

イタリアにおける障害児教育と教育課程について

武田 鉄郎
(病弱教育研究部)

・ 宍戸 和成
(聴覚・言語障害教育研究部)

I. はじめに

イタリア共和国は、国家、州、県及び市町村の4つの行政レベルに分けられている。19の州と84県がある。教育に関わる国の省は、教育省、保健省、社会省などである。イタリアの教育システムは中央集権的であり、州、県独自に教育課程の基準については設定する権限はない。我が国における学習指導要領のような国で定めた教育課程の基準に相当するものは、教育省が定める幼稚園、小学校、中学校、高等学校等各学校段階の教育指針である。例えば、教育省令で定められた「幼稚園のための指針」Dai Orientamenti Minisuteriali per la Scuola Marerna、大統領令で定められた「小学校の教育プログラム」Dai Programmi Didatti per la Scuola Primaria^{*資料5-2)}がこれに相当する。これらの指針等は、国立、私立すべての学校に適用される。しかし、イタリアでは特殊教育における教育指針はなく、障害児のための公立の特殊教育諸学校や特殊学級やリソースルームは存在しない。全ての子どもが通常の学校で学ぶというインクルージョン政策を実施してから30年近く経過し、その過程で様々な法的根拠や教育システムを構築してきた。よって、イタリアでは特殊教育におけるナショナルカリキュラムは存在していない。障害のある幼児児童生徒(以下、生徒と記述する)のための特別学校が存在していた1970年代以前は障害のある生徒のためのカリキュラムは存在していたという。

以上のような理由から、本稿ではイタリアにおける障害のある生徒の「教育課程の基準」を直接的に示すことはできない。しかしながら、一人一人の障害のある子どもが通常学校でどのように教育が保障されているのかを、教育制度、統合教育実現のための法的根拠、そして学校組織、学習プログラム、プログラム協定等を概観しながら紹介する。そして、今後、我が国の小学校等の学習指導要領に障害のある子どもの教育内容をどのように盛り込むかの参考とする。また、個別教育計画を作成活用していく過程において医療者等との連携のあり方についても参考になるよう情報を提供

する。

II. イタリアの教育制度

イタリア教育省によるとイタリアの教育制度は、1999年9月から新制度が導入され、義務教育を6歳から15歳までの9年間に1年延長した。今後、段階的に義務教育を延長し、7年制の基礎学校(初等教育及び前期中等教育)と5年制の後期中等教育に移行する見通しである。

1. 就学前教育

0歳から3歳までは保育園が用意されている。教育省の管轄は幼稚園からであり、幼稚園は3歳から5歳までの3年課程である。かならずしも多くの幼児が3歳から幼稚園に通っているわけではない。

2. 基礎学校¹⁾(小学校・中学校)

旧制度では小学校5年間、中学校3年間の8年が義務教育(6歳~14歳)であった。新制度では小学校5年間、中学校3年間、高等学校1年までが義務教育(6歳から15歳)となった。義務教育段階においては、教育課程の国家基準がある。教育省によって定められた指導要領に従って教育することになっており、均質な教育が行われるシステムになっている。しかし、施設・設備に差があったり、学校内の組織も異なっていたりして、実際には学校や地域での違いがあるのが実態である。初等教育段階は5年間で行われるが、前期課程(2年間)と後期課程(3年間)の二つの課程に分かれている。各課程内での進級は自動的に行われるが、前期から後期への進級に際しては進級試験があり、第5学年終了時にも国語と算数の2教科に関して修了試験が実施される。以前は筆記試験と口述試験が行われ厳しく評価されていたが、インクルーシブな教育が進展する中で口述試験を中心に緩やかになってきている。前期課程では教科科目の枠にとらわれない学習が行われているが、後期課程では、イタリア語、外国語、数学、理科、歴史、地理、

*1 訳注) 基礎教育校、基礎学校 = 学校制度改革により、従来の小学校と中学校をまとめて Scuola di base と呼ぶ。

社会科、宗教教育が行われている。小学校の組織の改革が、1990年6月5日法律第148号によって行われた。内容面では情報科学及び外国語教育の導入、組織面では教員のモードゥロ制（*modulo organizzativo*: 3名の教師で2学級を担任する方式）を導入し、小学校指導組織に最も重要な改革がなされた。これにより「単独教師」というものは消え、教員チームが指導任務を分担することになった。同法第3条では、学級の構成について「障害児の在籍する学級が20人を限度とする場合を除き、各学級の生徒数は25人を越えてはならない。」と規定される。また、第4条では、教員の定員について「県の職員数は、第8条の規定、後続の項の適用及び障害児の統合の必要性に由来する職員の需要、並びに特殊な目的及び異なる教育方針の教育機関の機能をもとに、毎年決定される。」と規定される。さらに、「現行の学習プログラムにある教育目標を達成するべく、各教育行政区の定員は次に掲げる事項により構成される。a) 学級及び複式学級の数に等しい定員数、b) さらに、2学級ごとに1定員、可能な場合は複式学級2学級ごとに1定員の割合での追加」、「教員は、担任である学校又は同じ教育行政区内の別の学校において、3人の教員が2つの学級を担当するモードゥロ制により配置される。これが可能でない場合は、第7条に規定する教育活動の時間割が各学校で確保されるように、4人の教員が担任校において3つの学級を担当する構成によるモードゥロ制で配置される。」とある。

前期中等教育(中学校)教育課程の基準は表1に示すように国によって定められている。教科によって、口述

試験だけのものと、イタリア語、外国語、数学等のように筆記試験と口述試験を行う教科科目がある。修了試験は5段階で評価され、上位4段階が合格となる。合格者は、後期中等教育入学の基礎条件となる。3年次に卒業資格試験が実施されており、留年する生徒も出ている。2000年の学校制度改革により、従来の小学校と中学校をまとめて基礎学校(*Scuola di base*)と呼ぶようになった。

3. 高等学校

イタリアでは高等学校1年までが義務教育になった。高等学校は、文系高校・理系高校・職業学校などに細分化されている。中学校卒業者のほぼ全員が高等学校に入学するが、留年および退学者が多いのが特徴である。

4. 大学

国立大学では、医学部、歯学部、獣医学部、建築学部を除いて入学試験はない。高等学校卒業資格があれば希望するところに入学できる。入学者数に比べて卒業者が少ないのが特徴的である。

III. イタリアの障害児教育の変遷

1. 歴史的変遷

近代以降のイタリアにおける障害児教育の変遷をまとめると、次のようになる。

表1 前期中等教育における教科目別週間時間配当

教科名	第1学年	第2学年	第3学年	修了試験の方法
宗教	1	1	1	—
イタリア語	7	7	7	筆記、口述
歴史、公民、地理	4	4	4	口述
外国語	3	3	3	筆記、口述
数学、化学、物理及び その他の自然科学	6	6	6	筆記 ¹⁾ 、口述
技術	3	3	3	口述
芸術	2	2	2	口述
音楽	2	2	2	口述
保健・体育	2	2	2	口述
計	30	30	30	

1920年代

特殊教育についての措置が始まる。

1928年

盲および聾の単一障害のある児童に限って、義務教育の対象になる。

1948年

イタリア共和国憲法が制定される。第3条に平等原則の規定、第34条に障害のある人々の教育と就労への権利が規定される。

1968年

障害児のための幼稚園の設置の議論が始まる。

1970年

障害者のための学校を作るために、リハビリテーション研究や障害の予防、建築物の改築などを検討する機関を設置する法律が制定される。

1971年

法律第118号。「義務教育は公立学校の通常の学級で行われるべきであるが、重度の障害や肢体不自由のある子どもにおいては通常の学級での学習が困難な場合はその限りではない」とされ、障害児のための学校を作ったり、リハビリテーションに関する研究、障害の予防、建物の改善をしたりするなど障害児のために特別な弾力的運営を勧告する法律であった。

1974年

法律第416号。学校運営について、父母、教師、他の学校の教員ならびに生徒が共同参加することを規定した法律が制定される。学校運営が学校長、教員協議会、学校協議会、学年協議会によって行われることになった。

1975年

内閣委員会(上院議員ファルクッチ氏が委員長)の勧告。

「公立学校が障害児の教育の場として最も大切な場であり、分離した特殊教育的な施設を廃し、幼稚園から中学校まで通常の学校の中で教育が行われるような新しい運営が必要である。」

1975年

障害児教育のための師範学校が廃止される。

1977年

法律第517号「義務教育段階においては、障害が重篤な場合以外は、障害のある児童は通常の教育を受ける」ことが義務づけられた。

1987年

憲法裁判所判決215号高等学校への就学に関する法律118号28条3項の条文「高等学校への就学を容易にする」

を違憲とし、「高等学校への就学は保障されなければな

らない」ものとした。

1988年

第262号通達「後期中等教育(高等学校)における、障害のある生徒の通常の学級での受け入れと学校のバリアフリー化」を勧告した。

1989年

支援教師資格を得るための2年間の専門研修課程制度が設けられる。2年間に1300時間の研修を受け、試験に合格すると支援教師としての資格が取得できる。

1992年

法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定される。

この法令では、「学習の困難性や障害に関係する能力的欠如から生ずるその他の困難性によってその権利は妨げられない」と規定されており、大学を含む全ての学校段階で、障害のある生徒が通常の教育を受ける権利を補償されることになった。

1993年

第81号法「障害の認定および学校日常生活の支援に関する法律」が定められた。

1997年

第59号法「義務教育に関する地方自治体への権限委譲、公的行政改革と簡素化」が定められる。

1998年

支援教師の養成に関する法律の整備

2. 支援教師の配置

1971年から公的には統合教育が開始され、障害のある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い。1977年には、特別学校が廃止され、障害のある子どもは通常学校で学ぶようになった。1989年になって支援教師(Insegnante di Sostegno)の資格が制度化された。支援教師の役割は、障害のある子どものクラスに入って、クラス担任とチームを組んで指導に当たるというものである。

1990年6月5日法律第148号第4条では支援教師のポストは、障害児4人に対し支援教師1人の平均比率を確保するように正規職員の定員内に設定されることとなった。

IV 障害のある生徒の教育システムと統合プログラム協定

1. 障害のある生徒の教育システム

1977年からすべての特殊教育学校が廃止され、1992年の法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」に基づいて、現在、通常の教育に

すべての障害のある生徒が統合されている。また、この法律が根拠になり、地域保健機構、県、市町村、教育委員会がプログラム協定により連携しながら、支援教師、介助員の配置、動態－機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale, 以下PDF^{資料2)}と呼ぶ)、個別教育計画(Piano Educativo Individualizzato, 以下、PEI^{資料3)}と呼ぶ)の作成等を行う。ここでは、エミリア・ロマーナ州モデナ県を例にとり紹介し、一人の障害のある子どもがどのような過程を経て教育を受けるかを述べる。過程の概略は、①障害のある子どもの家族が地域保健機構に対して、機能診断書作成を申請、②(新就学の場合)家族が入学申請の際に学校へ機能診断書を提出、③(進学、転校の場合)在籍校から、生徒に関する情報、動態－機能プロフィール(PDF)、個別教育計画(PEI)を、これから通う学校に提出、④必要な人材を派遣するよう要求、⑤教育委員会を通して、支援教師が派遣される、⑥市からアシスタント、教育スタッフ、コミュニケーターが派遣される、⑦関係者のミーティングが開かれ、⑧学校と地域保健機構の関係者が、障害児の家族の協力の下で動態－機能プロフィールを作成、また、地域保健機構のスタッフが学校内での必要性について協議する、⑨地域保健機構の専門家と、支援教師等の教員、コムーネ(地方自治体)から派遣されるスタッフにより、個別教育計画(PEI)を作成。障害児の家族はその作成、評価に協力する、⑩更に、地域保健機構の専門家は、就学後学校を定期的に訪問し、関係教師との協議、支援教師等の研修等によりフォローアップを行う、である。

2. プログラム協定の内容

ここでいう法律104号の規定に定めるもの、すなわち、「障害者とは、そのために学習・人間関係・労働参加に困難を伴い、また社会的不利益ないし疎外を引き起こしうるような、定続性または進行性の身体的・精神的・感覚的障害を有する人」をいう。

