

アントーニオ・エスポージト
(ANTONIO ESPOSITO)

ハンディキャップ者の統合教育に関する規定
(La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola)

2001 年 3 月初版

ISBN 88-8216-097-1

チェッロ出版

ISPI (イタリア教育社会心理学事業高等機関) の要請による出版

目 次

序章

第1章 憲法施行以前の障害者教育に関する法規定

第2章 イタリア憲法および教育を受ける権利（第3、34、38条）；憲法以降1970年までの法規定、特殊学校および小中学校内の分離学校、特に1962年12月31日法律第1859号および1968年3月18日法律第444号

第3章 1970年以降の法規定；1971年3月30日法律第118号ならびに「ファルクッチ委員会報告書」実施のための1975年8月8日通達第227号および1977年8月4日法律第517号

第4章 支援教師と専門養成課程；1975年10月31日共和国大統領令第970号、1982年5月20日法律第270号、1986年4月24日教育省令、1995年6月27日教育省令第226号——支援教師の養成、教師像、役割について

第5章 公教育省通達1983年第258号・1985年250号の「^{インターゼ}intese(協調)」

第6章 小学校、幼稚園への統合教育における規定 1985年共和国大統領令第104号、1990年法律第148号、1991年6月3日教育省令

第7章 高等学校におけるインテグレーション

第8章 1992年2月5日基本法第104号

第9章 1992年基本法104号および1992年7月9日付公教育省令に基づく学校と地方自治体の関係——「プログラム協定」

第10章 1994年2月24日付大統領令と方法論的規定による統合教育の手段

第11章 1997年12月27日法律第449号第40条に定める統合教育に関する規定

序章

1970 年～80 年代、まず第一にハンディキャップ者の学校参加、続いて統合教育（インテグレーション）という動きの基底に深く存在した文化・社会的な要求は、質的に見て最先端をゆく規定として表現された。

普通校への障害者参加に関する 1971 年 3 月 30 日法律第 118 号に加えて、統合教育についての根本的な法律としては以下のものをあげておく必要がある。1977 年 8 月 4 日法律第 517 号、1982 年 5 月 20 日第 270 号、特にいわゆる「ハンディキャップ者の人間としての尊厳、自由と自立の権利の完全な尊重を保障し、家庭、学校、職場、社会への完全な統合を促進する、ハンディキャップ者の権利、社会への統合、福祉に関する法の原則」とされる、ハンディキャップに関する 1992 年 2 月 5 日基本法^{訳注}第 104 号がある。

この件に関しては、教育省の働きもまた大きく貢献した。現行法の条項についての具体的実施という目的の追求に加え、法律制定者がまだ介入していない問題について、省令、通達、告示をつうじて数々の行政措置の制定、統制を行ってきた。代表例としては、1983 年第 258 号および 1985 年第 250 号の根本的な教育省通達があり、統合教育を目的とした学校と地域の専門機関の相互協力関係におけるその重要な内容が、後の 1992 年基本法第 104 号の第 13 条において実施されるに至った。同条では、統合教育のサポート形態についてまず第一に、学校・地方自治体・地域保健事業体(ASL)間における＜プログラム協定＞を挙げており、前述の通達において規定のあった＜取決め＞を任意性から義務性に変え、その形成過程のみならず実施段階での監督についても規定した。

また、いくつかの司法判決の果たした貢献も重要であり、なかには法と対立する判決により大きな関心と盛んな議論を引き起こした例、また、行政慣行を根本的な改正に追い込んだ例、さらには、立法機関の動きを要請する価値をもつ判例もあった。例えば、学校と重度のハンディキャップのある者の関係をめぐる問題に取り組んだ 1981 年 3 月 30 日破毀院判決第 6496 号が挙げられる。その他、支援活動の担当に、専門資格を持つ臨時教員よりも専門の資格を持たない教師を優先して任命していた学校当局の措置を、専門資格を有する教師による支援をハンディキャップのある生徒に保証する 1975 年共和国大統領令第 970 号および 1977 年法律第 517 号の規定に反するものとして、1982 年以来繰り返し違

^{訳注} 法律第 104 号は＜枠組み法＞的な性格をもつ。なお、当該基本法および本書で主に使用されている”handicappato”という単語については、同じく障害者を指す”disabile”などの同義語から区別するため、日本語訳もあえて＜障害者＞とせず＜ハンディキャップ者＞とした。（詳細は第 8 章本文と脚注を参照）

法であるとみなしてきた地方行政裁判所判決の例もある。さらに、ハンディキャップ者には高校へ通学する権利が保障されなければならないとした 1987 年 6 月 3 日憲法裁判所判決第 215 号では、最高の学位を得る可能性をもって最上級の学校で教育を受けるという、計画性だけでなく即効性をもつ合憲の権利を認め、「ハンディキャップに関わる能力障害に起因する習得困難およびその他の困難により、教育・指導を受ける権利の行使が妨害されることがあってはならない」という方針を頂点とする、学校への統合に関わる基本法の基本方針公布の基礎を築いた。

したがって、様々な形態（法律、省令、通達、告示）で表される法制についての、完全で幅広く深い知識が、ハンディキャップのある生徒の普通校への統合プロセスを目的とする作業を計画・実施するのに不可欠な条件であると信じた上で、本書では歴史的な参照事項や障害者教育関連の規定を（年代順も考慮しながら）組織的かつ系統的に収集・整理し、基本法にも規定のある「ハンディキャップ者の習得能力、コミュニケーション力、人間関係、社会参加能力の開発」という統合教育の目標達成のため、学校指導者、教師、心理学・社会学・医療の専門家、保護者など、それぞれの役割において常日頃からデリケートで複雑な業務に携わっている人々すべてに関心を持って読んでもらえるよう提案するものである。かかる能力の開発に必要となる具体的な教育方法論上の手段を規定・指導する主な規定は、基本法第 12 条の実施において公布された 1994 年 2 月 24 日共和国大統領令である。同令ではこうした手段を、認証（あるいはハンディキャップのある生徒の特定）、機能診断、機能発達プロフィール(PDF)、個別教育計画(PEI)として特徴づけている。これらの手段のそれぞれについて、教育方法と法制面が離れることなく連携するように、基礎知識の提供、担当関係者の特定、内容と目的の細部に至る決定が行われる。

ハンディキャップのある生徒の教育現場・社会へのできる限りの全面的統合という目標において、かかる生徒と学校および学外のメンバーとの間に効果的な教育的関係を発足させ維持するために必要な司法・教育法分野の知識を、関係者すべてに提供する——こうした必要性から、本書の執筆が行われた。

第1章

憲法施行以前の障害者教育に関する法規定

1928年2月5日勅令第577号（第171条）により一般的な義務教育が制定されるまでは、身体障害・知的障害・感覚障害など障害の形を問わず、障害者は教育の受益者としてみなされていなかった¹。

障害者教育の問題および必要性については、イタリア憲法施行前の法律では、この1928年2月5日勅令第577号（初等教育法関連法規集）およびこれに関連して1928年4月26日勅令第1297号により承認された総則規定が取り組む形となっていた。特に、関連法規集第577号第230条では「小児期の発達異常に関して多様な体質の形態学・生理学・心理学研究を進めるという任務を医学部へ与え」、また公教育省へ「精神障害児の援助および分離学校の組織化に関する規定」を提案することを定めた。1928年勅令第1297号第404条は、分離学級指導に望ましい資格を、児童の心身発達の病理生理学に関する教養課程修了のディプロマであると規定した。

盲・聾啞児の教育については、関連法規集・総則規定ともに、1923年12月3日勅令第3126号により既に公布されている規定を踏襲して定めていた。勅令第577号第175条は、聾啞児の専用学校²における義務教育期間終了を16歳のままとする一方、盲児の義務教育については専用学校で通常どおり14歳までとした（第171条「6歳から14歳の児童の教育を義務制とする」）。

また、上述の勅令の規定のうち、「永続的な規律の乱れが精神異常によるものとの疑いがある場合、教師は保健担当官と合意の上、当該生徒の最終的な隔離について国立または市町村立小学校の校長に提案することができ、校長は同市町村に設置された分離学級への生徒の入級手配、また場合により家族の同意の上で矯正教育施設への入所手続を始める」と定める総則規定第415条を挙げておく必要がある。

かかる条項が、1933年7月1日勅令第786号に規定する「特殊学校」の設立の先例にあたる。同勅令では1933年まで市町村(Comune)が運営していた小学校の国の管理下への移行について定めており、特に第28、29条では、市町村立の特殊学校を国立協定校に変更する権限を市町村に与えた。つまり、不利な立場にある児童専用の学校は、「特殊」の名

¹ これ以前は、1923年12月3日勅令第3126号に定める盲・聾啞学校に関する規定を除き、身体・知的障害児に関する措置は見当たらない。なお、第3126号第5条では、盲・聾啞者の義務教育を定めてはいるが、義務教育の履行を阻むようなその他の異常を呈さない者とし、また、聾啞者については義務教育を16歳まで延長していた。

² 勅令第577号第175条は、1977年8月4日法律第517号第10条により廃止された（本書p.17参照）。

称を与えられ、協定関係にある国立校として機能し続けることになった。協定により、市町村は現場の必要性に応じて学級数を増やすことを認められていた。

結論として注目すべきは、ここに挙げた憲法施行前の規定において、障害児の義務教育化の問題が福祉的側面からのみ検討されていることがはっきりと表れている点である。実際、その対策・措置については、教育における福祉・社会保障を規定する勅令第 577 号の第 6 章で定められていた。

この時代における障害者の教育環境の特徴をさらに詳細にまとめると、次のようになる。

- ・国または官民の機関の運営により、盲人・聾啞者用の特殊学校・学級は存続し、数も増加した。
- ・知的障害のある未成年は、事実上学校から除外された。
- ・行動障害のある未成年のための分離学級が発展を遂げた。
- ・福祉・隔離収容的な特殊施設は存続した。

第2章

イタリア憲法および教育を受ける権利（第3、34、38条）

憲法以降の法規定（～1970年）

特殊学校および小中学校内の分離学校^[訳注]（特に1962年12月31日法律第1859号および1968年3月18日法律第444号）

前章で述べた状況はその後何年も続き、その間、盲学校（1952年10月26日法律第1463号）および聾啞学校の国立化に関する法律ならびに学校機関の教育プログラム作成・組織化・人員の整備に関する法律を除いて、この状況を変える措置がイタリアの教育関連の法律によって講じられることはなかった。またそれは、明らかに差別的で教育的・社会的疎外を生み出していた先行の規定を見直し克服する基礎となるはずのイタリア共和国憲法の施行によっても変わることはなかった。本来ならば、憲法において「教育を受ける権利」の源となる原則、つまり、憲法第3条（「すべての市民は、等しい社会的尊厳を有し、法の前に平等であり、性、人種、言語、宗教、政治的意見、個人的および社会的な条件によって差別されない」）にうたう、労働能力のない者および障害者を含めたすべての市民の権利の「平等の原則」、および同第34条（「学校はすべての者に対して開かれる」）に定める原則に基づいて、ただちに新たな論点が展開されるはずであったし、教育の権利が万人が享受することのできる公の権利であると認められたことを受けて、かかる権利が制限を受けることなく具体的に行使されるように探求が進められるべきであった。障害児の学校教育問題に関していえば、ハンディキャップが「教育を受ける権利」の行使に制限をもたらすことを避けるようにするべきであった。そして、上記の権利に加えておくべきは、憲法第38条「労働能力のない者および障害者は、教育および職業訓練を受ける権利を有する」¹という根本的な憲法原則である。

かかる憲法原則は、障害者教育の「普通」学校における実施に向けて、先行の規定を変更または代替する早急な提案を行うための確固たる基準点となるべきであったが、非常に長い間その適用をみないまま、純粹に原則の発表にとどまった。事実、障害者の学ぶ権利および教育を受ける権利は、具体的かつ特定の法律規定にまとめられることはなく、普通学校に変更が加えられることもなかった。そして、特殊学校および小学校内の分離学級は、省の通達により具体的に実施され、存在しつづけるのみならず発展していったのである。

^[訳注] 内容からみて「…小中学校内の分離学級」を示す（誤植）かとも思われるが、伊語原稿どおり「…小中学校内の分離学校」の表記のまま残した。

¹ 「共和国は、健康を、個人の基本的権利および共同体の利益として守る」という第32条の定める原則も忘れるべきではない。

この意味において、憲法施行後に障害者の学校問題が相応に扱われたのは、1953年3月11日公教育省通達第1171号においてである。特殊学校および分離学級に関する同通達では、この2種類の学校機関にどういう生徒を就学させるのかについても概要を示している。1つは、通達で「学校機関」と定義し、特定の身体・精神障害のある児童（肢体不自由児、精神障害児等）への小学校教育を行う場所である「障害者用の特殊学校」であり、もう1つは独立した学校機関ではなく、一般の小学校内で機能する「分離学級」であり、一般の指導および通常の授業方法・速度が適当でなく、特別な授業方法・形態の指導を受けて初めて通常レベルに達することができる発達遅延・多動・情緒不安定のある児童等が通う。

しかし、公教育省が特殊学校内の学級および分離学級の編成ならびに機能に関する初めての具体的な規定を行うのは、1962～63年になってからである。1962年1月4日通達第103号が数種類の分離学級²について定義したほか、1962年7月9日付第4525号および1963年2月2日付第93号という、根本を成す2つの通達が公布された。かかる2つの通達により、身体・精神に障害を呈する小学生は、各自の障害の形態・種類に応じ、特殊学校または国立校内の分離学級に進まなければならないとされた。

通達第4525号では、1学級の生徒数について、特殊学校が各学級6～10人、分離学級では8～15人と規定した上、生徒の振り分けおよび障害の通知は教師が書面により学校長に対して行うものとし、これを受けた学校長は、管轄の保健医療当局（校医、保健担当官または嘱託医、また可能な場合は教育心理学医療センター（Centro medico psicopedagogico））の意見を求めた上で、認定された障害の種類に応じて、特殊学校または分離学級への障害児の登録について決定すると定められていた³。

特に、1963年2月2日の通達第93号では、「分離学級には、適当な期間の分離教育を経た後、普通小学校への復帰を予想することが可能な程度の異常をもつ生徒を迎えるべき」と規定された。その結果、「分離学級へは、体質以外の原因による軽度の性格異常を示す生徒、または、普通レベルより若干劣る知能指数をもつ生徒」（参考値として0.75以上1未満）を通学させるとした。なお、「生活年齢と精神年齢の軽度のアンバラン

² 上述の通達では、分離学級を次のカテゴリーに分類した。1) 発達遅延、仮性精神異常 2) 精神障害 3) 身体障害 4) 弱視 5) 難聴

³ 1967年12月22日大統領令第1518号で承認された学校医療に関する規則では（障害の診断手続きおよび児童の分離学級または特殊学校への振り分けについて規定。また、分離学級へは、普通学校への復帰の見通しがある、知的障害が重度でない児童・環境不適応児・行動異常児を通わせることとする一方、特殊学校へは、普通学校への通常の通学ができない重度の障害児を振り分けることを規定の上）、生徒の家族が、保健医療機関または学校機関の決定に対して異議を申し立て、県医による措置の決定に委ねる場合の方法についても規定した。同規則は、実質的に、公教育省が発布した1962、1963年の前述の通達の規定に従う形をとっていた。要するに、障害児を「検診」し、普通学校とは別の機関へ、または復帰の可能性のある併設機関へ入れるというシステムである。

スや性格異常を、普通学校における細やかで慎重な教育行為や適切な個別化教育により適切に除去することが可能な場合は、いずれの場合も、分離学級への入級は行わない」。

イタリアの特殊教育の規則の唯一の基準点たるこれらの基本的な通達に基づき、大がかりな「検診」作業および分離学級・特殊学校の設立作業が始動することとなった。その結果、普通学校とは別の施設に設けられる特殊学校の数が、全国にわたって増加し、身体・精神に体質的な障害・欠損をもつ、義務教育年齢の全ての児童を迎えた。そして、それよりも多くの分離学級が普通学校内に設置され、ここには軽度の異常児や正常レベルを下回る能力の児童生徒が通うこととなった。

障害教育師範学校が不十分であり、専門教師の不足を補うため、前述した 1928 年勅令第 1297 号第 404 条の関連規定を改正した 1963 年 10 月 7 日公教育省通達第 315 号によって「児童の発達のための病理生理学課程」の制度が始動されたのは、ちょうどこの時期であった。同制度は、それぞれが全く類似点がない多様な機関に委任され、その数は大幅に増加した。そして、そこから非常に多数の資格が、資格取得者の業務に適した知識とは（一部の例外を除き）合致しない形で発行される結果となった⁴。

中学校義務教育改革に関する 1962 年 12 月 31 日法律第 1859 号も同制度に従い、それまで小学校に関する規定によってのみ対応していた不利な立場にある生徒の問題は、この法律をもって初めて中学校（前期中等教育）においても取組まれることになった。

同第 12 条では、専用に設置される医学・教育心理学委員会が、検討対象である生徒にとって分離学級への移籍が必要であると判断したときは、「学校環境へ不適応な」生徒のために、中学校内部に分離学級を設置する権限について規定した。分離学級はいずれの場合も 15 名を超えてはならない⁵。

また、同じ 1962 年 1859 号法の第 11 条により規定されたのが、進歩の遅い生徒の支援を目的とした、15 人以下を定員とする補習学級(classi di aggiornamento)⁶である。

⁴ 病理生理学課程に関する規定は、後に詳述する 1975 年 10 月 31 日大統領令第 970 号により廃止される。同令では、当該課程を廃止し、特殊学校機関の学校責任者・教員・介助員の養成に関する全内容を改正した（本書 p.20～参照）。

⁵ 中学校の分離学級への入級対象となる生徒は、法律の規定によれば、「不適応」、つまり行動障害、軽度の知能障害、また、社会環境を原因とするその他の障害をもつ者でなければならなかった点に注目する必要がある。法律では、盲人を除いて身体・感覚障害者については言及しておらず、その空白を埋めるため、分離学級は不適切な形で利用された。実際、中学校には、聾啞・弱視・難聴その他の種類の障害児のための学級が設置され、分離学級と同様に扱われた。

