

トレンティーノ州 ボルザァーノ自治県における収集資料

トレンティーノ州 ボルザーノ自治県における収集資料

本研究のみならず、障害がある子どもに関する大多数の外国調査の対象は教育期間、医療機関とそこで従事する人々であったが、ともするとそれらは与える側からのみの価値観であったり捉え方という、偏りが生ずるのではないかと常々思っていた。

今回の調査研究に於いて、偶然のことからトレンティーノ州ボルザーノ (Bolzano) において、障害がある子ども (大学生であるが) とその保護者と接する機会を得た。

ボルザーノは、ホローニアの真北、オーストリア国境に近く、スキーで有名なインスブリュックやイタリアのコルチナダンペッツォに近い、山々に囲まれた人口95,000人弱の、州都トレントに次ぐ小都市である。市の公共施設にはイタリア語とドイツ語が併記され、いかにも国境の町という趣があった。ちなみにドイツ語ではボーツェン (Bozen) という。公用語はイタリア語、ドイツ語で、それぞれ73%、26%の人々が話しているが、1%のラデーニ語を話す人々もいる。

教育委員会では、それぞれの言語に併せた措置がとられており、市内には幼稚園が39箇所、小学校19箇所(240クラス)、中学校14箇所(141クラス)、高等学校29箇所(390)クラスがある。

ボローニアから電車で約5時間、彼らとの初回の接触はボルザーノのレストランであった。何分にもプライベートな部分に関わることであるため一般的な様々なお話をお聞きするに留まった。しかし、お二人(ご本人と母親)ともとても親切であり、好感が持てる人々であることが感じられ、おそろおそろ本研究の趣旨と筆者が調査研究に於いて常々感じていたことを語ったところ快く賛同して頂き、プライベートな部分を含みご本人の目と、母親の目から見た(当事者の目から見た)学校や教育の実態について何らかの記述をするという、確約を頂いた。

一年後、ご自宅を訪問し、報告書のためにそれぞれ、障害がある当事者、その母親としての体験を基に、学校や教育、そして教育者について執筆して頂くという、考え方によっては大変困難で失礼な要求ではあったが、確約を再度得て、待つこと半年、本当にその原稿が届いたときは夢のようであった。と同時に実名で語ってくださったコンセルさん達の暖かい人間性を十二分に感じ取ることができた。

以下の1. 2では、お二人の原稿を紹介するが、母親と子どもでは学校や教育に対する感じ方が若干異なっている。これは我々でも同様であろうと考えられる。しかし、双方に共通しているのは、人間性に関する思慮深さである。また、ご両人ともにそのような思慮深く人間性あふれる担任の女性教師のことを記述しておられる。今回の調査に於いて、データ上は表現が困難であるが、どの機関、施設を訪問し話を聞いても常に人々から感じるのがこのような部分ではあった。

また、この訪問を機会にボルザーノにおける教育環境に関する統計資料を教育委員会から入手した。この統計資料の内、教員および教育に関する質的な部分を資料として提示する(2002/2003年)。

ファウストコンセルさんは、当時32才、ボローニア大学の学生。父親、母親、本人でボルザーノ市内のマンションに住んでいた。腕や指先の運動、発声にやや困難があり、車いすでの移動でアシスタントが車いすを押していた。

文責 国立特殊教育総合研究所企画部
笹本 健

1. ファウストさんからの手紙

私の名はファウスト・コンセルと申しまして、イタリアのボルザーノに32年前に生まれ、義務教育課程^{*1}（小学校と中学校）を経て、そして生まれた街にあるリチェオ・クラッシコ^{*2}の卒業資格を取得しました。現在ボローニャ大学哲学部を卒業予定です。

イタリアの児童にはごく一般的であり確実に日本人でも在り得ると思いますが、私の学校史の顕著な点は、100%身体障害があるため14歳から車椅子に乗っており、とはいえ子供の頃から遺伝性疾患の為非常に低い運動能力ではありました。私のハンディキャップは、しかしながら、私のイテール^{*3}学校で特別な支障になることはありませんでした；私は常に“通常”学校へ通学していましたし、勿論女兒と男児、女子生徒と男子生徒といった全ての種類の子供と共に、境界線を引かれることなく、又は“特殊学校”（ドイツでは*Besonders Schule*と言われます）といわれる所でゲッターの中に閉じ込めるように隔離されたこともありませんでした。“特殊学校”には、現在も世界の国々で今もなお差別的な方法で障害のある女子生徒や男子生徒が送り込まれておりますが、イタリアでは70年代には既に廃止されています。

私の学校経験を意識して話すことではないのかもしれませんが、私にとって学校は常により充実感のあるものでしたし、いわゆる、私の経験からいっても、障害に本来関わる主体的問題は今後とも正当に対峙され、超越され得るでしょう；言うなれば、学校組織は適正化することが可能です；学校組織は活動そのものを“健常”とも言われる他の人々と同じように障害をもつ人も巻き込み勉強する状態、学習する状態、知的にも文化的にもよりよく発達させる状態になるように、人材や支援環境を利用することができます。小学校から既に私には人的資源が設置され、移動時に援助していたその“アシスタント”は私にとって困難な一この時点では私はまだ歩いていました一事柄であると定義されていることを果たしていましたが、それはあまり良好ではない方法でしかも時間のかかるものでした；既に私の力量は非常に限定されていましたが一紙を運んだり、定められた目標を動かしたり、

*1 Le scuole dell' obbligo 直訳は“義務学校”ですが、日本と同様小・中学校は義務教育課程に属し、日本語では“義務教育課程”の方が一般的であると判断したので以下“義務教育課程”と訳します。

*2 Liceo classico イタリアの高等学校の中で一番難しいとされる古典的高等学校。教科は国語・数学・理科・社会・哲学・外国語等で日本でいう普通科・総合科といった、電気工学・科学・音楽・言語学といった専門科高等学校と区別された高等学校。

*3 Iter（ラテン語）：決裁過程

長時間記述したり…等。この第一段階の学業で、イタリアでは5年継続しますが、私の女性クラス担任が基本的役割を請け負っており、彼女は私の否定しがたい身体的支障に負担をかけることが無かっただけでなく、常時私をそれと向き合うことを、また、それを乗り越えることに尽力してくれました；彼女は他の男児や女児と可能な限り最上の人間関係を創られるような方法を取っており、いわば、こういった特別なケースで優秀なそれぞれの教師がそうあるべきでるような、基礎的な支援者でした。

彼女は私にえこひいきすることも、同情することも全くなく、過保護な対応に陥る可能性のある逆差別を体験しないような方法を取っていました；差別とは、この件においても、障害者と他の構成員との間でクラスに強い（そして不当な）分離を定義させるものであり、それは本来の統合を絶対に可能としないものです。

小学校の初級学級から、私は障害が重度で徐々に記述が難しくなる困難さを感じていました。この問題に備えるため、また同級生と共にいる状況へ身を置くため、私の友達（そうは言っても常時非常に協力的）から授業ノートと宿題の一部を借りて書かせてもらう以外、すぐに記述の機械（コンピューターはまだ実用化されていませんでした）の利用へ自分を仕向けました。その目標のため、私を指導する先生とその作業にあたる週何時間かの時間が配置されました。もうひとつ小学校で私の完璧な統合への基本的要素となったことは、全ての活動を果たせたことで、遊戯やレクレーションでもクラスの同級生と一緒にしました。例えば学校遠足は、その間頻繁に母に付き添われており、特に後半学年においては障害が増大していたので、私の必要に応じて援助してくれるアシスタントに付き添われておりました。

小学校の後、申し上げたように、私は3年間中学校へ通学しました。ここでは障害が最高に達していました：まず初めに13歳から14歳の間中学3年で完全に歩行が不可能になった私の病気が進行したため、つまり車椅子の使用を余儀なくされ、また周知のごとく思春期でもあり、年齢的にも非常に難しく、そして問題と心理的動揺が大いに敏感でありました。

思春期は全ての人にとって難しい年齢です；それはハンディキャップのある人にはそれ以上で有り得るのです。また学校の秩序においても、私にしていたアシスタントは私以外の問題のある子供にも従事しなくてはなりません（時には私以上に重度で、知的ハンディキャップを扱っていました）；他にも、私をミニバスで家まで送迎してくれました。学校ではアシスタントが移動を手伝ってくれ、特に、学級以外の場、例えば学校遠足など、また、彼らと共にタイプライターや記述の機械の使用についての学習を継続していましたが、そうこうしているうちに学校は私に電気製の記述機械を用意してくれました。他にも私には、学習机にかわりより面積が広く高さ調節可能な特製机と、自主的にそれができるのを可能にするまで立ち上がるにも座るにもより楽な椅子が用意されました。年齢からして、私の障害からして、またクラスの他の同級生との結果的關係からして、先ほど言った心理的問題を考慮して、私の家族は心理士につき、私の教員たちとも接触し協力してくれるよう試みました。

中学校3年で直面する中学校資格の試験についても、全学校過程の配置がされた援助全てと向かいあうことが出来、こうして例えば、イタリア語の小論文と第2外国語としてドイツ語の小論文を電気製記述機械で書いたのです。また、明らかにまた公正にも、えこひ

いきの類を利用しないこの経験の間も、教師は大なり小なり障害のある人（現実にはそれぞれの個人、つまり障害があるなしに関わらず、考慮されなくてはならないように）に遭遇する特別なニーズを考慮しており、それゆえ、例えば私の状態と関係した問題で必要となった長期欠席をすると、私にそれを取り戻す時間と方法を与えてくれました。

6歳から14歳までの学校での初めの8年は、イタリア学校法で“義務教育課程”^{*1}にあり、つまりは義務的に小学校と中学校へ通学することを要請されているだけでなく、国家もそれを阻止するもしくは通常活動をもつれさせる障害を撤去しながら、学生にその状態へ置くべきことなのです。追隨的に、高等と呼ばれる学校においても、国家は同一の公正な発展を阻止し、認知や文化の接近の支障となる各々のバリアを除去するよう要請しています。性別、社会・経済的背景、政治的・宗教的信念と身体的背景からも独立して、全ての人への学習権は、私たちの基本となる権利のひとつです。このように、リチェオ・クラッシコ^{*2}においても、私が始めると決めた高等学校において、普通に通学する状態がかつ多大な充実感を味わいました。また、この件でも学校は県の仲裁により、家への送り迎えをしていました（とても近い学校であり徒歩で行き来していました）、そして一人では出来ないであろう身体的責任全てにおいて支援してくれるアシスタントが持てるよう試みました。そのため学校は私たちを受け入れるため階段に2つの坂を作り、車椅子で移動でき、教室まで問題なくたどり着ける方法をとりました。また、教室や家で宿題をするため高校では初めは電気製記述機械（電動タイプ）が必要でした；いずれそれはコンピューターに代わり、大きな挑戦で使い方を学び、それゆえ支障が少ない方法がかつ正確に多くの活動が行うことが可能になりました。高校卒業資格試験の記述を行うにあたってコンピューターを利用しました。

この何年かの間、文化的にも人間的な視点からも教育的かつ豊かであり、学校に関わりもしくは学校と何かしら関わる経験全てを完了することができました。特に学校遠足は意味があり、海外の土地で、また、1週間といったこれまでにない長さでした。これについては、私の通常のアシスタントは私のニーズについて支障を少なくより平均の取れた管理のできる他の作業者に助けられました。専門的技術のこれら支援の他に、私のリチェオ経験はより絶対的に普通に過ごせたと言うことができますし、その恩恵となるのは勿論私が記述した助成と援助あってこそですが、特に環境、教員の準備、同級生と設立させた最高の関係、結果的に時には困難であった過程に立ち向かう基礎となった私の平穩さのおかげでしょう。

中学校の期間、私は病気と不自由さのために長期間の欠席をしたことがあります。このとき、クラスの同級生による支援の他に、一人間的にも学業（宿題・計画・ノートを書き取り…）を見ても一常に教員陣からの多大なる支援がありました。彼らはえこひいきをす

*1 Le scuole dell' obbligo 直訳は“義務学校”ですが、日本と同様小・中学校は義務教育課程に属し、日本語では“義務教育課程”の方が一般的であると判断したので以下“義務教育課程”と訳します。

*2 Liceo classico イタリアの高等学校の中で一番難しいとされる古典高等学校。教科は国語・数学・理科・社会・哲学・外国語等で日本でいう普通科・総合科といった、電気工学・科学・音楽・言語学といった専門科高等学校と区別された高等学校。