1) 1992年法律第104号の規定に定める者について、生徒の相当性の識別^{資料1)}

A. 地域保健機構(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)は、次の義務を負う。

(1993年法律第271号第2条第1項、法律第423号、1994年2月24日共和国大統領令第2条に従い)次に掲げる任務を負う。

1. 障害のある生徒を判定し、「1992年法律第104号第3条による証明書(Certificazione ai sensi dell'art.3 della legge 104/92)」の名で本協定に添付されている書式を使用し、1992年法律第104号第3条に定める者であるとする判定書を作成する。かか

る証明書に関しては、次に掲げる事項に従う。

- a) 臨床医学的診断及び国際疾病分類ICD10コードによる症状の分類について、明確かつ完全な記載をする。
- b) 学校初年度の学級・コースへの登録時、又は、在学中における初めての判定の際に、所要の診断プロセスを経た上で、生徒の家族の要請により作成される。
- c) 学校の各等級の移行時、特に、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校への移行時に、生徒の家族の要請により、再度判定が行われる。(2000年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校から基礎学校への移行時、及び、基礎学校から高等学校への移行時に証明書が書換えられることになった)
- d) 証明書は生徒の家族へ渡され、家族はこれを次学年の学級・コースへの登録時(通常、毎年1月中)に学校へ提出するものとする。
- e) 地域保健機構は、生徒の学校生活のいかなる時点においても、家族の意向を聞いた上で、生徒を1992年法律第104号第3条に定める者であると判定する証明の取消しを、生徒の家族を通じて学校へ通知する書状を作成することができる。かかる書状では、以前の措置の取消しに妥当な、治療中の回復状況について描写する。

2. 前項の申告と同時に、本協定にそれぞれ「情報用紙(Foglio Informazioni)」「診断票(Quadro Diagnostico)」の名で添付されている書式を利用し、情報用紙及び診断票を作成する。情報用紙には、物質面で要する補助(本人の治療・歩行・動きの訓練など)及び非物質面で要する補助(コミュニケーションの必要性・自分の体及び姿についての認識・対人関係における距離の認識・参加意識など)の必要性について特定し、これに応じて、教育補助員の過当たりの勤務時間案が設定される。

3. モデナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、支援教師の需要の特定のための然るべき期間内に、校長と所要の情報の受渡しを行うよう連携方法を決定する。特定する方法とは次に掲げるとおり。

- a) 個々の生徒についての状態を的確に説明するため、地域保健機構担当者と校長及び校長協力教員が1度ミーティングを行うことが望ましい。
- b) 項目aで定めた方法が実行不可能な場合には、地域保健機構担当者は、生徒の障害の状態についての的確に説明した報告書を作成し、校長宛に送付する。

c) 項目aまたはbの方法に代えて、実行可能な状況につき、地域保健機構は校長へ機能診断書をお届けする。

4 生徒の家族が、地域保健機構に所属又は協約の専門家による医療サービスの利用を望まない場合、民間の専門家が障害の状態を証明するために作成した証明書は、地域保健機構の神経精神医療チームの地域担当責任者またはその代理人による認可を受け有効化されなければならない。かかる有効化は、生徒に1992年法律第104号第3条に定める障害があるという申告をするに正当な状況があることを確認するために必要となる。生徒の家族が地域保健機構の治療サービスの利用を望まない場合は、機能診断書・動態 - 機能プロフィール・個別教育計画の作成のために、生徒の主治医が学校へ協力・助言するような環境を整える義務を家族が負うものとする。

5. 生徒の家族が他県の市町村に居住し別の地域保健機構を利用するときは、障害の証明書は、モデナ地域保健機構の医療チームによる書類検討の上、裏書きされる。その他の事項の履行については、生徒を担当する地域保健機構担当者の管轄のままとする。

B. 教育機関は、次の義務を負う。

1992年法律第104号に定める対策を利用する必要があるときは、そのために必要な全ての情報を家族に提供する義務を負う。

2) 機能診断書 (Diagnosi Funzionale)

A. 地域保健機構 (小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部) は、次の義務を負う。

1. 障害のある生徒が学級に入る学年度の開始前あるいは9月末までに、本協定に「機能診断書作成の必須項目一覧(Elenco dei contenuti minimi per la redazione della diagnosi funzionale)」の名で添付されている必須項目一覧を利用して、機能診断書 (1992年法律第104号第12号第5項並びに1994年2月24日共和国大統領令第3条及び添付書類Aの規定による) を、記述式で作成する。
2. 機能診断書の内容を学校関係者に説明する。
3. 幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校へという、学校の等級の移行時に、家族に連絡の上、機能診断書を更新する。(2000年2月10日法律第30号の適用により、機能診断書は、幼児学校から基礎学校への移行時及び基礎学校から高等学校への移行時に更新される)。かかる更新は、必要な場合は、生徒の学校生活のいかなる時点においても行うことができる。

B. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 地域保健機構から発行された証明書の受け取りと同時に、障害のある生徒の在籍を正規に認識するものとし、生徒の受け入れ及び授業への出席に必要な措置の手配を開始する。
2. モデナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒について、支援教師の需要の特定のための然るべき期間内に、地域保健機構と所要の情報の受渡し方法について取決める。
3. 生徒の家族との協力体制の第一歩として、また、学外の環境も含めて生徒についての認識を広める目的において、家族とのミーティングの場を時宜よく設定する。

3) 動態 - 機能プロフィール (PDF)^{資料2)}

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学級協議会 (教員チーム) が、既得情報 (医療・家族・学外活動など) に基づき、且つ自主的に、障害のある生徒の対人関係及び適性能力を観察するための活動を計画することを保障する。
2. 障害のある生徒の学校生活が始まったのち、12月中に、動態 - 機能プロフィールを準備するため、専門の資格を有する支援教師の参加及び教育心理学担当教師がいる場合はその協力も仰ぎ、学級協議会 (教員チーム) のミーティングを開催する。プロフィールの作成には、地域保健機構の当該生徒担当者及び家族も、ミーティングにおいて重要な位置を占めて参加し協力する。プロフィールは記述式にて、本協定に「動態 - 機能プロフィール(PDF)」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用して作成する (1992年法律第104号第12条第5項並びに1994年2月24日共和国大統領令第4条及び添付書類Bの規定による)。動態 - 機能プロフィールの作成に関わるすべての人間は、それぞれの所見を記す最終書類に署名する。
3. 各学年末には、動態 - 機能プロフィールの検証及び必要な場合は内容更新を協議にて行うため、同プロフィールを作成したチームのミーティングを開催する。かかる作業の成果物である動態 - 機能プロフィールは、次の学年の活動とのつながりの基盤を成す。
4. 幼稚園・小学校・中学校の終わり (2000年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校及び基礎教育学校の終了時) において、動態 - 機能プロフィールの検証及び内容更新は、次の等級の教育機

関への資料伝達のためにも必要となる。

5. 合同作業ミーティングを開催する際、学級協議会（教員チーム）の教員の出席が可能となるよう、また、地域保健機構の医療業務特有の負担にも配慮した上で、適度な柔軟性を確保しながら、他機関の担当者と日付・時間・議題について取り決める。

6. 特別な必要性が認められた場合は、本協定にて定める以外の合同作業ミーティングの機会を設けるため、担当者間の合意を図る。

B. 地域保健機構（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負う。

1. 動態・機能プロフィールの総合形成、その検証及び必要な場合は内容更新のために、協議に参加する。

2. 地域保健機構と学校の作業ミーティングは、各年度ごと少なくとも2回行うものとし、例外として、モテナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、前述の第3条に規定するように、特別な方式で取り決める。ミーティングは本部校¹⁾で開催することが望ましく、参加者は開催日時について調整を行う。

4) 個別教育計画 (PEI)^{資料 3)}

個別教育計画とは、教育・学習指導を受ける権利を行使する目的において、障害のある生徒のために一定期間準備される、互いに融合し且つバランスのとれた複数の介入について記述した書類である。（1994年2月24日共和国大統領令）

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学校の間人形成計画 (Piano dell'Offerta Formativa, 以下、POFと呼ぶ)²⁾に、設備・人材等内部資源、教育プロジェクト及びその実施・検証・評価方法を明示した上、障害のある生徒の統合教育プロジェクトが規定されるようにする。

2. 学級協議会（教員チーム）に、専門の支援教師が重要な位置を占めて参加し、教育心理学担当教師がいる場合はその教師も含め、地域保健機構担当者及び家族の協力のもと、次の事項が実施されるよう責任をもつ。

a) 本協定に「個別教育計画」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用し、規定の期間で（4ヶ月又は2ヶ月ごと）、個別教育計画の作成・組み立て・検証を行う（1992年法律第104号第12条第1～4項）。特に、学級への実質的な統合と教育の成功（可能な場合、高等学校の教育課程修了の国家試験の合格も含め）を確実なものにする目的において最適な方法を決定する。

b) 個別教育計画を、教育・教科の指導計画化又は介入分野領域別の指導計画化に統合する。

c) 障害のある生徒が、学級、小グループ、実験・研究活動³⁾においてどのように作業するかについて、又、その他の特定の活動を必要とするかについて、明確にする。

d) 必要と考えられるスペース・備品・機器・補助教材を特定し、その使用方法及び目的を示す。

e) 生徒の出席時間の短縮が必要な場合は、治療・リハビリの負担も考慮に入れ、地域保健機構担当者及び家族と協議の上決定する。

3. 学級協議会が策定する障害のある生徒のための広域統合プロジェクトについて、学外の人的・物的資源及び地域保健機構担当者の協力、生徒自身とその家族の意見、市町村行政機関（教育・交通・社会福祉・スポーツ等の担当評議員）の意見、また地域のボランティア団体の参加が望める場合はその意見も考慮した上で策定が行われるように要求する。

4. 個別教育計画で定めた活動の実施に向けて提供された資源を利用した結果得られた成果について、協議の上定める方法により、本協定の署名機関に報告する。

B. 市町村当局は、次の義務を負う。

1. その管轄において、個別教育計画で定めた内容の実現に必要な場所・設備・補助教材を供給する。

2. 各分野の評議員（教育・交通・社会福祉・スポーツ・文化など）の権限をもって、地域の資源の活用を支援し、学校・地域保健機構担当者との協力の上、生徒とその家族の意見を参考にし、地域

*1（訳注）本部校＝同一地区の複数の小学校が集まって構成する1つの教育行政区の学校群のうち中心となる学校を、本稿では便宜上こう呼んだ。

*2（訳注）人間形成計画＝Piano dell'Offerta Formativa, 略称POF。各学校の概要、教育信念、教育プログラム、設備等を記載した文書。

*3（訳注）実験・究活動＝attività di laboratorio, 一例としてコンピュータ、音楽、劇、環境学習など。

にボランティア団体がある場合はその活性化をはかりながら、障害のある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

C. 地域保健機構（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負う。

1. 個別教育計画の準備及び検証を行う学校ミーティングへ参加し、生徒に必要となりうる治療・リハビリ実施の期間・方法を説明するなどの助言を行い、計画実現のために学校及び生徒の家族と協力する。

2. 同事業体の専門家の専門能力の提供をもって、地域の資源の活用を支援し、学校・市町村行政機関関係者と協力の上、生徒とその家族の意見を参考にしながら、障害のある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

V. 学校の教育課程である人間形成計画と評価

1. 人間形成計画(POF)

1999年8月3日イタリア共和国大統領令第275号「学校組織の独立性に関する規定」及びそれに関連した命令、規則に基づいて、各学校は、毎教育年度に人間形成計画を作成し、教育 *educazione*、人間形成 *formazione*、知育 *istruzione* を通して、人間形成の成功、教えることと学ぶことの効果の向上を目的とした学校経営・教育活動を行っている。人間形成計画(POF)は、各学校の概要、教育信念、教育計画、設備等を記載した文書であり、プログラム協定では次のような内容で示されている。