⁶ 補習学級は、十分な知識を有している生徒と、（注目すべきは）*知能障害または性格障害に起因しない、本人の人格とは関係ない環境要因により同等の知識をもたない生徒の間の差別の撤廃を目指していた*（公教育省通達 1964 年 8 月 3 日第 310 号を参照）。

なお、中学校における分離学級の設置および活動は、具体的には、1963年8月8日付省令により初めて実施された。同省令では、分離学級への生徒の振り分けの必要性を検討する目的において、1962年1859号法の第12条の規定により専用に設置される医学・教育心理学委員会の審議にかける生徒名簿を、学年協議会が毎学年度11月15日までに収集データに基づき作成しなければならないと規定した⁷。

不利な状況にある生徒のための専門・分離した学校・学級の設置のため、前述した法的措置と同じ方針のもと、国立幼稚園に関する1968年3月18日法律第444号が發布され、その第3条で「知的障害・行動障害・身体的障害・感覚的障害のある3～6歳の児童のために、国立幼稚園内における特殊コース、また、より重度のケースには特殊幼稚園を設置する」ことを規定した。

⁷ 改革法の規定する中学校における分離学級の設置および活動については、同省令の後に数多くの通達が発布され、これらの通達に基づき、中学校の分離学級についても、大がかりな増設作業が実施された（公教育省通達1964年8月3日第310号、1965年9月28日第377号、1966年9月3日第338号、1967年8月30日第313号、1968年7月23日第320号、1969年8月24日第267号を参照）。

第3章

1970年以降の法規定（1971年3月30日法律第118号ならびに「ファルクッチ委員会報告書」実施のための1975年8月8日通達第227号および1977年8月4日法律第517号）

前章で述べたような規模に達した大がかりな「depistage 検診」作業と分離学級・特殊学校の設立は、後述するような思いがけない方向転換がなければ、さらに拡大を続けていったと思われる。

進歩的な教育学者、社会学者、政治組織、協会・団体、労働組合などの集団は、特殊学校のいわゆる「ゲッター化」について注意を喚起する広域キャンペーンを、世論、そして特に「不利な状況にある」児童の家族に対して開始した。実質的に特殊学校は、障害者を疎外する状況を深刻化する以外には、あいにく何の成果も出していなかったのである。分離学級については、生徒の能力回復には無意味であり、むしろ疎外化の原因になるということが徐々に明らかになっていた。障害のある児童生徒を共通学級に迎え、最大限に教育行為を受容できるようにし、同級生との関係を正常化させ普通な関係を築けるようにするという「インテグレーション」の基準が、不完全・不適當な形ながらも、始動したのである。

身体的、精神的、感覚的な障害など、すべてのハンディキャップの基底には、コミュニケーション病理、つまり、適切な方法により他者へ意思を伝え、他者からメッセージを受け取るという、あらゆる人的・社会的発展の前提たるコミュニケーション的統合に必要な能力の欠損がある。程度に差こそあれ、およそすべての障害児に見られるコミュニケーション能力不足は、同様の問題を抱える状態にある児童と一緒に隔離していたのでは発達しないのであって、彼らが元来持っている僅かな能力を刺激することのできる健常な同級生に囲まれる環境にあつてこそ、有益な発達が可能となるのである。

その後、こうしたインテグレーションの基準は、困難な状況にある生徒専用の分離された学校・学級の設置という当時まで続いてきた前述の基準に勝ることになった。事実、1975～76年度以降、特殊・分離学級の数はいくつか減少を始め、障害児童生徒の共通学級への編入に伴い、2～3年のうちにほぼその姿を消すことになった。

一般の心身障害者のための法律を定めた1971年3月30日法律第118号の規定は、この移行期の兆候としてみなすことができる。

法律 118 号はその第 2 条で障害者の定義¹を行い、社会・医療・経済的な障害者保護対策を規定することにより、あらゆるカテゴリーの障害者のための社会的援助・保障の問題²を中心に扱っており、その意味では学校制度に関する法律ではない。しかし、義務教育学校へ通う権利を（非常に重篤なケースを除き）障害のある児童生徒に認めたことにより、彼らを普通学校へ編入させるという意味において非常に重要な法律である。

障害児の学校へのインテグレーションの前提を築いているという点から、根本的に重要な条項といえる第 28 条では、次のように規定する。「自律性を欠く一般心身障害者で義務教育学校または国の出資による職業訓練へ通う者は、次の事項について保障される。

- a) 学童保護協会の負担または同協会と訓練主催団体の分担による、自宅から学校・訓練所およびその復路の交通機関の無料利用の保障
- b) 通学の障壁となる建築バリアの克服・除去のために適切な方策を通じた、学校への通学の保障
- c) 非常に重度の障害児の授業時間中の介助の保障

公立学校の普通学級における学習または編入が阻害され困難となるような重度の知的障害・身体障害をもつ場合は例外とし、義務教育は公立学校の普通学級において実施されなければならない³。

¹ 「本法律においては、器質的・代謝異常性の知的障害による精神不安定、感覚・機能障害から生じる統合不全を含む、進行性のもも含めた先天的または後天的な障害をもち、3 分の 1 を下回らない労働能力の永久的な減少、または 18 歳未満の場合は同年齢の課題・役割の遂行において永続的な困難を呈する市民を、心身障害者(mutilati e invalidi)とする。別の法律で措置が講じられている戦争・労働災害・国家公務員の勤務を原因とする障害、盲人および聾啞者はここに含まない」

² 同法律 118 号の第 27 条は、公共建造物および学校施設を、1968 年 6 月 15 日付の建築上の障壁の除去に関する公共事業省通達に一致した形で建設しなければならない必要性について特に強調した。続く 1978 年 4 月 27 日大統領令第 384 号では、上述の 1971 年 118 号法第 27 条の建築上の障壁および公共交通機関に関する障害者のための規定を実施するための規則を承認した。この規則は、集団活動を営んだり公益サービスを提供する、学校を含む公共建造物における障害者の他者との関わりの妨げとなるような、一般に「建築バリア」と呼ばれるあらゆる物理的な障壁物（出入り口、ステップ、斜面、段差、階段、隘路など）を除去することを目的とした。特に、第 18 条では、「就学年齢前の教育機関、大学およびその他の学校関連の公益機関の建物は、歩行不能または歩行困難な生徒による利用も保障するものでなければならない。（略）教育活動の実施に必要とされる備品・教育補助具・設備は、各々の障害事例に対応した特徴をもつものでなければならない（机、イス、タイプ、点字機材、更衣室など）。エレベータのない複数階の学校施設の場合、歩行不能な生徒の通う学級は、地上階に設けなければならない…（略）」と定めた。この件については、続いて、民間の建造物における建築バリアの克服・除去を推進する 1989 年 1 月 9 日法律第 13 号が發布された（その具体的な実施は 1989 年 1 月 14 日省令第 236 号による）。1992 年ハンディキャップ基本法第 104 号においても、その第 24 条で「一般市民に公開される公共・民間の建造物に関し、1989 年 1 月 9 日法律第 13 号およびその後の修正規定に定める利用便益を制限するおそれのあるすべての建造物は、法律 1971 年 3 月 30 日号およびその後の修正規定、1978 年 4 月 27 日大統領令第 384 号承認の規則、1989 年法律第 13 号、1989 年 6 月 14 日公共事業省令第 236 号の規定に一致して行うものとする」

³ かかる「例外」（その後、1992 年基本法第 104 号第 12 条第 4 項の規定により廃止）に基づき、1981 年 3 月 30 日付破毀院判決は、事実審判事の決定に反し、筆記運動に著しく困難を呈する脳疾患のある児童の小学校 4 年への編入登録を拒否した学校長が、職務の不作为犯に当たらないとみなした。破毀院は、障害

「障害者の高等学校および大学への就学を容易⁴にする。同様の規定は、就学年齢前の学校機関および放課後活動においても有効であるとする」

この法律の学校に関する部分については、長く無視され実施されずにいたが、障害児教育の分離教育制度への批判運動において驚くべき効果を見せた。第118号法は、過去に行政が前述の出来事とおして苦心の末機能させてきた専用の学校機関の転覆の結果であり原因ともなったのである。これが、当時批判が強まるほど、特殊学校の廃止化と生徒の普通学校編入のプロセスに直接・間接的に巻き込まれた学校機関の危機が深刻になっていた時に公教育省が直面した状況であった。この普通学校編入のプロセスは、その伝染性または予測不可能性のためか、不適切ながらも意義深い「^{セルバッジ}selvaggi（野蛮な、原始的な）」という名称で呼ばれた。こうして、特殊学校機関から普通学校への障害児の移籍の大部分は、理性的というよりは感情的な勢いにより、自然発生的かつ混沌とした状態で始められ、多くの学校において、無秩序・緊張状態を呈することとなり、合理的な対策を講じることが必要となった。結局公教育省は、1974年、進行中の「selvaggi」式の編入や数校の事実上の閉鎖という対処不可能な状況に際し、全ての問題を根本的に検討するべきであるとみなした。

調査および具体的な提案を行うという任務は、専門家らによる委員会に委ねられた。委員長の名にちなみ「ファルクッチ委員会」として広く知られることになる委員会である。

1975年1月、同委員会は作業の結果、1975年8月8日付省令第227号および後続の関連法規の政治的・技術的支柱となる報告書を公教育省に提出した。その要点について、次にいくつか引用する。

普通学校への生徒の参加プロセスを容易化するため、特殊・分離学級の段階的廃止および特殊学校の組織改変を目指すという、すでに進行中の方向性を承認する。普通学校は、障害児の社会化および学習プロセスの展開を実現するための計画化、ならびに身体的・精神のおよび（または）感覚的な障害をもつ生徒へ主に最大限のコミュニケーション能力を与えることを目指す教育の計画化を実施しなければならない。

同様の目標を達成するため、学校以外にも、障害を呈する子供の誕生から学齢前までの全期間をつうじて当該児童にかかわる保健医療・福祉サービスの適切な組織化が不可欠である。

児の学級編入および学習に際する著しい困難、ならびに健常児と重度障害児の混在が公務の順調な遂行に関する憲法的原則に及ぼす危険から導かれる適切な事由によって学校当局が障害児を除外する権限を有することから、普通学校への入学は、障害児の人的権利にはあたらないとした。

⁴1987年破毀院判決第215号により、高等学校への就学を「保障する」とせずに「容易にする」したこの規定は、当該部分について違憲であるとされた（本書p.45～参照）。

さらに同報告書は、障害児が学校に完全な形で編入を果たせる状況としての新たな学校のあり方を提案している。こうした学校では、最低限の一般教養レベルへの到達を意図するのではなく、点数・通信簿についての固定化した概念の克服を必要とし、学校成績の評価基準は、生徒が自身の潜在力を実現・発展させるために用いるあらゆる表現形態を生かした上で、総合的にかつ学習内容ごとに到達した習熟度に関するものでなければならない。

新しい学習の概念には、論理的・抽象的な知能レベルに加え、感覚・運動および実践に関する知能、特に、社会化プロセスをも考慮に入れる必要がある。

その後、上院委員会において審議・承認された「ファルクッチ報告書」の実施面の直接的影響は、次のとおりである。

公教育省内に障害者特別局（Ufficio speciale handicappati）が設置され、1975～76年度の義務教育校の障害児童生徒のための措置に関する1975年8月8日通達第227号が發布された。同通達は、上院委員会の指導方針を受け入れたものであり、普通学校への編入を規定し、教育長のもとにハンディキャップ作業グループの設置を定めた初の公式文書とみなされる。しかしながら、障害児童生徒の編入を通例として提案するものではなく、必要に応じて事前選出した学校群における試験的实施を提案しており、実施校が障害児童の居住区にあるとは限らなかった。

結果は間もなく明らかになった。1975～76年度、障害児童生徒は、特殊学校・分離学級を離れ、地域内の普通学校、特に、障害問題に理解が深く、障害児受入れ態勢のある教師がいる普通学級への在籍登録を始めることとなった。

1976年9月29日通達第228号も、1976～77年度の普通学校への障害児童生徒の編入について、通達第227号の規定内容を再確認した。

こうした規定の流れに、1977～78年度の普通学校への障害児童生徒の編入事業について定める1977年8月3日通達第216号も続き、その中で、小学校の普通学級内の障害児童生徒6人に対して支援教師1人の起用を可能（最重度の場合は障害児童4人に対して支援教師1人）とするという、非常に重要な規定が定められた。

同通達では、明確に「支援教師」についてふれた上で、学校内におけるその厳密な役割については決定の必要があるとし、また、編入をある意味で「科学的裏づけをもって」行うことを求めた。

結局、1977～78年度には、特殊学校・分離学級から普通学校の学級への移籍は、危惧されていたような大きなトラウマも残さずに⁵、ほぼ完全に実施された。

⁵ 当時、インテグレーション問題は、イタリアのみならず、国際的に扱われており、1975年12月9日付国連総会で宣言された「障害者の権利に関する国連宣言」では、（1971年12月20日付の知的障害者の権利

上述した報告書および文書、過去数年にわたる経験および社会的圧力により準備されてきたこうした基礎的状况の上、若干複雑な審議過程の後、1977年8月4日法律第517号基本法が成立した。

障害児童の学校問題に関し、前述のような傾向の転換を法律的に有効とし規定した初めての法文は、実際のところ、この1977年8月4日法律第517号（生徒の評価、追試験の廃止^{〔訳注〕}、学校制度の改正規定に関する法律）である。

同法は、小中学校の教育規定の全貌を本質的に革新する法律であり、生徒の評価、試験、統合教育活動および障害児の教育プログラム策定に関し、全く新しい規律の導入を行った。

障害のある生徒の統合・支援形態の実施という目的上、この法律から浮かんでくる（強調すべき重要な）基本事項は、分離学級（および補習学級）の廃止、その結果として小学校では専門資格を有する支援教師の起用、中学校では障害児童が在籍する各学級において所定の専門資格を有する正職員または代理が担当する6時間の支援活動の規定である。

A) 小学校における、障害をもつ生徒の編入参加の規定については、第2条に「学習の権利の行使および生徒の最大限の人格形成の促進の支援を目的として、構成単位は各学級のまま、各生徒のニーズに応じて個別対策を実施するためにも、教育プログラム策定には同一学級または異なる学級の生徒グループごとに企画する統合教育活動を含むことができる」⁶と定められた。

第2条第2項ではさらに詳細に、障害児童生徒のインテグレーションに関し「第1項という活動環境において、学校は、1971年9月24日法律第820号第1条第4項に定める特別雇用の場合も含め1975年10月31日大統領令第970号第9条に従い配置される専門の教師による指導を提供することで、障害をもつ生徒のための統合教育の形態を実施する」と規定している。

さらに同法は「国および関係地方自治体の管轄に従い、各機関の予算範囲において、学校協議会の準備するプログラムに基づき、必要とされる専門家の補完、社会・教育サービス、および特殊な支援形態が保障されなければならない」としている。

に関する国連の前の宣言のように）「障害者は、教育、職業教育、訓練リハビリテーションを受ける権利を有する」と述べるのみならず、障害者が「その能力および技能を最大限に発達させ、社会への統合または再統合を行う過程を促進させるようなその他のあらゆるサービスを受ける権利」を有することを明確にした。したがって、「身体的、精神的または社会的に障害のある児童は、その状態または境遇により本人が必要とする特別な治療、教育および保護を受ける権利を有する」とした1959年11月20日付の国連総会における児童権利宣言の内容に比べ、はるかに先の段階に進んだことになる。

^{〔訳注〕} 517号法の条文の原文にならい、*abilitazione*（…の認定）→ *abolizione*（…の廃止）と訂正した。

⁶ 生徒各自のニーズに応じ且つ教育の権利の最大限の行使に適した教育システムを障害のある生徒にも保障する目的において、1977年法律第517号により、指導の個別化の方針が法規定として承認されたことになる。

B) 中学校における、障害児童生徒の編入参加の規定については、（第2条第1項と同一の主義を確認後）第7条にて「教科を超えた分野も含めた統合教育活動を含む教育プログラム策定の領域において、中学校に勤務し特定の専門資格を有する正規教諭または期間を定めない雇用契約の教諭の起用により実施される、障害のある生徒のための統合・支援形態について規定する。その要請は、障害のある生徒が在籍する各学級につき1人、週6時間を上限とする⁷。」

また、「障害のある生徒を迎える学級は最大で20名の生徒で構成される。かかる学級では、国および関係地方自治体の管轄に従い、各機関の予算範囲において、学区の学校協議会の準備するプログラムに基づき、必要とされる専門家の補完、社会・教育心理サービスおよび特殊な支援形態が保障されなければならない。こうした活動は、学校協議会の示す基本方針および学年協議会による提案に基づき、教員協議会の作成する統合・支援企画プログラムに従い、通常教育活動に替えて定期的に、年間160時間を上限として、特に授業期間の初期・終了期に行う」。

すでに言及したが、1977年法律第517号の第7条最終項では、中学校の分離学級および補習学級の廃止を規定している。この件に関して注目すべきは、小学校について分離学級を廃止する規定が、1977年517号法では想定されていない点である。しかしながら、1977年517号法の論理・体系的な解釈により、分離学級の廃止は517号法第2条に暗に含まれ、第7条は小学校領域まで拡張することのできる総合的規定であるとみなすことができる。

C) 幼稚園については、（非常に不思議ながら）517号法では言及がなされず、専門教師について明確に規定する1982年法律第270号を待つ必要がある。

1977年517号法の施行により、聾啞児の義務教育についても再整備が行われることになった。第10条では「現行の規定により承認された義務教育は、聾啞児童については、小・中学校の所定の特殊学校および公立学校の普通学級において実施し、当該学校では、国および関係地方自治体の管轄に従い、学区の学校協議会の準備するプログラムの実施において、必要とされる専門家の補完および支援形態のサービスが保障されなければならない」

「第10条に従い、1928年2月5日関連法規集第577号第175条、1928年4月26日勅令第1297号第407条ほか、第10条の実施に矛盾するすべての規定は廃止される」⁸