ることなく、私に遅れを取り戻す時間を与え、私に常にクラスの他の生徒と同等であるような状況に置いておりました。到達すべき学業レベルに対し義務的に硬直的な捉え方をしたり、客観的困難さの理解、それを乗り越えられるまで可能性を高め共に立ち向かうことへのゆとりは、私の学校的・文化的・知的規模つまり私の人間性の大部分を構成するのを決定的に助けたのは教員陣からの精神的な支援でした。

大学経験はまたもうひとつ別の意味があり、それは他の学生とアパートで生活しながら家族から離れることと、勉強するために他の街へ引っ越すことを決定することです。

それでもこの件に関しても、至る所に広がる組織や非常によく計画されたアシスタント網のおかげで、その晴れ晴れとして実りの多い方法によって、このように複雑な経験や難しい多くの期待に直面しうることに意味があります。

一日のうちで私には、朝8時から夜1時まで及ぶ時間を交代で補う3人のアシスタントが配置されました；彼らは私のニーズに応じてくれ、大学に私を連れて行くことから食事を準備してくれることまで、買い物や映画やコンサートなどに付き添うことから夜私が就寝するまで用意してくれました。この時点で、既に私の友人がアパートの同居人としていたのですが、アパートにいた他の同居人もその後友人になっていきました；このようにして実際には24時間中24時間私は守られていました。哲学学部は特別な建築的バリアがなかったので、通学は容易でした。他にも私に於ける私の大学課程は他のいかなる学生の大学生活と同じようなものでした：授業・ノートの書き取り・勉強・試験；このようにして私の教授とは自立的かつ独立した人間としての関係でありました。

この意味でも、重要なことは、そしてこれを読む人にはより興味深い点であると思うのですが、ハンディキャップそのものを本質的に乗り越える一つは建築的・体系的・そして文化的秩序が障害の原因となっている限定された状態で生活し直面する客観的支障もしくは妨げといったものを意味していますが；少なくとも学校・大学・学業への接触・学習権利といった環境の中で成功を伴いその結果としてのハンディキャップの克服が、全体的“正常性”を獲得することだと思えます。

まとめとして、私が見る限り、学校システムの中で真の障害者のインクルージョンが起こるまでその権利を放棄しえない状態と、私の経験から明らかになり、私もそうあることに努めている、これらの問題を抱える子供たちと人間関係を持つために教師が所有すべき基本的長所について議論することは有効であると思えます。

むしろ、多大な安心ある学校活動を展開させることのできる人は絶対に必要です：保護・援助・点字文書・コンピューター；個々の建築的バリアフリー化（つまり坂・エレベーター・荷物用リフト…）；適切なお手洗いの準備、分かりやすい食堂。ともあれ、文脈のない方法ではなく、当事者の承認を得る方法で、*技術的に*公的空間に通うことが可能な誰かしらを置く必要があるでしょう；可能な限り全て他の基準で勉強に直面するのに過度な重荷を障害が作らないまで、全てのニーズを公的空間で形成することです。これらは、よく考慮すべきことですが、私に言わせてみれば暗黙の、最小限の市民性の前提条件です。

しかしながら、教師を見る限り、求められる準備や自制する態度を身に付けるべきであり、先に記述したところからも私の意見を引き出せると思えますので、ここでは繰り返しません。彼らの仲間として障害のある子供を考へることは、平等な尊厳を再確認させる為と、“彼らについては”という制限をなくして、つまり差別させるためでも同情するので

もなく全員平等であると、他の子供たちにも考えさせるための初めの歩みであります。

教師は始めにあらゆる差別の形を避けなくてはなりません；また、軽く触れたように、その“逆”の差別は、おそらくグループの要素の好ましいものとして、ほかの生徒からすれば彼に対して敵意はなくても戸惑わせるものであるし、何はともあれ心理的に“最小”の状況へ追いやります。いわゆる、障害者を他人と同じように扱う必要があり、それは異なる可能性や限界（言及しますが、特に精神的ハンディキャップ）や異なる要望に配慮する必要がないという意味ではありません。

現実には、個々の人に対して実行されることであり、しかしながら、これについては私たちの目的から離れて議論が拡大化し過ぎるでしょう。時間、用法、リズムは必然的に障害者には避けられうることです（“健常な”人にとってもそうであるように…）；同じ結果や到達点に到達する（また獲得する）ための公正な方法を見つけることが大切です。他にも、特に成長期の重大な年月を考慮しても、教育者は障害者とその同級生とのクラス内で始まる人間関係の次元について可能な限りの注意を払わなくてはならないでしょう。女性教師も男性教師も（彼らの可能な限り、求められるのは決して特別能力でないに分かっていますが）いくらかの関係を仲介もしくは容易にするべきだと思います。そのためには、他の人材（心理士・社会福祉士…）が障害者とその他の関係を管理するふりをするのではなく、彼らを活用することが重要であると思います。

ここで述べられた原則の厳守は不思議にも完璧な成功の保障を与えませんが、確固たる土台を据えます。

経験からして非常によく言えることですが、インクルージョンと尊重と共生に生活し行動することは、その記述や朗読では分かり得ない程、とても簡単で自然で有り得るのです。

2. 母親からの手紙

私はエレナ・ベネデッティ・コンセルと申しまして、今日32歳になる障害^{*1}のある息子の母親です。息子の学校経験に関わる私の人生を短くお話する前に、イタリアでは70年代始めから既に、ほぼ全ヨーロッパで唯一の国家として、一個人、職業、教育等を見据えた—あらゆる段階における人権を実現化させる多様な法律が具体化されておりました。学校では、その試み、熱狂（時には表面的なものとして）と幾つかの失敗が有りはしましたが、その後には、多くの改革が導き出されました：その中でもより重要かつ意義のあるもののひとつは、義務教育学校へハンディキャップがある子どもを統合させたことです。そしてその時点から後戻りはしていません。といいますのも、統合の教育は全てにおいて有益で豊富であったからであります。国家、立法、規定は勿論基本的にはそれを唱っていましたが、全ては、障害があろうとも、彼らの娘さんや息子さんのための平等な権利と平等な機会を要求していた保護者団体の、たびたび困難で孤独な闘争から始まったのです。

*1 本文では障害を表す用語について、“disabile”は「障害」、「handicap」はイタリア語でも外来語であるので、カタカナ表記で「ハンディキャップ」と原文に則し訳す。

まず、私たちの足取りから始めましょう。

ある年、医師が、好奇心旺盛で活発な私たちの息子ファウストを、“クーゲルベルグーヴェランデル”^{*1}という発見者の名から取った骨髄性神経遺伝アミオトロフィー^{*2}と診断しました；私がおその診断を確実ではないことを願っていることも内包した、複雑で理路整然とした告知でした。希望を持ってわが息子ファウストを信頼していました。早速私は彼の周辺に、ハンディキャップがあると感じさせないような好ましい環境を作ることを模索しました。私たちの家は子供たちのたまり場でした：おもちゃ、おやつ、全員に付き添える私の対応能力；それから後、私たちのアパートは一種の放課後教室となり、そこではわが息子や彼の同級生が、また私の助けを借りて、勉強したり宿題をしたりしておりました。息子がもっと小さな頃から私は非常に強く息子が彼の父親と私の愛情に、また彼と同年齢者の存在に包まれながら成長していくことを念願しておりました。

3歳からファウストは、何年か前から障害をもつ女兒や男児のインクルージョンが既に予定されていた、公立幼稚園へ通学し始めました。幼稚園の教諭たちはインテグレーションに対し新しく享受される可能性に熱狂的でした、むしろファウストが他の子供たちに囲まれて成長することは最高に自然であると発見し、また同級生側から彼にも可能な遊びを想像力の中で創作する非常に高価な機会を発見していると私に打ち明けていました；特に最後に到着した人が勝つ“逆走競争”が考案されたときの息子の幸福感を非常によく記憶しております。年長から年少までこの3年間は息子にとって非常に気持ちが晴れ晴れとして経過しました。

6歳でファウストは規則に従い公立小学校へ入学します；保育園の頃から彼は、辛辣な会話のやり取りや機敏な批判をする顕著な言語的コミュニケーション的能力を発揮しておりました。学級で息子は、興味や賞賛や好感と時折教師や同級生の笑いを取りながら多くの題材について意見を述べていました。家庭では私たちは常に子供の成長の為に基本的学業と文化、特に彼の身体状況を考慮しながら、多くの充実感と共に彼の教育レベルに関連するであろう晴れ晴れとした人生を促す彼の開放感と可能性を留めていましたし、現在でもそうしております。とはいえ、一人の母親として小学校でのファウストのイメージは大小の困難がありました。

信じ難い事：ハンディキャップを持つ子供の統合教育は学級の現実であるにも関わらず、設備の観点からバリアフリーに関する細々としたことがまだ人々もしくは責任者と市民の自発性から見逃されておりました。3段の階段ですら動けないときは乗り越えるのが困難な障害になるのです。ファウストが小学校で通学していた学校の建物は、学校の柱廊玄関へ続く一連の階段を超えた後、更にひと続きの長い階段が2つ続いて辿り着く教室でした。私は子供を5年もの間背負いながら運び、その間誰も私を手助けしようと思わず、また敏感な教師の良心的自発性もありませんでした。アシスタントもしくはこのような労力に貢献する人材が予見されておりました。また、学校遠足でも、小学校時代は学校側から息子の付き添いへの援助を受けておりませんでしたし、それ故常に私が遠足や市

*1 “Kugelberg - Welander”

*2 L' amiotrofia spinale neurogena tipo “Kugelberg - Welander”

内見学へ息子を背負いながら参加しなくてはならず（ファウストはまだ歩いていましたが彼の自立性は非常に限定されておりました）、運良く良心的な幾人かの教員や他の父兄に助けられました。しかしながら、学習に関する非常に専門的で配慮された支援は教室で、全ての教員と記述に関係する運動機能障害に務めるアシスタントにより、記述補助機械で記述することを教えられながら得られました；ファウストは非常に小さい頃から10本の指を使って記述することができていました。

今でも、とても印象に残っているのはファウストの学級担任についてですが、ある一人の十分な気遣いと活力と配慮のある女性でした。その教師は個人的に息子と最高の人間関係を築く以外に、学級の中でも他の女兒や男児と連帯感や友情や息子に対する助成の雰囲気篤信主義や偽善へ陥ることなく作り上げることに成功していました。

ファウストは他の子供たちと同じように受け入れられ扱われた子供でしたし、それは彼の同級生からも、彼の身体状況に対する必須の配慮と子供が困難さを有する作業ではその行動における必然的助成がありました。小学校の経験は、それ故、人間的視点からは私にとっても息子にとっても非常に有意義でしたが、学校側の現実的援助の視点からは両義的でした。私がお話致しました全てにおいて、統合教育は予告され、施行されたことも確かですが、実際は学校は閉鎖的でしたし、統合教育すら否定的でした。

同級生や他のクラスの子供もたちは夏季キャンプや放課後活動、遠足、気晴らしといった共働きの親の子供たち向けに設定された活動へ通っておりまして；私の息子は何一つとして通うことが許可されませんでしたし、事実アシスタント又は付添い人が準備されておりませんでしたし、他の子供と比較してファウストに対してはより否定的になる人もありました。私も私の主人も働いているにも関わらず、です。

そして中学校へ上がりました。ファウストは中学校へ普通に登録いたしまして、私たち両親は事前に招集されることもありませんでした；しかしながら、息子が日々セラピーと水泳をしていたリハビリセンターは、私たちが生活する地区の学校へ、どのような種の障害があり、どのようなサポートと助成が必要になるであろうと指示しながら、障害児の到来を伝達しました。

学校は早速、彼の必要性に適した学習机と椅子を納入し、その学校で他の子供たちと既に働いていたアシスタントらも、翌年には入り口の傾斜を超えるための傾斜路が出来上がるまで、配置されました。上の階へ上がるのに（ファウストは腕で持ち上げられて運ばれておりました）より容易にすることを保障するエレベーターは既に建設が許可されておりましたが、少なくとも息子が学校へ通学していた3年間は建設されることがありませんでした。

息子の視点から教員の態度を見る限りは、正確に彼に対し誰も配慮することがなかったことを記憶しております：彼が出来るだけ全てのことを常に彼に要求していたようです。消極的な側面としては、教員側で、私が幼稚園や小学校と比較してみましても（また、一人の母親として感じた限りでは）、また、後へ続く高校と比較してみましても、あの熱意や十分な受け入れ態度が無かったと記憶しております。私は、教員は偽善的な感情や態度を持つべきではないと思いますし、又は障害をもつ子供の前でえこひいきの類はどれも実践すべきではないと思いますが、しかしながらその一方で、子供と関係を持つ上で、特にある一定の年齢に対して、人間的側面が不可欠であると考えます。