学校においては、①POFは学校で作成されるカリキュラム、学級編成、教育上の柔軟性、教授法、教育方法などの学校の計画であり、全ての生徒、特に重度・超重度の障害のある生徒の統合教育及び教育の成功の推進・保障を目的とする。②障害の状態悪化の防止、地域の文化的・教育的資源を利用した教育措置の実施、全学級参加の相互協力タイプの活動の実施、聴覚・視覚障害者の統合教育のための外部専門家及び新技術機器の活用、著しく重度の身体・精神障害者の学習理解と対人関係の向上の推進を目的とする、「統合教育の有効モデル」の始動を目指す学級協議会の活動を推奨・支持する。POFの作成・実施に関しては、地域保健機構と市町村当局も密接に連携している。

イタリア教育省は、各学校を独立性の高い自治的な教育機関として教育活動ができるように法的に認め、

重度・重複障害等の生徒に対しても学校の教育課程の編成において、統合教育が推進され、教育の成果が上げることができるよう保障している。

2. 障害のある生徒の評価

(1) 障害のある生徒の教育評価

義務教育学校においては、試験は教授した内容に対応し、生徒の潜在能力及びスタート時の学習レベルに関しての進歩を評価するものである。卒業証書及び試験終了時に発行する証明書には、障害のある生徒の受験した特別な試験については記載をしない。特別な試験は、補助機器を利用して行うことができる。

高等学校においては、教育省の学習プログラムに規定する目標（又はそれに相当する目標）に一致する水準に達しているときは、障害のある生徒は、ほかの生徒の評価基準に従い評価される。これは、専門学校卒業資格試験や高校卒業資格試験についても同様である。

個別教育計画(PEI)が、教育省の学習プログラムに相応しない教育・訓練目標をもち特殊化されている場合は、個別教育計画の展開のみに関して採点され、個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的のみ有効な法的価値をもって、学習成果が評価されることになる。これらの生徒は、その結果、次の学年へ進級するか、又は留年が決定される。このような生徒には、成績表の下部に、特定の記載が添えられる。学級協議会が特殊化した評価基準方法を採用しようとするときは、正式な不同意を表明することのできる期限を明らかにして家族へ直ちに通知するものとし、不同意の表明が家族からされない場合は、提案した評価方式に同意したものとみなす。拒否が表明されたときは、生徒に障害があるとはみなされず、ほかの生徒の評価基準をもって評価されるものとする。障害のある生徒には、教育省の提案する試験に等価の試験を、教育補助機器使用の上、筆記・描画試験の時間を延長し、自律性及びコミュニケーション担当の補助員の立会いのもとで行うことができる。いずれの場合も、試験は、受験者が高校卒業証書発行に妥当な文化的・職業的素養を獲得していることを認めるものでなければならない。

特殊化方式で（つまり個別教育計画に応じた）成績評価を受けてきた生徒は、個人の教育課程に沿って特殊化した試験を行う形で、職業資格試験等を受験し、達成能力及び適性の証明を得ることができる。証明は、教育委員会と州の間の協定分野の職業訓練課程受講において「教育クレジット」として使用可能となる。留年の場合、学級協議会は個別教育計画の指導目標を到達可能な目標に再設定する必要がある。いずれの場合

も、障害のある生徒には3回の留年が許容される。

(2) イタリアにおける職業高校の指導の実際

エミリア・ロマーナ州モデナ県にある国立コルニ工業職業高校を紹介する。この学校は1980年代から障害のある生徒を受け入れてきた。生徒数は全日制969人、夜間制120人が在籍し、34人の障害のある生徒（うち聴覚障害児は2人）と75人の外国籍の生徒がいる。少年院への訪問教育も行っている。機械、電気、グラフィックデザイン、歯科技工のコースがあり、学級あたりの生徒数は平均22名である。教師数は、160人で、うち支援教師は13人で、常勤者と1年契約の非常勤者がい

る。

40時間の週授業時数のうち、聴覚障害のある生徒は、31時間を支援教師なしで通常の授業を受け、9時間は支援教師と共に授業を受けている。この際支援教師は、授業のメモを取ったり、教師が黒板を向いて話したときの言葉を伝える等の補助をする。

高校段階のインテグレーションの特徴的な制度として、チューター制度がある。チューターは市当局から派遣され、大学生が多い。授業の補習や宿題の手伝い、映画を見たり、バー(簡単な飲食ができる店)に行ったりなど外出するときの付き添いや話し相手になる。

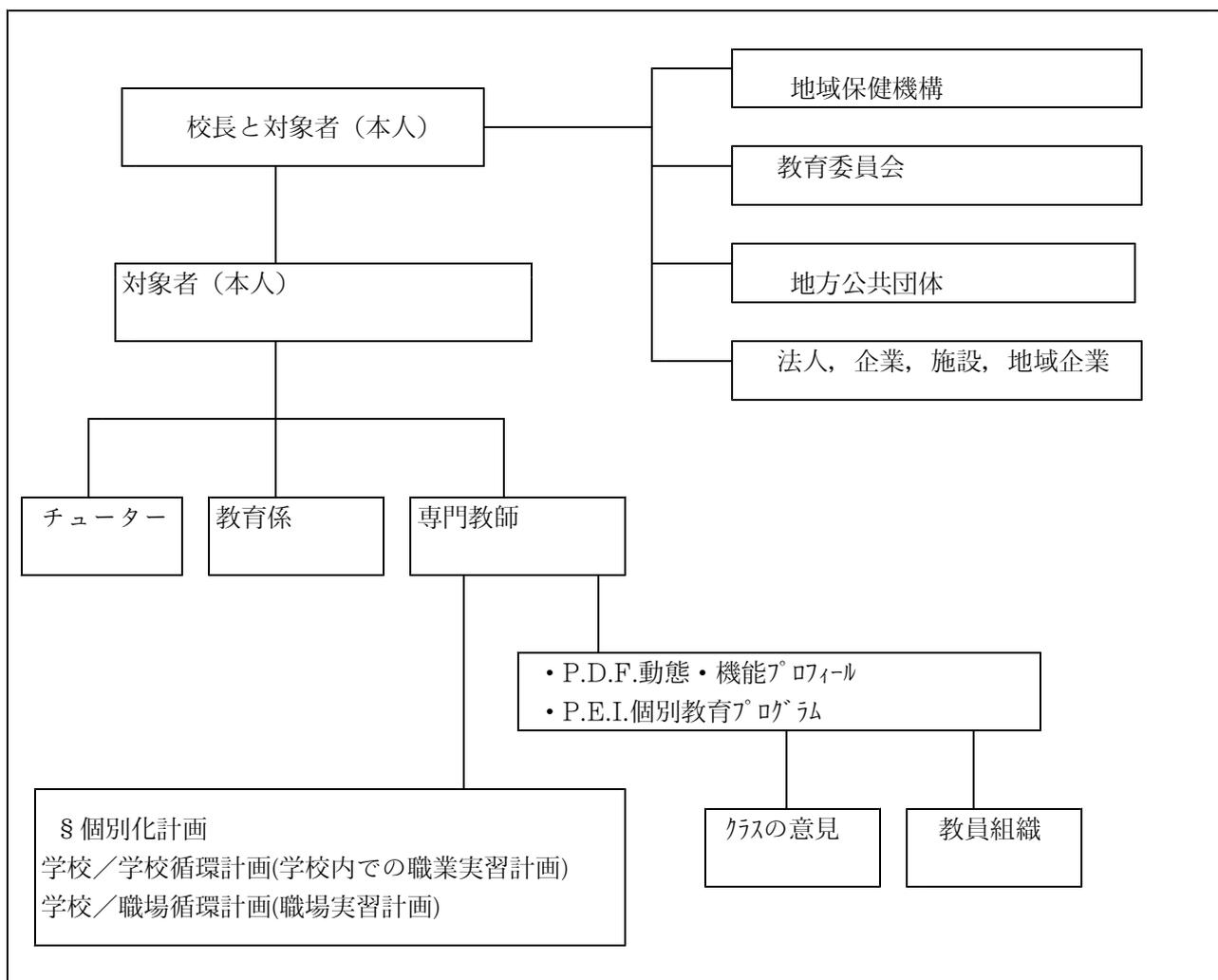


図1 国立コルニエ工業職業高校のP,O,P-統合教育における就職推進のための組織

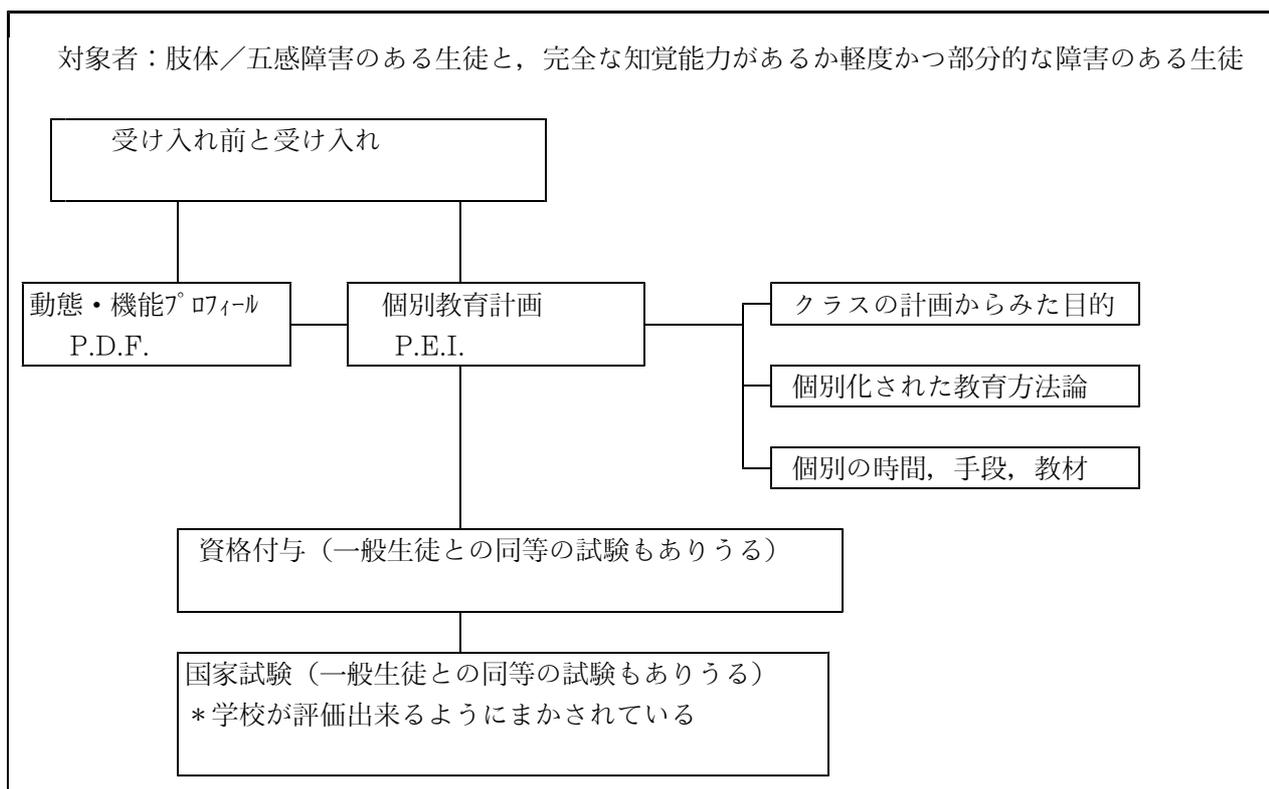


図2 資格付与，高校卒業，免状到達に関すること

教育課程は、5年間でディプロマ（卒業資格）を取得するコースと、3年間のクレジットと呼ばれる単位を取得して修了証を受けるコースがある。

職場実習としては、学校内で実習を行う「学校／学校」の場合と学校外で実習を行う「学校／職場」の場合がある。

評価は、口述試験だけの中間テストと筆記試験と口述試験による年末試験がある。評価の基準は、国から各学校に任されている。口述試験では、答えやすいように質問の方法を変えたり、筆記試験では、聴覚障害の生徒に論理的な記述を求めないようにするなどの配慮がされる。

ここに、2002/2003年の国立コルニエ工業職業高校のPOFで機械訓練コースの一部を紹介する。図1は、統合教育における就職推進のための組織である。

本コースの教育課程の概略は、以下の通りである。

教育の目的は、軽度又は中度、重度知的障害のある生徒のコルニエ高校機械労働者コース内における職業訓練課程の達成を目指すことである。

しかし、障害の程度により全ての障害のある生徒が学級計画に参加できるわけではなく、各々の個別教育計画による教育課程を計画する必要がある場合がある。個々の実態に応じ個別教育計画が作成され、それらの計画に基づき有効な能力を習得した場合、「教育クレジ

