる教授法・教育方法論。

—学校、その他の事業、環境との間における、相互影響作用。

—リハビリテーション治療法および社会療法領域を特に重視した、各種学問分野にわたる処置法（および対応する理論原則）。

C) 能力 *Le competenze*

以下のような点において、知識を実践へと移行する。

—（医学的かつ社会学的性質のものも含む）総括的な評価過程に組み込むことができるような、体系的な観察を行う能力。

—教育プロジェクトおよびその検証における、データの正確な収集かつその分析。

—特殊な教育的対応の十分な知識に基いた上での、生徒の潜在力に応じたカリキュラム単位の構成。

—生徒の潜在力およびその社会心理面の成長を最大限に伸ばすにふさわしい教育・教授法の、経験の中からの特定。

—ケースバイケースで機能障害がもたらす問題点への対応に妥当な特定の方法論・技術の実用的・具体的な使用。

—現実的に利用可能な人的・環境リソースに基づいて、具体的な統合モデルの組み立てを行うにふさわしい活動手段の特定と実施。

D) 姿勢 *Gli atteggiamenti*

常に変化する状況においての対人関係能力と処置能力の観点から、本質的に専門教諭の人格に関するもの。

—1人の生徒、クラス集団力学、学校への統合プロセス、同僚と上司との関係、という学校環境の中で相互作用を及ぼす能力。

—学校外の環境においての、同様の能力（生徒の家族、リハビリテーション治療、社会）。

② 1995年6月27日教育省令第226号に示される支援教師像

同法により、前述された2年制の専門課程の教育指導計画がさらに改正され、ここで支援担当の教師像について、学校の人材として「本質的かつ除くことのできない」存在であると再確認し、以下に掲

げる2つの面に特徴づけている。

a) 専門の教諭は、ハンディキャップのある生徒個人の具体的なニーズを特定し、各生徒の完全かつ実質的な学校生活への統合に向けて、各事例に応じたストラテジーや技術の最適な使用ができるようでなければならない。このため、第一にハンディキャップの状況に関わる一般的知識を有するものとし、さらに、教養と活動能力、理論と応用を完全に融合させることで得た、人間関係面、指導面、特に教育方法論についての能力を有している必要がある。

b) 専門の教諭は、学校体系の内部および外部の関係者（保護者、他の教育機関、地域保健事業体(ASL)等）とチームとなって、各自の関係を良好に保ちつつ、適確に作業することができる知識と技能を有していなければならない。

専門教諭の教師像をまとめてみると、ハンディキャップのある生徒への対応には、高水準の技術・教養面の非常に精錬されたプロとしての適性と、充実・成熟した教師の内面精神の安定性と、学校関係者・公共医療事業者・ハンディキャップのある生徒の家族との文化的交流かつ実務的連携をこなす能力が条件となることが結論として言える。

③ 1998年11月24日省庁間通達第460号に示される支援教師像

イタリアの各地域で支援教師の不足が課題とされているが、「現在、未確定期間の労働に就労中である教員を対象にした、支援教員の多年度講座プロジェクト」（1998年11月24日省庁間通達第460号第7条）により、現職の教員を多年度の研修を通して支援教師に養成する規定である。この講座に設定された構成単位からも、支援教師に求められる資質と専門性が明らかになる。

本通達では、その趣旨が次のように述べられている。

「この提案はすでに就労している教員のためのものであり、教員が障害児との授業においてだけでなく蓄積してきた技術的、職業的経験を考慮したものである。またこの提案による講座への参加とクラスでの通常の授業の実施は、それを両立させ得るより高い可能性を持っているはずであるから、従来の専門的講座に較べてより広範囲な教員たちを対象にすることができると思われる。

また参加者の個人的な時間の都合やその他の都合を考慮に入れることのできるカリキュラムを基本にして、知識を蓄えて活用することができるように、この講座は構成されている。

講座に参加することで得られる資格はその経過とともに増加するもので、講座の全カリキュラムを終了した時点で専門教員としての資格を得ることができ、初期の段階で中断した場合には専門教員の資格ではなく、1人または数人の障害児を含むクラスで授業を行うことができる資格が与えられる。