中学校の教員は、例えば、息子に書き取らせた全てを評価することに対し、配慮は一切ありませんでした（ファウストは記述することに疲れておりました）。放課後、授業内容のノートを取らせてもらったり、授業時間中にたまった脱落部分を補わせてもらったりしたのは、この私でした。

おそらく人間的、人間関係的視点からでも、最高の準備、教育的、心理的な準備は、教師となる人間にとって必須であるのかもしれませんが。障害のある子供との最高の人間関係を開発させるためだけではなく、子供たち全てとの最高の人間関係を持つためにあると思います。息子のクラスの同級生や彼らの家族を見る限り、支援に関し、より率直な親近感や協力体制である連帯感や人間性の最高であったのは、あまり裕福でなく、またしばしば文化的にはあまり高くない社会階級に属する核家族からであったことです。

高校と大学については、私は面談に呼ばれることはありませんでした；しかしながら高校時代の経験について多少お話する必要があるように思われます、というのも、義務教育学校ではありませんが、学校は常に国立学校でありますし、それゆえ障害のある生徒も通学できるべきであるからです。それは彼らの権利であります。一方で、中学校では、私は息子の教師と建設的人間関係の類は一切構築することができませんでした—実際の名目としては、ファウストは学校へ到着した障害児童の初期の一人であり、つまりどのような対応を取るべきかよく知らなかったのだと思います—高校では直後から私も息子も教師との絶対的な同調を体験しました。彼らは文化的、知的、学業的視点から非常に準備されている人だけではなく、人間的に協力体制や配慮や多大な気遣いのできる人々でした。文化的かつ知的次元の高い人々は、恐れや誰からの偏見も受けること無く、より積極的人間関係を構築することを好むと思います。また、この最高の経験において、消極的期待もありました：私たちは入学する2年前から、学校側が必要な援助を準備するためのひとつの方法として、高等学校へファウストの到着を伝達してありました。勿論、学校は息子に対してすぐにアシスタントや電子記述機やそれに伴いコンピューターも用意してくれましたが、しかしながら、建築的バリアは全く残っておりました。玄関の階段を越える為の傾斜路は、（2つの短い階段がありました）、息子が入学してから建設することになりましたし、またこのケースでも、エレベーターは実現されませんでした。

私の経験と、私と類似した状況にある他の母親との比較からも（身体的もしくは精神的ハンディキャップ、ダウン症、後天的視覚障害、ゴーダー・ライン^{*1}…等）、家庭からの積極的に働きかけがないと、学校や学校機関やサービス等が機能してかないということが言えましょう：息子自身や彼の能力を信頼し、彼のことを恥とは思わず、常に息子の統合教育のために協力する準備が整っているような、更には、彼の権利は全面的かつ根底から公認されているからこそそれと戦う準備のある家庭は常に存在すると思うのです。しかし他方では反対行動へ陥ることを回避する必要もあると思います：過剰に保守的であること又は従順になることも避けなくてはなりません。私たち母親は（これは目に見えて普及し共有しています）、私たちの役割の自覚を持っております；私たちは病気に対する以外に、権利を放棄することや意気消沈することを避ける為、また、偽善的敬虔主義や孤立への道

*1 Border line

を辿らせないように、時折私たちの子供たちと戦います。

ファウストの成長が立ち止まった日、世界が私の背後で崩壊したようでした。それはまるで映画やビデオクリップの中にあるかのように、多くの情景が私の目の前に痛みとして思い巡らせておりました。私たちの歩み、私たちの行程、私の到達点は、決定的に視覚的に現れておりました：“ファウストはより可能な限り普通の人生を持つべきである”と。私たちは今最盛期に入っています；私がひとつ言えることは、問題を抱える子供は義務と権利をもつ人間として考えられなくてはならず、孤立させたり過剰な保護下に置かれたりすべき対象ではないということです。

勇気と定義を持てば、人は問題を乗り越える努力が出来るのです；このような問題もしくは他の問題についても、本能的に私たちは非常に困難な瞬間を忘却したり、幸福感と共にまるで輝かしい色彩の映画であるかのようにそれを再度見直したりする能力を持っていることも思いめぐらせることができますと思います。

私の経験を日本で読むであろう保護者の方々へひとつ申し上げたいことがあります：あなた方のお子さんに誇りを持ってください。それを全ての人へ見せて下さい。お子さんたちは多くを与える貴重な存在です。恥ずかしがらず、他の子供から距離を置かないで、子供たちと子供たちの将来のために戦って下さい。あなた方にお話しているのは、あなた方のように苦しんでいる一人の母親ですが、その息子をとても誇りに思っております…。どうか、子供たちを愛情で包み、子供たちにどれほどあなた方が愛しているかと、あなた方にとってまた他人にとってどれほど大切な存在であるかを理解させて下さい。

3. 教師、教育の質的部分に関する調査統計資料

本資料は、2002/2003教育年度、イタリア学校管轄区域教育育成と教育方針局が発行した「イタリア言語の学校における統合教育の資質—研究結果—」の内容の内、質的部分について記述したものである。

それぞれの質問分野において、IC（包括教育機関）IPL（複合教育期間）SS（高等学校）で「常にそうしている」と回答があった割合とデータ解釈の短いコメントが記述されている。

また、IC, IPL, SSの内訳は、以下のようになっている。

IC（包括教育機関）：小学校＋中学校

IPL（複合教育期間）：幼稚園＋小学校、幼稚園＋小学校＋中学校、幼稚園＋小学校＋中学校＋高等学校

SS（高等学校）：ハンディキャップを持っている生徒が通学している

P 31 ～42までを挿入

P 38 PEIは個別の教育支援計画（IEP）のことである。）

ボルザーノ自治県

イタリア言語の学校における統合教育の資質

研究結果

2002/2003 年教育年度

監修

ルチアーナ・トマーシ博士

統合業務¹と学校顧問²

イタリア学校管轄区域
教育育成と教育方針局

¹ Servizio integrazione: インテグレーションサービス

² Consulenza scolastica: 学校コンサルタント

目次

紹介	200
研究目的	201
A. 量的段階	201
1. 対象	201
2. 研究方法	202
3. イタリア語学校結果	202
3. 1. 情報データ解釈	203
3. 1. 1. ハンディキャップをもつ生徒	203
3. 1. 2. 統合学級	206
3. 1. 3. 支援教師	207
3. 1. 4. ハンディキャップをもつ生徒の個別アシスタント	209
3. 2. 指標への解釈	211
3. 2. 1. 構成	212
3. 2. 2. 課程	219
3. 2. 3. 結果	225
3. 3. 有意義な題目部門への解釈	226
3. 3. 1. 支援網の利用	227
3. 3. 2. 題材計画	233
3. 3. 3. 学校／家庭の連携	235
3. 3. 4. 評価	236
3. 3. 5. 量的段階の観察	239
B. 質的段階	239
1. 対象	239
2. 研究方法	239
3. イタリア言語の学校結果	240

紹介

ボルザーノ県では、今から 20 年以上前にハンディキャップのある男児／女児を初めて学校へ就学させたその成果を得ている。

80 年代、自治県から委託された研究により、3 言語グループ³による学校で活用された統合様式の“光と影”が明るみにされた：特に学校背景には“変わる”難しさと、その中でも特に現存する障害児教授法を“変える”難しさが強調された。

立法段階において、過去 10 年の課程では、出生時から障害者の知識教育と人格形成教育の権利が強化され⁴、学校が学校自治基本理念により行なう一連の文化的・社会的・経済的要請と、家族の人格形成教育への選択を考慮されなくてはならず、人格形成教育提供の段階と全ての児童（男児／女児）の人格形成教育課程への配慮に焦点を絞らなくてはならない。

人格形成教育の平等機会を保証するためには、統合資質を維持する学校責務を向上させる必要性がより顕著である。

“欧州障害者年”という契機もあり、教育間協定⁵による労働団体⁶の委任に基づき、3 言語グループ全学校では地域レベルの統合教育状況とその資質についての研究が始まった。EU 議会⁷は、差別ではなく統合に関した主題に市民を喚起し、均等機会と社会的包括を支援するための具体策を維持し、地域的・国家的・欧州レベルへ成功例の情報公開をし、障害者のために政治家との協力を強化し、その積極的イメージを普及させることを意図して率先している。特に、彼らの社会的完全統合と、障害のある子供と若者の特別教育にあたる指導者間の欧州レベルとして共同開発を促進し、児童と学生の統合を向上させるため、教育的平等待遇へ**障害のある子供と若者の権利を促進する**。

背景として EU が設定した最終的調査は以下を目的とする：

- － 施行中の統合様式と比較して現状を認識する
- － 学校が達成した統合品質レベルを評価する
- － 学校関係者と共に学校が“統合をする”様式を用い、消極的・積極的期待を分析する

最終的には人格形成段階での教育方針提供への情報を抽出し、全児童へ障害者の社会的統合と人格形成について均等機会を提供する。

評議会議員

(サイン)

ルイーザ・ニエッキ⁸

学校監修者

(サイン)

ブルーナ・ヴィシンティン・ラウツイ教授⁹

³ ボルザーノではイタリア語・ドイツ語・ラディン語の三言語が存在する。

⁴ 1992 年法第 104 号：1998 年法第 3 号により地域レベルに受理される

⁵ Coordinamento Interistituzionale

⁶ il Gruppo di Lavoro

⁷ Consiglio dell'Unione Europea

⁸ Luisa Gneccchi

⁹ Bruna Visintin Rauzi 女教授

研究項目

この研究は量的段階と質的段階のデータを示すため2段階で構成されている。

第1段階である**量性**では、資質についての特別指標を基礎とし、統合実践されているだろう各学校がどのような認識であるかを明らかにさせるべく質問事項を全学校へ送った。

質問事項には、主に、法規定の適用について（例えば学校機関レベルでの労働団体構成、教育計画と教材、評価方法…）、人的・財政的資源の利用について（学校にとってどのような資質のある支援教師、コーディネーター、コンサルタントサービスと介助の多様なシステムの利用…）、学校／家庭の協力について、そして評価について考察する方針が報告された。

第2段階の**質性**では、ボルザーノの“キロン”社¹⁰の後見により、グループインタビュー（クラス担任／支援教師とアシスタント教員と保護者で構成されたグループ）と個別インタビュー（学校毛運業者、保健サービスの責任者）の方式をとり、統合教育についての幾つかの期待が分析され、他方では所定問題の解決について幾つか提案が起草された。

質的研究においては、異なる視点の配置を持ちうるためにも、またそれゆえ異なる問題の三角関係を伴い、目標がより広げられた。

A. 量的段階

1. 対象

3言語グループについて小学校・中学校・各種高等学校が研究対象として特徴付けがされた。

量的段階へ参加した合計

ドイツ部門

- ・ 小学校 13
- ・ 中学校 4
- ・ 包括教育機関（小学校＋中学校） 45
- ・ 高等学校 16（ハンディキャップをもつ生徒が通学している学校）

イタリア部門

- ・ 包括教育機関（小学校＋中学校） 12
- ・ 複合教育機関 5（内訳：幼稚園＋小学校＋中学校 3／幼稚園＋小学校 1／幼稚園＋小学校＋中学校＋高等学校 1）
- ・ 高等学校 7（ハンディキャップをもつ生徒が通学している学校）

ラディン部門

- ・ 4校（高等学校以外、これらの学校では経験が全く稀である）

¹⁰ Chiron 社

2. 研究手段

3 部類に関するデータを集中させるために構成された質問事項が利用された：

- － 構造的指標
- － 行程の指標
- － 結果の指標

質問事項は、学校責任者自身により選ばれた教員の適性グループの協力と共に学校責任者によって編集された。(包括教育機関／複合教育機関／高等学校各 1)

質問事項の第 1 部では以下に対する情報が収集された：

- － 全生徒数
- － 機能診断をもつ全生徒数
- － 全支援教師数
- － 専攻課程のある全支援教師数
- － 専攻課程のない全支援教師数
- － 全アシスタント数
- － 専門資格のあるアシスタント数
- － 専門資格のないアシスタント数
- － 全クラス数
- － 統合されたクラス数

全てのデータは 2003 年 2 月 1 日付けで報告されていなくてはならない。

質問事項第 2 部では 3 段階に関係した指標の系列で報告された：

- － **構造的**・・・法的に自治環境にある学校の責任者の分野へ関わる (建築的障害についての例外)：物質的・人的資源の利用、空間と設備、改訂、学校内で統合教育の発達、学校機関の統合教育のためのグループ作業
- － **過程的**・・・教育的提供、情報交換、共同計画、PEI、パートナーとしての保護者、面接の質に**関係した**
- － 調停効果に関する**結果**についての評価基準