ット」証明書を発行する。教育内容は、彼らの人生及び学校生活における参加活動を踏まえた実践的手作業を中心にしたものである。

実習内容として、作業における安全に関すること、車のブレーキ構造、消音マフラーの構造、タイヤの組み立てと分解、車の組立と分解、溶接技術、2Dコンピュータでの車のデザインなどである。

実習場所は、本校、モデナ地方指定事務局、地域保健機構、小児神経精神科サービス、モデナの市当局指定セクターなどである。

関係者は、この課程の教師と支援教師、技術教師、アシスタント、チューター、介助員である。

この教育課程終了時に、臨時クラス会議、教師、チューター、介助員と共同者による会議、地域保健機構の派遣者との会議、親との話し合いを行いながら評価を行う(図2)。

この最後の評価では、質、量の結果のみならず、計画、本人への教育効果、他の生徒との学習過程における成果も含まれている。

資格付与、高校卒業については、前述したように、教育省の学習プログラムに規定する目標（又はそれに相当する目標）に一致する素養レベルに達しているときは、障害のある生徒は、健常の生徒の評価基準に従い評価される(図2)。個別教育計画(PEI)が、教育省の

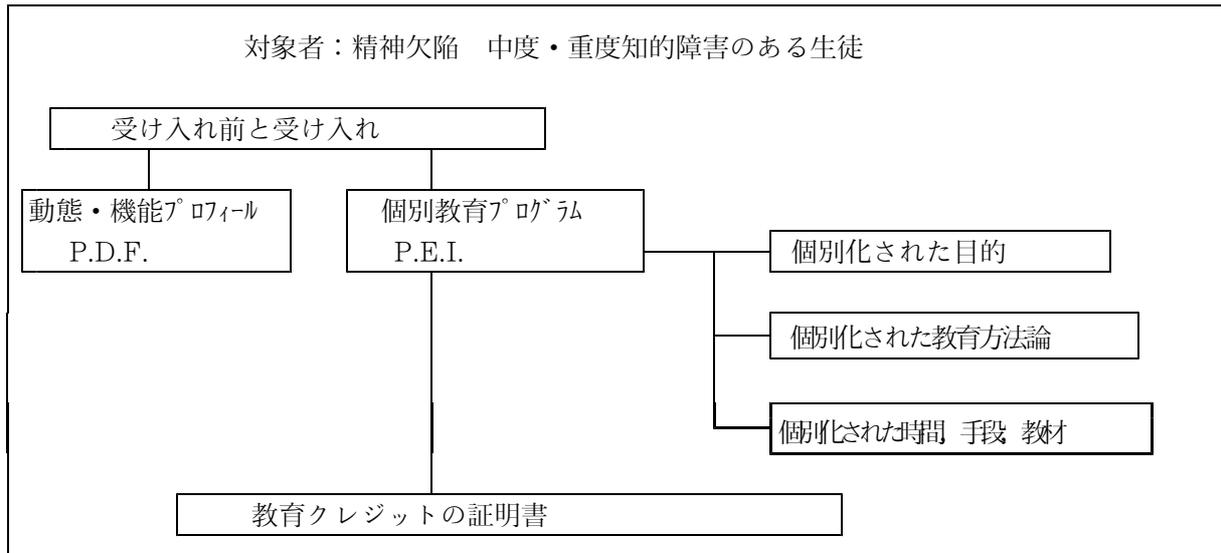


図3 人間形成に関わる教育クレジットの取得

学習プログラムに相応しない教育・訓練目標をもち特殊化されている場合は、個別教育計画の展開のみに関して採点され、個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的にのみ有効な法的価値をもって、学習成果が評価されることになる。図3に示したものは、「教育クレジット」の取得に関することである。

VI. まとめ

1. 学習指導要領に関連して

イタリアの障害のある生徒のための教育課程は、特別学校用の教育指針として個別に作成されず、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育指針に示されている。日本で言う学習指導要領レベルにおいても障害のある生徒の教育と健全な生徒との教育が統合されている。いわゆる「学習指導要領の一体化モデル」である(資料5参照)。故に、障害のある生徒が各段階の教育課程の基準に合わないときは、機能-動態プロフィールや個別教育計画を作成し、個に応じた教育内容を準備できる制度になっている。特に、ディスアビリティの改善克服の領域に関しては地域保健機構の訓練等のサービスを受けることができる。しかし、重度・重複障害があり、発達レベルが幼稚園課程よりも未分化な指導内容を必要とする場合は、教育課程として国の基準を持ち合わせていない。実際に学校に訪問してみると、地域保健機構の専門家と支援教師などが機能-動態プロフィールや個別教育計画を作成し指導を行っているが、地域や学校によって大きな違いがある。重度・重複障害のような発達が未分化なケースにおいて、幼稚園課

程よりも前の段階の指導内容を示す必要性についてモデナ教育委員会に質問してみた。その回答は、イタリアはインクルージョンを進めてきた国であり、障害者と健全者との教育課程のレベルでも区別してはならないということであった。しかし、教育現場では障害に特化した教育課程の必要性を唱える教師もいると聞く。我が国においても通常学級に認定就学者、LD等の生徒が在籍しており、今後、小学校・中学校等の学習指導要領に障害の状態への配慮が盛り込まれていく必要がある。イタリアの「学習指導要領の一体化モデル」が参考になるものと考えているが、この場合にも幼稚園課程以前の段階の指導内容に関する問題を検討していく必要がある。

2. 学校の教育課程である人間形成計画の存在

人間形成計画は、各学校の概要、教育信念、教育計画、設備等を記載した文書である。カリキュラム、学級の編成、教育組織、学校運営の柔軟性、教授法、教育手法等が全ての生徒、特に重度・最重度の障害のある生徒の統合教育の推進と効果の保障を謳い、プログラム協定等で法制化されている。

イタリアにおいては、障害のある生徒のための教育課程として国の基準はないが、学校の教育課程(POF)の編成には、障害のある生徒と全生徒のための教育活動の内容、配慮等が盛り込まれていることになる。このPOFの編成は、今後の我が国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程を編成していく上で参考になると考えられる。

3. 個別教育計画の評価について

個々の実態に応じて作成される機能—動態プロフィールや個別教育計画の内容は、我が国での重複障害者等の特例で行われている知的障害養護学校の各教科や自立活動の内容を含むものであることが理解される。

また、評価の基準については、義務教育段階では各段階の教育課程で学習した内容に対してどこまで到達したかという評価と、個別教育計画の目標がどの程度達成できたかという個人内評価で行われる。高等学校では、基本的には教育省の教育指針の基準の目標に一致する素養レベルに達しているときは、障害のある生徒は、健全な生徒の評価基準に従い評価されるが、個別教育計画が国の基準に相応しない目標を持つ場合には特例が認められている。この特例においては、個別教育計画の展開のみで評価される。個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的にのみ有効な法的価値をもって学習成果が評価され、次の学年へ進級するか、又は留年が決定されたり、「教育クレジット」証明書を取得できたりする。我が国には、高等学校におけるこのような教育クレジットという制度はなく、今後、大いに参考になるものと考えている。

4. 「場における教育」と「ニーズに応じた教育」の共有

我が国においては、「場における教育」から「ニーズに応じた教育」への移行が「特別支援教育のあり方について(最終報告)」の中で強調されている。イタリアにおいては通常学級という「場」を共有することを重視し在籍も皆通常学級である。しかし、実際に訪問して明らかになったことであるが、多動を伴う自閉症児に対してはクラスで一緒に授業を行う時間とTEEACHプログラムを個別に行う教室と時間の両方を確保していた。また、重症心身障害の生徒に対しては通常学級でみんなと一緒に授業を行う時間と体調等に配慮してベッドで休息をとったり個別に学習したりする場所と空間が確保されていた。すなわち、「場における教育」と「個のニーズに応じる教育」の共有が重視されているといえる。主な病院内にはホスピタルスクールが存在し、病院という「場における教育」も確保されていた。病院の中に教育が必要であるという考えは、「ニーズに応じた」という考えに含まれるものである。

我が国が「場における教育」から「個のニーズに応じる教育」に移行するときに留意点の一つとして、院内学級は病院の中にあるという「場における教育」であるという一面的な判断から、その教育を後退させないことを挙げたい。

個々の実態に応じて柔軟に対応できる教育システム、

それを支える法的根拠の構築がイタリアの障害のある生徒の教育を支えている。このような柔軟性こそ日本が学ぶべき点であろう。

5. 学校、地域保健機構、市町村当局との連携

イタリアの統合教育のためのプログラム協定を具体的に紹介したが、学校、地域保健機構、市町村当局との連携が法的な枠組みの中で定められている。法的根拠を基に、一人の障害のある生徒に対して協働チームが生まれ、質の高いケアと教育の実施を試みている。

我が国において、「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」の中で広域特別支援協議会等質の高い教育支援を支えるネットワークの構築や特別支援コーディネーターの役割、個別の教育支援計画などを他の専門家と協働チームを組みながら推進していくことが課題として挙げられているが、協働という視点でもイタリアのプログラム協定は今後の日本の特別支援教育の推進の参考になるものと確信している。

本稿の執筆にあたっては、科学研究費補助金(特別研究促進費(2))主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究：研究代表者 千田耕基)、同じく科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)海外：イタリアのインクルーシブ教育における教員の資質と専門性に関する調査研究：研究代表者 石川政孝)で得た資料を基にして作成している。

参考文献

- 1)Esposito A.(2001) La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola. Edizioni del cerro.
- 2) GLP-Provveditorato agli studi di Bologna(2001) Insieme! Guida all'integrazione scolastica: "Gli Accordi di Programma".
- 3) Ministero della pubblica istruzione(1999) TheItalian Education System.
- 4) 鹿倉真理子 (1999)：障害児教育. (仲村優一・一番ヶ瀬康子, 世界の社会福祉5フランス・イタリア). 旬報社.
- 5) OECD(1994)：通常教育への障害のある子どものインテグレーション理想とその理論及び実践(徳永豊・袖山啓子訳)全国心身障害教育財団.
- 6) パオロ・トリヴェット(1999)：学校と教育. (馬場康雄・奥島孝康編, イタリアの社会.) 早稲田大学出版部.
- 7) Regione Emilia Romagna(2001):Accordo diprogramma provinciale per l'integrazione scolastica di

allievi in situazione di handicap nelle scuole di ogni ordine e grado. Regione Emilia Romagna Bollettino Ufficiale-Anno 32 del 4 giugno 2001-n. 74 parte seconda pp.151-205.

8) 酒井ツギ子(2002)イタリア. 文部科学省. 諸外国の初等中等教育, 113-132, 財務省印刷局.

1) 笹本健・大内進・石川政孝・武田鉄郎(2002)イタリアにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査. 研究代表者千田耕基科学研究費補助金成果報告書「主要国の特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」国立特殊教育総合研究所 81-96.

法 律

小学校の組織改革資料^{料 5-1)} に関して
Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.Legge 5 giugno 1990, n. 148

小学校のための学習プログラム^{料 5-2)} に関して
Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria. D.P.R.12 febbraio 1985, n.104.