⁷ 各学級につき週6時間を上限とする支援教師の起用について定めるこの規定は、1982年5月20日法律第270号第14条により廃止された（本書p.25参照）。

⁸ 聾啞者に関する前述の法律517号第10条の規定内容は、盲児についてはすでに1976年5月11日法律第360号で認められていた。360号法では、1952年10月26日法律第1463号第1条を修正し「義務教育は、後続の第2条に定める所定の特殊学級、または公立学校の普通学級にて実施する。当該学級では、国およ

517号法についてまとめると、法律のいくつかの遺漏事項・不明瞭な点（誰が「障害者」であるかその定義の欠落、障害の最終的証明をどの管轄当局が発行するかその指定の欠落）があるのは別として、この法律によって、障害児童生徒の普通学級へのインテグレーションが初めて国の法律によって認められたという点が指摘できる。わが国の憲法第1条に規定する、人間の最大限の発達を阻害する経済的・社会的障壁を除去するという国家機関の義務を伴う、学習、つまり、人格の形成・成熟への権利の原則が、この法律によりやっと実施されるに至った。同法は、障害児童を含めた自校の生徒のニーズに最も呼応するような教育活動および教育方法の計画策定を教師陣に委ねることで、「健常な生徒、障害のある生徒ともに、万人に開かれた学校」（憲法第34条）を実現するための基礎を築いたのである。

1977年517号法の施行により、公教育省からは、説明的内容の通達のみならず、障害児の統合教育を促進する措置・対策面において革新的内容をもつものも含めた、夥しい数の通達が発布されることになった。1978年7月21日通達第169号（517号法第2条の小学校への適用方法について）、1978年7月31日通達第178号（517号法第7条の実施において、中学校⁹に関して第2条と同様の規定内容）、1978年7月10日通達第167号（幼稚園および義務教育学校における教育心理サービスの設立について）、1979年6月28日第

び関係地方自治体の管轄に従い、必要とされる専門家の補完および支援形態サービスが保障されなければならない。1928年4月26日付総則規定第1297号第455、456、457条を廃止する」と規定した。

⁹ この件に関し、「国立中学校の教育プログラム・授業時間・試験」に関する1979年2月9日付省令に言及しておく必要がある。

「前置き」～「教育プログラム」までの記述部分には、いくつかの重要な主張があり、そのうち2つ（「措置の個別化」および「統合・支援の措置」）は、困難を呈する生徒に直接関係する事項である。

一措置の個別化

「その意味において、障害のある児童生徒の存在は、個別の課題を提示する。これらの生徒は、法規定に従って普通学級に編入しても、当然ながら各自異なる状況へのより細かな配慮と、適切な教育的・学習的措置の実施を必要とする。障害児童の単なる学校編入は問題を解決するものではなく、それどころか、障害児自身と共同体たる学級のその他のメンバーにとって有害な状況を作り出す恐れがある。学校への編入というデリケートな問題にふさわしい教育サービスを保障するため、学校保健医療の専門家による措置、専門の知識を有する教師の存在、社会・教育心理サービス、1977年法律第517号に定める障害児のための特殊な支援形態が協力を行う。こうした状況において、教育的個別化は、学年協議会が教育プログラムを策定する上で必要不可欠となる」

一統合・支援の措置

「教員協議会および学校協議会は、学校の活動地域の共同体が必要としているものごとを認識することに特に留意し、特定の文化的・社会的疎外状況が呈する課題をも引受け、学区が企画する生涯教育の領域においてそうした状況を改めるような措置を講じていく必要がある。

ここには、同一学級または異なる学級の生徒の集団により構成される、教科を超えた統合教育活動や、個別支援のイニシアチブも含まれる。

教員協議会は、学校協議会の示す基本方針および学年協議会の作成する提案に基づき、特に定期的検証で得られるデータに関し、これらのイニシアチブのプランを決定する。同プランは、教育プログラム策定時に個別目標と密接に関連づけられ、1977年517号法に定める方法に従って実施される。

統合教育活動には、生徒全員が参加しなければならない。特に、その他の同級生が統合教育活動に参加中に、支援を必要とする生徒が支援のイニシアチブのみに打ち込む状況は避けなければならない」

158号（先行通達に規定する試験的活動の継続に関する後続規定）ほか、特に、「障害のある生徒のための特殊な支援形態」に関する1979年7月28日通達第199号では、先行する1977年8月3日通達第216号の規定の改正事項として、小学校において「別々の学級に在籍する障害児童生徒4人あたり支援教師1人（以前は障害児童生徒6人あたり）」の基準を採用し、出来る限り「小中学校ともに、1学級につき1人以上の障害児童を在籍させないようにする」ことが望ましいとした。

上述の通達、特に、1978年7月10日第167号（および1979年6月28日第158号）ならびに1979年7月28日第199号は、1977年8月4日法律第517号から浮かんでくる新たな教師像の役割・任務・起用の決定に必要となることから、根本的な重要性をもつ。その教師像とは、正確には、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、517号法第2、7条に従い、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「支援教師」である。かかる役割の遂行に必要不可欠な要件は（その説明については次章を参照）、1975年10月31日大統領令第970号の定める専門課程のディプロマの取得である。

第4章

支援教師と専門養成課程

1975年10月31日共和国大統領令第970号、1982年5月20日法律第270号、1986年4月24日教育省令、1995年6月27日教育省令第226号
――支援教師の養成、教師像、役割について

度々引用されてきた1975年10月31日共和国大統領令第970号は、ハンディキャップのある生徒が教育を受ける権利を完全行使する目的において、重要な意味をもつ。同令は、教師用の病理生理学の課程を廃止し、特殊学校の教員の養成システムを2年間の養成課程の設定をもって改正した。同時に、ハンディキャップのある生徒の普通校への統合形態を実施する役割を担うのは、1975年第970号共和国大統領令第8条に規定のある専門資格を有する教員でなければならないとその第2条で定める1977年8月4日法律第517号を実施するための前提と条件を形づくった。

当該法律は、その中で「特殊な目的をもつ国立学校あるいは施設¹」と定義している特殊学校に係わる学校責任者・教員・助手のさらに適切な養成について規定があることで特に注目すべきであり、その源は以下に掲げる点に見られる。

- a) ハンディキャップ者のための教員および指導員の知識に深刻な不足が見られる状況の中、＜精神障害者学校教員養成校＞または＜子供の精神発達および身体発達の病理生理学課程＞を通じて行われていた幼稚園の教師や保母の養成については、近年受講者が増加する一方で、概ねその有効性への信用は薄かった。
- b) 中学校教諭については、短期間の研修を除いては、特殊な準備についての取り組みがなかった。

これらの点を考慮して1975年10月31日共和国大統領令第970号が公布され、その第8条において、1928年4月26日勅令第1297号第404条（および1963年10月7日教育省通達第315号）で規定されていた精神・身体発達の病理生理学課程を廃止した上で、「特殊

¹ 「特殊な目的をもつ学校」とは、前出の章においてとりあげた特殊校を指し、盲人、ろうあ者、精神機能障害者等のための公立・私立の学校のことであり、詳しくは、1933年7月1日勅令第786号の第28、29条および1967年12月22日共和国大統領令第1518号で規定された学校医療事業の適用のための一般規則を参照のこと。なお、同令第1518号の第29条では、いずれの学校が特殊学校であるかについて「公立・私立の盲人、ろうあ者、精神機能障害者、特定の呼吸器疾病の患者、特定の心臓脈管系疾病の患者のための学校」と、明確にしている。

教育を行う施設や学校を管理する指導職員および教員は、教育省より認可された学校あるいは機関において2年間の理論・実践課程を修了して取得する専門の資格を有していなければならない」と定めている。これは、2年間という履修期間（病理生理学課程は、事実上、6ヶ月間であった）のみならず、最新の心理科学・教育科学の分野の研究結果を反映した授業計画や科目という内容の面からいっても、重要性の非常に高い専門資格である。

連続的な専門的対応を講ずることにより特殊な目的を追求する国立校のコース・クラスを指導する管理職員・教諭・指導員の養成を推進することをめざす教育省認可学校・機関用に整備されたこれらの教育指導計画は、上述の第8条を実施した1977年6月3日教育省令により公布された。かかる教育指導計画では、講座は一偏的、つまり心身ハンディキャップ者、視覚機能障害者、聴覚機能障害者と、3つに分類された構造をもっていた。さらにこれらは、医療・保健科目を教育学・教授学よりも優先しており、とりわけ、特殊学校で指導する必要のある教師を養成するためのものであった。いずれにせよ、この教育指導計画は、1975年10月31日共和国大統領令第970号第8条において規定される責任者および教諭用にも、また、同令第10条において規定する盲ろうあ学校の指導職員および教員用にも、同令第11条にて規定する補助指導員用にも、各専門資格の取得に共通の内容を提案しているという点で、一元的なものであった。

しかしながら、かかる法律の根本的な重要性は、学校への統合教育を目的とした高度な専門課程の実施のみならず、「特殊学校の教師陣については、全生徒、とりわけ習得に特殊な困難をもつ生徒への統合教育の個別化対応のため、普通校への配属を可能とする」という第9条に規定された可能性にあると言える。

そして、当該大統領令第8条と第9条の規定の組み合わせから、教師の役割の多次元性の表現として、新たな教師像というものが浮かび上がってくるのである。後続の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のある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る支援教師が、その教師像である。

支援教師の役割については、根本的に重要であり、その点について前出の1979年7月28日教育省通達第199号では、支援教師が、教員協議会や教員会の管轄になる活動企画・点検に他の教員と同等の権利をもって参加することにより、教育計画の作成に全面的に係わる必要性を強く説いている。さらに、支援教師の役割が縮小されて受け取られること、また、その役割が学級担任より下級の立場としてみなされることを避ける必要がある点についても強調している。支援教師が（正教員の補習協力のための教員などのように）二

次的あるいは当座しのぎとして活用される形態を乗り越えるような、その役割の定義と資格付与が根本的に必要である理由はここにある。逆に、ここでいう支援教師の専門的知識には、真に人格形成・再形成の価値をもった活動を計画し指導するための、より責任の大きく意識の高い任務が任されるべきなのである。

続く 1985 年教育省通達第 250 号はさらに重要で、そこでは、「支援教師は、学年協議会および教員会の管轄となる全ての活動の策定および点検に、全権を有して参加する。ハンディキャップのある生徒の統合教育およびその生徒に対する指導活動における責任は、支援教師、学級担任の教諭（陣）、コース・学校全体の教師に同等の責任となる。つまりこれは、〈個別教育計画〉の実施を支援教師 1 人に委任してはならないということを意味する。その場合、生徒はクラスやコース環境に溶け込むどころか逆に孤立する恐れがあるからである。そうではなく、全ての教員が個別教育計画に規定される教育・指導活動の企画・実施・点検の責任を負う必要がある。²」

「クラスあるいはコースの教員は支援教師と協調し、支援教師が教室にいない場合も、かかる教育計画を実施する任務を負うものとする。これは、ハンディキャップのある生徒の学校生活にあいにくしばしば見られる〈空白の時間〉を避け、また〈空白の時間〉への対策として短絡的に 1 人の生徒の傍らに支援教師が付く時間が延長されつづけるなどして、クラス・コース・学校の仲間とともに行動させるという統合教育の方針がないがしろにされることを避けるためである。」

そして（一時契約職員の正職員採用に関して公布されたものでありながら、内容的には、ハンディキャップ者の統合教育問題を根本から革新するものとなった）1982 年 5 月 20 日法律第 270 号と、特に 1986 年 4 月 24 日教育省令により、支援教師の専門家養成課程・資格・役割に関してさらに内容を充実させた後続の規定が導入されることになった。

1982 年 5 月 20 日法律第 270 号

当該法律は、3 つの根本的なポイントを規定するものである。

- a) 正教員（1982 年法律第 270 号第 14 条）用に、教育省により直接（あるいは大学機関との協力により）組織される、1975 年法律第 970 号第 8 条に規定のある専門課程の設立。

² かかる行政命令は、小学校用に 1990 年法律第 148 号として成文化され、続いて、学校のあらゆる等級においても、1992 年ハンディキャップに関する基本法第 104 号第 13 条第 5 項に成文化された。これらの規定は、事実上、支援教師の〈共同担任性〉を認めるものであった。（本書 p.58 参照）

- b) 1975 年法律第 970 号第 8 条により規定される専門資格の有効性が、1978 年 8 月 9 日法律第 463 号により規定される採用と、さらにここで扱う 1982 年法律第 270 号第 85 条で規定する採用にも拡張された点。
- c) 支援教師の幼稚園への導入の明確な規定、さらに県採用の支援教師の雇用数を決定する意味も含めた、支援教師に対するハンディキャップのある生徒の平均比率の割り出し。

実際に第 12 条では、「幼稚園の各コースにおける、構成児童数最大 30 名、最少 13 名に対し、ハンディキャップのある児童を受け入れるコースにおいては、これを最大 20 名、最少 10 名に減じることとする。幼稚園の県採用職員の編成総数は、ハンディキャップ児 4 人当たり 1 人の比率で設けられる支援教師のポストを加算して計算する」と規定している。

さらに同第 12 条は「小学校および中学校の県採用教員の編成は、ハンディキャップのある生徒の支援、延長時間割による活動、学位取得を目的とした成人の指導のポストを含むものとする。補完的自由活動は、15 時間の指導で構成されるものとする」と付け加えている。さらに、「同条にて規定する職員編成は、毎年、3 月 31 日までに確定しなおされることとする。人員の再確定中には、ハンディキャップのある児童あるいは生徒 4 人につき支援教師 1 人の基本の平均比率を守りつつ、幼稚園および中学校のハンディキャップのある生徒のために支援教師の数を更新する³」こととしている。

最後に、当該法律の第 14 条にて、特定の資格を有する正教員（および追加編成の教員）を、「教育省全国協議会の決定を通した教育省のしかるべき命令をもって示される基準と方法に準じた、各教育行政区・各学校の教育計画策定にて規定される教授・教育法および教育心理学に関わる活動のうち、特にハンディキャップのある生徒あるいは学習に特殊な困難を呈する生徒の支援・回復・統合教育活動、そして現行法に規定のある特殊教育、統合・補完活動に関して」、一定期間の場合も含め、通常勤務時間の全部あるいは一部において登用できると規定している点を指摘しておく。

ここで注目してきた全ての規定の効果として、中学校における支援教師の登用に各クラス週 6 時間の限度を設けていた 1977 年 8 月 4 日法律第 517 号第 7 条第 2 項の廃止が挙げられる。（第 14 条第 7 項）

³ 4 人の生徒につき 1 人の支援教師という平均比率は、1997 年法律第 449 号にて廃止された。本書 p.80～を参照のこと。

1986 年 4 月 24 日教育省令

教育省令 1986 年 4 月 24 日は、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、教育者^{訳注}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目的において、1977 年 6 月 3 日教育省令により規定された先行の教育指導計画を修正すること。
- 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。

実に、かか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＞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＞な性質をもつようになっている。

実際、特殊教授法の規範の変化への考慮と、専門教師が教育・教授学についての基礎知識に精通することの必要性を評価すれば、多価性をもった養成⁴の方向へ進むのは当然のことであったと言える。

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) 第一に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

^{訳注} 教育者＝幼児教育の教育者。保育園・幼稚園など。

⁴ 実質的に、専門の教諭の新たな教師像が多価である点については、1 つ長所がある。新たな専門課程に与えられた多価的な設定は、教育法・教授学的な対応における特殊性（特に聴覚・視覚機能障害）を排除するものではなく、それぞれの科目および＜直接・間接＞実習において＜合計時間＞の割当てが明確に規定されている。（しかしながら、今日その事情は変わっている。1995 年 6 月 27 日教育省令第 226 号において、多価的な 2 年制専門課程のための新教育指導計画が示される中、視覚・聴覚機能障害について具体的＜合計時間＞の割当てはもはや規定されていない。）

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、次の2つの点により特徴づけることができる。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である。これは「教師活動の中、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」ためである。

とりわけ当該省令では、専門教諭の正確な教師像をなぞることができる4つの視点を定めている。

A) 専門性

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要となると思われる、いくつかの点から構成されている。

一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。

一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。

一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。

一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。

一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

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。

一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。

一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

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

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、リハビリ治療、社会）。

上記の教師像は、次に掲げる事項よりも以前に公布された教育指導計画から再現したものであるが、それでも今なお有効で現実的であると見なすべきである。

- 1) 1987 年憲法裁判所判決第 215 号では、ハンディキャップのある生徒が高校においても統合教育を受ける権利を保障し、基準となる筋書きと、義務教育学校⁵の環境に比べてはるかに広範囲で長期の統合について提案した。
- 2) ハンディキャップに関する基本法の承認（1992 年法律第 104 号）⁶
- 3) 教育指導面と組織面における学校の責任を、ハンディキャップのある生徒に対しても改正しさらに効果的なものとした、新たな一次・二次規定（国内規定）⁷の施行（1990 年法律第 148 号小学校教育法の改正、幼稚園の指導に関する 1991 年 6 月 3 日教育省令、学校事業憲章に関する 1995 年 6 月 7 日内閣総理大臣令）。過去数年に法制面および教育界で導入された上述の新制度の結果、1995 年 6 月 27 日教育省令第 226 号が公布された。同法により、2 年制の専門課程⁸の教育指導計画がさら

⁵ 本書 p.45～を参照。

⁶ 本書 p.51～を参照。

⁷ 本書 p.40～を参照。

⁸ 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、その序文において以下のように記している。a) 1986 年 4 月 24 日および 1998 年 6 月 14 日の教育省令において規定されている既存の教育指導計画については、1992 年 2 月 5 日法律第 104 号の効力発生以前につき、同法の要請するところの方針および適用方法と矛盾、また、上述の憲法裁判所判決とも矛盾する部分が見られるため、見直しおよび調整が必要である。b) これら教育指導計画の調整は、法制面および教授法・教育学領域に加え、学校の自治制など組織管理面における新たな見通しも含む、学校制度改革に関わる広い領域における過去数年間の刷新の結果として行われるものである。

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

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、ほかの教育機関、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⁹。

合教育の概念の具体例を示す必要がある。講座ではまた、対面式授業の他ゼミ形式による授業を行う時間も予定される。

⁹ 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。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能力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形があり、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ものとする。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＞については、1990年法律第148号