指標は、主題そのものに関係した異なる分野項目へ分類化された (初めの項目は基準により構成され、他は関係した指標による)。

各指標のため学校は以下の中からひとつ応えなくてはならなかった：

- － 常に
- － 時々
- － 全く

3. イタリア言語の学校結果

配布された質問事項の全てが返却された。

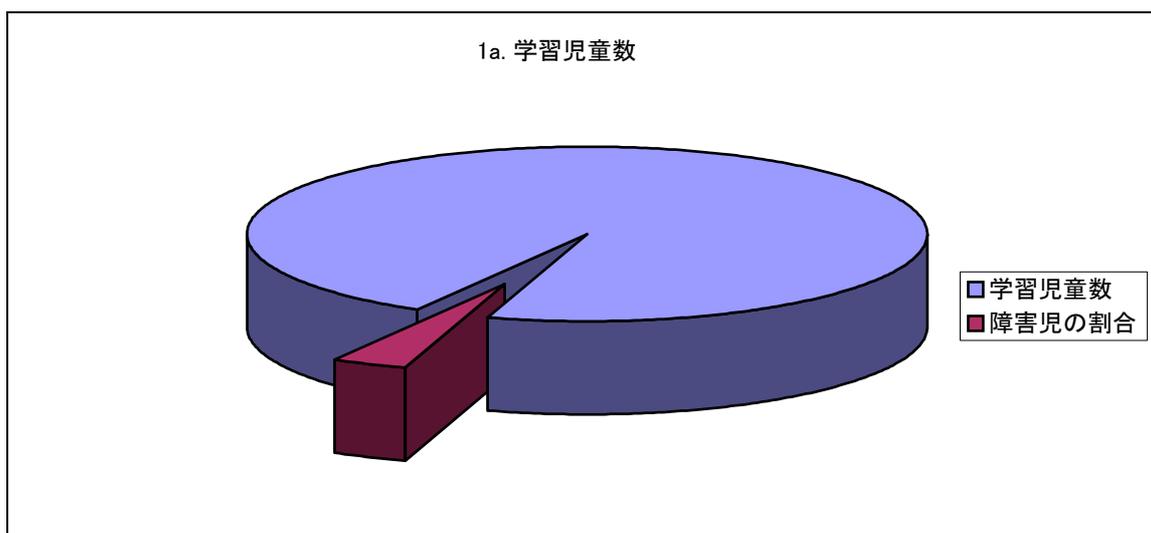
質問事項の結果として生じたデータは解釈の 3 要所を利用しながら検討された：

- 第1に、学校の量的データが分析された（生徒数、教員数…）
- 第2に、指標が分析された（設備一式のための設備一式、項目のための項目…）
- 第3に、統合教育の質へ意味のある分野のために項目が分類された

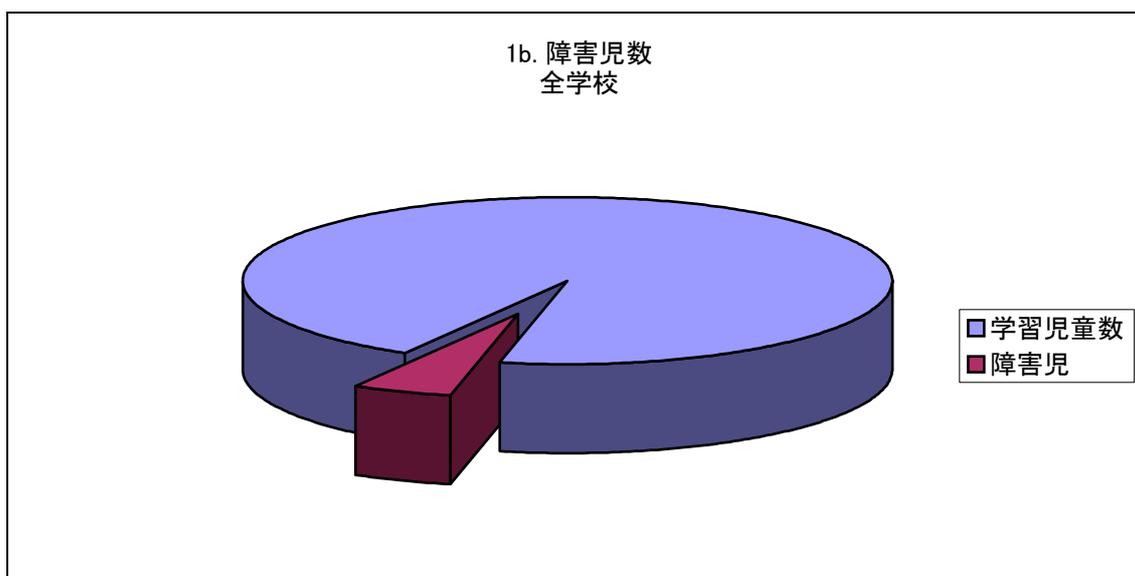
3. 1. 情報データの解釈

3. 1. 1 ハンディキャップをもつ男子生徒／女子生徒

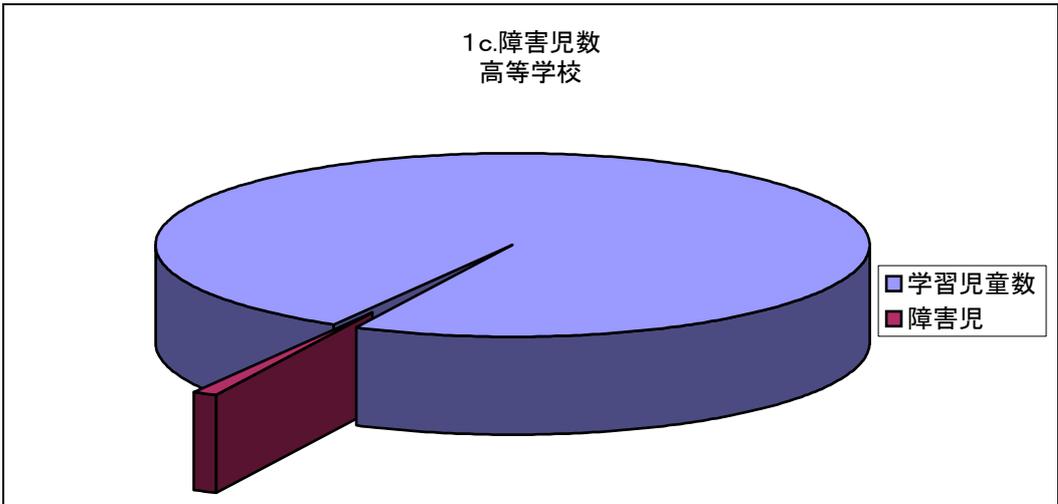
ハンディキャップのある男子生徒／女子生徒（指示された、機能診断をもつ）は学習人口全ての 3.71% を構成している（図1 a）。



ハンディキャップのある男子生徒／女子生徒は基礎学校¹¹でより高い割合を表している（小学校と／又は中学校を含む包括教育機関で 4.90%、高等学校で 1.21%）（図1 b と 1 c）。



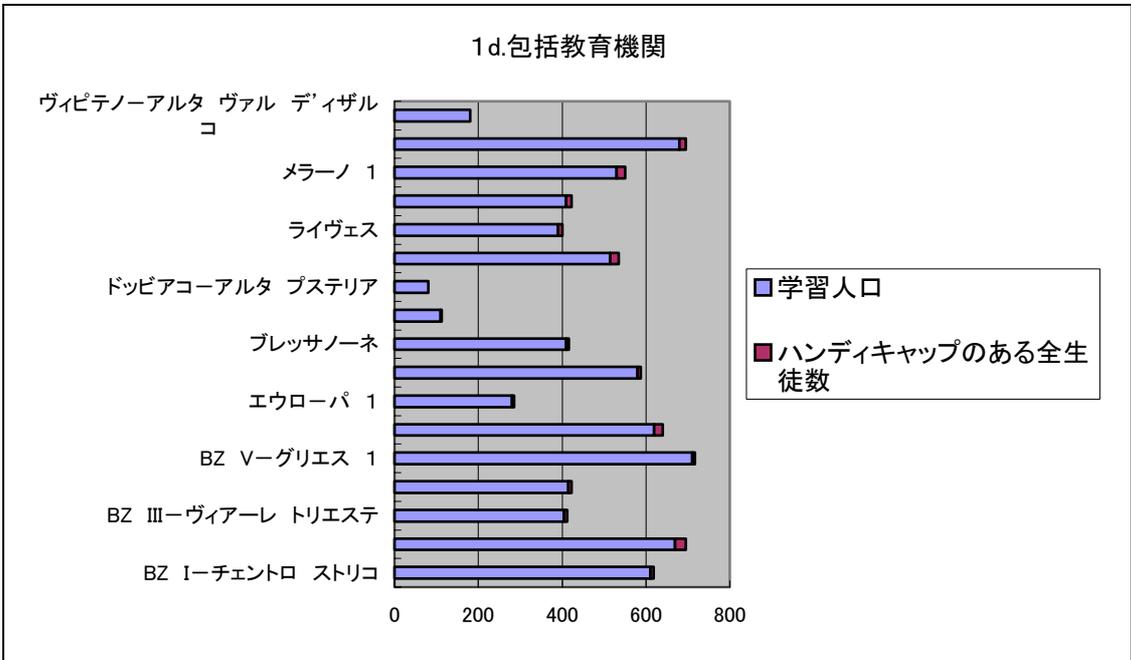
¹¹ 義務教育



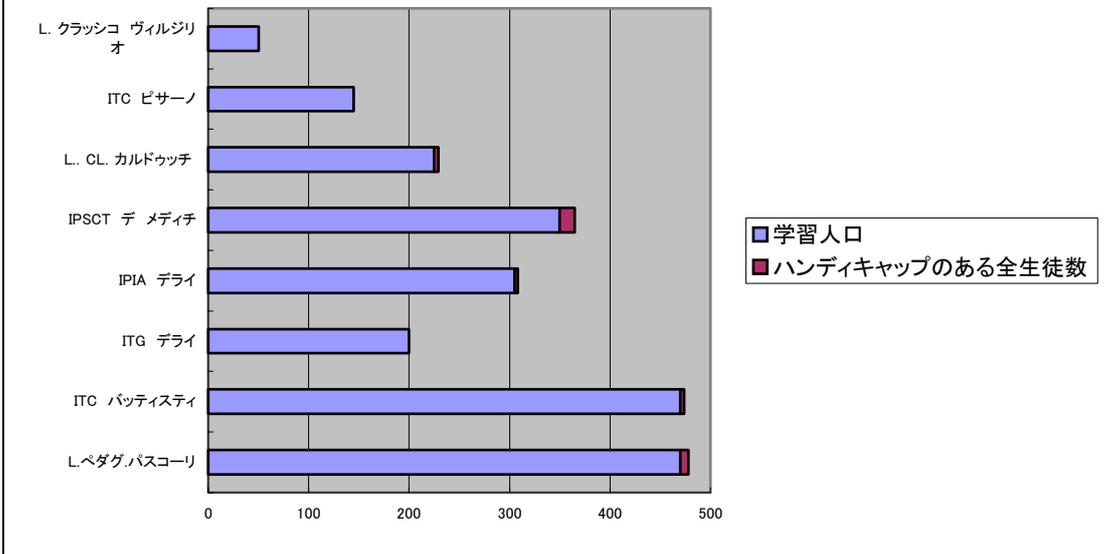
地理的分配を見る限りでは、51%のハンディキャップのある男子生徒／女子生徒がボルザーノで通学している（基礎学校で57%）。