基本資料

資料1 障害の認定書1

モデナ市地域保健機構
小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリのサービス
保健管轄____の____番

92年度第104法第3条による認定

姓_____名_____

出生地_____生年月日_____

住所_____番地_____

地区_____市（コムーネ）_____

臨床診断

重要な順に診断（ICD-10）の認定

欠陥（疾病）の主な性格（1つのみ選択）

- 物理的に際立つ
- 物理的に軽度である
- 精神的に際立つ
- 精神的に軽度である
- 視覚
- 聴覚

最終的にPDF, PEI, 検証結果による最終定義について、この生徒の責任者となるのは、

医師_____近くのサービス_____

電話連絡先_____勤務時間_____

日付_____

署名_____

資料1 障害の認定書2 学校長宛の情報書類

情報書類

学校長宛

生徒_____は、_____に生まれ、
家族の決定により、貴校_____学年に登録します。こちらの受理計画に合意していただくため、貴校に以下の情報をお送りいたします。

生徒の出身は、

- 家族
- 学校又は特殊学校

- 共同体
- 保育園 _____
- 幼稚園・幼児学校 _____
- 小学校 _____
- 中学校 _____
- 高校 _____

生徒は、

自主的に学校へ来ることができる	はい	いいえ
同伴者なしで学校利用の輸送手段を使う	はい	いいえ
個人的付き添いと共に特別輸送手段を使う	はい	いいえ
個人的付き添いなしで特別な方法を使う	はい	いいえ
助けなしで階段をのぼれる	はい	いいえ
助けと共に階段をのぼれる	はい	いいえ
特別な方法による、整備された保健サービスを要する	はい	いいえ
学校時間内に薬の投与を必要とする	はい	いいえ
学校時間内でリハビリ活動を行う	はい	いいえ
技術作業活動に助けなしで参加する（工業用などの機械の使用を見込んだもの）	はい	いいえ
技術作業活動に助けと共に参加する（工業用などの機械の使用を見込んだもの）	はい	いいえ

生徒のために開始する助成

助成の種類		
心理カウンセラー	はい	いいえ
精神神経科	はい	いいえ
民生委員	はい	いいえ
エドゥカトーレ	はい	いいえ
リハビリ	はい	いいえ
その他	はい	いいえ

生徒は、以下の必要性を紹介する。

移動

- 特別な方法
- 同伴者
- その他

学校の建物

- 1階の教室
- 特別保健サービス
- 特別整備のある教室

そのほかの必要性

- 技術的援助（示す）
-

- 通学時間の縮小（特定する）
 - ... のための補助教育者（要請を特定する）
-

週に要する時間 _____

その他

診断の表

明らかにになった障害と症候群	主障害	随伴障害	知的能力の危険性			言語能力の危険性			運動能力の危険性			情緒と対人関係の困難さ	注意及び／あるいは態度の障害	てんかんの症状
			軽度	中度	重度	軽度	中度	重度	軽度	中度	重度			
視覚障害部分的														
視覚障害全般的														
聴覚障害部分的														
聴覚障害全般的														
精神遅滞														
言語障害														
特異的学習障害														
中枢・末梢性神経運動障害														
心理的発達の全般的な障害														
注意及び／あるいは態度の障害														
情緒対人関係の障害														

資料2 機能—動態プロフィールに関する書式

PDF（機能・活動の側面）

学校名 _____

 通学本拠地域 _____

 編集年月日 _____

 本日の日付 _____, _____, _____, _____

 姓 _____ 名 _____

 出生地 _____ 県 _____

 生年月日 _____
 戸籍 _____

教育年度	通学学年（1.2年.. 等）	通学時間	学校機関の種類 （週時間）

92年第104法第3章による証明書：

発行年月日 _____ 更新又は改正月日 _____

ASL（地域保健機構）責任者 _____

診断の写本と明細書

障害のある機能領域

- 認知領域
- 情緒関連領域
- コミュニケーション領域
- 言語領域
- 感覚領域
- 運動遂行領域
- 学習領域

自律領域

アイデンティティ（自己同一性）領域

医師の指示による特別病理において、定着させるべく特別な工夫（てんかん、血友病、骨性虚弱…等）

認知領域

認知的発達レベル：正常な素質；軽度・中度・重度の知的障害；短期／長期的記憶力；注意力；時間的空間を組織する能力

戦略：認知形式，決定能力，認知的自律性，参加する，分析する，総合する，協力する，概念的図面，概念化の度合いと様式

異なる専門家によ：以前の知識を利用する，情報を共有する，要求する，裏付けする，**る統合方法の利用** 明確に質問する，時間や空間の中で人間関係の経験をする，活動を計画するための空間を利用できる

教員，ASLの職員，家族の観察による，この領域の各部門を反映させ，生徒がどう機能しているか記述する。

生じうる発達能力の記述。生徒が短時間で到達しうるようなもの，また，完全に自律的又は一般化された方法でなくてもよい。

以下，同様に，情緒関連領域，コミュニケーション領域，言語領域，感覚領域，運動遂行領域，学習領域，自律領域，アイデンティティ領域の内容について紹介する。

情緒関連領域

本人領域：自己評価，本人の人間関係，目的との関係，欲求不満への忍耐力

対人関係：率先性，感情的に独立，協力する能力

関係動機：他人との人間関係のなかで学習する動機付け，対話者との関係への動機付け

コミュニケーション領域

特権的才能：類似，目の筋肉の動き，ジェスチャーの身振り，表情的ジェスチャー，口語的，筆記的，絵画的，音楽的，肉体的，指的

特権的内容：経験・環境的体験，個人的体験，人間関係や物質的体験

行動様式：自己中心的，協力的，平等的

言語領域

理解力：口語言語（単語・節・時制・異なる文脈において多様な複雑さを語る）と筆記生産：音韻的発達（発音不全）・語彙的遺産・統辞法的かつ叙述的構造への口頭での考慮

コミュニケーション：異なる状況において所有する口語の使用，相互的かつ／又は統合的言語の使用

感覚領域

視覚機能：鋭さ，見える分野，障害が生じた年齢，余剰能力，補助機能

聴覚機能：中心，周囲，欠落度合い，補助に対しての代償，障害が出現した年齢，余剰能力，補助の利用，補助可能な機能

触覚機能。

運動領域

包括的運動性：楽な体勢，平衡，移動可能性，行動自制的様式，無器用，行動不安，調節欠陥

限界運動性：把握，震動，測定障害，部分的調整

単純と複雑な実践：対物あり，対物なし，擬似的，創造的，計画能力，同年齢との関係

学習領域（その1）

就学前

遊び：陰謀的・擬似的・象徴的遊びの用意

図表：意味のない落書き，表現的描写，物語的描写，記述的描写

就学期間

文学と文字：音節，単語，文章，多様な分類学上の間違いを含む，模写・書き取り・自発的な文字

理解力：成文化した言語とは異なる言葉で迅速に意味を解釈する

生産：音節，単語，文章，自発性，操作，再記述

計算：計算する，数量の一致，加減乗除

算数と幾何学：初歩的数学の思考，問題の理解と解決

学習領域（その2）

取得能力の自発的利用：現学校と以前の学校の前後関係において、学習した能力の利用を置換する能力

学習歴：学習分野または経験分野またはあえて行なう広範囲な学習

自律領域

個人的自律性：食事，個人的掃除，括約筋の自制，服装，器具と補助

社会的自律性：内外の記された環境で最終的に移動する，社会的自律性を促がす器具を機能的に利用できる（電話・お金・公的乗り物を使う方法），家族と学校の自律性，他人との関係，クラスメートや大人を交えたグループ，時間的・空間的視点

自己同一性領域

本人の想像：確かである，重要と信じている，能力があると信じている，受け入れられていると信じている

本人の知識：肉体との関係，自分史との関係，グループとの関係

本人の自覚：同級生や大人との関係の中での関係，同級生や大人との関係においての本人の行動についての自覚，想像・音響・小話や本についての朗読を整然とできる能力についての自覚

資料3 個別教育計画の書式

PEI(個別教育計画)

学校機関 _____

 通学本拠地域 _____

 学校学年 _____
 通学クラス _____
 姓 _____ 名 _____

 出生地 _____ 県 _____ 生年月日 _____

 戸籍 _____

1. クラスの特徴

クラス _____ 授業時間 _____

休憩時間を含む1日の時間割の計画

通学生徒数 _____ H (障害児) につく生徒 _____

複雑な状況についての端的な説明：

2. 統合教育について助成する人材

- ・ 支援のための専門教師 (支援教師) 週 _____ 時間
- ・ 補助教育者 週 _____ 時間
- ・ その他の仲介者 (ボランティア・チューター等) 週 _____ 時間

3. 生徒が利用するもの

不規則に食堂	はい	いいえ
毎日食堂		
特別移動		
付き添い付き特別移送		
エレベーター		
整備されたトイレ		
車椅子		
特別な机		
計算機		
特別補助付き計算機		
休憩する環境		
特別な器具と補助		
その他		

4. 生徒の週の通学時間

曜日	登校時間	下校時間	学校外活動
月曜日			
火曜日			
水曜日			
木曜日			
金曜日			
土曜日			

メモ：

5. 学校内での活動計画編成モデル

以下に示した統合様式を表に記入せよ。

CL=クラス内； G=クラス内でのグループ作業； L-CL=クラス内での作業活動；

L-G=他クラスの生徒との作業活動； AI=一人との関係もしくは一人の支援教師との関係での個別活動；

A-PG=支援教師が監督するクラス外の小グループ活動； R=休憩；

RIAB=リハビリか治療

活動計画に参加するものがある場合記す。

DD=主要教師 DS=支援の専門教員（支援教師） ASS=補助教育係

MED=他の個人仲介者（ボランティア・チューター等）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

メモ：

6. 学級の週時間割の提案（指導領域または活動分野）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

クラスの指導教師が同席する可能性のある時間の利用様式を記入する。

7. 障害のある生徒がいる学級に対する活動計画

・ 補習活動

・ 熟練と強化活動

・ 作業活動

・ 開放クラスでの活動

・ 課外活動

・ 観光

・ 遠足

8. 計画

・ 個人的教育計画により、
(個々の指導・指導領域・経験分野の詳細計画については文書化されたものをPEIに即して添付している)

A) 学級への全指導（指導領域・経験分野）の中で、最小に計画された目的を少なくとも達成している
又は

B) 学級の次の指導（指導領域・経験分野）のみにおいて最小に計画された目的を達成

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、時間的・内容的個別計画

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、学級計画を参考にしない個別計画

次に続く指導（指導領域・経験分野）については除外

・ 個別教育計画における総合活動と学校による在外団体への参加

(目的・教育方法論・活動評価の詳細については、計画に即した関連文書に総合的結果として書かれており、学外法人との協力様式の特別基準も付いている)

1. スポーツ活動

2. 文化・教育又は社会化的活動

3. 進路指導(かつ高校での職業環境での教育)活動

・ 進路指導と生徒への継続的計画

(個別活動・目的・時間・様式の詳細については、PEIの計画に入っており、学校または在外機関との起こりうる協力についても記載されている)

総合的記述(目的・時間・展開期間・必要な資質と協力)

・ リハビリの介入とセラピーは、

学校時間内で週時間 _____ 教育年度内での期間 _____

中断の分類 _____

学校時間外で週時間 _____ 教育年度内での期間 _____

中断の分類 _____

PEIの評価

次に続く教育計画は、いかなる場合においても、その構成員一人一人の提案からその必要性を認知する学年会議により計画された目的の再定義の結果として、評価されるものである。達成した結果と効果的選択肢の妥当性の評価は、4ヶ月期間評価に一致するものである。評価するすべての人は、次に続く添付された総合的議事録を編集する。

評価月日	可決した決定の簡単な記載

8. 両親との関係

・ 参加協力形式(記載する)

PEI可決の月日 _____

学校長の署名 _____

学年会議構成者の署名 _____

ASL労働者の署名 _____

PEI添付物リスト

内容の記載	提出月日

資料4 障害者の援助・社会的統合・諸権利のための枠組法(抄訳)

(1992年2月5日法律第104号, 全44条)

第1条(目的) 共和国は,

a) 障害者の人間的尊厳・自由の諸権利・自律性に対して十全な敬意を払い, 障害者の家族・学校・労働・社会への十全な統合を促進する.

b) 障害者の人間的人格の発展, 最大限可能な自律性の達成, 集団的生活への参加, 市民的・政治的・財産的権利の実現を妨げるような阻害要因の発生を予防し, またはそれを除去する.

c) 身体的 (fisico)・精神的 (psichico)・感覚的 (sensoriale) 障害を持つ人の機能的・社会的回復を追求し, 障害の予防・治療・リハビリテーションのためのサービスと給付, 障害者の法的経済的保護を保障する.

d) 障害者の社会的な疎外や排除の状態を克服するための施策を整備する.