その他、新たな専門養成過程に関する 1995 年 6 月 27 日教育省令 226 号では、かかる教育指導計画が「ハンディキャップのある生徒の在籍するクラスの支援教師」を養成するためのものであるという重要な指摘をした上で、「講座を履修した教師が教職に携わる場合は、いかなる場合も、同僚により通常行われている業務の代理役であってはならず、ハンディキャップ者に対する教育行為が陥りやすい方法論および教授・指導法の難点を同僚に示すような、一種の支援を行うこととする。難点を特定し明示した後は、これらを解決・削除するためのストラテジーや技術を（教科分野も含んで）合同で追究する作業が続くことになる。困難克服を委任するような解決法は仮にも認めることはできず、追加の専門教諭（いわゆる支援教師）の人材が、学校活動の計画の企画・立案段階およびその実現段階においての協力作業に費やされることが重要である」と、最適な形にて指摘している。

第 2 条、および関連規定を実施する 1992 年 11 月 16 日教育省令も参照のこと。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」について制定している。

かかるファイルには、前出の第 2 条の規定にも対応する意味で、行政関連のデータ（戸籍、学校、医療、参照情報など）、評価書類、ハンディキャップのある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ものとする。

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。

第5章

公教育省通達 1983 年第 258 号・1985 年 250 号の「^{インテグ}intese(協調)」

インテグレーションの達成には、学校だけでなく、特定の困難を呈する児童に対して早期から措置を行う保健医療・福祉サービスの適切な組織が必要不可欠であると解明した「ファルクッチ報告書」の方針に続き、（広義における）障害児の統合プロセスは、家族および（または）学校のみならず、地域共同体全体にもかかわる問題であり、当該地域を管轄する全ての司法・行政当局の計画的取組みをもって対処しなければならないという考え方が広まり始めた。

これは、ハンディキャップ～学校～地方自治体の関係において（特に市町村（コムーネ）、地域保健機構（USL）、地域の専門機関に関し）現行の法律に基づき、インテグレーションを目的とした各機関の役割および任務を検証・研究することを意味した。

問題を正確にとらえるための手がかりとされた法律は、1976 年法律第 360 号（視覚障害者のインテグレーションを規定）、1977 年法律第 517 号第 10 条（聴覚障害者のインテグレーションを規定）、および、障害児童生徒の在籍する学級では「国および関係地方自治体の管轄に従い、各機関の予算範囲において、学校協議会の準備するプログラムに基づき、必要とされる専門家の補完、社会・教育心理サービスおよび特殊な支援形態が保障されなければならない」と定める同 517 号法の第 2、7 条（義務教育学校におけるインテグレーションを全面化）である。

つまり、1977 年 517 号法の価値は、その第 2 条、7 条で、学校・地方自治体をそれぞれの管轄においてインテグレーションの現象およびプロセスの責任者として特定することで、基準となる状況をようやく正式に正確な表現で規定したところにある。しかしながら、同法では、各責任者の管轄が何であるのかも、どう調整されるべきかについても指示されていなかった。この点については、国民保健サービス機構の設立について規定する 1978 年法律第 833 号も対処をしていない。国民保健サービス機構の健康保護プログラムの実施のための方針・構成基準・組織・サービスについて特定しながらも、インテグレーションの多面的な現象の調整手段については規定しなかったのである。「それぞれの管轄と予算の範囲」にこだわった結果、障害児の統合教育を計画するはずであった主要な行政機関の間に、ただちに、全体的なアンバランスが生じる結果となった。これらの行政機関とは、つまり教育長、市町村（コムーネ）、地域保健機構（USL）であり、さらにここには、1977 年大統領令第 616 号第 2 条により行われる参照に基いて 1934 年の市町村・県法関連

法規集 G 項第 144 条に定める視覚・聴覚障害児の学校援助における管轄権をそのまま維持する県を加える必要があった。しかし、各種の学校関係者および福祉・保健医療関係者は、矛盾が法規定に由来していることに気づき、個別化教育の措置を試験的に始めたときと同じ自発的精神で、行政機関の措置の調整を試みはじめた。

こうして、学校指導者、福祉保健医療事業、および障害児の完全なインテグレーションのために数年来戦ってきた数人の学者により構成される高度な専門的資格を備えるボランティアによるボランティア活動により、福祉保健医療サービスと学校の調整を目指す、行政的協調の「慣例」が生まれたのである。「協調の文化」と定義されるもののベースには、「統合教育とは、単一のプロジェクトにおいて融合される教育教授学・保健心理学・社会文化学的側面を内包する複雑な行為である」という概念が存在する。公教育省はかかる概念を受入れ、北イタリアではすでに広く普及していた「協調」の経験をもとに、1983 年 9 月 22 日通達第 258 号（その後 1985 年 9 月 3 日通達第 250 号にて再確認された規定）を發布した。同通達では、教育長に「協調」事項の締結を提案する中で、障害児童生徒の統合教育について学校・地方自治体・地域保健機構（現在の地域保健事業体）の間の協調の効果を得るための指示を含む、「協調の標準型」の図式が描写された。

「学校の任務」については、次のように特定された。

- a) 通常、障害のある生徒 4 人あたり専門の教師 1 人を配置。ただし、特に必要が認められる場合は例外を設ける。
- b) 障害のある生徒が編入するコース・学級ごとの生徒の定員上限の確定。
- c) 前述した 1977 年法律第 517 号第 2、7 条の規定する教育・指導プログラムの策定。
- d) 教師の活動における特定の訓練。
- e) 1982 年法律第 270 号第 14 条に従い、特定の要件を満たすその他の教師の起用の可能性。
- f) 学校の予算範囲において、上の c 項のプログラムで規定する補助教材・資料の購入・買い替えに割当てられる資金の利用。
- g) 障害児童生徒のために活動する機関・団体との連携も含めた、団体機関への参加協力要請。
- h) 県レベル^[訳注]で活動する作業グループの活動の提供。必要ならば、障害者団体および（または）障害児童生徒の保護者の代表者を加えた形をとる。
- i) 教育社会学・教育心理学分野における専門の活動の提供。

[訳注] 通達 258 号の条文の原文にならい、a livello principale（主要・責任者レベル）→a livello Provinciale（県レベル）と訂正した。

また、「地方自治体の協力」として、同通達では次のように規定する。

- ・ 州法の公布または資金の割当て
- ・ 学校施設・設備の提供および改修
- ・ 教師への協力業務を想定して専門訓練を受けた者を中心とした、補佐員(personale ausiliario)の学校への配属
- ・ 自律が不可能な障害児が学校生活へ参加することを保障し支援するための、介助員(personale assistente)の配属（1977 年 7 月 24 日大統領令第 616 号第 42、45 条）¹
- ・ 社会福祉サービスの提供
- ・ 障害児童の回復、社会化、インテグレーションの早期開始のため、市町村立の保育園・幼稚園の組織および機能を障害児童のニーズに適合化
- ・ レクリエーション・社会教育訓練センターおよび職業養成・訓練コースの組織および運営（直営または提携）

最後に同通達は、障害児童生徒のインテグレーションのプロセスを容易にするため、国民保健サービス機構に関する 1978 年 12 月 23 日法律第 833 号²により地域保健機構(USL)へ委任された「任務」について次のように言及している。

- ・ 1978 年法律第 833 号第 14 条 e にいう、あらゆる段階・種類の公立・私立校における学校保健医療サービス
- ・ リハビリ療法士を含む、医師・専門家の活動の提供
- ・ 相談事業

この法規定の行政面における新しさは、「協調」が、学校関係者および福祉医療関係者ととも展開する「機能診断またはプロフィール」および「個別教育計画」の準備・運営・検証を目的とする行為としてみなされる状況にある³。

¹ 第 42 条（学校における援助）「＜学校における援助＞に関する行政の機能は、資金の割当・準備または個別・集団サービスを介した、成人生徒も含め公立・私立学校の生徒の義務教育遂行、または、能力があり就学するに値しながらその手段をもたない生徒の進学を容易にするための、あらゆる組織・事業・活動に関与する。このほか、上述の機能には、医療・精神的支援、心身障害者の支援、小学生への教科書の無料配布がある。」

第 45 条（市町村への機能の付与）「第 42 条で示す行政の機能は、市町村（コムーネ）に付与され、当該市町村はこれを州法に規定する方法に従って実施する」

² 同法律は、「幼稚園に始まるあらゆる段階の公立・私立校における学校保健医療サービスの実施を保障し、あらゆる手段を介しての障害児のインテグレーションの支援をもって、発達期における健康を推進」する事業の目的の 1 つとして、あらゆる原因による身体・知的・感覚障害をもつ者の機能回復・社会復帰についての直接的活動を提供することを規定している（第 26 条）。

³ かかる目的においては、個々の措置の正確性・タイミングのみならず、進行の各段階に関連づけられる各措置間の調整も重要となる。このため、共通の教育・リハビリプログラムにかかわるすべての担当者により計画・承認されている措置および手法のプログラム策定が必要となる。いずれの場合も、かかるプログラムの実施の困難、特に政治・経済的および組織面の関係において、とりわけ保健医療当局および政

事実、上述の通達では「生徒の特定の困難については、いずれの場合も管轄の地域保健機構（USL）が、機能診断・プロフィール⁴（状態の変化に応じて漸次更新を行い、上の学校へ進学する際に問題点を明確化する）にまとめるが、この作成には学校関係者、福祉医療関係者、生徒の家族が協力を行う⁵」と規定された。

これらの規定は、「まず第一に、学校が行うべき教育行為の観点から見れば、障害の類型を識別することよりも、障害をもつ児童の潜在力の分析・認識および当該生徒の教育的ニーズの特定を実施することの方が重要であるということを明確にすべきである」と定める1985年9月3日公教育省通達第250号により確認された。

「児童に障害があることの通知および障害の状況を証明する文書の取得後は、当該生徒本人を慎重に観察の上、「機能診断」および適切な教育的措置が続くものとし、その決定については、地域保健機構（USL）・地方自治体・学校の担当者が、それぞれの管轄範囲において、両親の協力のもと、準備を行うものとする。機能診断では、戸籍記載情報および家族情報、取得した障害証明書類のほか、身体・精神・社会化・情緒・行動面における生徒のプロフィールを明示し、障害の結果生じる学習困難やその回復可能性、生徒が保持かつ刺激して段階的に強化・発展させていくべき既得能力についても浮き彫りにしなければならない」

「後続する学校活動の準備行程については、教育・学習の目標および措置を生徒の機能診断書に強調されているニーズおよび潜在力に出来る限り適応させることを目指し、教育・学習指導計画の策定に連動した個別教育プロジェクトの作成へと移る。このような、インテグレーションと学習のための個別プログラムは、障害のある生徒一人一人を（中間目標を発展的に設定し、個別化・多様化した方法・手段を用い、各自の潜在力に応じた形で）、自立性の目標ならびに能力取得（運動・知覚・認知・コミュニケーション・表現能力）および基本的活動手段の獲得（言語・数学）の目標へと到達させることを目指すものでなければならない」

治・行政機構の側による組織・活動の準備上の困難について見過すべきではない。しかし、「協調の文化」の追求、および国の法律による協調の義務化により、（協調の各段階および様々な管轄について定めた後続の1992年法律第104号、1994年2月24日大統領令の発布のように）上述したような困難の克服が可能になった（本書p.70参照）。

⁴ 障害者のプロフィールに記載すべき事項は、戸籍簿の記載内容、家族事項、住所、出身校がある場合はその学校名、編入時の状態（例 健康状態、視覚・聴覚、運動機能、方向感覚、自律性、年齢に比較した言語機能、精神状態、同年齢の児童または大人に対する行動）、専門検査・措置の申請理由となる状況および症状、その他必要となるあらゆる事項。

⁵ かかる作業委員会は、基本的に、学区長または学校長、教師（単独または複数）、地域保健機構（USL）の専門家チーム（単独または複数）、福祉担当者、生徒の保護者により構成される。

その後、1988 年通達 262 号は、「協調」について「一般化した合理的統合教育を高等学校においても保障するに相応しい、必要不可欠な統合対策および支援」であるとし、1983 年通達 258 号および 1985 年通達 250 号の効果を中等教育校へも拡大した。また、1992 年法律第 104 号第 13 条⁶の規定に先駆ける形で、「活動・措置の各担当者の合同によるプログラム策定」および「重度の場合も含めた各々の障害児童生徒の教育・リハビリの個別化プランの作成および実施」には、協調が非常に重要であると認めた。

⁶ 本書 p.56～参照

第6章

小学校、幼稚園への統合教育における規定

1985 年共和国大統領令第 104 号、1990 年法律第 148 号、1991 年 6 月 3 日教育省令

1985 年 2 月 12 日共和国大統領令第 104 号

1985 年共和国大統領令第 104 号により承認された小学校の〈新・教育指導計画〉では、〈多様性〉について直接・間接的に触れており、多様性と統合教育について適切な配慮をしている。教育指導計画の序文では、実際、2つの根本的方針を、2節に分けて提示している。〈多様性と平等性〉という意義深い題目のついた第1節においては、「過去に受けた教育的体験の個々の発達の継続性を確保するため、小学校は、個々の生徒の態度や、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、且つそれを生かしていくことに邁進するものである。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受け容れ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、口頭での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」としている。

「〈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。なぜならそれは、たいていの場合挫折や学校中退の前兆となり、結果としては社会的・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・ハンディキャップのある生徒の統合教育」と題された第2節においては、〈ハンディキャップのある〉状態を〈不利・劣勢な〉状態から適切に識別した上で、「義務教育範囲において教育・指導を受ける権利の行使が、学習困難の有無により—それがハンディキャップに関連するものであれ、不利な状態に関わるものであれ—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」と明言している。

「ハンディキャップのある生徒の統合のプロセスについては、重度であればなおさら、医療診断書よりも、専門の担当者が事前に準備する機能診断を元にして、学校が教育法の手順に取り組んでいく可能性を有することが必要となる。」

「教育指導計画作成の中で、対象となる個々の生徒の要求と能力に応じた最もふさわしい対応を教師が行えるよう、機能診断では、観察される発達段階において、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必要がある。かかる教育的対応は、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および計算手段を所有するようになることを目指すものである。」

「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、その発達の的確な促進対応を欠くことは、さらなる疎外の形を生む可能性があるからである。」

「ハンディキャップのある生徒は、学校に対して、より多面的な教育補助と学習支援を要求している。」

「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、公共医療制度の協調的対応が伴うことが必要である。」

「ハンディキャップのある生徒の学業成績の評価については、個別教育活動の中で追求された育成のリズムや目標と関連づけるのみとする。」

「いずれの場合も、ハンディキャップのある生徒の学校経験は、生徒個人の成熟度と学習のリズムとで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。」

1990 年 6 月 5 日法律第 148 号

統合教育文化へのさらなる前進は、小学校教育法改正に関する 1990 年法律第 148 号により表される。当該法律はその第 1 条にて、小学校の総合目的を定義する中で「個人的・社会的・文化的な多様性を尊重かつ生かした上での子供の人格発達」とであると明らかにしている。

第 4 条第 4 項では、「支援教師のポストは法定の組織編成内において、ハンディキャップのある生徒 4 人に対し 1 人の教諭の比率を充たす形で決定されるものとする。特に重度のハンディキャップがあり、その機能診断でさらに多くの個別支援を必要としている生徒

が在籍する場合につき、この比率は適用除外され、事実上の例外的組織編成として許可されるものとする。¹⁾と定めている。

つまり、この規定の意味するところは、平均1対4の比率を支援活動の適度な基準として示していることである。適用除外については、「学習において」ハンディキャップのある生徒の要求およびその生徒用の学習プロジェクトから特に深刻な状況が検証される場合を対象とするのであって、ハンディキャップにおける臨床的な症状の度合いから適用除外の有無が自動的に決定されることはありえない。

したがって、臨床学的見地からのみでなく、特に、教育・教授学的観点から適用除外が査定されることが不可欠である。実際に法律においては、適用除外を診断の度合いよりも、「より多くの個別化対応」の必要性の度合いに関連づけている。そこから、機能診断が考察する幾多の視点が発生してくるのであって、法制・行政と教育計画の両方の観点から適用除外の要求が正当とされるためには、1985年教育省通達第250号に分析的に示されているこれらの視点が、個別化教育対応を予想する際の適切な根拠となっていなければならない。

こうした点を踏まえた上で、1対1という特権的な比率については、最大限の注意を払って考慮し、特殊な目的に応じて完全な例外的手段をもって適用されるべきで、いずれの場合においても、ハンディキャップのある児童を級友から除外して、支援教師だけの排他的な教育・学習関係のうちに孤立させるなどして統合教育の方針に背くことにならないようにする必要がある。

第4条第5項および第6条第1、2項では、「支援教師は、教育行政区に所属し、そこにおいて教師の職位を得る」とし、「ハンディキャップあるいは不利な状態を原因とする特別な学習困難のある状況を克服するためにふさわしい指導を実現する目的において、支援教師を活用することとし、その任務については、教育活動の計画作成において、一般の教育活動と調整しなければならない。支援教師は、指導クラスの共同担任^{訳注}となり、個に応じた教育計画の策定および実施のため、モジュールチームの教師、保護者、また必要があれば地域施設の専門家と協力することとする。」

上記の条項の解説的性格をもつという点で著しく重要な1991年7月3日教育省通達第184号では、法律148号第6条第2項に関して、支援教師が指導するクラスの共同担任と

¹⁾ 現行制度については1997年法律第449号第40条、本書p.80を参照。

^{訳注} 学級担任の教諭と同等の権利・義務をもつ。

なって全体の教育活動の共同責任を負い、同様に、ハンディキャップのある生徒に関わる活動についてもチームの全ての教員の管轄となることを強調している。つまり、支援教師の職業には、以下の要約に見られる要素が含まれるということになる。