ボルザーノでは幾つかの地域にある基礎学校では、ハンディキャップのある男子生徒／女子生徒がより高い割合を示している（図1d）。

高等学校ではハンディキャップのある男子生徒／女子生徒は全ての学校に存在しておらず、48%がボルザーノの1つの高等学校へ通学している（図1e）。

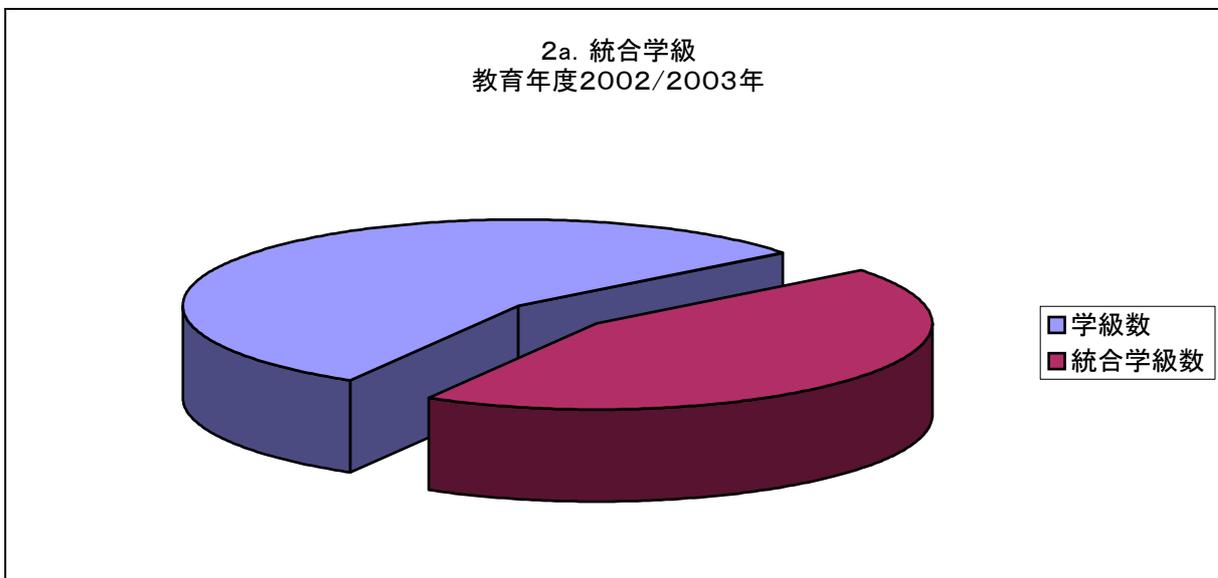


1e. 高等学校

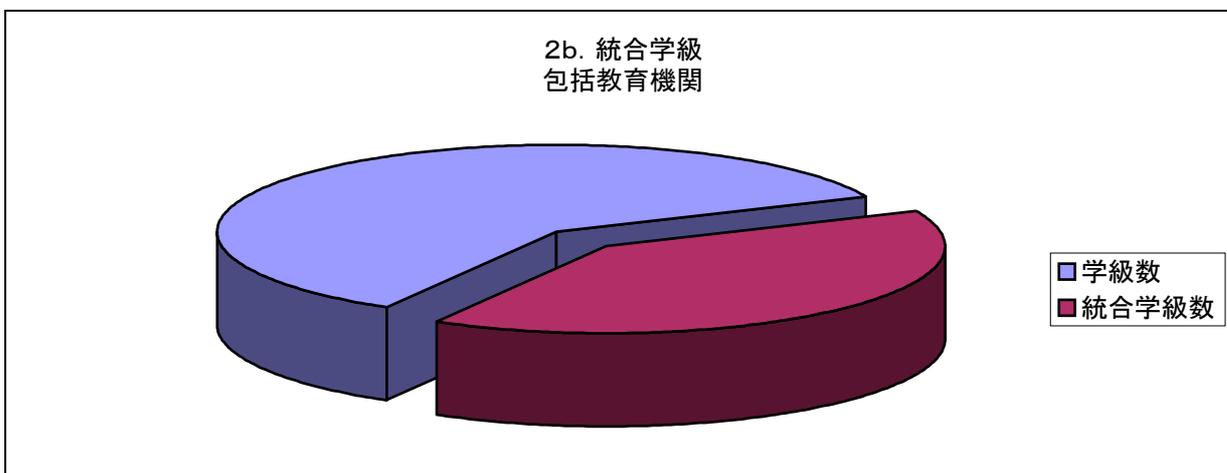


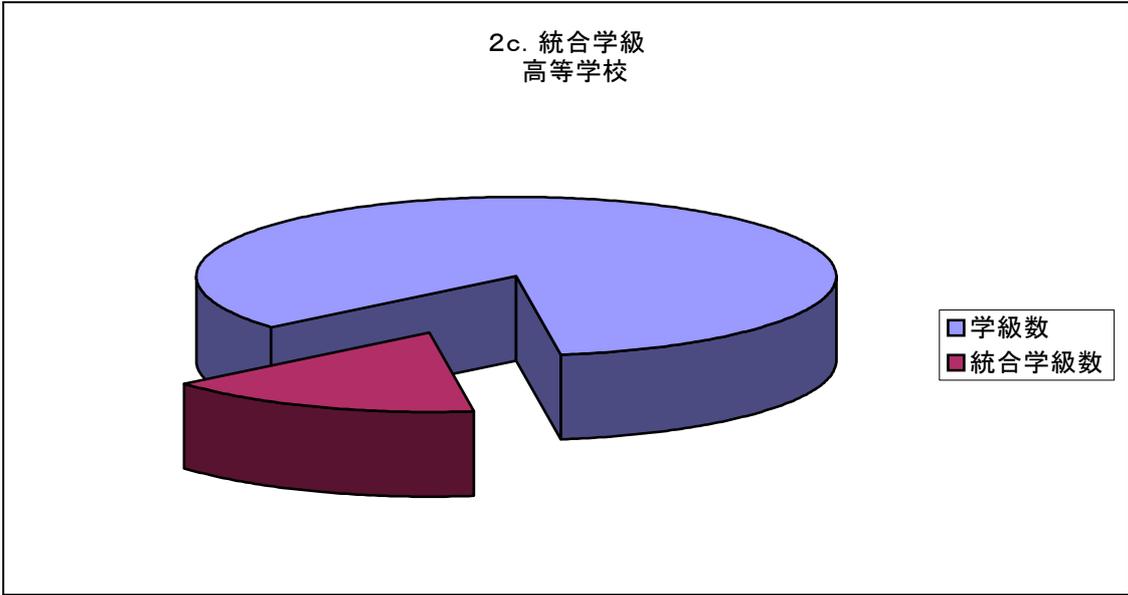
3. 1. 2 統合されているクラス

統合されているクラスは全クラスの44%を構成している(図2a)。



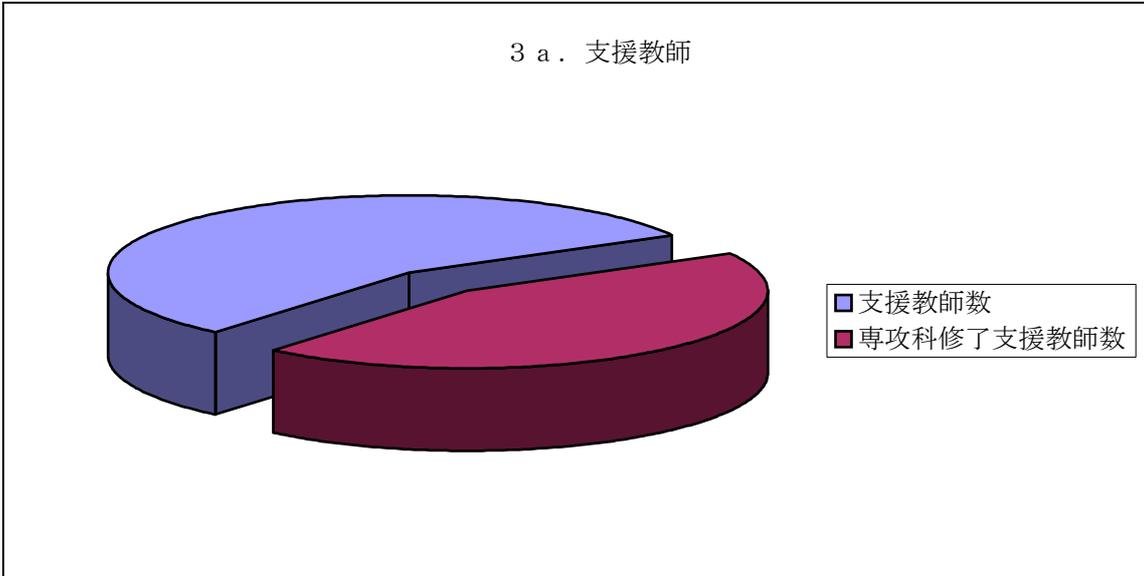
基礎学校では60% (図2b)、高等学校では16%を構成する(図2c)。





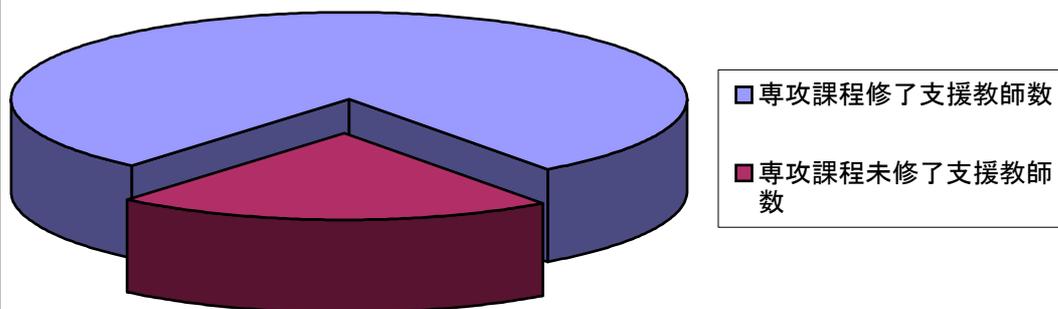
3. 1. 3 支援教師

支援教師は全体で126名（組織の中は102席）おり、このうち100名（全体の79%）は専攻科修了証を獲得している（図3 a）。

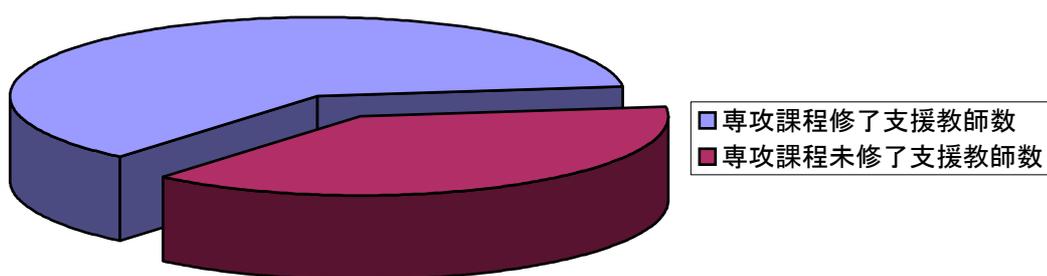


基礎学校では、専門化した支援教師の割合が高等学校より高い：小学校／中学校の専門は **83%**なのに対し（図3 b）、高等学校（図3 c）では **62%**に割合が下がる。