第3条(権利主体) 障害者とは, そのために学習・人間関係・労働参加に困難を伴い, また社会的不利益ないし疎外を引き起こしうるような, 定続性または進行性の身体的・精神的・感覚的障害を有する人をいう。

② 障害者は, その障害の性質や程度, 残余の個人的能力の総体やリハビリテーション治療の効果に応じて決定されるような諸給付に対する権利を有する.

③ もし単一または重複の障害が年齢相応の人格的自律性を損なっており, 個人または対人関係の領域において, 永続的・継続的・包括的な援助を必要とするようなときは, その状態は重度とみなされ, 公的サービスのプログラムと措置が優先的に適用される.

④ 本法は, 領土内に定住する外国人や無国籍者に対しても通用される.

－後段略－

策4条(障害の認定) 障害・困難性・永続的な援助の必要性, また第3条にいう残余の個人的能力の総体に関する認定は, 社会的活動者 (operatore sociale) 1名および地域保健機構によるサービスの対象となっている当該ケースの専門家1名を加えた, 1990年10月15日法律295号1条によって地域保健機構 (USL) に設置された医学委員会 (commissioni mediche) によって行われる.

第5条(障害者の諸権利のための一般的原则) 阻害要因の除去・自律性の促進・社会的統合の実現は, 次のような諸目標を通じて追求される.

a) 公私の諸機構, 特に大学や全国研究協議会 (CNR)・また社会保健的サービスとの協同プロジェクトによるなどして, 障害者およびその家族, または当該研究に参加した諸機関のための科学的・遺伝学的・生医学的・教育心理学的・社会的・工学的研究を進展させること

b) 障害の予防・診察・出生前または早期の治療, そして原因の系統的な研究を保障すること

c) 現在の科学的知識や技術水準のもとでの可能な限りでの回復, 家族的社会的環境における障害者の維持, そして障害者の社会生活への統合・参加を保障するような治療的サービスやリハビリテーションの時宜適切な措置を保障すること

d) 回復と社会的統合の可能性との関係においても, 障害についての理解を助けるために, 障害者の家族に対して社会保健的情報を保障すること

e) 社会保健的措置の選択と実施において, 障害者の潜在能力を活用しつつ, 家族・共同体・障害者の間の協力を保障すること

f) 障害の発生を時宜適切に避け, またはそれに対処するために, または生じた障害のダメージを最小限にし, またはそれを克服するために, 幼児や未成年者の成熟と発展のすべての局面において一次的かつ二次的

な予防手段を保障すること

g) 1990年6月8日法律142号27条にいうプログラム協定に基づくその他の地域サービスとの連絡調整や統合を保障しつつ、障害の予防・支援・回復に向けられたサービスと措置の地域的分権を遂行すること

h) 真に必要な場合において不可欠な期間、本条に列挙する諸目標の達成のために補足的な経済的援助を定めつつ、障害者とその家族に対して、適切な心理学的・教育心理学的支援、対人ないし家族的介助サービス、技術的補助器具を保障すること

i) 関係諸団体の参与を得るなどして障害の予防や治療、リハビリテーションや障害者の社会参加のための永続的な情報提供や市民の参加を促進すること

j) たとえ当該地域外であってもより適切と思われるサービスを選ぶ権利を保障すること

k) 本法によって定められたサービスを活用するなどしてあらゆる形態の社会的疎外や排除の克服を促進すること

第9条（対人介助サービス）－第1項略－

② 対人介助サービスは、地域に存在するそのほかの保健医務や社会援助的サービスと統合される。さらに次のような付加的事業を活用することができる：

a) 現行法規にいう兵役の良心的拒否を申請して認められた人たち

b) ボランティア活動を行うという申請をした満18歳以上の市民

c) ボランティア組織

③ 第2項の各号に示された人などは、特別の養成を受けなければならない。

④ 第2項b)号にいう人に対しては、1991年8月11日法律266号2条2項に定められた規範が拡大適用される。

第12条(教育と知育に関する権利) 0～3歳の障害児に対しては、保育所(asilnido)への入所が保障される。

② 幼稚園(scuola materna)や各種の学校教育機関における普通学級、高等学校機関における障害者の教育と知育に対する権利は保障される。

③ 学校教育における統合は、学習、コミュニケーション、人間関係、社会化における障害者の潜在的可能性の発展をその目標とする。

④ 教育と知育に対する権利の行使は、学習上の困難やそのほか障害と関連する能力の欠陥に由来する困難によって妨げられてはならない。

(訳・小谷 眞男)

資料5 小学校組織改革及び学習プログラム

資料5-1 1990年6月5日法律第148号「小学校の組

織改革」下線は、障害のある子どもについての記述

第1条

一般目的

小学校は、憲法に定める原則に従い、個人的、社会的及び文化的な多様性を尊重し生かしながら、義務教育分野において人間及び市民の形成に協力する。そして、最初の文化的識字化を推進することで、児童の人格発達を目的とする。

小学校は、教育学・カリキュラム・組織面における協定の形もとりながら、幼稚園及び中学校との教育プロセスの連続性の実現に努める。

第2条

教育の連続性

教育大臣は、全国公教育協議会の見解をふまえ、学校の協議機関の権能を尊重の上、省令をもって、第1条第2項に規定される協定の形式及び方法に関して、特に次に掲げる点について決定する。

a) 生徒に関するデータの伝達

b) 家族又は一時的であっても生徒の親族権を行使する人間との協力における、生徒に関する情報の伝達

c) 開始学年と終了学年のカリキュラムの調整

d) 開始時の学級の形成

e) 生徒の評価システム

f) 地域自治体の管轄によるサービスの利用

学習指導計画化案の適切な調和をはかる目的においても、関係当事者となる学校間の学校長の間並びに開始時及び終了時の学級の教員の間において定期的なミーティングを開催することで、教育の連続性を保障する。

第3条

学級の構成

障害児の在籍する学級が20人を限度とする場合を除き、各学級の生徒数は25人を越えてはならない。

第4条

教員の定員

県の職員数は、第8条の規定、後続の項の適用及び障害児の統合の必要性に由来する職員の需要、並びに特殊な目的及び異なる教育方針の教育機関の機能をもとに、毎年決定される。

現行の学習プログラムにある教育目標を達成するべ

く、各教育行政区の定員は次に掲げる事項により構成される。

- a) 学級及び複式学級の数に等しい定員数
- b) さらに、2学級ごとに1定員、可能な場合は複式学級2学級ごとに1定員の割合での追加

教員は、担任である学校又は同じ教育行政区内の別の学校において、3人の教員が2つの学級を担当するモードゥロ制により配置される。これが可能でない場合は、第7条に規定する教育活動の時間割が各学校で確保されるように、4人の教員が担任校において3つの学級を担当する構成によるモードゥロ制で配置される。

支援教師のポストは、障害児4人に対し支援教師1人の平均比率を確保するように正規職員の定員内に設定される。かかる割合の特例として、機能診断によりさらに個別化した措置が求められるような特に重度の障害がある場合、又は、障害児が山間又は島部の学校へ通学する場合に、事実上の定員として許可される。

支援教師は、教育行政区の定員の補完部を構成し、その中で正規配置の権利を有する。かかる支援教師は、支援教師名簿に5年間登録の後、第15条第5・7・8項の適用に由来する職員定員の空きの範囲内において、共通名簿への移行を要請することができる。

第5条

学習指導の計画化とその組織

学習指導活動の計画化(programmazione dell'attività didattica)については、共和国大統領令1974年5月31日第416号第4条及び1977年8月4日法律第517号第2・11条の規定の実施において教員会議で承認される教育活動の計画化案(programmazione dell'azione educativa)に基づき、教育の自由の保護のため、教員が準備する権限を有する。

学習指導活動の計画化案は、次に掲げる事項を目的とする。

- a) 生徒の実質的な学習能力及び要求に適した学習指導組織を準備し、現行の学習プログラムにより定められている目標を達成する。
- b) 結果の検証と評価。
- c) 教育指導の一貫性。
- d) 学習プログラムに規定される目的及び目標に比して、カリキュラム内の各教科目の教育指導への充当地間を適切に分配する。

学校長は、教育活動の計画化案により定められた事項に基づき、教育の連続性を守る環境を確保し、並びに教員の適性能力及び経験の最善なる活用を行うよう

に配慮した上で、第4条に規定する各モードゥロの学級への教員割当て及び教員への担当科目領域の割当てを、時宜を得たローテーションも想定して行うものとする。

同一の組織モードゥロの中で、各教員は合議のうえ活動し、モードゥロが担当する学級又は学級群において、等しく共同担任となる。

第4条で規定したモードゥロの具体的な構成は、小学校の1・2年においては、学習指導計画の一貫かつ教科目学習の予備段階的な設定をしやすいするため、基本的に各学級に1人の教員がより長時間いることを可能とする。

複数の教員による指導は、より広範な教育機会へ発展する場合も含め、基本的に教科目の領域ごとに構成される。

教員会議は教育活動の計画化において、全国公教育協議会の見解を参考にした上、教育大臣により規定された基準に従い、教科を科目領域別にまとめ、カリキュラムのそれぞれの教科目授業に割当てする時間数を分配する。なお、そのとき次に掲げる事項に配慮する。

- a) 特に小学校の第1・2学年において、教科の類似関連性。
- b) 「イメージ教育(図画)」、「音と音楽教育」、「身体運動教育」の教科を、これらの教科のみでまとめたり、同一の領域内にまとめないようにする。

各学級における指導の結果及び生徒の理解の中間評価には、学習指導活動において共同責任者である教員すべてが合議の上で行う。

校長は、教員の定期会議も利用し、教育活動計画化案と学習指導活動計画化案の調整をはかる。

第6条

障害児向けの措置

障害による学習困難な状態の克服に適切な措置を実施するため、第4条に規定する支援教師が配置される。その任務は、教育活動計画化案の枠組みの範囲で、学習指導活動全般と調整されなければならない。

支援教師は、担当学級の共同責任者となり、個別教育計画の策定及び実施に向けて、第4条で規定するモードゥロの教員、生徒の両親及び必要に応じて地域機関の専門家と協力する。

教育行政区の職員の中から、特定の資格又は教育心理学分野における経験を有する教師を最大24時間まで起用することを可能とする。かかる教師は、調整役及

び代表者としての校長の役割を尊重した上で、予防及び回復のための措置、困難な状態にある生徒の学校参加及び統合への補助、並びに地域の専門家及び医療サービスとの相互協力を行う。かかる目的において、教員会議は計画策定中に、モードゥロの構成に関して必要な調整を校長に提案する。

教育大臣は、障害児の統合教育の記録について2年ごとに検証を行い、国会へ報告し、同検証に基づいて相応の規定を発する。

第7条 学習指導時間

小学校における学習指導活動は週27時間で、第7項に規定する内容に関しては延長し最大30時間まで可能とする。

第3・4・5学年においては、第7項に規定する内容以外にも、教育上の正当な必要性が見られたとき、及び、組織上必要な状況を呈したときには、決定事項が学校の前述のすべての学年に関わるものである場合に限り、週27時間を越える教育活動の授業時間を30時間の限度内において設定することができる。

学校食堂及び交通機関に充てられた時間がある場合は、本条項第1・2項に規定する学習指導活動の授業時間からこれを除くものとする。

いずれの場合も、週あたり授業時間の構成における学習指導の計画化の基準として、何らかの教科目を犠牲にすることなく複数の教科目領域へ時間分配を適切に行わなければならない。

学校協議会は、学校の組織及び施設の利用可能状況、並びに家族の社会経済的状況を勘案して、教育指導—学習理解の質は保持した上で、次に掲げる時間割の方式から選択し、学習指導活動の時間割展開の方法について決定する。

- a) 午前—午後に分配された、週6日の授業
- b) 午前—午後に分配された、週5日の授業

必要となる組織及び施設の準備ができるまでは、週6日の午前中授業を採用することができる。

教育大臣の発する省令により、外国語授業の段階的導入に関連した授業時間数のさらなる増加が規定される。

第8条 長期教育プロジェクト

1990～1991教育年度から、学級の異なる生徒による

グループについても、家族の要請に基づき、次に掲げる条件において、カリキュラム指導内容を豊かにする特別活動及びカリキュラム指導内容の補完活動を実施することが可能となる。