－ハンディキャップのある生徒に関する教育プロジェクトの策定および実施において、同僚教諭と協力する義務。

－教授法専門を生かした経路と手法を企画する能力。

－モジュールとクラスに対する教育・教授活動における共同責任性。

－保護者および地域の医療機関との協力の義務。

したがって、支援教師の存在は、生徒への個別対応として必要な技能・専門的サポートを保証する、専門資格を有した人材であり、さらに、ハンディキャップのある生徒もその他全ての生徒も学習に関する要望に対し適切な答えを見いだせるような、より広範な機会をクラス全体あるいはモジュールにおいて提供する。そして、こうすることにより、統合教育を奨励するよりは害することの方が多い＜孤立の状態＞を回避することができるのである。

1991年6月5日教育省令

1991年6月5日教育省令によって承認された幼稚園の＜新指導＞についても、ハンディキャップのある生徒の多様性と統合教育のテーマについて適切な配慮をしている。事実、かかる＜指導＞には、＜多様性と統合教育＞に当てられた節があり、その中で、幼稚園は適応や学習に困難のある児童にとって重要な教育の機会であるとして、これらの児童も含む全ての児童を受け入れる準備があると明言している。さらに、学校内にこれらの児童が在籍することは、全ての児童にとって貴重な動的関係と成長の機会を与える源となることを認識している。児童は、多様性（相違）を疎外される特性としてではなく、身近な次元のものとして体験することを学んでいくのである。この＜新指導＞においてこそ、ついに多様性が最も正確な形にて解釈されたと言える。すなわち、混乱の要素としてではなく、＜人間としてのわたし＞の欠くことのできない顕示、人間の尊厳そして各人のアイデンティティの尊重に見られる価値としての多様性である。

＜新指導＞においては、学校はハンディキャップのある児童に適切な教育の機会を与えることを明確にしており、指導計画策定の補完部分を構成する理路整然とした教育・指導プロジェクトにより、実質的な統合教育を実現する。

かかるプロジェクトでは、以下に掲げる事項が要求される。機能障害があると考えられる場合はその認識をし、潜在能力の識別を可能とするような綿密な機能診断を行うこと。学校の組織・文化・専門的リソースの分析を通じての、ハンディキャップの軽減を可能とする条件の推進。家庭の生活状況および教育的リソースの認識。周囲の環境で活用できる教育機会の発見等である。具体的な個別化指導プロジェクトの作成では、対象児童を（対人関係、社会、認知の観点による）個人の成長過程における主人公であるとみなし、定期的かつ時宜を得た検査実施と、団体間のしかるべき合意の上、治療措置と学校措置の連携を通じて専門事業者と協力作業を行うことを保証しなければならない。」

幼稚園においては、自らの困難や不利な状況が、社会文化的性質による条件づけに起因している児童も在籍する。これらの児童の統合教育のためには、あらゆる手段を活用して、人間関係・認知能力など彼らの具体的要求に応え、個人能力を発達・強化する形にて支援し、さらに、社会福祉事業には個々のケースに応じて必要な措置がとられるよう配慮する必要がある。

支援教師を含む、学校の全ての教師は、全体の教育プロジェクトおよび統合教育のプロジェクトの成功に向けて、合議の上、協力して活動するものとする。なお、かかるプロジェクトには、非教員や補助者も重要な位置を占めて参加する。そこでは、教育・習得状況の特定、コミュニケーションのコンテキストの進展化、人間関係をもつ機会の拡大などに、特別な配慮が払われるべきである。

統合への時宜を得た教育措置は、後に続く長い学校生活の中で起こりうる不自由や挫折に対する最も有効な予防策となるのである。

第7章

高等学校におけるインテグレーション

1987年6月3日憲法裁判所判決第215号

憲法裁判所は、根本から革新的な1987年判決第215号をもって、普通・憲法裁判所の判決前例から脱し、障害者が高等学校へ入学・通学する権利について、はっきりとした強制力をもって認知・承認した。

一連の有効な議論の末、同判決では「1971年法律第118号第28条第3項は、障害者に関して高等学校への就学を『保障する』ではなく『容易にする』と規定する部分において、憲法に反すると宣言されるべきである」と定め、同規定に即時の命令的・強制的な価値を付与した。

判決は、1971年法律第118号第28条第3項の部分的違憲を宣言する主文と、このような革新的な結論に至るために裁判所が引用した全論証を記載する理由の部分により構成されている。

判決理由に関する部分では、この問題の疑いようのない重要性について強調した後、障害者に関する規定の簡単な歴史的「付記」を60年代から始め70年代に到達したところで、上述したように学校編入に関する1971年法律第118号、続いてインテグレーションに関する1977年577号法、1982年270号法について述べられた。特に、1971年118号法について、判決は、同法律が、障害者（“portatori di handicap”^{〔訳注〕}）に厳密な法律上の人格を認めずに、一般の心身障害者（“invalidi e mutilati civili”^{〔訳注〕}）という大まかなカテゴリーに組み入れているばかりか、第28条第3項で「高等学校および大学への就学を容易にする」というそれ自体なんら命令・強制力のない表現を用いていることから、完全かつ譲渡不可能な権利として高等学校（後期中等学校）への就学を彼らに保障する配慮もなく、したがって中等教育における障害者の立場を保護するにふさわしくないということを強調した。さらに、1977年517号法および1982年270号法に関し、高等学校へ入学し通学する権利を障害者に認めることに配慮していないとし、かかる欠落が憲法第3、30、31、32、34、38条に違反していると決定した。

判決の源にある理論概念上の前提は、根本的な重要性をもつ判決文第5パラグラフから推し量ることができる。事実、その主張では、障害者の法的状況を適切に評価するために

〔訳注〕“portatori di handicap”=直訳すると「ハンディキャップのある人」の意。

〔訳注〕“invalidi e mutilati civili”=1971年3月30日法律第118号第2条で定義される「障害者」。便宜上、訳文では「一般の心身障害者」と訳した。

は、一方で、彼らが根本的に回復不可能であるという考え方は科学面から決定的に克服されていること、もう一方では、学校への編入・インテグレーションがその回復に必要な不可欠な手段であることを考慮する必要があると述べられている。

多様な対策・方法を介してではあっても、障害者が自らの困難を回復することが可能で、学校への参加・インテグレーションがかかる成果を達成するに欠くことのできない条件であることを名言するなかで、判決は、ファルクッチ報告書が遠く 1975 年に認めた方針を新たな信念をもって取上げ、繰り返した。同報告書はすでに当時、障害者の潜在力を認め、各人の成長過程の主人公として扱い、学校を数世紀にわたる彼らの疎外状況の克服の場としてみなしていた。

さらに同判決では、教師および健常児の同級生を伴う教育プロセスへの参加は、社会化への重要な要素を成し、障害によって強いられている条件を徐々に軽減することにより、不利な状況にある児童の潜在力の刺激および学習・コミュニケーション・対人関係のプロセスの向上に決定的に役立つことを明らかにしている。

上述の主張も、1985 年の「小学校の新学習プログラム」から浮上したいくつかの見解について部分的に取上げ、また、5 年後に公布されることになる基本法第 104 号のいくつかのキーコンセプトを部分的に先取りしているようで、興味深い。

実際に判決では、社会化により障害者が学校環境に安心をおぼえ、残存する潜在力への刺激を得ることができることから、それがインテグレーションの第一かつ根本的な目標となるものの、最終目標は学習・コミュニケーション・対人関係能力を向上させることであると強調する。この点において、判決は「小学校の新学習プログラム」の内容を踏襲している。同学習プログラムは、学校は欠損の埋め合せよりも潜在力を伸ばす方向で活動すべきであると述べるほか、「社会化プロセスの大部分は学習の問題であるという信念のもと、いかなる場合も、学習目標が無視されたり単純に存在するだけの社会化とすりかえられることがあってはならない」¹と命令調で断言している。

第 6 パラグラフは、障害者の法的保護について説明を試みて、第 5 パラグラフに示した概念の多くの基礎となっている憲法上の根本的根拠に再度言及している。イタリア憲法第 34 条は「学校は万人に開かれている」と規定し、教育を全市民の譲渡不可能な権利として認め、無償化による義務教育の実施、および、能力があり就学するに値しながらその手段をもたない学生への特定の対策（奨学金、家族手当など）を介した高等教育の保障を定めている。その第 34 条は、「共和国は、個人としての、またその人格が発展する社会的形

¹ 同様に、1992 年法律第 104 号は、その第 12 条第 3 項において、統合教育の目標は「学習、コミュニケーション、対人関係、社会化における潜在力の発展」でなければならないと規定する（本書 p.55 参照）。

態（例えば学校など）においての人間の不可侵の権利を認め、保障する」と定める第2条と、特に、すべての市民に対し「等しい社会的尊厳および法の前の平等」を認め、市民の人格の十分な発展を妨げる恐れのある経済的・社会的障害を除去しなければならないと定める第3条につながる規定である。

1987年判決は、憲法第3条第2項に言及してより明確な解釈を行い、前例の法的・司法の方針を覆しただけでなく²、障害者が「無能力」という理由で高等学校就学を阻むことは、「彼らの能力および功績は、各自のもつ障害の状況に適した固有の基準に従い評価されるべき」であることを忘れることであり、また「障害により呈される障壁を、適切に準備する手段を介して除去または緩和することにより、人格の十分な発展の機会を全市民に等しく保障する」という憲法義務の不履行を意味すると主張した。

かかる視点からは、ハンディキャップの種類を問わずその程度が重度または最重度の生徒についても、独断的に入学および（または）通学が拒否されることがあってはならない。彼らの就学の障壁については、「障害者の利益のみに関して評価されるべきであって、これと反対側にあると仮定される学校共同体に関して評価されるべきではない。障壁は、学習と編入という両方の基準で測定し、学習面だけでなく、支援の準備を整えた組織の尺度で具体的に検証する。つまり、支援組織の欠如のために障壁が存続することのないようにする」。

さらに同判決は、「労働能力のない者および障害者は、教育および職業訓練を受ける権利を有する」とする第38条第3項、ならびに、これに関する任務は「国により整備され、または統括される機関および施設」が行わなければならないとする同条第4項を引用した。裁判所によれば、かかる規定は、高等学校も含め学校への就学を障害者にとって可能とするインテグレーション・支援の対策の義務性を示すものであり、彼らの権利を犠牲にするのではなく、これらの手段を介して、かかる権利の享受と学校の機能性におけるニーズの間の調整を実現すべきであることを示している。

このような考察に基づき、かつ、憲法第30、31、32条への言及を行い、1987年憲法裁判所判決第215号は、（上述のとおり）1971年法律第118号第28条第3項が、障害者に関して高等学校への就学を「保障する」ではなく「容易にする」と規定する部分において違憲であると宣言し、「これにより、同規定はただちに強制・義務的な価値を獲得し、したがって、管轄の学校機関に対し、上述で行った解明の尺度にてらして容認されない就学

² 1975年憲法裁判所判決第125号および1981年破毀院判決第478号を参照。¹ 同様に、1992年法律第104号は、その第12条第3項において、統合教育の目標は「学習、コミュニケーション、対人関係、社会化における潜在力の発展」でなければならないと規定する（本書p.55参照）。

妨害を行わないよう、また、制度上学校に付与される権限・義務、また、現行の州規定・中等教育関連規定・行政規定によればすでに具体化および奨励されているべき対策の実施を命じるものである」と明らかにした。

結論として、この憲法裁判所判決により、最上級の学校へ入学し、最上レベルの学位を取得することも含めた人格実現・発展の権利が、計画上だけではなくただちに強制的な形で、憲法で保障された権利として障害者に認められたのである。

憲法裁判所判決の実施のための 1988 年 9 月 22 日公教育省第 262 号

通達 262 号は、憲法裁判所判決の革新的価値およびそれに伴う実質的な意味について序文で述べた後、判決内容、学校・地域保健機構・地方自治体間の「協調」の機会、障害者の事前登録および入学、通学、個人介助と支援、学習プログラムおよび進度確認試験の実施方法、評価基準に関し、慎重かつ詳細にふれた。

ハンディキャップのある生徒の事前登録および入学に関する規定では、審議過程に関する詳細な記述、そして学校長・教師だけでなく地域保健機構・地方自治体の担当者についてもその任務の詳細な説明がある。同通達では、高等学校の校長が、中学校長よりハンディキャップのある児童生徒の事前登録の通知を受けた後、通知された全内容を校内作業グループに伝達し、当該生徒の動態・機能プロフィールの準備が行われるよう地方自治体および地域保健機構と公式に連絡をとる。さらに、「かかるプロフィールは、人文・科学・工学の分野（中略）から主に興味のある分野を特定した上で、生徒の潜在力について、また、自律性のためおよびコミュニケーションのための補佐を必要とする場合は、どのような補助・援助（中略）が必要であるか、学習支援を要する場合は何時間必要か、について示すものでなければならない」としている。同プロフィールの冒頭には、ハンディキャップの種類ならびに専攻分野への通学可能性および労働活動を実施する場合の可能性に関する見解を記載した、地域保健機構法医局の証明書を添付しなければならない。また、通達 262 号は「地域保健機構が示した否定的な見解がある場合は、専門高校、職業高校、芸術高校への入学は実施することができない³」

同通達は最後に、学習プログラムおよび進度確認試験（筆記、描画、筆記＋描画・口述、実技）の実施方法および評価基準について定めている。

³ 同規定は、「幼稚園、小学校・中学校・高校の普通学級、大学において障害者が教育・知育を受ける権利」を認める基本法第 12 条第 2 項および「教育・知育を受ける権利の行使は、ハンディキャップにかかわる能力低下に由来する困難を理由に阻害されることがあってはならない」との条文がある同条第 4 項により克服された。（本書 p.53～参照）

第8章

1992年2月5日基本法第104号

総則

憲法裁判所の判決において認められた内容は、1992年2月5日〈ハンディキャップ者の福祉、社会統合、権利に関わる基本法〉第104号の新たな制定により再び主張された。国会での数年にわたる白熱した審議の後¹、整備・承認されたこの基本法は、ハンディキャップ者の学校、社会、職場、文化の各分野への参加に関わるあらゆる問題に取り組みながら、ハンディキャップ者のニーズへの総括的な答えを出すため、既存の規定を収集・再整備する法文として生まれた。事実、わが国の憲法第1条に拠れば、人間としての尊厳、自由と自立の権利を最大限に尊重することをハンディキャップ者に保障し、人間の発達を妨げるような全ての無効な状況の除去、および、何世紀も続いてきた彼らの疎外状態を克服する措置の整備を通じて、家庭、学校、職場そして社会への完全なる統合を促進するというイタリア共和国の義務について確認している。かかる目的を示した上で、基本法はその規定により、憲法第2条および第3条の新たな解釈を元に、ハンディキャップにより強いられる障害物の除去が共和国の正真正銘の課題であるとした1987年憲法裁判所判決第215号により示された多くの考察を再確認している。

1987年の判決第215号に比較して、この基本法では、統合対策によりふさわしく励みになると多方面から評価された言語面かつ概念上の選択が行われ、〈portatore di handicap（ハンディキャップの運搬人の意）〉という婉曲表現を〈persona handicappata

¹ 基本法の公布に決定的であったのは、憲法裁判所判決のほか、1990年5月31日に欧州経済共同体教育相閣僚理事会により採択された、普通学校制度への機能障害児（者）の統合についての決議も挙げられる。かかる決議により、加盟国は、各国の教育政策の中で、それぞれの学校制度に慎重に配慮した上で、機能障害のある生徒の普通学校制度への統合またはその推進のため、さらなる努力をすることで合意した。特に、欧州共同体は、従来の教育制度の完全なる統合を優先事項とみなすべきであるとし、さらに、全ての学校機関は機能障害のある生徒のニーズに応えられるようでなければならないとした。こうした背景をふまえ、特に以下に掲げる対策を発達・優先させる必要がある。

— 特殊な困難を有する生徒の担当教諭になるための養成および現職教諭の研修。

— 児童および青少年の要求に呼応するような、個別化した学習指導計画と教授法、そして必要があればその他の指導対策の明確化。

— 統合教育計画の継続性と一貫性を準備・奨励・保証する目的における、学校事業とその他（医療、福祉など）の事業の積極的な協力の推進。

— 家庭、学校、地域、余暇、労働界のつながりの発展および振興。

このテーマに関しては、「1989年11月20日ニューヨークにおいて採択された児童の権利に関する条約の批准と実施」を扱っている1991年5月27日法律第76号第23条も参照のこと。

(ハンディキャップのある立場に置かれた人の意) >^{訳注}という用語に替えたという新しい重要な点がある。基本法の第3条第1項では、ハンディキャップ者の法的な定義がついに行われ、「学習、人間関係、職業参加の困難、および社会的に不利あるいは疎外される過程を限定する原因となる、永久的あるいは進行性の、身体的、精神的、あるいは知覚的な機能障害を呈する」人であると、すでに普及している分類²を改めて取り上げながら、特定している。また、その第2項では「ハンディキャップ者は、その機能障害の性質および内容、個人の残存能力とリハビリ療法の有効性に応じて本人のために設けられたサービスに対する権利を有する」と定め、肯定的な動きのあるいくつかの要素を導入している。

「ハンディキャップの判定」と題される第4条では、すでに述べたように、「第3条において規定される、機能障害、困難、常時介護の必要性、個人の残存能力についての判定は、1990年10月15日法律第295号第1条に規定のあるとおり地域保健機構(USL)^{訳注}により地域医師委員会を介して行われ、さらに検査の必要のある場合は、地域保健機構で活動中の社会福祉担当1人および専門家1人により補完されるものとする。³」

^{訳注}それぞれの伊語を英語に直訳すると”portatore di handicap”は”porter of handicap”、一方”persona handicappata”は”handicapped person”となる。本文中での日本語訳は前者を「ハンディキャップのある人」(ただし「～のある人」とは別)、後者を「ハンディキャップ者」として一応区別するようにした。

なお、ハンディキャップは「機能障害を持つ」結果生じるので、理論的には「機能障害の運搬人」となるはずであり、「ハンディキャップの運搬人」では矛盾があるとする意見や、「運搬人」という言葉は職業を連想させ、且つハンディキャップの克服が可能であるというイメージが弱い、などの意見がある。(福祉関連のウェブサイトでの情報であって、筆者エスポージト氏の意見ではない旨ご了承ください)