3b. 全学校支援教師数
(小学校/中学校)
教育年度2002/2003年

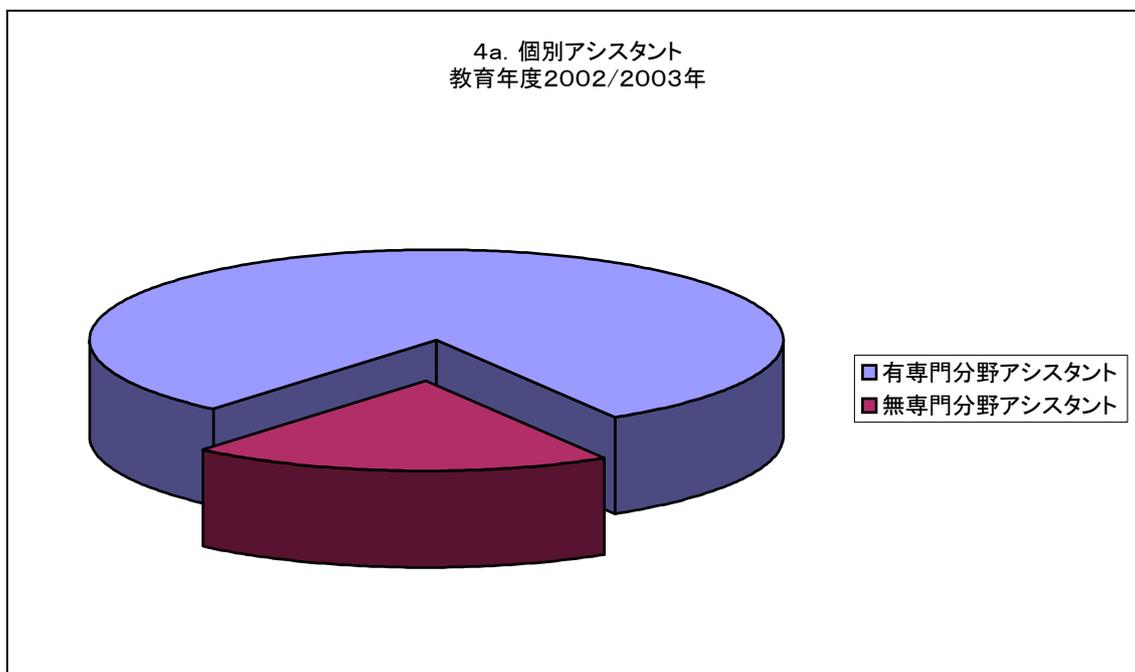


3c. 高等学校支援教師
教育年度2002/2003年度

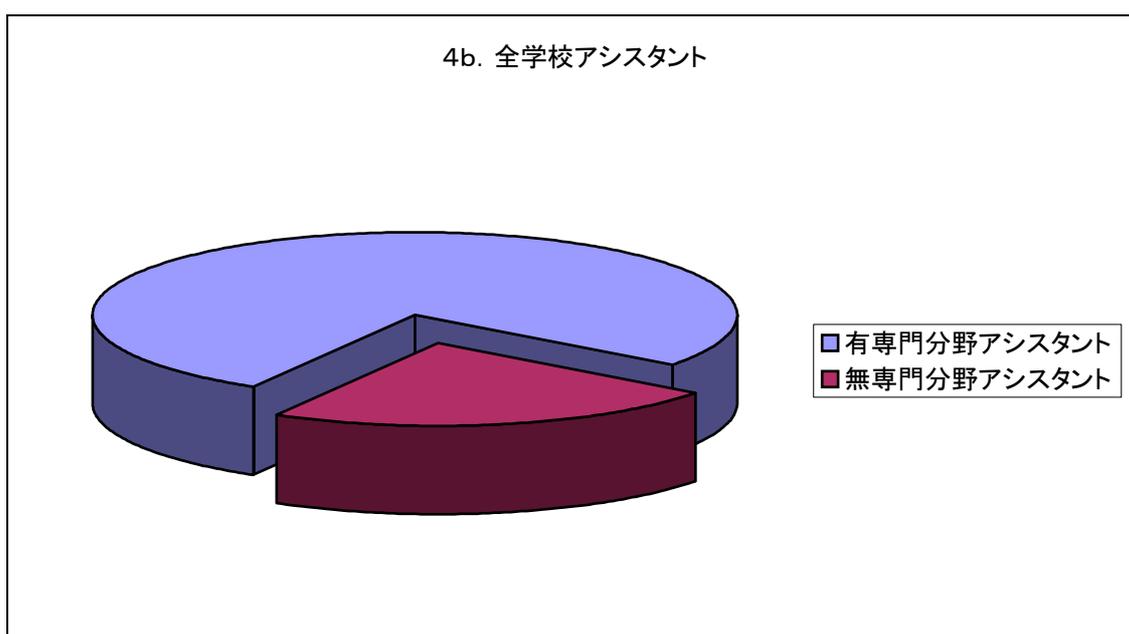


3. 1. 4 ハンディキャップの男子生徒／女子生徒への個別アシスタント

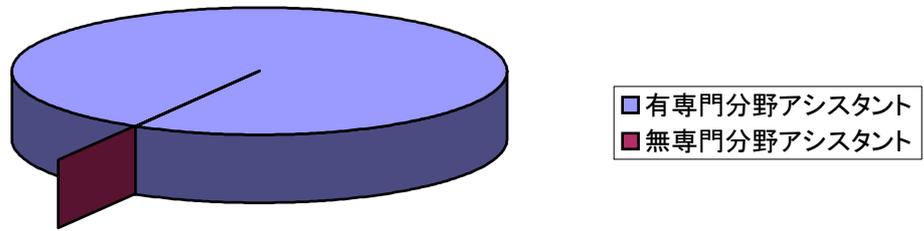
ハンディキャップの男子生徒／女子生徒へのアシスタントは102名：内特別専門教育があるのは82名（全体の80%）（図4a）。



基礎学校では、特別専門教育をもつアシスタントの割合は、**77%**（図4b）に達し、高等学校（図4c）では**100%**に到達する。



4c. 高等学校アシスタント



3. 2. 指標のための解釈

結果は分野別に分類して報告された：構造的指標・行程の指標・結果の指標。

構造的と行程の指標は、項目について分類部門で分割された。

構造的指標分野では、分野部門は以下に關係する：

- －クラスの形成、空間と設備、物理的資源¹²の利用、人的資源の利用、資源としての支援教師、今日に合わせた改革と革新、統合教育のための作業グループ

行程の指標分野では：

- －教育的提供、情報交換とコミュニケーション、個別化教育計画、保護者、会議

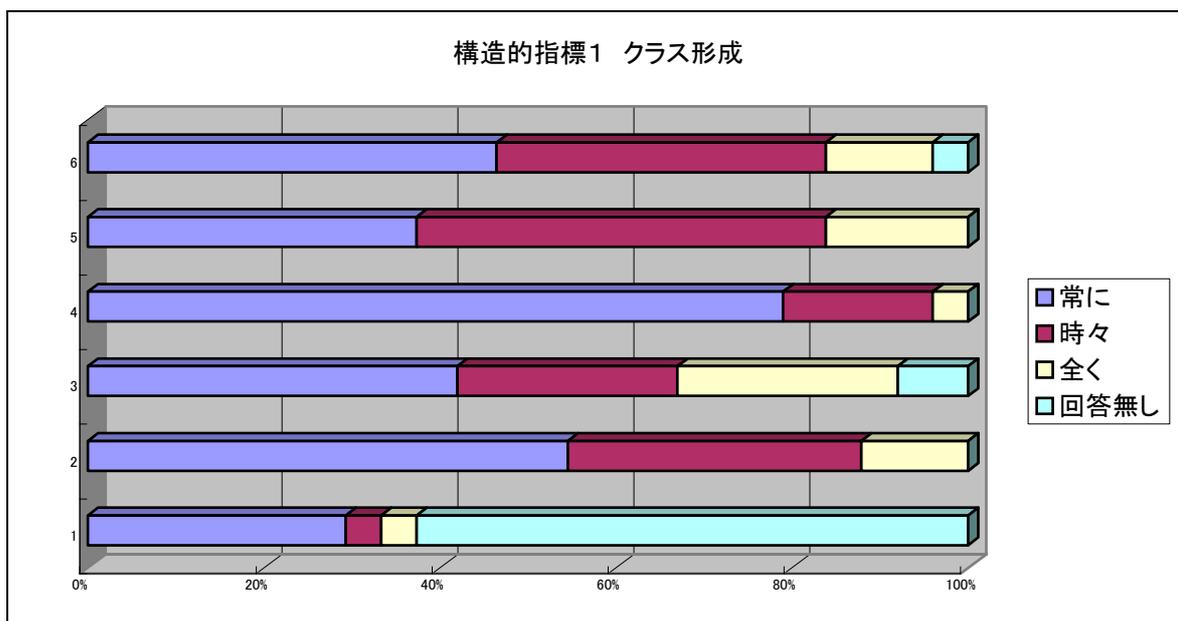
それぞれの分類部門で、項目・回答・割合・關係する図・データ解説についての短いコメントが報告された。

¹² 教材

3. 2. 1 構造的指標

クラスの形成 分類部門1番（項目1. 2. 3. 4. 5. 6.）

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
クラス形成においてハンディキャップのある生徒の特別な要望が考慮されている	1	29	4	4	62
ハンディキャップのある生徒のいるクラスでは20人を超えない構成である。例外も起こりえた。	2	54	33	12	0
父兄も認識している統合されたクラス形成のための明確な基準が存在する	3	42	25	25	8
前学年から由来する児童／生徒が存在する ¹³	4	79	17	4	0
重度障害の場合には、クラスにそれ以上ハンディキャップのある生徒を配属させていない	5	37	46	16	0
同じクラスにより問題な状況を入れないよう配慮している	6	46	37	12	4



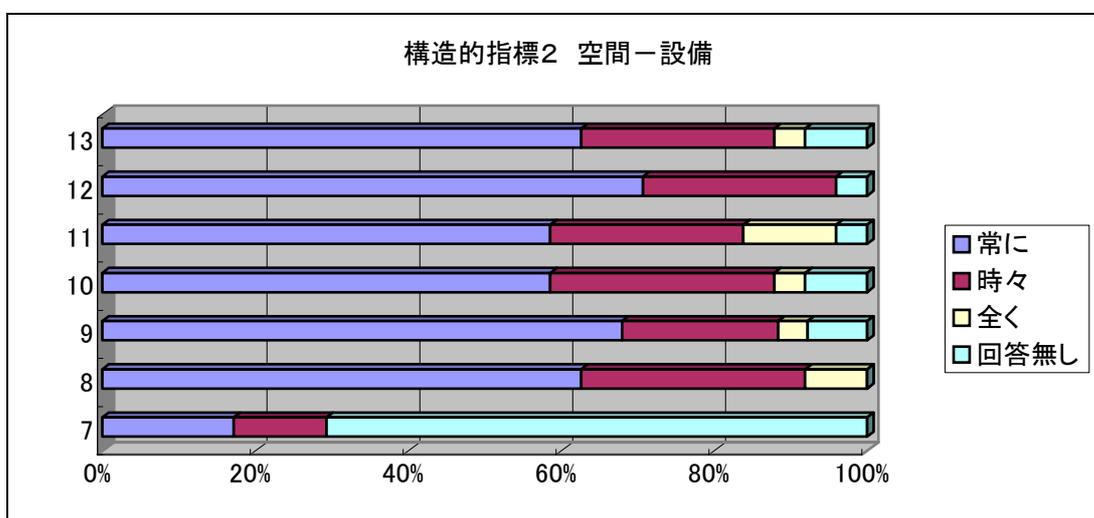
項目1番を考察しつつ、29%のみハンディキャップのある生徒の要望がクラス形成に重要であると考慮されている。

項目2番から6番まで相関関係のある項目を読むと、クラスに重度な障害又は他の問題状況のある生徒が1人以上いるクラスでかつ最大人数20人を常には尊重できないと明らかであっても、統合されたクラス形成に学校が配慮していることがわかる。

¹³ 留年しているのではなく、前年度より進学しているかどうか

空間と設備 分類部門 2 番 (項目 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
場所と設備は全ての学校の統合教育を可能にしている	7	17	12	0	70
クラスは異なる提供と目的とする作業を可能とする補足的教育手段に適している	8	62	29	8	0
全ての生徒に補足的場所であるような、少人数グループ作業や実技のための生徒の個別発達に有効となりうる場所が存在する	9	70	21	4	8
学校の全ての場所は身体的ハンディキャップのある生徒にも近づきやすい	10	58	29	4	8
クラスの設備はハンディキャップに関連する特別な要望を考慮している (音響的隔離/電光/適した椅子や机...)	11	58	25	12	4
各障害状況に合わせた特別設備を学校は設定している (トイレ/階段エスカレーター又はエレベーター/電球)	12	70	25	0	4
各障害状況に合わせた特別設備を学校は設定している (トイレ/階段エスカレーター又はエレベーター/電球) ¹⁴	13	62	25	4	8

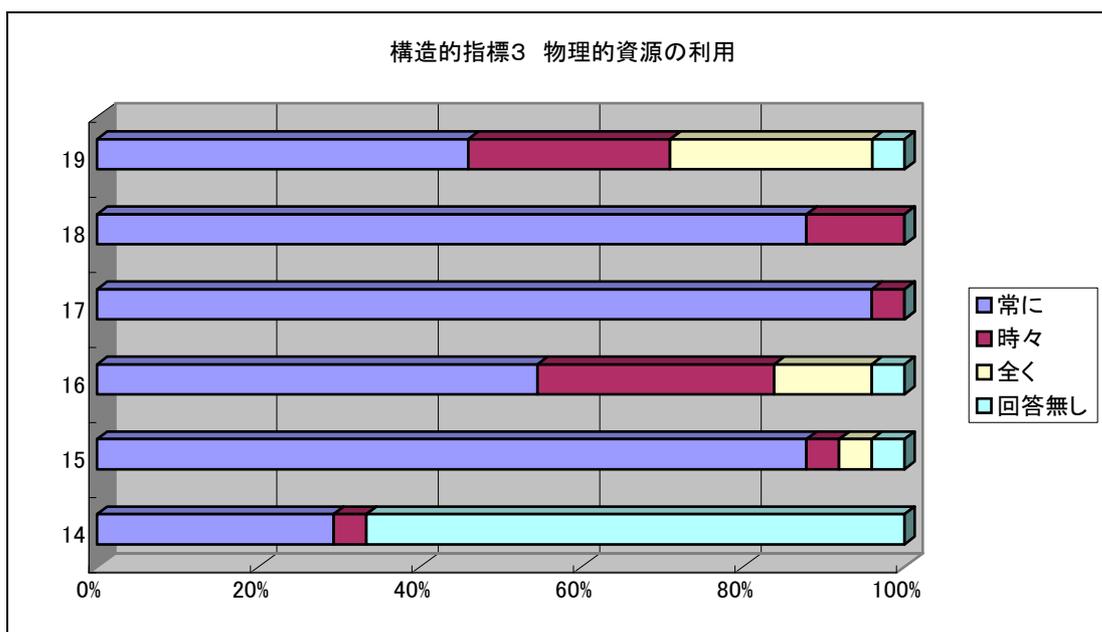


項目 7 番を考察すると、統合教育のための適した空間を持つのは 16% に留まっている。8 番から 13 番まで関係する項目を読むと、空間と設備に関する状況は非常に満足いくものであり、良い有用性を可能にしている。