- a) 週の活動時間の総合が、昼食休憩時間を含め、37時間を越えないこと。
- b) 活動に必要な施設があり、それが実際に機能していること。
- c) 参加する生徒数が、基本的に20人を下回らないこと。
- d) 年間にわたる授業の実施が、プロジェクトに関わる学級の共同責任者である教員によって、1988年8月23日共和国大統領令第399号第14条第8項に規定する方法及び範囲内で、週あたり授業時間設定数に3時間の追加授業を行うことで保障されていること、若しくは、かかる教員が指導可能でない場合は、同一学校又は同一教育行政区に正規配置されていて授業時間消化の必要のある教員を必要時間の範囲内で配置するか、又は、かかる条件が存在しない場合は、県の参加可能な正教員を配置することにより、保障されていること。

1971年9月24日法律第820号第1条に規定されるフル・タイム活動は、1988～1989教育年度における現行ポストの範囲内で、次に掲げる条件に従い、継続することができる。

- a) 必要な施設があり、それが実際に機能していること。
- b) 昼食休憩時間を含めた週の合計時間が、40時間に設定されていること。
- c) 学習指導計画化案及び教科目の構成が現行の学習プログラムに一致し、指導組織において本法律の規定する科目領域ごとの教員の分配が規定されていること。

前述のフル・タイム活動が廃止される場合において生じるポストは、第4条に規定するモードゥロ実施の目的にのみ使用されるものとする。

第9条 教授時間数

小学校の教員の教授時間数は、週あたり24時間の学習指導時間のうち、教授時間の22時間、及び、授業の時間割にかからない時間に行われる各モードゥロの教員によるミーティングで学習指導計画化を実施するために充てられる2時間にて構成される。

教授時間の範囲においては、その一部を、学習プロ

セスに遅れのある個人又は小グループの生徒に充てることのできるものとし、外国人生徒、特にEU諸国以外の出身の生徒もその対象に含む。

各教員の週あたりの教授時間は、少なくとも週5日で配分されなければならない。

教員会議は、9月1日から授業の開始日まで、学習指導活動の年間プラン策定及び研修企画実施のために集合する。

活動の年間プランにおいて、教員会議は、5日を越えない期間で欠勤する教員の交替基準について、教授活動及び第1項に規定する学習指導計画化のための2時間を除いて年間ベースで算出される第2項の使用可能時間数の最大3分の2までを利用する形で決定する。

かかる目的においては、現行の規定に従い報酬を受ける、週24時間の義務時間数を越える教授時間数の貸し付けを通じて措置をとることもできる。

1971年9月24日法律第820号第12条第6項は廃止される。

第1項に規定する時間数には、学校食堂に充てられる時間に実施される教育的補助行為も含まれる。

第10条 外国語教育

小学校においては、1外国語の教育が行われる。

第5条第3項の規定に加えて、外国語の教育の導入の一般的な方法、かかる言語の選択及び教員の起用における基準、並びに教員が有するべき資格及び必要条件にの定義については、本法律の施行日から1年以内に、全国公教育協議会の見解をふまえ、国会の所轄委員会の所見を事前に聴取の上で、教育大臣が発する所定の規定により定められるものとする。

特別な法規定により複数の言語教育が義務となっている小学校については、外国語教育の導入は、地域の管轄の自治体との事前の合意をもって規定することができる。

第11条 生徒の評価

現行の学習プログラムの内容及び目標に関し、教育大臣は、全国公教育協議会の見解を聴取の上、生徒の評価の方法、時期及び基準並びに評価の家族への通知方法について、教育省告示をもって決定する。

第12条 多年度特別研修プログラム

新たな組織及び学習プログラムの実施に際し、通常の研修プログラムを補完する意味において、教育大臣は、大学及びIRRSAE（県の教育研究実験研修機関）の協力のもと、すべての監督者、管理者及び教員向けに多年度にわたる特別研修プログラムを実施する。当該プログラムは、かかる目的で教育省の予算項目に計上した割当額の範囲において実施される。

かかる目的において、県教育長は、監督官及び学校長にも参加要請の上、第1項に規定するプログラムの運営のために協力し、勤務免除が必要となる場合はその期間を決定する。

新規研修企画は、第5条の規定への一致性を高めるため、科目領域ごとに適切に組立てられるものとし、新学習プログラムにより設定された目標の総合的な獲得を保障し、学習指導活動の計画化とその実施について研究する機会を教員に与えるものでなければならない。かかるプログラムの後期には、単一の科目についての研修コースが設置される予定であり、教員の職業的素質及び適性に基づいて、教員がさらに掘り下げた研究を行うことが可能となる。

第1・2・3項に規定する内容に加え、大学、職業人団体及び学術協会、定款に教員の職業的養成を掲げる全国規模の団体及び機関は、学術的及び職業的な価値並びに多年度による特定の効果があると確実に認められる研修プロジェクトについて、その運営協約をIRRSAEと締結することができる。教育大臣は、その告示をもって、協約締結の方法並びに協会及び団体機関に要求される技術学術的及び運用面の条件について決定する。

多年度特別研修の実施の結果生じた勤務の必要性に対し、1982年5月20日法律第270号第14条の規定による勤務可能な職員をもって教育行政区内で対応できない場合は、研修活動中の教員の代理として臨時代行の任命を行う。

同様に、多年度特別研修プログラムの教師、専門家、推進者、グループ指導者その他承認プロジェクトに規定されるあらゆる役割を務めるために研修プログラム実施に招かれた教員の代理として、第5項に規定する状況が生じた場合、臨時代行の任命を行うことができる。

第13条 学習プログラムの検証及び調整

教育大臣は、監督官及びIRRSAEの参加のもと実施

される体系的な検査に基づき、定期的に学習プログラムの検証及び必要な場合はその調整を行う。

改正の提案を受けると、教育大臣は、全国公教育協議会の見解を聴取し、国会の所轄委員会へ事前情報を通知する。

第14条 非国立の小学校

正式認可された私立小学校は、教育計画及び授業時間数について、国立小学校の学校組織法を採用する義務がある。

認可小学校は、現行の学習プログラムの示す目標に、最大限に適応する義務がある。

教育大臣はこの件に関し、告示をもって規定を発する。

第15条 第16条 省略

資料5-2 1985年2月12日共和国大統領令第104号小学校のための学習プログラム

序論

1. 小学校の特徴及び目的

憲法規定

小学校は、共和国憲法の定める原則にのっとり、人間及び市民の育成を目標とする。また、小学校は、世界人権宣言及び児童の権利に関する条約にも依拠するものであり、ほかの民族との理解及び協力のために努める。

小学校は、最初の文化的識字化を推進するという任務も担うものであり、児童の人格の発達のための社会的育成の基礎を成し、「市民の自由及び平等を事実上制限し、人間の完全な発達を妨げる経済的及び社会的障害（共和国憲法第3条）」を取り除き、社会生活へ参加し「自己の能力と選択に応じ、社会の物質的及び精神的発展に寄与する活動及び役割を遂行（共和国憲法第4条）」するという、権利－義務の実際的な行使の礎を形成する。

小学校と教育の連続性

小学校は、「少なくとも8年間与えられる義務かつ無償の下級教育（共和国憲法第34条）」の分野でその任務を負う。

小学校は、幼稚園及び中学校との教育学・カリキュ

ラム・組織的な協定も含め、その独自の教育及び学習指導の目的に相応した形で、生徒が義務教育の目標を優位に達成しうるために不可欠な条件である教育プロセスの連続性の推進に貢献する。

この観点において、幼稚園もまた家族の行動とあわせて重要な役割を担うものであり、就学過程における機会不均衡をできるかぎり排除するにふさわしい教育的・社会的条件の形成のため、適切な教育活動をもって協力する。

小学校の方針と目的

学校、家族、参加

小学校はすべての教育的機能を満たすものではないことを認識する。したがって、その責任の遂行及び機能的自立性の範囲において、合議機関の規定に定められる民主的参加協力を介して、児童の教育の基礎の場である家庭及び学外の地域社会との教育的相互作用を推進する。

小学校はその教育・学習指導の計画化の中で、地域及び地域団体が提供する文化・環境・手段的な資源を生かし、同時に、歴史的発展の要素としての革新プロセスの価値を児童がくみとるよう教育する。

学校・学外生活とマスコミュニケーションの情報伝達手段は、多様かつ複次的な対比比較の機会を絶えず提供する。

児童はすでに幼児期から、その疑問心を刺激するような、個人・集団の慣習、ふるまいや行動が急激かつ抜本的に変容していく社会的現実の中で生活していおり、児童を取り巻くこの複雑な現実を適切な形で知って理解することを強く必要としている。

小学校は、家庭の教育的選択を尊重した上で、多様な経験が会うような開かれた考えの場を構成する。それは、児童に自己中心的で主観的なものの見方を克服させ、同様に、他者を不利にして1つの視点や1社会集団を独占的に優遇するようなあらゆる浅慮を排除することを助ける。

民主的共生の教育

児童は「すべての市民は、等しく社会的尊厳を有し、法律の前に平等であり、性別、人種、言語、宗教、政治的意見、個人及び社会的条件により差別されない」（共和国憲法第3条）ということについて納得するよう導かれる。

小学校は、こうした民主的共生の基本的方針が、受け身の無関心として認識されることのないように務め、確かな価値を実現する明瞭かつ首尾一貫した行動基準に基づき、児童が自らの考えを意識し、自らの行動に

責任をもつよう刺激していく義務をもつ。

児童は、すでに学校生活を開始する時点で、家族・市民・宗教・モラル・社会の様相に関して価値・経験的財産を積み重ねている。

小学校は、教育の場を正しく利用し、家族及びほかの教育体験の場を尊重した上で、児童が他人への許容と尊敬、対話、集団の福祉への協力を基本として、自主的に判断、選択、責任を担うこと漸進的に獲得し、人間の相互関係社会へ積極的に参加していくことを支援する任務を負うものである。

そのためには、教師はまず第一に、人生における具体的な経験、特に人間関係に関わる経験について児童が生産的な省察をできるよう奨励するために、児童の内部にあるエネルギーを刺激することになる。

総合的な教育目標に関して、小学校は次に掲げる事項を目指す。

- ・ 児童が、ときに個人的な努力の中で、抱いた理想とその実現の間にある調和的価値を意識すること。
- ・ 児童が、個人的かつ自主的な発案・決断・責任のより広い機会をもち、漸進的にグループ作業や相互に助け合い補助する形態を体験し、「グループとの積極的な連帯」と「グループの圧力による消極的な受入れ」、「判断において自主性を確保する能力」と「順応主義」、「制裁を要求すること」と「自分で制裁すること」の違いを明確に自覚すること。
- ・ 児童が、人間及び文化に対して、ステレオタイプ及び偏見を培うことを予防かつそれに異を唱える目的で、児童が「多様性と疎外」の多様な形について基本的に自覚できること。
- ・ 児童が、保健衛生、自然環境の保護、生き物に対する正しいふるまい、(学校施設をはじめとする)公共の建造物や設備の維持、交通規則の遵守、エネルギー節約の問題に敏感であること。
- ・ 児童が、社会的通信手段も利用しながら、身近な環境を越えて文化・社会的境界線を漸進的に広げ、より広い文化・社会の現実、特にヨーロッパの現実及びその統合過程について、国際理解及び国際協力の精神で考察すること。

小学校は、生徒がもつすべての経験を受入れ、宗教信仰に関する問題も含め、相互理解及び尊重の習慣を形成することに寄与する。

国立小学校は、提案する信仰をもたず、不可知論も優遇しない。

かかる小学校では、現実社会に具体化した歴史的・文化的・道徳的事象としての宗教的現実の価値を認識し、生徒もそうした現実を経験しているからこそ、学校ではそれを教育活動全体の中で取扱うこととし、児童が家庭環境で体験する宗教経験に配慮することにより、宗教に関する立場の違いを尊重し、あらゆる形の差別を拒絶する気持ち及び態度を育てるようにする。

2. 児童の教育的ニーズにふさわしい学校 教育的な潜在能力としての創造力

学校は、児童の潜在的な創造力を発達させるよう務める。2つの点について特に強調しておく必要がある。まず第1の点は、運動・認知・情緒の機能が相乗作用的に漸進的かつ正確に作用するようにする必要についてであり、これは児童に活動的な課題に対する満足感を引き起こし、そこに児童の個性が表現されることとなる。第2の点は、創造力を表現的活動にのみ限定せず、知識分野においても研究の過程で考えを処理していくなかで生産的な力を得る必要性についてである。