² この法律では実質的に、世界保健機構の1980年の試案”Minorazione (機能障害) – Disabilità (能力低下) – Handicap (o Svantaggio) (ハンディキャップ・社会的不利)”により取決められた結果を受け入れている。

- a) 機能障害＝心理的・身体的・解剖的な構造や機能の喪失あるいは異常に起因する。
- b) 能力障害＝個人の機能性や活動性に関わる機能障害、および同年齢かつ同性の人間として正常とみなされる方法および範囲にて活動する能力のあらゆる制限や喪失に起因する。
- c) ハンディキャップ・社会的不利＝年齢・性別・社会文化的条件に関して、正常とみなされる役割の遂行を制限あるいは阻害する環境とのやりとりの中で、機能障害および(あるいは)能力障害の結果として個人が経験することになる不利な状況。個人の状態や能力と、所属するグループがその人間に抱く期待度との間に食い違いがあることが特徴。

^{訳注} 訳語として他に「地域医療ユニット」「地域保健機関」など。

³ この規定を解釈の対象とした国会は、1993年10月27日法律第443号(1993年8月27日暫定措置令第824号を法律化)において「1992年2月5日法律第104号第12条第5項の解釈について、同法第12、13条に規定される指導・教育を受ける権利および統合教育の権利の行使を保障するために必要となる生徒のハンディキャップ者判定は、同法の第4条に規定される判定ではなく、第12条の第7項において定められている方針・調整書において決定される基準に拠り実施されるものという意味で解釈するべきである」とした。方針・調整書が導入されるまでの間、必要な支援対応を保証する目的において、判定には、生徒の在籍する学校を地域上管轄する地域保健機構の心理学者あるいは指摘のある病理の専門医が対処するものとする」と定めた。かかる規定はその後、方針書、正確には1994年2月24日共和国大統領令の第2条(同書p.73～を参照)により最終的に認められた。

統合教育に関する規定

当該法律には、ハンディキャップ者に教育・指導を受ける権利と学校への統合の全面実施を保証するための数多くの規定が含まれており、かかる統合教育は、1976年5月11日法律第360号および1977年8月4日第517号による規定を有効とした上で、組織編成・活動面と教授・教育方法に関わるさらなる一連の手段によってサポートされる。

これが、法の方針の豊かさとその効果的実施のための活動手段の整備という意味で、基本法の中でより評価されている著名な部分である。法律はここに、第12～16条までの5つの条文を割き、さらに第43条では既存の学校法に関連する規定を廃止している。

第12条 教育・指導を受ける権利

ハンディキャップ者の教育権、学習権について定める第12条は、小・中学校および幼稚園に関する1977年法律第517号と1982年第270号、高校に関する1987年憲法裁判所判決第215号を、新たな規定をもって再確認している点で根本的な重要性をもつ。事実、第12条では、その第1項で0歳～3歳のハンディキャップ児は保育園への参加権利をもっている⁴旨を認めた上で、次項にて「ハンディキャップ者は、幼稚園のコース、全ての等級^註における学校の共通学級および大学において、教育・指導を受ける権利を保障される⁵」と規定している。

全制度の中核となる第12条第4項では、いかなる機能障害・ハンディキャップもその重度の如何にかかわらずあらゆる等級の学校への通学を阻む原因となることがあってはならないという、すでに引用してきた憲法裁判所の判決により主張された方針を承認している。実際に、第12条第2項にて規定される権利の全面的な行使を妨害しうる全ての障害物を除去する目的において、これに続く第4項においては、「ハンディキャップに関連する能力障害を原因とする習得困難やその他の困難によって、教育・指導を受ける権利の行使が阻まれることがあってはならない」と規定している。よって、地域に現存する学校施設に能力障害者が適応しなければならないということはもはやなく、逆に、学校施設の組織や機能を、ハンディキャップのある生徒のニーズに応じて適応させるのは国家の義務である

⁴ かかる規定は、続く第13条第2条において、地方自治体と地域保健事業体(ASL)は、保育園に適当な設備と専門の職員を配置「することができる」（つまり「しなくてはならない」ではない）と規定していることから、強制度に欠けている。

註 保育園・幼稚園（＝幼児教育）、小学校（＝初等教育）、中学校（＝中等教育）、高校（＝後期中等教育）、大学（＝高等教育）と区分される。

⁵ <共通学級>という表現は、普通校内に1つあるいはそれ以上の<特殊学級>があるという<実際に見られる統合>を避け、<個人の>統合教育の実質的方式を強調する意図にて、しかるべき修正をもって導入された。

としているのである。かかる方針の直接の結果として、第12条第9項により、一時的に通学不可能あるいは療養所に入院している精神的・身体的ハンディキャップのある生徒のため、社会復帰・リハビリセンター内への普通学級分科コースの設置が規定された⁶。

同じく第12条の第3項に述べられている、「統合教育が目指すのは、学習・コミュニケーション・人間関係・社会化におけるハンディキャップ者の潜在能力を伸ばしていくことである⁷」という方針もまた、本質的な重要性をもつ規定である。

第12条の第5～8項では、ハンディキャップのある生徒の統合教育における目標へ到達するための本質的核心となる部分にあたる、機能方法論的な手段を掲げている。それらは、ハンディキャップの特定、機能診断、機能発達プロフィール、個別化した教育計画である。かかる項では、「生徒がハンディキャップ者であることを特定、および機能診断の結果資料を取得した後は、個別化した教育計画の策定に必要な機能発達プロフィールが続く。なお、かかる教育計画の決定には、ハンディキャップ者の保護者、地域保健機構(USL)の担当者、さらに各学年における専門の教員と協力し、教育省の定めた基準に従って選定された教育心理専門の教諭が参加した上で行われるものとする。この評価は、生徒の身体的・精神的・社会的・情緒的特徴を記し、ハンディキャップの状況に起因する学習の困難とその回復の可能性、また、ハンディキャップ者の文化面の志向を尊重の上、支援・刺激し、さらに強化・発展させていくべき既得能力について浮き彫りにする(第5項)」。「機能発達プロフィールの作業の後は、地域保健機構の担当者・学校・家庭との協力の上、指導の効果および学校環境による影響についての点検が行われる(第6項)」。「第5、6項から地域保健機構に委ねられる任務は、1978年12月23日法律第833号の第5条第1項⁸により定められている所定の方針・調整書で指示される方式に従って展開される(第7項)」。「機能発達プロフィールは、幼稚園・小学校・中学校の終了時および高校の在籍中に更新される(第8項)」。

⁶健康上の理由から一時的に通学を阻まれる義務教育対象の未成年ハンディキャップ者に対しても、学校での教育・指導を受ける権利が保障されとしている1992年2月5日第104号第12条第9項については、かかる未成年が健康上の理由にて通学が阻まれる期間に、適切な特殊教育施設の用意を通じて、すなわち、かかる生徒を収容する福祉センター内の国立中学校の分科コースにて教育・学習が保障されなければならない、という意味にて解釈する必要がある。(1995年7月21日ロンバルディーア地方行政裁判所判決第970号)

⁷1987年憲法裁判所判決第215号の指摘を受け入れたかかる規定により、1970年代における学校参加の初期の試みの特徴づけていた、生徒の社会化のみに限定していた目標の時代が終わることとなった。

⁸1994年2月24日共和国大統領令、本書p.72～を参照。

全学校カリキュラムを通じてハンディキャップのある生徒を追っていくために、指導の効果についての点検と、各学校の終了時および高校の在籍中における機能発達プロフィールの更新を介して、学校と医療組織の包括的な取組みを定めているという点において、これが当該法律による導入項目の中でも最も重要なものの1つであることは確かである。そして、このシステムの柔軟性は「支援・刺激し、さらに強化・発展させていくべき既得能力」として学校が推進すべき発達・成熟・学習プロセスに関して、定期的にはではなく、常に継続していくものであるということは明らかである。

ここで扱う基本法の第13～16条では、ハンディキャップ者が教育・指導を受ける権利を完全に享受しうるために不可欠であると1987年第215号判決において既に特定された統合と支援の対策を具体的に示すよう努めながら、統合教育を組織するのに必要となる手段を定義している。

第13条 統合教育

すでに1980年代初めから浮上し1987年第215号判決と1998年実施の教育省通達により再度主張されてきた要求事項を充たす形で、第13条では、統合教育のサポート形態の第一に＜プログラム協定＞を提示した。これは＜取決め＞を任意性から義務制へと変えるもので、形成過程についてのみならず実施段階での点検についても規定されている。実際に第13条は以下のように定めている。「あらゆる等級の学校の共通学級・コースおよび大学におけるハンディキャップ者の統合教育は、1976年5月11日法律第360号、1977年8月4日法律第517号およびそれに続く改正法にある規定のほか、学校機関が、医療・社会福祉・文化・レクリエーション・スポーツ関連の各事業と、地域の公私の機関運営によるその他の活動との間で、指導計画を調整して策定することを通じて実現される。かかる目的の遂行のため、地方公共団体、学校機関、地域保健機構は、それぞれの管轄分野において、1990年6月8日法律第142号第27条⁹に規定のあるプログラム協定を締結する。当該法律が効力を発生する日から3ヶ月以内に、教育省令とともに、社会事業省および保健省との合意のもと、プログラム協定の締結のための方針が決定される。かかるプログラム協定は、教育・リハビリ・社会化関連の個別化プロジェクトを共同で準備・実施・点検することを目的とするほか、学内活動と学外の補完活動の統合も含む。」

⁹1992年7月9日教育省令、本書p.67～を参照。

このプログラム協定に具体的内容を与えるため、同じく 1992 年法律第 104 号第 13 条は、学校現場における、ハイテク機器を含む教育機器の支給、新たな教授法の実験、学校当局の負担にて専門教諭の起用、また、自律性およびコミュニケーション用の介助員の起用（身体あるいは精神機能障害のある生徒用には市が負担、知覚機能障害のある生徒には県が負担）を規定した。

具体的には、第 13 条の規定は以下のとおり。

- a) 教育コンサルタント機能を有し、教材の生産・適合をする専門センターとの提携も含んだ上での、技術装置および教育機器、さらにその他あらゆる形態の補助器具の学校への配備。
- b) 統合教育をより効果的に行うための特別手段として、1974 年 5 月 31 日共和国大統領令第 419 号で規定された実験を、ハンディキャップのある生徒の在籍するクラスにおいて実施。
- c) 高校における法定の組織編成へ専門の支援教師のポストを設置し、あらゆる等級の学校に在職する専門の支援教師は、指導学級において共同担任となる。専門資格をもつ教諭について第 13 条はその第 3 項において「1977 年 7 月 24 日共和国大統領令第 616 号およびその改正法に従い、身体ハンディキャップあるいは知覚ハンディキャップのある生徒の自律性およびコミュニケーション用の介助員を設置するという地方公共団体の義務を有効とした上で、専門の教諭の登用により支援活動を行うことをあらゆる等級の学校において保証する」と基本方針を規定した後、支援教師職の設置を中学・高校においても決定している。そして第 2 項では、「中学・高校における支援教師のポストは、少なくとも他の等級の学校において法に規定されている比率と等しくなるよう、法定の組織編成の範囲内にて決定するものとする」と定めており、これは平均比率＝ハンディキャップのある生徒 4 人につき支援教師 1 人¹⁰を指す。

第 5 項では、「中学・高校においては、教育活動における支援を保証するものとし、第 1 項の e)において規定する、機能発達プロフィールとそれに続く個別化された指導プロジェクトをもとに特定された科目分野において、専門の支援教師とともに実施される実験活動を優先する」ことを明確にしている。

¹⁰ 支援教師数を決定する目的により、県内の国立学校に通う生徒 138 人につきハンディキャップのある生徒 1 人という比率を規定した 1997 年法律第 449 号により、かかる比率は廃止された。（本書 p.80 を参照）

最後に、第13条第6項では「支援教師は、指導する学級やコースにおいて共同担任となり、教育・指導計画の策定、学年協議会・クラス協議会・教員会の管轄となる活動の起草や点検に参加する¹¹⁾」ことを定めている。

第14条 統合教育の実施方式

統合教育の実施の方式にかかわる第14条は、以下に掲げるような、一連の重要で意義深い規定を含んでいる。

— 中学校の第1学年からの体系的な進路指導の形態の始動。

— 一個に応じた教育計画策定に応じた、オープンクラス形式も含んだ、コースやクラスの編成の柔軟性¹²⁾。

— 上下の課程を担当する教師間の協議を義務形式とすることによる、異なる等級の学校間の教育の継続性の必要性。

— 18歳までの義務教育の履行¹³⁾。

— クラス協議会の提案と教員会の議決による、＜生徒のためになるように＞1学年を3回繰り返す可能性¹⁴⁾。

¹¹⁾ この規定をもって、基本法は、専門教諭の権限に関するこれまで長く続いてきた一件について終止符を打つことになった。それは、1979年の教育省通達第199号において始まり、1985年教育省通達第250号および1990年法律第148号では意義深い展開も見られた。基本法に続く行政規定は不当にも、かかる規定は義務教育範囲内の学校の専門教諭に関わるものであって、高校の専門教諭は含まれないとの解釈を行い、中でも1995年教育省命令第80号では、ハンディキャップのある生徒に関する事項についてのみ投票に参加することができるとの規定をした。しかしながら、高校の専門教諭についても指導対象クラスにおける共同担任性を認め、クラスの全生徒に関して投票することができるものと定めることで、1995年教育省命令第80号による規定を修正した1997年4月21日教育省命令第266号により、かかる規定は最終的に克服され、こうして基本法による規定が完全に実施されるに至った。

¹²⁾ ＜個別化した教育計画策定＞へ明確な言及をしている1992年法律第104号では、個に応じた教育指導に関して1977年法律第517号によって規定された方針を再確認しており、その結果、「オープン制を含むコースやクラスの編成における柔軟性の基準に拠った学習・教育活動を組織する」必要性について述べている。こうした観点によると、学校の＜組織＞はもはや、全ての生徒に同じ授業と生徒の常設の集合としてのクラスに基礎を置くような固定した状態であってはならず、1人1人が多様である生徒個人のニーズに加え、その学習のリズムとスタイルにも応じて編成しながら、柔軟化させる必要がある。

¹³⁾ かかる規定は、18歳を過ぎた時点で生徒はそれ以上の統合教育の権利をもたないという意味ではなく、生徒が義務教育の学校へ少なくとも8年間通い18歳に達した後は、同生徒が通学の停止を希望する場合、その保護者あるいはハンディキャップのある成年者が義務教育の不履行による違法行為の罪を負うことにはならないと解釈すべきである。したがって、学校管理者が18歳を超えるハンディキャップ者の在籍を禁止する場合、これは法の濫用となる。

¹⁴⁾ これらの非常に革新的な2つの規定は、ハンディキャップのある生徒が無差別に進級する代わりに、異常なこととしてではなく成熟への手段としての1年間留年を通じて、本人の実際の能力に相当するレベルの教育・指導を獲得するという点にその意義がある。こうして、単に進級を重ねていくだけではなく、实际的な知識の獲得という本質的な利益擁護のための要求表現として、誇張と計画だけに終わらない現実・実際の教育権という観点から、ハンディキャップのある未成年者の保護者が進級判断に異議を唱えてきた、ときに矛盾した数多くの判決（1986年6月9日

一支援教師の専門養成については、1975 年共和国大統領令第 970 号規定の旧・2 年制課程を通じての実施ではなく、幼稚園・小学校の教諭は、1990 年法律第 361 号に規定される義務性の大学課程の履修計画の範囲において、ハンディキャップのある生徒の統合教育に関する教科を補完したもの¹⁵、また、中学・高校の教諭については、1990 年法律第 341 号に規定のある大学卒業者向け教員資格取得課程の履修計画の範囲において、支援教育活動に関する科目を加えたものを通じて行われる¹⁶。

一支援教師のポストには、専門資格をもたない正教員を活用する以前に、臨時教員も含む、専門の支援教師の活用を行う。事実、第 14 条第 6 項では「支援教師のポストへの規定の資格をもたない教諭の活用は、専門資格をもつ正教員あるいは臨時教員が不足している場合についてのみ、これを認めるものとする¹⁷」と定めている。

ロンバルディーア地方行政裁判所判決第 284 号、1987 年 9 月 15 日ジェノバ・サンピエールダレナ法務裁判官決定、1988 年 5 月 10 日リグーリア地方行政裁判所判決第 328 号）に決着がつけられることとなった。

¹⁵ 1996 年 7 月 31 日共和国大統領令第 471 号第 8 条第 5 項および第 13 条第 15 項（教育学部初等教育課程の教則に関する規定）、1996 年 7 月 31 日共和国大統領令第 470 号第 5 条（中学・高校教員養成の専門学校の教則に関する規定）、1998 年 5 月 26 日大学・研究省通達第 3 条第 6 項および第 4 条第 8 項（教育学部初等教育課程および中学・高校教員の専門養成学校の教則における大学側による指導の一般基準）を参照のこと。

¹⁶ 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が、その場合、かかる養成課程に関して「大学と協約していることが条件となり、その際大学は試験の遂行方法とその検査を指導することになる」（基本法第 14 条第 4 項）。かかる規定ではさらに、「養成課程の指導教授は学位および専門資格を有していなければならない」と定め、この資格にさらなる専門的価値を寄与する事情となっている。第 14 条第 4 項の実施において 1998 年 11 月 24 日の省庁間省令第 460 号が公布され、その第 6 条では「それぞれの県において見積もられる要求に応じて、大学課程あるいは専門学校にて取得した支援教師専門の資格をもった教諭の登用が可能になるまで（つまり、大学課程 2001～2002 年度、専門学校 2000～2001 年度まで）は、1992 年 2 月 5 日の法律第 104 号第 14 条第 4 項に定める団体や専門学校との協約制度も含め、国立のろうあ者・盲人用寄宿学校の補助指導員用の 2 年制課程を含む、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用 2 年制の専門課程の設立と編成を、養成課程が前述の年度までに終了するような方法にて、大学に認めるものとする」