¹⁴ イタリア語原本には項目 12 番と 13 番の質問事項について同文が記載されているので編集ミスとされます (訳者)

物理的資源¹⁵の利用 分類部門3番（項目14、15、16、17、18、19）

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
物的資源は最良な方法で専念する	14	29	4	0	66
予算に学校統合教育の実現のため特別基金が予想された	15	87	4	4	4
予算に特別な改良のための基金が予想された	16	54	29	12	4
ハンディキャップのある生徒のために特別教育補助の購入を予見した基金はその目的のために独占的に利用された	17	95	4	0	0
教員の図書館には、専門テーマの統合教育を主題とする書籍がある	18	87	12	0	0
生徒の図書館にハンディキャップに関わる特別課題についての書籍・情報・経験の関係を見つけることができる	19	46	25	25	4



項目14番を考察すると、29%のみが最良な方法で物質的資源を利用するに留まっている。

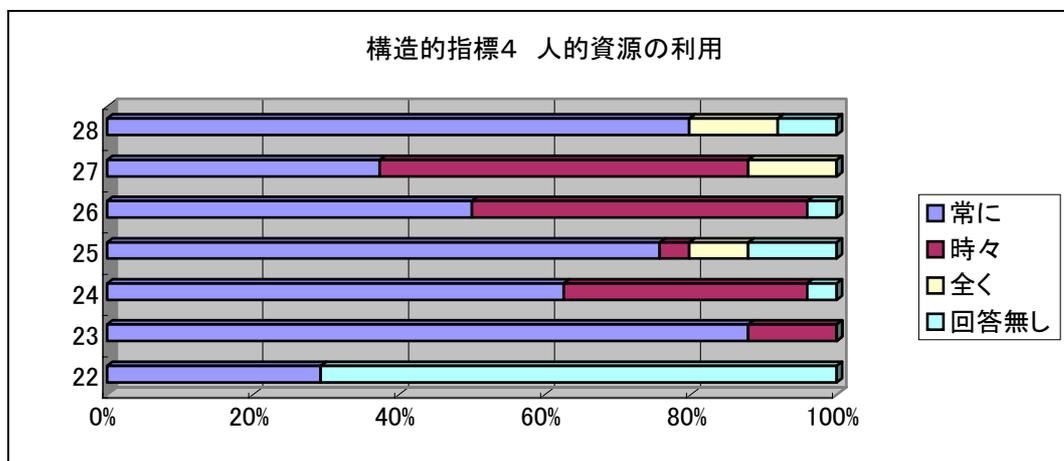
15番から19番まで関係する項目を読むと、資源の利用に関して幾つかの問題に遭遇している。ほぼ全部の学校が設備・統合教育のための特別援助・教員と生徒の図書館への書籍の購入に対し基金が割り当てられている。

教員用図書館は生徒用の図書館より大部分は設備が解決されている。過半数以上の学校が教員の今日に合わせた改革への基金を予見している。

¹⁵ 教材

人的資源の利用 分類項目第4番（項目22、23、24、25、26、27、28）

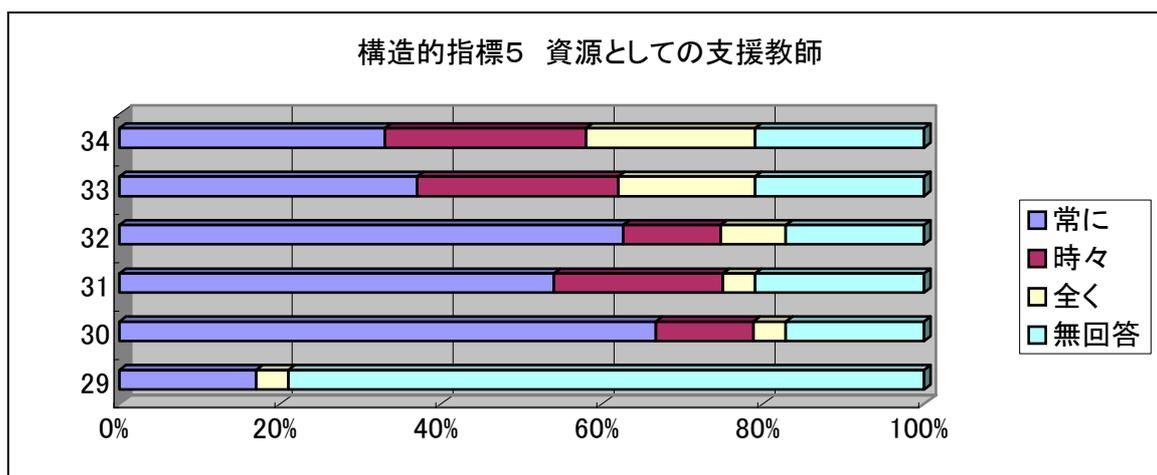
	項目番号	常に	時々	全く	無回答
人材について最良な雇用へ注意を払っている	22	29	0	0	70
学校レベルと包括教育機関での教育的継続性が優先されている	23	87	12	0	0
教員の異なる能力は最良な方法でかつ差異ある提供のために利用されている	24	62	33	0	4
ハンディキャップをもつ生徒の指導のため専門課程のある教員は統合されたクラスに優先的に雇用されている	25	75	4	8	12
支援教師は限度のある特別能力と経験を基礎に各統合されたクラスへ配属される	26	50	46	0	4
教員でない人材（事務／清掃員...）も統合教育の特別調停へ含まれている（人間関係／アシスタント／その他...）	27	37	50	12	0
学校内部で教員組合より統合教育と教育法の違いの環境での活動の為のコーディネーターが指名された	28	79	0	12	8



項目番号22番を考慮しつつ、最良な方法で人材を利用しようとするのは29%しかいない。項目番号23番から28番までの以下の項目を見ると、教育の継続性と専門課程のある教員の能力に配慮しながら人材配置を利用しようとする模索しているのがわかる。

資源としての支援教師 分類項目第5番（項目 29. 30. 31. 32. 33. 34）

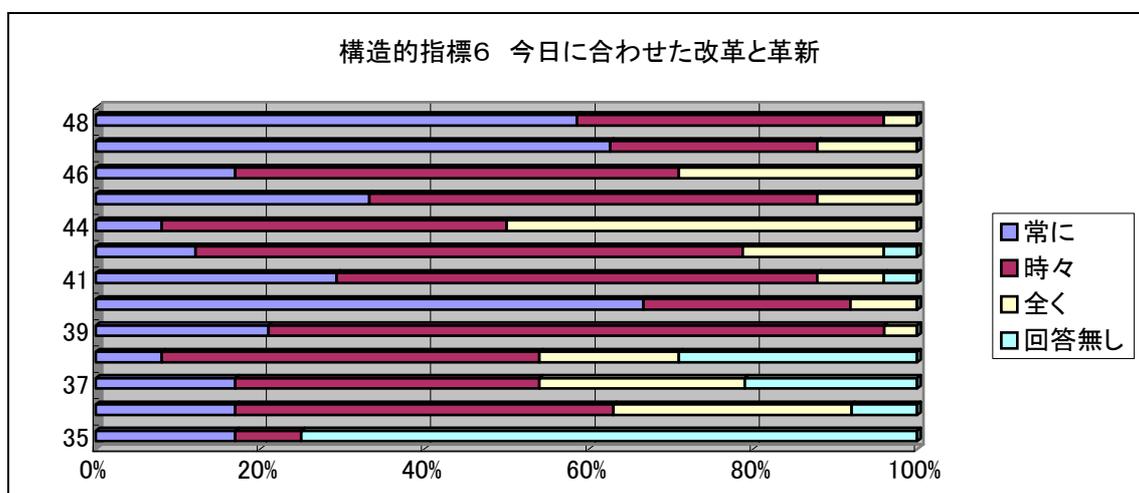
	項目番号	常に	時々	全く	無回答
専攻課程のある支援教師は全ての学校のための資源と考えられている；	29	17	0	4	79
－学校レベルの統合教育のための作業グループにて	30	66	12	4	17
－校内の新しい支援教師のためのチューターとして	31	54	21	4	21
－統合教育のための特別グループの状態にて	32	62	12	8	17
－学校計画実現のため県共有契約c) の環境にて想定された活動のためのコーディネーターとして	33	37	25	17	21
－学校レベルで前述の活動のため特別多くの時間が想定された	34	33	25	21	21



項目 29 番を考慮すると、全ての学校で支援教師が資源であるとするのは 20% にしか満たない。以下に続く項目 30 番から 34 番をみると、支援教師は統合教育の特別背景において学校のための資源であると考えられていることがわかる。

今日に合わせた改革と革新 分類項目第6番(項目 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42/43, 44, 45, 46, 47, 48)

	項目番号	常に	時々	全く	無答
全ての生徒のため個人的能力へ適した支援を通じて教員能力の継続的発達は、学校のための本質的目標である	35	17	8	0	75
学校では、統合教育を見据えた特別課題についての今日への改革について効果的講義がある： －教員団体内部のため －教師の個別グループのため －クラスの明確な会議のためのみ	36	17	46	29	8
	37	17	37	25	21
	38	8	46	17	29
学校統合教育の視点で革新的方法論と規律が試みられた	39	21	75	4	0
異なる能力を持つ生徒の発達のため、仲裁の多様性が提供された	40	66	25	8	0
学校統合教育の課程は、あらゆる方法にて文書化され、他にも配置付けした…例：人間関係、写真資料、ビデオ、CD-ROM…等	41	29	58	8	4
経験／情報／教育教材は他のクラスや学校と交換された	42	12	66	17	4
	43				
統合教育の環境において率先と特別計画の実現のため、同意が規定された－他の学校との連絡網のなかでも－	44	8	42	50	0
学校外と学校を繋ぎつつ、社会統合を支援するための学校外機関とも協定が規定された（例：社会福祉との計画、若者へのサービス、自由時間のための協会…等）	45	33	54	12	0
個々の生徒へ狙いを定めた個別計画を実現させる最終段階において、他の学校機関と共に協定が規定された	46	17	54	29	0
学校統合教育施行の環境では課程中に評価された	47	62	25	12	0
地域に存在するコンサルタントサービスは問題解決に含まれる	48	58	37	4	0



項目番号 35 番を考慮しつつ、16%の学校しか全ての生徒へ適した支援の方向へ教員の専門的能力を発達させようと模索していない。

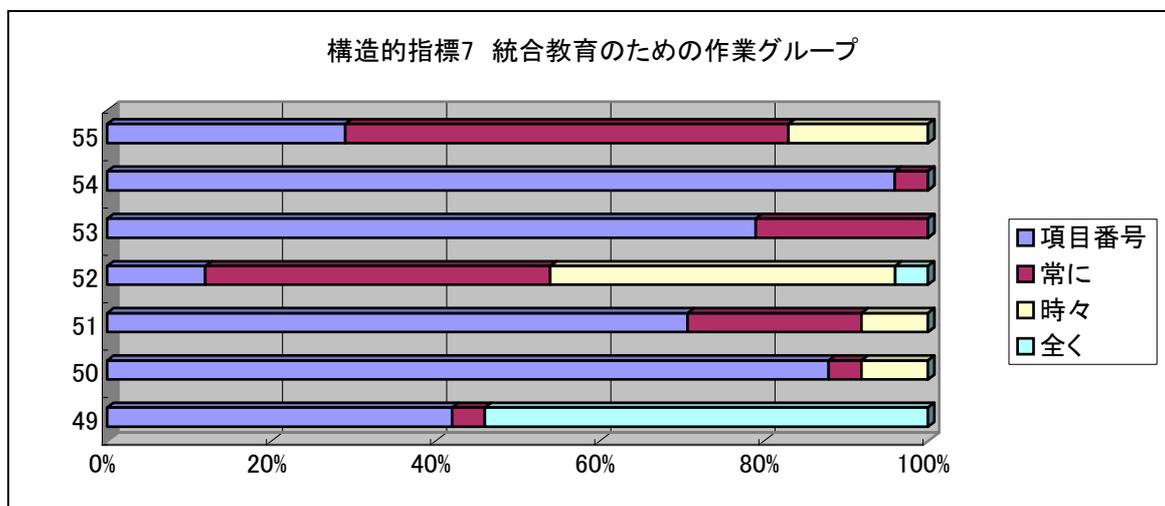
以下に続く項目 36 番から 48 番をみると、学校は異なる教育要望のある生徒への多面的仲裁を提供するため必要な能力を発展させることに配慮している。