講座全体としての内容、および職業形成の目的は1995年6月27日文部大臣令第226号に規定されている。当然のことながら内容や目的は近年の需要と蓄積された経験を考慮した職業的論理を基本にして決定されたものである。」

本通達で示された支援教師養成講座の内容は、次のとおりである。

講座の構成単位の論理的、職業的に見た過程

講座は7件の構成単位からなり、さらに盲人と聾啞者の言語の資格を得るためには、1件の構成単位が加えられる。

各構成単位は学習の対象となる内容、つまり、教室での講義、個人的研究と学習、専門教員の指導下で行う実習の、それらの終了時に認定を経て得ることができる資格についてのものである。また各単位の必要時間と（全体の時間数は現行法規に対応している）、各単位の基準となる学術上の科目が示

されている。

第1の単位の表題は「基礎的知識」である。障害の分野に特に注意を払いながら、参加者を多様性の世界に導くことが目的である。問題の認識、情報と基本的法規の運用、教育への取り組みの初歩、多様性に特徴付けられたクラスという状況における学習、等がその内容である。

第2の単位の表題は「障害を持った状態にある児童」である。参加者を障害という世界に導く。医療上の主なことから目を向け、機能的診断を読む。目的を定めた観察を行う。動態機能プロフィール(PDF)を作成する。障害児の人間形成における具体的な要求を見きわめる。個々の障害児に対する作業の最初の個人教育計画(PEI)を作成する。個々の履歴と発達の予測を読み、また作成する。学習科目との関連を考慮することを含め、PEIを作成するためにクラスの障害児の能力を活用することを学ぶ。

第3の単位の表題は「学習の環境と人間関係のグループの創造」である。コミュニケーション、児童間の統合、グループでの作業、等において用いられる技術を活用することができるクラス、つまり、共同学習という教育環境を持ったクラスを実現して運営するための方法を紹介することが目的である。

第4の単位の表題は「補完された教育計画の活用」である。第3の単位の内容と緊密な関係を持つもので、きわめて専門的かつ実践的に教育計画を掘り下げることを内容とする。すなわち、計画の個別化、相互的な学習、時間、空間、手段、人生のプロジェクトの作成、学校での学習から就労への移行のための個々で異なる道、等々である。

ここまでで、通常の授業を行う教員と、狭義での専門家を目指す教員に共通の単位は終了する。ここから先の単位は基本的に後者の教員、すなわち支援教師を対象にしたもので、専門的作業の様式、道具や手段の作成、最新のマルチメディア技術、特殊教育における典型的な教育方法論等がその内容である。

第5の単位の表題は「教育方法論、教育方法、具体的な教材」である。今日存在する技術と道具や機械装置類を紹介しそれらの利用を参加者に教授する。この単位は、現在入手できる知識の習得と、盲人と聾啞者の世界のコミュニケーション方法と言語を使用する技術に道を開く可能性を持つものである。そのためには、確実な学習を行うため、または妥当な実践的能力を身に付けるために必要な時間数を見きわめる必要がある。

第6の単位の表題は「人生のプロジェクトに同行する」である。学校生活の次にやって来る人生のプロジェクトでPEIを発展、変形させる。仕事の世界、人間形成に関わる義務、友達の世界、余暇。

第7の単位の表題は「仲間、職員、実務家、家族との人間関係をつくる」である。他人との関係に向き合う、他人と協力する、困難な状況で介入が実施される数多くの支援形態の中で(心理学者、社会学者、教育学者、看護婦、リハビリテーション療法士、等々)自らの能力を発揮できる分野を発見するといった、それらのことを可能にする方法と技術を参加者に示す。

各単位で習得した資格を認めるものであり、またより本格的な専門家の養成講座に参加する際の信用にもなり得るものでもある評価によって、各単位は終了する。

(7) 統合教育を支える人的資源

統合教育の実現のために小学校・中学校・高校には、ボローニャ県の例をみると、次のようなスタッフが置かれている。

教員

- ・ **教科教員**＝専門の職員が不在の時も、学級のほかのすべての生徒と同様、ハンディキャップのある生徒を受け持つ国の教員(1人又は複数)。
- ・ **支援教師**＝専門の資格をもつ国の教員で、比率規定によれば、基本的に、**4人の障害のある生徒につき1人の支援教師**の割合(1997年法律第449号により、障害児に対して支援教師を配