創造力へ注目することは、実質的に、児童の中に自分の可能性の自覚と「自己の自覚」を育てる必要性、及び個人面・社会面における知識の活用における自主判断能力を徐々に育てていく必要性を示す。

学習理解の教育的環境としての学校

小学校は、意図的かつ体系的な介入を以て、常に広がる人間関係・交流の世界と児童の関係を児童に自覚させるため、児童の経験及び興味の高さから出発しながら、文化的識字化という特殊な使命について実現する。

小学校は、すべての基本的な種類の言語機能の習得と、人間・自然・人工世界の理解に不可欠な概念・能力・調査方法について初歩レベルの習得を促進する。

かかる目的においては、グループ作業や相互協力の形態を組織し、生徒の発意発案・自主決定・個人責任の発展を助けるような、学校の日常生活において肯定的な社会空気があることが不可欠となる。

それらが、各生徒が学校生活を「教育と学習理解の環境」として体験するために必要な条件であり、その中で生徒は、直接行動、計画策定と検証、探検、考察、個人学習といった自分の能力を徐々に成熟させていく。

したがって、小学校が提供する文化的・行動的・社会的刺激は、情緒・社会的バランス及び肯定的自己像の上に、内省的かつ批判的な考察能力を段階的に築いていくと同時に、創造力・相違性・判断自主性を強化するものである。

このように小学校は、文化・社会生活へ常により意

識的に参加していくために必要となる認知面及び社会情緒面の基礎を築く。かかる基礎を構成するのは、前述した知識や適性能力のほか、建設的な理解及び行動の動機付け、個人及び社会的責任の段階的自覚、共生のためのルールの遵守、及び未来を予想・予防・計画・変更・検証するために考察する能力などである。

このため、小学校は、その特別な使命の遂行において、「学習教育」と「人間教育」の関係を具体的に実現する学校なのである。

多様性と平等性

過去に受けた教育的体験の個々の発達の連続性を確保するため、小学校は、個々の生徒の能力や、既得している知識（マスメディアを通じての知識も含む）、情動面・心理面・社会面で到達している自信の範囲について知り、それを生かしていくことに務める。

したがって、これらの要素を増進させていくためには、既得している能力を初日から確認することが不可欠である。すなわち、知覚面・心理面・手先の器用さに関する状況、さらに、象徴過程、論理力・表現力・コミュニケーション能力・社会生活能力、さらに、図画表現・空間表現・リズム表現などに関してである。困難や遅滞がみられる場合は、適切な手法にて、本質的に等価の結果を追求するため、バーバルコミュニケーションに加えてその他あらゆる手段を使用することが必要となる。

「多様性」が学習困難や問題行動へと変容することをできる限り避けるのは、小学校の義務である。それは、たいていの場合挫折や学校中退の前兆となり、結果的には社会的・市民的不平等を招くことになるからである。

学習困難を示す生徒、障害児の統合教育

義務教育範囲において教育・学習指導を受ける権利の行使が、それが障害に関連するものであれ、不利な状態に関わるものであれ、学習困難の存在により妨害されることがあってはならないが、ただし、両者を混同してはならない。

不利な状態とは、家族及び情愛の欠如、経済的・社会的に不遇な状況、知的刺激の不足による文化的・言語能力的ギャップに結びついている。したがって、教育・学習指導計画化については、スタートのレベルに特に注意を払い、方向づけられた発展性のゴールを設定し経過をみて検証していくような個別の学習行程の構築・実現を想定して、構成・展開する必要がある。

障害児の統合のプロセスについては、重度であればなおさら、学校側は「医療診断書」よりもむしろ担当

の専門家により事前に準備される「機能診断」をもとにして、教育・学習指導のプロセスに取り組むことが必要である。

機能診断では、観察下の生徒の発達段階において、潜在能力のある主要分野と欠乏が見られる主要分野を明らかにすることで、教育・学習指導計画化の範囲で教員が行う介入が、対象となる生徒のニーズと能力に応じた最適のものであるようにする。かかる教育的介入は、最大限の自主性および表現・伝達能力の取得を促進することと、さらに、可能な限り基礎的な言語手段及び数学的手段を有するようになることを目指す。

いずれの場合も、学習の目的が無視されたり、「出席している」だけの単なる社会化に終わることがあってはならない。社会化のプロセスは、大きな意味でこれも学習なのであり、その発達の的確な育成措置を欠くことは、さらなる疎外の形を生む可能性があるからである。

障害のある生徒は、学校に対して、教育補助と学習指導支援についてのより複雑な問題を提示しているのである。

大部分の対象者については、教育手法の強化・洗練・個別化で十分である一方、特に重度の状態にあるごく少数の生徒については、専門家による個に応じた教育法を、リハビリ療法によるサポートで補完した形での対応が必要となる。この場合、学校は専門家の協力、さらに地域で常時利用可能な機関や施設等を活用できるようにでなければならない。

こうしたケースにおける活動には、予防・早期対策・介護の形を実現するため、家庭の連携した努力と、社会医療制度の協調的対応が伴うことが必要である。

特に重度の障害に関わる能力障害については、学校・地域の医療機関・専門の団体間の密接な協力により実施される特殊な介入を可能とするため、適切に整備されたセンターを同一の教育行政区内に機能させることが望ましい。

障害児の学校成績の評価については、学習指導活動の中で追求された育成リズムや個別教育目標と関連づけるのみとする。

いずれの場合も、障害のある生徒の学校経験が、生徒個人の成熟度と学習のリズムとできる限り調和して、一貫して根本的に継続した経路に沿って発達できるようにしなければならない。

3. 学習プログラムとその計画化案 学習プログラムの方針

小学校はその任務の実行のため、追求すべき教育目標に関して機能的に組織される。それゆえに、教育内

容及び達成すべき基本的能力について全国レベルで規定する学習プログラムの方針に従いながら、生徒の学習の実質的な能力及び要求から出発して学習プログラムを展開できるように、適切な指導組織を準備する。

その内部に整然とした構造をもつ学習プログラムは、知識及び理解に対する生徒の欲求を満たし、学習し消化する教養を等しく所有することを助けることを目指す。

学習プログラムの特性は、生徒が、言語の意味を洞察したり、本格的な科学的学習を開始したり、人間・社会生活の諸相について深く学びはじめたり、(イメージの世界から始まって) 現実の衝撃的な側面について批判的に考えたりすることを助ける意図から生まれる。

学習指導の計画化と組織化

学習指導の計画化

学習指導の計画化は、学習プログラムとともに、小学校にて実現すべき革新的なプロセスに決定的な価値をもつものである。

教員は、会議かつ個人で、学習プログラムにより設定された到達点を達成するための具体的方式及びその適切な区分方法を定め、新たな活動の挿入や従来の教育行為の強調などカリキュラムの提供する教育機会の拡大について考慮した上で、適切な展望において学習指導の計画化を行うものとする。

計画化は、いかなる方法を選択してもその結果は等しくなければならないということを経験した上で、学習プログラムの示す到達点の規定範囲において、教育行為の実施に最適な経路及びプロセスを表すことになる。

学習指導の計画化について、教員は、自分の職務行動の計画及び評価の総括としても捉えて実現する必要がある。

学習指導体制

小学校は2つのクロ(課程)により構成される。第1・2学年から成る第1クロ及び後続の学年から成る第2クロである。

クロを区分する方針は、教育学的論理に従って実施されるが、これはすべての生徒及び教員にとって同一であるとはかぎらない。

生徒の個人的成長リズムを尊重するためにも、学習中の教育的な目的による検証や頻繁な評価を行えるようにするためにも、最終の学期末に連結するように、5年間の中で異なる学期区分を規定することも可能である。

小学校独自の特徴である「教育 - 学習指導」を構成

する教育行為の統一性は、学級担任の教員という特定の役割(特に第1クロにおいて)により、また、同一の学級グループ又はオープンクラスの教育システムで構成される異なる学級のグループにおける複数の教員による指導によっても保障される。

特に、複数の教員を配置する第2クロにおいては、学校の制度的構成の基本ユニットは「学級」のままとして、学習指導体制は教員の経験及び特定の文化的関心を生かすことに基づかなければならない。こうした目的のためには、協力及び合議的作業が不可欠であるほか、生徒の固定的・臨時的グループ分けの方式も本質的部分を成す。

学習指導体制は、さらに、特定の分野において、学習補助活動やグループ別教育活動も、一般的学習指導活動と調和させて行う。その際には、マルチメディアコミュニケーションの環境を推進する教育テクノロジーを活用する。

評価

出発点と到達点、その過程、発見された困難とその補正処置について実際的な評価を行う目的において、教員は各生徒の知識及び能力面の発達、学習意欲、自己意識の成熟についての体系的かつ継続的な情報を収集する必要がある。

かかる情報は、個人発達及び集団発達のレベルの有効な比較ができるような基準に基づき、要約した形で収集されるものとする。情報収集の方法及び手段は、多様かつ対象となる活動のタイプに常に関連したものとなる。つまり、場合によっては、客観的なテストによることが有効であり、また別のケースでは、非形式的な教育体験の記録という形もある。

学習指導中に教員により行われる体系的観察の集大成は、学習指導計画化案の継続的な調整に有利な手段となり、これにより教師は、適切と判明した変更や補完を速やかに導入することができることになる。

かかる評価活動の結果について関係者(家族及び学校)への通知には、個人及び集団の発達に関して学校の行った事項及び行うと務めている事項が資料で裏付けられていなくてはならない。

計画化及び検証の活動をつうじ、教員がその心理的・文化的・教授学的素養の深化について、生涯学習(formazione continua)の観点からも評価できるようでなければならない。

学習プログラム

学習プログラムに示される文化・教育プロジェクトは、教科目学習の予備段階の統一的設定から次第に分

化する教科目領域の出現まで、継続的移行に従って展開する必要がある。

言語教育は、シンボル化、表現、コミュニケーションの機会としてとらえる表現法の領域に再編される。

あらゆる表現法は、自分の考えや感情をシンボルや記号に翻訳するという人間の能力を表現することから、特にバーバルコミュニケーションに関わる言語教育は、ほかの形態の表現法（図像、音楽、ボディランゲージ、ジェスチャー、手話法）の使用により生じるコミュニケーションや表現の貢献を無視しないようにしなければならない。

コミュニケーションの集中する時代及びヨーロッパ共同体への統合プロセスが日々盛んになる中で、言語教育も外国語習得への取り組みを除外するわけにはいかない。

これは、小学校組織法にすでに規定されている特別教育のひとつを体系的に整備することを意味し、所定の法的改正をもって一般化した適用が行われることになる。

通常の教育活動のなかで日常的に外国語に短い時間を充てることは、言語教育に必要な連続性を確保し、学習プロセスを強化するために相当な助けになる。

人間育成の教育単位の本質的な構成要素として、新学習プログラムでは、イメージ教育・音と音楽教育・

身体運動教育も考慮に入れられている。

児童が広く馴染んでいるイメージ・音楽・運動表現の読解及び解読は、言語及び論理・数学分野のより複雑な学習も助けることになる。

学習プログラムは、今回初めて科学教育に専用のスペースを規定し、これにより、自然・人間・技術世界の事実についてより専門的な理解が可能となる。

この教科目は、数学とともに、問題を察知し、解決の厳密な説明をおこなう能力を発展させる。

また、人間の歴史的発展・地理的配置・組織の観点から、人間社会の動きにも系統的な配慮がされている。この科目領域は、児童が周囲にあふれる文化的遺産について学び、次第にその意味を自覚していくことができるように設定された。

宗教については、小学校は、宗教的価値についての知識・理解・尊重の均等な機会をすべての生徒に提供する。

学習プログラムの総合的な展開及びその計画化の目標のなかで、小学校が、児童の年齢経験に即したレベルで職業社会への漸進的アプローチを想定することは不可欠である。

また、これらの文化的アプローチにおいては、行動及び作業面における年齢別の心理的特徴にも配慮する。