¹⁷ この規定により、勤務地を選択する権利について、専門の資格をもたない正教員をまず優先し、次に、専門資格をもたない臨時教員に与えることを規定していた 1989 年法律第 417 号の第 19 条および教育省の適用命令が廃止されることになる。それにもかかわらず学校当局は、1980 年以降、その自由意志において、支援教師のポストに、所定の名簿に登録されている非常勤の専門資格をもつ教諭よりも、専門の資格をもたない常勤の教諭あるいは定員外の教諭を優先して任命してきた。ハンディキャップのある生徒に専門教諭を介した特別な教育サポートを保証する目的において公布されたこれまでの法規に相反するため、専門資格をもたない教諭の支援教師活動への任命を決定した措置について非合法であるとみなしてきた 1982 年以降の度重なる地方行政裁判所や国務院の判決にもかかわらず、こうした＜違法な＞管理は続いた。最近の行政判事による判決も以下に掲げる根本的な方針を再確認している。「ハンディキャップのある生徒の統合教育のための支援形態（正真正銘の教育法と同等に扱われる）は、中学校に勤務ししかるべき専門の資格を有する、常勤あるいは無期限非常勤の教諭を介して実践されるべきである。精神・身体機能障害のある生徒に対する特にデリケートな役割は、特別な専門的訓練をつうじて取得した特定の能力を提供することのできる教諭へ委ねることが必要である。教諭によりハンディキャップのある生徒の支援活動が、専門の資格を欠いた状態で行われる場合は、これを（正規採用前の）試用期間活動とみなすことはできない」（国務院 II 部、1995 年 10 月 25 日第 2484/94 号、同 1996 年 5 月 8 日第 1696/95 号）

第15条 統合教育のための作業グループ

基本法は、方針を示すだけにとどまらず、統合教育を管理面からサポートする規定も表した。同第15条では、統合教育の支援するための2種類の〈団体間作業グループ〉について規定している。第2項では〈学内作業グループ〉は学内の統合教育プロセスの計画策定を保証しなければならないとしている。

もう1つの作業グループは〈県内団体間作業グループ(G. L. I. P.)〉であり、第15条第3、4項で明確にしているとおり、同グループとプログラム協定を締結する教育長・地方公共団体・地域保健機構(USL)への専門的助言および提案を行う義務がある。プログラム協定を取決めるプロセスの発端となる〈事業の協議〉を、取決め相手とともに準備するために規定されたこの種の作業グループは根本的な基盤をなすものである。教育省は、これらの県内団体間作業グループの権限と機能について、1992年6月26日省令において規定(1992年7月31日教育省令により補完)、さらに1994年4月11日省令第122号にて修正した。これらの条文は、統合教育を受ける権利が有効に実現されることを保証する点において、意義深いものとなっている。実際の県内団体間作業グループの具体的な構成は、以下のとおりである。学校教員および視学官の中から県教育長により任命される教育・組織管理分野の専門家2人、地域保健機構の担当者の中から2人、行政庁のある市から1人、県庁から1人、主要な障害者・家族団体により指名される専門家3人、となっている。

さらに〈県内団体間作業グループ〉は、州知事へ提出する報告書の作成も担うものとし、かかる報告書は、基本法の実施状況についての国会用年次報告として、州から社会事業・家庭・社会連帯省へと提出される。

第16条 成果についての評価および試験

最後に第16条についてであるが、ハンディキャップのある生徒の評価にかかわる問題に以下に示すように取り組んでおり、その重要性は目立って大きい。

一第1項では、概括的に、ハンディキャップのある生徒の評価には個別教育計画を考慮すべきであるとし、かかるプランには、いくつかの教科指導計画内容の部分的差し替えも含めて、特定の科目について採用された特殊教授法の基準、実施された統合活動・支援活動について指摘しておく必要があるとしている。

一第2項では前項で述べた認識を考慮した上で、義務教育学校における評価について、授業にて教授した内容に一致し、且つ、生徒の能力および学習開始時のレベルに関してその進歩を評価するにふさわしい試験を準備することを規定している。

一第3項では、高校において、等価試験（つまり、方式は多様であっても、概念的には同等な内容の試験）の準備、筆記・手書きの試験の実施のために通常より長い時間（日数の延長はない）、さらに自律性・コミュニケーションの介助のため補助員の立会いを規定している。

一第4項では、授業中や試験において必要な技術的補助機器の使用の可能性について規定している。

基本法の第16条では、ハンディキャップのある生徒の能力・潜在力に基づいて調整される〈個別教育計画〉のみをもとにして評価を行うべきであり、評価結果は教授開始時点のレベルと比べての進歩に関して示すべきであるという点を強調する中で、1992年教育省告示第295号および1984年10月13日教育省令を中心として複数の規定により定められている教育省教育指導計画相応の判断基準の使用を、はっきりと除外している。かかる省令では、ハンディキャップのある生徒の中で〈中学校卒業試験の計画目標に相応〉する習得レベルに到達した者のみを中学校卒業試験を受けさせることができると規定していた。基本法の示した定礎は、1995年教育省告示第80号第9条に受け入れられ、そこでは、中学校の指導目標範囲内で、指導開始当初の能力および〈個別教育計画〉を考慮した上で、授業で教授した内容と一貫性のある試験を準備するものとし、もはや、かかる計画が〈中学校の試験の目標を目指したもの〉でなければならないという必要性には言及していない。しかしながら、かかる規則には、高校についての同様の規定はなく、その点については、1992年教育省告示第359号第13条第2～4項において次のような規定がされている。クラス協議会は、中間評価および期末評価の最中に、個別教育計画により予め設定された目標に関して総合的成果を点検し、どのレベルへ到達したかについて評価し、生徒の取得したレベルが教育省の教育指導計画により規定された教育目標に一致している場合についてのみ、他の生徒らと同様に扱い決定をする。それ以外の場合については、クラスとの関係が生徒の人格形成過程に特に有効であると判断されたケースにつき、成績付与の義務なしで、次の学年への進級を許可する（第4項のa）か、あるいは、留年を決定して個別教育計画の見直しを行う可能性を規定した。しかしながら、1992年教育省告示第359号は、その第13条第1項において、評価は「その人格形成および教育的性質のため、また生徒に対して与えられる刺激のため、いずれにしても行われる必要がある」と明言している点で、非常に意義深い革新点をもっていた。

根拠のないテーゼは、続く1994年教育省告示第18号にも受け継がれており、そこでは、等価試験について「いずれの場合も、生徒が、高校卒業資格を付与されるにふさわしい教

養かつ専門の知識を得たかどうかについての確認ができるような試験でなければならない（第 51 条）」と定めており、すでに基本法によって実質的に廃止されている教育省の教育指導計画相応の評価基準を（廃止されたのは義務教育学校についてのみであるとの自由解釈をしつつ）自由裁量にて復活させている。さらに、かかる規則は、これも不当に「履修した課程のねらいに相応する知識レベルに達しているとクラス協議会が認めた場合は、精神的ハンディキャップのある生徒の試験受験が認められる（第 41 条第 4 項）」と定めている。

注目に値する革新が記されたのは、精神的ハンディキャップのある生徒（例外的に身体的ハンディキャップと知覚ハンディキャップのある生徒を含む）の評価に関する規定を根本的に一新した 1995 年 3 月 9 日の教育省告示第 80 号によってである。最も重要な改正点は、学習習得の結果を評価する可能性について、教育省の教育指導計画ではなく、個別教育計画の発展に関してのみ成績を付与する点である。事実、第 13 条第 4 項では、「精神ハンディキャップのある生徒、また例外として身体ハンディキャップ、知覚ハンディキャップのある生徒に教育を受ける権利を保障する目的において、教育省の教育指導計画に相応しない教育・訓練目的を考慮して個別教育計画が多様化される場合は、クラス協議会は（中略）教育省教育指導計画ではなく、個別教育計画の発展のみに関して成績を付与して学習の成果を評価するものとし……」と明確に述べている。この結果、生徒は、次の学年へ進級することを許可されるか、または、留年となるが、ここで教育省告示は、教育省教育指導計画ではなく＜個別教育計画＞に関しての評価である旨を、成績表の下部にはっきりと注記するよう指定している。

1995 年教育省告示第 80 号は、1992 年基本法第 104 号第 14 条第 1 項に言及して、ハンディキャップのある生徒が同じ学年に 3 度在籍する権利について再確認している。また同じく法律第 104 号では、告示第 80 号第 13 条第 8、9 項に規定する等価試験の展開に関しても言及している。しかしながら、高校卒業資格試験については、すでにふれたように、1995 年教育省告示第 80 号第 13 条第 4 項では、教育省の教育指導計画ではなく、異なる方式、つまり個別教育計画にて評価された生徒に対しては、卒業試験や資格試験、高校卒業資格試験の受験を認めていない。この規則は、近年 1997 年教育省告示第 266 号により修正され、同規則第 3 条では、異なる方式にて評価された生徒は、以下に掲げる権利を有するものとしている。

一職業専門学校卒業試験および芸術学校卒業資格試験への参加。

一実施されたコース内容と同質の、内容の異なる試験の実施。

―能力および取得技術の証明。

―職業訓練課程受講に有効な学習クレジットの形式による証明書の発行

さらに 1997 年教育省告示第 266 号では、ハンディキャップのある生徒が個別教育計画を履修し、職業学校および芸術学校の学年を 3 度繰り返している場合について、以下の事項を定めている。

―教育を受ける権利行使における、教育目標達成および人格の全面的発達のため、在籍学年および次学年の 2 つのクラス協議会の合意によるプロジェクトに基づき、次の学年の授業および活動へ参加することができる。

―プロジェクトは、教育補完コースおよび職業訓練も定めることができる。

―プロジェクトは、関連するクレジット証明証の取得により終了することができる。

最後に、1997 年教育省告示第 266 号第 4 条では、1995 年教育省告示第 80 号第 13 条第 10 項を廃止し、高校についても支援教師の共同担任性についてははっきりと認めた。なお、廃止されたかかる条項では、1992 年法律第 104 号第 13 条第 6 項を縮小解釈して、支援教師が評価する権限をハンディキャップのある生徒に関してのみ認めていた。

第43条 廃止事項

第 43 条は、1992 年法律第 104 号の学校に関する決定部分の正確な解釈という意味で、重要な要素である。事実、第 43 条では、古くは 1928 年小学校関連法規集の＜知能が標準以下の＞生徒を担当する＜特別・特殊学級＞に関する 2 規定、および、1971 年法律第 118 号第 28 条にある学校参加に関する初の規定の計 3 ブロックを廃止している。前者の 2 つの規定廃止については、もはや特殊学級や特殊学校は合法ではないということを意味している。ただし、ここでいう特殊学校には、1992 年法律第 104 号第 13 条第 1 項によりはっきりと救われている盲人・ろうあ者用の公立学校は含まれない。重度のハンディキャップのある生徒を特殊学校へ在籍させ、高校への進学については権利ではなく自由のみを認めた 1971 年法律第 118 号第 28 条の第 2、3 項の廃止は、重度のハンディキャップのある生徒にも、あらゆる等級の学校の＜共通学級＞において、ハンディキャップのない生徒と共に学ぶ可能性を与えなければならないということを意味している。

第9章

1992年基本法104号および1992年7月9日付公教育省令に基づく学校と地方自治体の関係―「プログラム協定」

前章でみたとおり、公教育省通達1983年258号、1985年250号、1988年262号の主題である学校・地方自治体・地域保健機構（USL）の協調の方針は、数年にわたり、実務作業面で完全な実施が行われず、その結果、統合教育の質的側面の大部分が実現されないままとなった。つまり、措置に関する団体間の連結、ハンディキャップの機能的診断、「個別教育計画」、複数の団体機関による合同措置を障害者のニーズおよび潜在力に関連づけた上で、訓練を行い、社会環境および労働社会への参加において支援するルートに沿った進路指導などである。

また、「診断・プロフィール」の作成・更新、「個別教育計画」の決定・実施、進路指導の促進・支援の段階においても、十分な参加がなかった。

1992年基本法第104号が、統合教育の重要な契機として強制力を与えてその価値を拡張した上でプログラム協定を再提案したのは、このような背景の中においてであった。

第13条の規定効果は、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をプログラム協定の中に特定した点において意義深い。

関連する様々な行政機構の活動、サービス、実務者の間の調整を実現する目的において、同基本法は、インテグレーションの複雑なプロセスの調整が確実に行われるよう、学校・地域保健機構・地方自治体の間の「協調」の慣例を受容し、成文化したのである。

詳細には、第13条では（前述でふれたとおり）「1976年5月11日法律第360号、1977年8月4日法律第517号およびその後の修正規定は有効のままとして、あらゆる段階・種類の学校の普通コース・共通学級および大学における障害者の統合教育の実施は、保健医療・社会福祉・文化・レクリエーション・スポーツ事業および官民の団体が当該地域で運営するその他の活動と学校教育サービスとを調整するプログラム策定も介して行う。その達成のため、地方自治体、学校、地域保健機構は、それぞれの管轄において、1990年6月8日法律第142号第27条に定めるプログラム協定を締結する。本法律の施行日より、社会問題大臣および保健大臣との合意の上、公教育大臣令をもって、プログラム協定の締結のための方針を決定する。かかる協定は、合同による教育・リハビリ・社会化の個別プロジェクトの準備・実施・検証、さらに、学校活動と学外統合教育活動の融合形態を目指す。¹⁾」

¹⁾ プログラム協定とは、市町村（コムーネ）・県・州が、学校当局・地域保健機構・その他の公共事業体（例えば IPAB=福祉慈善公団など）とともに、各機関の資金フロー（法的に拠出可能）、始動可能なサ

ハンディキャップ基本法を適用する最初の規定は、宣言されただけの権利の保護における法律の効力の欠如という非難に対抗する形で、教育の権利を実際的に保障できるように作成された。学校内外におけるインテグレーションのためのプログラム協定の締結の方針決定に関する 1992 年 7 月 9 日付省令の全内容は、教育の権利の実際性の保障を目指すものである。

社会政策・学校政策の手段としての「プログラム協定」の締結を奨励するための規定がわが国の制度において初めて行われたという意味で、これは非常に重要な価値をもつ文書である。

1992 年 7 月 9 日付省令第 1、2 条では、プログラム協定締結の地域的な範囲として、州、県、市町村という、3つの可能性²を挙げ、統合教育に関してそれぞれの目的を次のように特定した。

a) 「学校教育サービスおよび職業訓練事業の措置と、保健医療・福祉・教養人格形成のサービスおよび基本法第 9 条で規定する人的援助サービスとの団体合同によるプログラム策定を多様な領域レベルにおいて容易にするため、基本法第 5 条、39 条に定める州のプログラム協定は、行政規則・資金フロー・措置の統合について調整することを目指す」（第 1 条第 3 項）

b) 「基本法第 5 条、13 条に定める県のプログラム協定は、高等学校の学校活動および職業訓練センターの訓練活動と調整する学校内外の活動のプログラム策定を目指す。」（第 2 条第 2 項）

このほかの目的は、1993 年法律第 67 号第 5 条により特定される。なお、同法律により、視覚・聴覚障害児童のための学校援助の管轄権が県に返還された。

c) 「基本法第 5 条、13 条に定める市町村のプログラム協定は、管轄域の学校施設の建築的障壁の除去のための措置の優先順位の特定も含め、「ハンディキャップ」の状態にある個々の生徒の学校および校外におけるインテグレーションのプロジェクトの具体的実現を

ービス、方法、時期および各種の措置を調整して提供するための場所について協定するために組織する公的契約である。この方法によってのみ、ハンディキャップのある生徒による統合教育の権利の実質的行使の可能性に確信がもてるようになる。事実、プログラム協定（1990 年法律第 142 号第 27 条が明確に規定する手続きに従い締結する必要がある。違反の場合は契約無効）は、関係するすべての機関が署名した後、市長命令、県知事命令、または州知事令をもって受入れられ、州官報に掲載されて措置命令となり、その実施が「監視委員会(Collegio di vigilanza)」の監督下におかれる。なお、監視委員会はプログラム協定により任命され、不履行契約者により実施されない行為の代行権利を有する。

² 市町村（コムーネ）の範囲は、次と一致する。

a) （市町村と）同一の領域について管轄権を有する地域保健機構の管轄域

b) 単一の市町村の領域に一致するすべての地域保健機構の管轄域

c) 単一の地域保健機構の領域に含まれる複数の市町村の管轄域。この場合、複数の市町村は、山岳共同体を構成するケースを除き、プログラム協定の締結のため合同体を形成または 1 つの市町村に代表権を委任する。

支援する目的において、機能診断およびそれに続く動態-機能プロフィール、そして個別教育計画の速やかな作成を容易にするため、すべての地域事業・学外事業と学校事業との調整を行うことを目指す。かかる目的において、市町村プログラム協定の締結には、協定推進者となる市町村の長もしくは山岳共同体の長、または市町村合同体の代表者もしくは代表としての委任を受けた市町村の長、教育長、地域保健機構の代表、行政区分がある場合はその行政長、学区の長、さらに、協定推進者の招待がある場合は、その他の行政機関が参加する。市町村域よりも小さい領域について、必要とみなされる場合は、当該領域に関係する行政機関の間で締結することができる。」

協定の内容について、第4条は、次に掲げるような国レベルの規則に従い、多様な領域レベルにおいて特定された管轄と義務が明確に定義されていなければならないと定めている。詳細は次のとおり。

「1997年7月4日法律第517号第2、7条、1982年5月20日法律第270号第12条およびその後の修正・補完、基本法第13条第3項および第14条第6項に従い学校の責任により行う統合教育の一般的措置、1971年3月30日法律第118号第28条第1項、1977年7月24日大統領令第616号第42、45条に従い市町村の責任により行う統合教育の一般的措置の実施については有効のままとし、序文で参照した1992年6月25日暫定措置令第320号に定めるように、国民保健サービス機構の医師が発行する証明書に基づき実施されるハンディキャップ状況にある生徒の通知または、民間医による通知の場合はその有効化を始めとして、下に掲げる事項は統合教育において優先的に行う措置としてみなされる。