当するのではなく、全児童生徒の数に応じて支援教師の必要性を割り出す方式に変更され、現在、児童生徒138人に対して支援教師を一人配当する）となるが、特別な困難がある場合は**特例適用**が可能。教科担当の教員とともに、個別教育計画を策定・指導し、学級統合を助ける。

教育補助員

- ・ 教育的指導分野に関連する役割を担う。学校長の要請により、管轄の地方公共団体から配属される。

介護・コミュニケーション仲介

- ・ 身体的・知覚障害のある生徒及び自立性に重度の問題が（一時的なケースも含め）ある生徒の補佐及び自立性、コミュニケーションに関する役割を担う。学校長の要請により、管轄の地方公共団体から配属される。

学校協力員

- ・ 生徒個人の衛生面を含む物理的補助活動を行い、学校施設への出入り及び学校設備利用を助ける。

リハビリテーション（言語治療士、セラピスト、教育専門家）

- ・ 例外的に、又は、特定のプロジェクトに関する場合のみ、**地域保健事業体**から学校へ派遣される。

チューター

18歳以上の若者で、**高等学校においてのみ**、特定のプロジェクトに従ってハンディキャップのある生徒を学校外の時間も含めて担当する。「良心的徴兵忌避者」又はこの分野に適性を有する者。生活指導面において助けとなり、学校外・余暇・職業世界に関する面で充実を図る。役割を担っている。

（８）地域保健機構USLとの連携

1992年基本法第104号のもと、その第13条が規定する「学校・保健医療・リハビリ・社会福祉・レクリエーションなどの事業の遂行を連結するための手段」として従来の任意性の連携が義務性として「プログラム協定」を締結し、地方自治体、学校、医療・福祉の各行政各機関の役割が確認されている。

障害の特定、機能診断、動態機能プロフィール、個別教育計画の作成・更新について、ハンディキャップのある児童生徒が居住する地域の地域保健機構USLが重要な役割を果たしている。USLには、地域保健機構所属または同提携機関の、病理の専門医、小児神経精神科の専門家、リハビリ療法士、社会福祉担当で構成されるマルチディシプリナリーチーム(unit・multidisciplinare)があたる。支援教師は、こうしたUSLのチームとの連携の調整を図る役割も重要である。

（９）ハンディキャップ文書センターによる教員研修

イタリアの地域における障害者の統合を支援・推進する特徴的な機関として、ハンディキャップ文書センター-Centro Documentazione Handicap(CDH)がある。モデナ市のCDHは、北部イタリアの統合教育の理論的中心となったボローニャ大学教育学部アンドレア・カーナヴァーロ教授が開設当初から運営に携わっているイタリア国内では有名な機関である。CDHの役割として、ハンディキャップ者の統合教育に関するガイドブックや研究資料の出版、情報提供等の広報活動、教員のための相談事業等を行っており、モデナ県のプログラム協定には、県教育事務所の事業としての職員研修において地域保健事業体及びモデナハンディキャップ文書センターの担当者が協力し、職場における理論と教育・学習

指導計画化のフィードバック式の研修企画を推進すること、又、市の行政の事業としてハンディキャップ文書センターが協力して統合教育に関わるすべての職員の研修・養成講座の計画準備にあたることが、明記されている。

(10) まとめ

支援教師の資質と専門性に関する様々な規定は、統合教育の進展に応じて次々に改訂されてきたが、それらは、統合教育の実現のための理念の反映そのものと考えられる。我々の調査の及ぶ範囲は限られた県の限られた数少ない学校の状況であり、イタリア国内の各県の取り組みの現状は明らかではないが、2004年11月モデナーで開催されたセミナー「統合のための資源」での支援教師を含む教育関係者の発言やボルツァーノ県イタリア語圏学校の教員意識調査の結果などからその実態の一端がかいま見ることができた。

(ISHIKAWA Masataka, SASAMOTO Ken, OOUCHI Susumu, TAKEDA Tetsuro)