- a) 基本法第13条第1項aに定める、教育・リハビリ・社会化の各プロジェクト間の連結方法の決定。なお、これらのプロジェクトは、同法律第12条第5、6、7項に定める機能診断、動態 - 機能プロフィール、個別教育計画に基づき作成される。同第12条第7項に規定する方法についての方針決定が公布されるまでの間、機能診断、動態 - 機能プロフィール、個別教育計画は暫定的に、公教育省通達1983年9月22日第258号、1985年9月3日第250号、1988年9月22日第262号に引き続き従うものとする。
- b) 基本法第14条第1項bに定める柔軟性のある基準に基づいた教育・教授活動の組織
- c) 基本法第13条第1項eおよび第5項に定める実験的試み
- d) 保育園－幼稚園間の関係も含めた、異なる段階の学校間における教育の継続性
- e) 基本法第8条第1項mおよび第13条第1項aに定める学外活動の実施方法

第 10 章

1994 年 2 月 24 日付大統領令と方法論的規定による統合教育の手段

1994 年 2 月 24 日付大統領令

すでにふれたとおり、障害者の権利に関する基本法 1992 年 2 月 5 日第 104 号は、幼稚園のコース、あらゆる段階・種類の学校の共通学級、大学において教育・知育を受ける障害者の権利について確認・保障し、学習上の困難およびその他のハンディキャップにかかわる能力低下に由来する困難によりこうした権利の行使が阻害されることがあってはならないと述べた上で、「学校教育における統合は、学習・コミュニケーション・対人関係・社会化における障害者の潜在力の発展を目標とする」と規定した（第 12 条）。

このような、障害者の完全なインテグレーションの主要目標は、「能力を付与」する能動的・体系的プロセス、つまり、特殊教育の領域における技術的・科学的・作業的な適切なアプローチを介して達成されなければならない。かかるアプローチでは、まず最初に教育・教授法・訓練・リハビリの面における個々の生徒の特定のニーズの厳密・客観的な分析をとおして実施する、いわゆる「措置の個別化」が重要視され、こうした考え方に従い、ほとんどすべての支援教師、学外教育士、その他すべての障害者事業の関係者は、自らの日常的なやり方を、機能診断、「動態－機能プロフィール」、「個別教育計画」などの手順に基づいて進めていくようになった。

学校教育における統合の目標を達成するために必要となる具体的な方法論に基づく手段は、過去においては単純な通達（市町村および地域保健機構には拘束力をもたない、公教育省通達 1983 年 258 号、1985 年 250 号、1988 年 262 号）により規定されていたが、すでに述べたとおり基本法 1992 年 104 号により法的な効力をもつ規定が行われた後、1994 年 2 月 24 日大統領令「障害をもつ生徒について地域保健機構の業務に関する方針および調整規定」により詳細な規制が行われることになった。

基本法第 12 条第 7 項の実施法として発布された地域保健機構に関する方針規定は、統合教育を保障するために保健機構が実施しなければならない措置の手法について、特に次の事項の履行に関して規定している。

- ・ハンディキャップの状態を証明する診断書
- ・機能診断の作成。ハンディキャップのある生徒の機能障害よりも、その潜在力・能力に重点を置き作成する。
- ・学校関係者・福祉担当者との協力による「動態－機能プロフィール」の作成。

・上述の担当者との協力による「個別教育計画（P.E.I.）」の作成、および「個別リハビリプロジェクト」の実施。同プロジェクトは「個別学習プロジェクト」「個別社会化プロジェクト」との連携・調整をつうじて運営し、いずれのプロジェクトも P.E.I. を細分化・実務化してまとめたもの。

つまりこれは、ハンディキャップの状況にある生徒の統合教育のための複雑な行為が、実質的には、ハンディキャップの識別または証明、機能診断、動態-機能プロフィール、個別教育計画（または個性化教育計画）という 4 つの時期または段階によって構成されているということを意味する。

A) 生徒のハンディキャップ証明（識別）

1994 年 2 月 24 日付大統領令第 2 条では「生徒が障害者であることの識別は、1992 年法律第 104 号第 12、13 条に定める教育・知育および統合教育を受ける権利の行使を保障する目的において、管轄の学校の長を含む関係者からの地区保健事務所の社会事業部への通知に対して、地域保健機構所属または同提携機関の専門医または発達心理学者が行い、通知を受けてから 10 日以内に、その後の実施事項について保健医療・行政本部へ報告する

¹⁾

¹ この規定（1993 年 8 月 27 日暫定措置令第 324 号を法律に転換した 1993 年法律第 423 号を受け継ぐ規定。なお、1993 年 8 月 27 日暫定措置令第 324 号は 1992 年 6 月 25 日暫定措置令第 320 号の内容を受け継ぐが、後者の措置令は法律には転換されず、暫定措置令 1992 年 8 月 26 日第 368 号、1992 年 12 月 30 日第 512 号、1993 年 3 月 2 日第 45 号、1993 年 8 月 27 日第 324 号として、数度繰り返された）は、基本法 1992 年 104 号によって当初一般障害者の認定用の医学委員会に不用意に委ねられた権限を最終的に取消した点で功績がある。

医学委員会の権限が排除され、心理学者による証明書の作成も可能と認められたことは、「教育・知育および統合教育を受ける権利」という目標と合わせて、（保健医療ではなく教育教授学的な支援形態を組織するか否かの必要性を表す）この証明書が、本人生徒の健康の権利の保護、つまり、医師によるある種の治療の実施を目的としないという立法者の意図を示していることは明らかであり、ハンディキャップの状況にあるとみなされる生徒のための教育活動の個別化措置のプロジェクトを（機能診断、動態プロフィールを介して）設定する根拠の部分にあたる証明書は、教育的な尺度でとらえられるべきなのである。その結果、未成年の障害者の両親が、「障害」の立証から生じる経済援助を含む対策のための障害者の証明手続きを利用する必要なく、学校目的のみにおいてハンディキャップの識別を申請することができるようになった。こうした視点から、「管轄の学校の長」の側からも通知を行うことが可能となることが、法規定においても明確に定められた。こうして立法者は「学校は、障害児童生徒に対して個別化したサービスを給付する義務を負うことから、家族への明確な要請、また家族からの拒否または不作為的態度がみられる場合は、管轄の保健医療当局への明確な要請をととして、サービスの制度上の必要性に応じた各種診断を要求しなければならない」と主張されていた説に応じた。つまり、専門の教師の起用を通じて学校機関が法律上給付義務を負う特殊な形態のサービスを保障するため（＝1977 年法律第 517 号が、憲法第 34 条の定める教育の権利の憲法原則の実施において、憲法第 3、38 条との調整を含めて規定する権利）、学校は、家族の同意を欠く場合または家族の意見と矛盾がある場合も、専門教師の配置および特殊な個別化サービスを実施するために必要な証明書を職務上要請する義務を負うということが（法律による明確な規定はなくとも）明確にされたのである。

機能診断

1994年2月24日付大統領令の第3条は、機能診断について「1992年法律第104号第12、13条に定める措置の実施のために保健医療施設を受診する時点における、ハンディキャップの状態にある生徒の心身の機能的欠損に関する分析的描写」と定義する。その後、かかる診断書の作成担当者が決定される。その作成にあたっては、地域保健機構所属または同提携機関の、報告された病理の専門医、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(*unità multidisciplinare*)が当たる。したがって、機能診断は、厳密に社会的医学的な性格をもつ、地域保健機構（現在の地域保健事業体 ASL）から発せられる行為であり、臨床学・社会心理学的な要素の取得より派生する。臨床学的な要素は、生徒を直接診断し、さらに過去の診断記録がある場合はそれも参考にして取得する。社会心理学的要素は、次に掲げる特定の報告書から取得する。

- a) 本人の戸籍記載情報
- b) 家族の特徴に関するデータ（家族構成、健康状態、職業、環境ほか）

さらに同大統領令は、機能診断の内容について明示し、次に掲げる評価事項を構成要件としている。

- a) 特に出生時（病院、自宅出産など）および0～16歳の神経心理学的発達段階についての言及を含む、過去～近年の生理的・病理的な既往歴。
- b) 第3条第2項に従い、報告された病理の専門医により作成される臨床学的診断（それぞれ小児神経精神科、耳鼻咽喉科、眼科など）。同診断は、病因学にも言及し、自然発達の予想を示した上で、疾患の機能面の後遺症を表す。

さらに同令は、ハンディキャップのある生徒の回復という目的において、機能診断が次の観点における潜在力を特に考慮しなければならないと定めた。

- a) 認知
- b) 情緒・対人関係
- c) 言語
- d) 知覚
- e) 協応運動
- f) 神経心理
- g) 個人的・社会的自立

動態-機能プロフィール

1994年2月24日付大統領令第4条は、1992年法律第104号第12条第5項に従い、「動態-機能プロフィール」について「機能診断の後に行われる行為であり、学校編入当初の時期が過ぎた後、ハンディキャップ状況にある児童生徒が短期（6ヶ月）および中期（2年）に取得すると予想される発達レベルを主に示す」。同令はここでも、動態-機能プロフィールをまとめる担当者について特定しており、第3条に定めるマルチディシプリナリーチームならびに学校の教科担当教師および専門の資格を有する教師が、じかに観察を行い、または同様の状況において経験してきた内容に基づき、生徒の保護者の協力も交えた形で作成するものとする。

また、動態-機能プロフィールは、前条に定める機能診断に記載されるデータに基づき、ハンディキャップ状況にある生徒の現在の状態および計画的見通し（予後）の状態において予想される反応のレベルを分析的に記述すると明記している。

同令はさらに、次の事項を記載要件とする動態-機能プロフィールの内容について詳細に示した。

- a) 活動分野で生徒が呈する困難についての機能的記述
- b) 次の基準で行う検査から推論される、短期・中期における生徒の潜在力の発展についての分析
 - b.1) 認知
 - b.2) 情緒・対人関係
 - b.3) コミュニケーション
 - b.4) 言語
 - b.5) 知覚
 - b.6) 協応運動
 - b.7) 神経心理
 - b.8) 自立性
 - b.9) 学習

さらに、同令は、「めやすとして、小学2年、4年の学年末、中学2年の学年末、高校2年コースの学年末、高校4年の学年末に、前条で定める担当者は、動態-機能プロフィールへの記載情報および前後の評価の一貫性に関して、その符合性を評価することを目的とした、診断と予後のまとめ（収支）を記す。ただし、1992年法律第104号第12条第8項の規定どおり、幼稚園・小学校・中学校の終了時および高校在学中の動態-機能プロフィールの更新は予定どおり行うものとする。上述した評価をもとに、地域保健機構

(USL) のマルチディシプリナリーチームが、教師および保護者または親権代行者の協力を得て、要約カード式の資料を作成する。このカードには、今後の履行に活用するため、生徒の身体・精神・社会化・情緒面に関して、動態 - 機能プロフィールを最終的にまとめたものも記載される²⁾」と規定している。

個別教育計画

1994 年 2 月 24 日付大統領令第 5 条は、「個別教育計画 (P. E. I.)」の構成についても規定している。

これは「1992 年法律第 104 号第 12 条第 4 項に定める教育・知育を受ける権利を実現する目的において、ハンディキャップ状況の生徒のため、ある一定の期間について準備される、補完・均衡しあう各種の措置を記載する文書」と特定される。同文書が考慮するのは、教育・学習プロジェクトのほか、(重要な導入点として)「1992 年法律第 104 号第 13 条第 1 項 a に定める、個別リハビリプロジェクトおよび個別社会化プロジェクトならびに学校内外の活動を統合した形態のプロジェクト」である。

同令は、上述した 1992 年法律第 104 号第 12 条の第 5 項を参照し、P. E. I. についても、文書を作成する管轄の担当者を特定しており、同令第 5 条第 2 項では、「地域保健機構の指定する保健医療担当者および学校の教科担当教師・支援教師とともに、また、参加が可能な場合は教育心理学担当の教師も含め、生徒の保護者または親権代行者の協力を得て、作成する」と定める。これら担当者は、それぞれの知識・管轄および機能診断・動態 - 機能プロフィールのデータに基づき、ハンディキャップの状況にある生徒の知育・統合教育の権利の完全な実現を目的とした措置を提案する。提案された措置は、その後、生徒の能力低下とそれに伴う困難、また一方で生徒が取得している潜在力に関連づけられた教育プランの決定稿作成のため、各措置間で補完が行われる。

このように描写される統合のプロセスが良好な結果を得るためには、定期的な検証および必要があれば臨時検証を行う必要がある。この点について、第 6 条では、それぞれの措置が、学習および教育的リハビリ能力の各レベルにおいて生徒が備えていると思われる実質的な潜在力に関連づけられたものであるか検証するため、「教育計画担当者は、用意した各措置のもたらした効果および学校環境がハンディキャップの状況にある生徒に及ぼし

²⁾ 教科ごとに明解であること。プロフィールは、本人の潜在力、内在的・外来的な特徴、教育の可能性を示すのに十分な情報に基づくものでなければならない。発展の潜在力、特定の欠損として存在する障壁、能力の潜在力の一体性・適合性を識別の後、適切かつ効果的な個別教育計画に不可欠かつ機能的なプロフィールが設計される。

た影響について、定期的、できれば通常の学年の区切りと関連づけ、また可能な場合は3ヶ月ごとに（10～11月、2～3月、5～6月の時期）検証を行う」と規定している。

統合教育の目標の主体となるのは周知のとおり障害者であり、この規定が彼らの潜在力の発展に必要な方法論に基づく具体的手段について定め律するものであることから、これが障害者に知育・統合教育の完全な権利を保障するための根本的そして決定的な重要性をもつ規定であるというのは明らかである。

第 11 章

1997 年 12 月 27 日法律第 449 号第 40 条に定める統合教育に関する規定

1997 年法律第 449 号は、統合教育のための資源・人材の特定および構成の方法に根本的な変化をもたらした。特に次の事項を行っている。

- a) 支援教師の定員数を、県内の学校に通学する生徒総数の 138 人に対し教師 1 人の割合で決定。
- b) 1997～98 年度の職員定員および事実上の職員数の 80%を超えない範囲において、（2 年にわたる）人員の固定化を保障。
- c) 学校の各段階において支援教師による指導の継続性を保障。
- d) 普通学級における統合教育の有効モデルの実験的試み、および、特殊な形態のハンディキャップのある生徒の人格形成教育の成功に向けたプロジェクトの承認を教育長に許可。
- e) 必要な人材の配置ならびに生徒が備える潜在力の発展のための技術機器・補助教材の取得および職員研修のための資金の配分を教育長に許可。
- f) 1997 年法律第 59 号第 21 条第 8、9 項に定める学級に組織・機能面で大幅な柔軟性をもたせ、特に重度のハンディキャップがある場合は上記 a で定める割合の適用例外として、期間を定める契約による支援教師の採用を可能とすることも含め、ハンディキャップの種類および程度にふさわしい措置をもって、1992 年法律第 104 号の基本原則の実施において、障害児童生徒の統合教育を保障¹。
- g) 異なる段階の学校間における支援教師の配分基準について、また、必要な場合は中等教育の教科間における支援教師の配分基準についても、行政手続を経て決定。
- h) 運営上各クラスに要求される総合環境を評価した上、ハンディキャップのある生徒が 1 人在籍する場合にも、定員が 20 名を上回る学級構成を許可。
- i) 明確にではないが、支援教師を学級および学校全体の資源として考慮。このため、インテグレーションの総合責任は学年協議会全体に委ねられる。

¹ 生徒 138 人に対し支援教師 1 人という新たな割合の規定により、ハンディキャップのある生徒 4 人に対し支援教師 1 人という以前の割合が廃止されただけでなく、特に重度のハンディキャップの場合におけるかかる割合の適用例外（最大 1 対 1、1990 年法律第 148 号第 4 条第 4 項）の可能性も廃止されることになったため、このような規定が必要となった。

1998年7月24日省令第331号により、1997年財政法の規定が、統合教育常設監視室（Osservatorio permanente sull' integrazione scolastica）²から提供される指示および助言もふまえた上で、次のような原則に基づいて適用された。

- ・実際の多様な状況を考慮の上、段階的に1対138の割合の適用を進めていく。
- ・多様なニーズへの対応における最大限の柔軟性、中長期計画もふまえた広範な計画性、使用可能な資源の配分における直接的責任の引受けが可能となるように、事前に県団体合同作業グループ(GLIP)およびハンディキャップ作業グループ(GLH)に見解を求めた上、教育長が措置・決定できる対象範囲を大きく残す。
- ・支援教師の定員について純粋に数字的処理する運営から、状況の総合的な見通しに基づく運営、および、ハンディキャップ証明の数および欠損の重篤度だけでなく、各学校の実際の状況（使用可能な資源、学級の実際の状況、教師の能力、インテグレーションに関して強化された教育手順）によって対応を多様化させる必要性に基づく運営への移行を奨励する³。

² 近年の1997年6月30日付省令（公教育省に再び障害者統合教育常設監視室を設置）では、かかる組織に対し、特に、教育の継続性、進学・就職の進路指導、労働社会との連結を奨励する対策を通じて、ハンディキャップの状況にある生徒の人生および統合教育の総合計画を担当するための団体間の協定に関し、諮問・助言の機能が与えられた。

正確には、同省令は次のように規定している。「1997年7月1日より3年間、公教育省内の教育・予算・計画化事務所（Ufficio studi, bilancio e programmazione）において、次の事項に関する諮問・助言の機能をもって、障害者統合教育常設監視室を設置する。

- ・1992年2月5日法律第104号に定める目標の完全な実現を支援・支持する目的における、ハンディキャップの状況にある生徒の統合教育のプロセスの監視。
- ・教育の継続性、進学・就職の進路指導、労働社会との連結を奨励する対策を通じ、ハンディキャップの状況にある生徒の人生および統合教育の総合計画を担当するための団体間の協定。
- ・ハンディキャップの状況にある者の人間形成教育に対する権利の完全な実施。
- ・方法論・規律上の実験および革新。
- ・法律・規則面におけるイニシアチブ。」

³ 財政法の規定の適用を世論は否定的にうけとめ、マスメディアによってもそれが増長された。実際のところ、20人を超える多人数の学級へ障害者を在籍させ、多くの「未対応」の状況を生むほど支援教師の数を著しく削減することにより、国が特に障害者分野に関連する国レベルの措置を減らした、という確信が広まることになった。