行なわれた統合教育経験は、最小部分でしか配置されていない。

依然少ない学校で他校や連携作業への法人との契約協定したり協約を交わしている。

統合教育のための作業グループ 分類項目第7番 (項目 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
環境状況の向上と新たな提案もしくは多様な機関の代表との協力を努める統合（L. P 法番号3 / 98第15項）の為の作業グループが学校に存在する	49	42	4	0	54
作業グループは異なる代表者により構成される（法律から予見されたように）	50	87	4	8	0
各分野にわたる構成と同時に異なって示された権限を基礎にしながら、作業グループが統合の実現するにあたりどのような効果的援助なのか考えられている	51	70	21	8	0
学校には統合教育に関連する題材に関わる他の作業グループが存在する	52	12	42	42	4
ASLサービスとの継続的協力と情報交換が存在する	53	79	21	0	0
目標に向け効果的方法で運営できるような方法で会合の日時を事前に定めている	54	95	4	0	0
ハンディキャップをもつ生徒の保護者は学校レベルの異なる機関で代表されている（クラス会議の保護者代表 / 教育機関の会議）	55	29	54	17	0



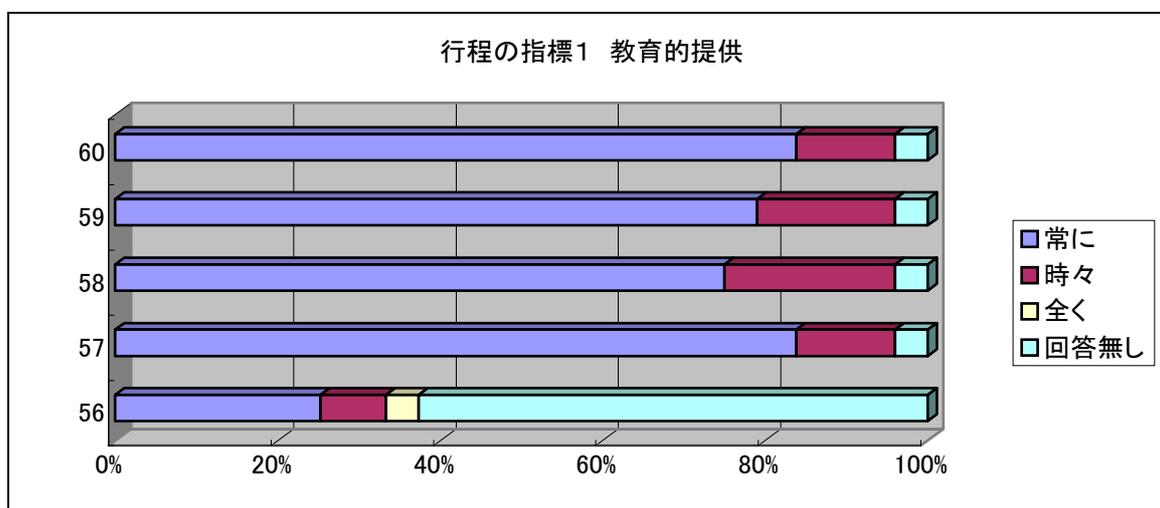
項目 49 番を考慮しながら、また、以下に続く 50 番から 55 番に関して、ハンディキャップをもつ生徒のいる全ての学校は作業グループを構成した：41%はグループが統合教育への主要な役割を持ち、70%の学校が効果的支援を確立した。

全ての学校でグループの構成が学校間関係規準へ対応しているわけではない（66%のみ）。

3. 2. 2 行程の指標

教育的提供 分類項目第1番（項目 56.57.58.59.60）

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
教育提供の段階は全ての生徒の統合教育／包括教育の哲学へ非常に重要な意味を与える	56	25	8	4	62
学校統合教育の視点から、学校は個々の生徒の発達レベルから始める	57	83	12	0	4
多様な環境で言語の正確な利用へ注意がされている（公用文書／保護者や生徒や専門家との面談にて）	58	75	21	0	4
教育的提供においては、ハンディキャップをもつ生徒の統合教育を最終目標として持つ定着した目的と調停がある	59	79	17	0	4
教育的提供においては、全ての生徒へ個々の要望を考慮した定着した目的と調停がある	60	83	12	0	4

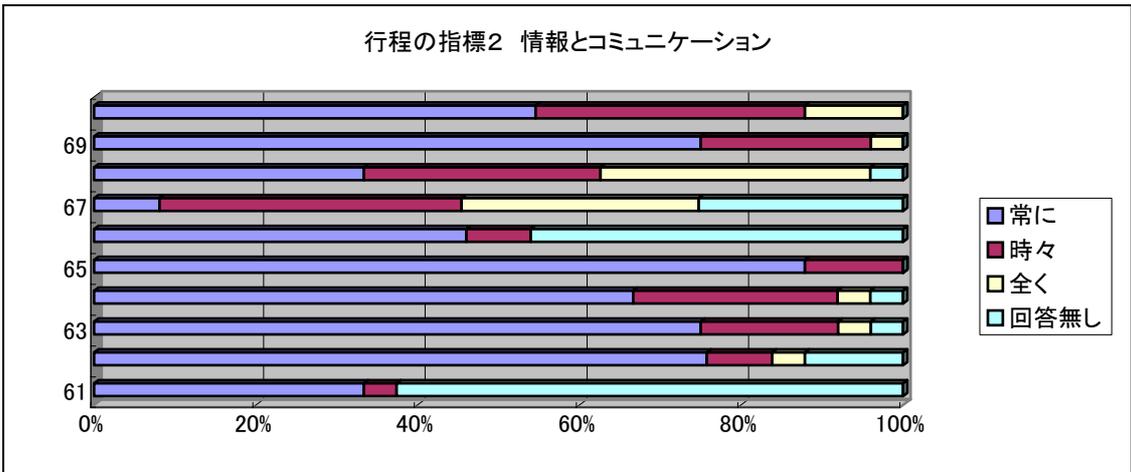


項目 56 番を考慮しながら、25%の学校のみが POF において全ての生徒へ包括¹⁶哲学へのゆとりを与えることが重要であるとしている。以下に続く項目 57 番から 60 番をみると、大部分の学校の POF はハンディキャップをもつ生徒のための仲裁と目的であると報告・固定しており、全ての生徒の要望に配慮している。

¹⁶ インクルージョン

情報交換とコミュニケーション 分類項目第2番 (項目 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
学校では透明かつ機能のある情報の交換が重要であるとされている	61	33	4	0	62
ハンディキャップをもつ生徒の先行段階について学校内での課程は、前教育年度の1月から既に当事者（保護者／先行が九年度の関係者／生徒自身／サービス）すべてと段階別にされ同意されている	62	75	8	4	12
学校等級の違いにおいて教育的・指導的継続性は目標へ向けた情報と計画へ利用された手段の課程を通じて保証されている	63	75	17	4	4
教育的・指導的継続性は多様な学校等級内部にて、また、人事異動の場合も目標へ向けた情報と計画へ利用された手段の課程を通じて保証されている	64	66	25	4	4
教員個人／ハンディキャップをもつ生徒のアシスタント／保護者の間での情報の継続的交換については他の形式が存在する	65	87	12	0	0
高等学校の専門家は非常勤の期間でも学校内の障害のある生徒の存在を把握している	66	46	8	0	46
“新人”教師は、学校内で障害のある生徒と教育活動のために依頼されたチューターに追随している	67	8	37	29	25
専門家は、学校内で障害のある生徒と教育活動のために依頼されたチューターに追随している	68	33	29	33	4
保護者に対してハンディキャップをもつ生徒の発達に関係する学校について特別教育の提供を見据えた明確な情報が与えられている	69	75	21	4	0
個々の教員／ハンディキャップをもつ生徒のアシスタント／保護者の中で継続的情報交換の方法が別にも存在する（例：情報形式／計画枠組み... 等）	70	54	33	12	0



項目 61 番を考慮しつつ、33%の学校が明確かつ透明性のある情報の重要性を強調している。

以下に続く項目 62 番から 70 番をみると、学校の長所は、同じ学校内で、ひとつの学校から他の学校への情報化された課程の重要性を表している。

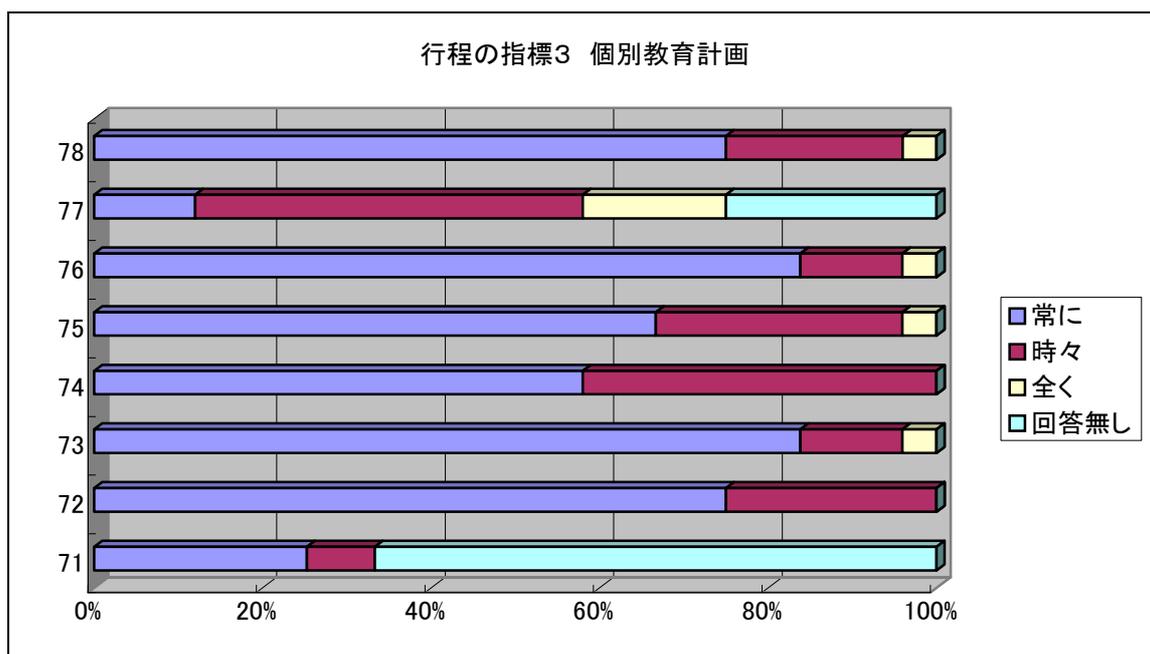
全ての学校がチューターを、“新人”教師と／又は外部の専門家を指導活動で支持するためやもてなしているわけではない。

基礎学校ではこのような実践がより普及している。

外部の専門家はいわば大部分が従属している。

個別教育計画 分類項目第3番 (項目 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
個別教育計画は全てのパートナーから共有計画の資材として考慮されている	71	25	8	0	66
全ての個々の教員はハンディキャップをもつ生徒に対しても共に責任を負う	72	75	25	0	0
支援教師／アシスタント／履歴ある教員の間での指導活動の共同計画のために、所定の会議が予想されている	73	83	12	4	0
ハンディキャップをもつ生徒の個別発達のキーポイントはクラスの一般計画へ挿入されている	74	58	42	0	0
個別教育計画は最大11月まで準備が整えられ、保護者と議論された	75	66	29	4	0
機能診断をもつ全ての生徒のためのクラス会議から準備が整えられた個別教育計画は、定期的に評価され、必要であれば緩和された状況へ適応された	76	83	12	4	0
方向性への特別仲裁とハンディキャップをもつ生徒のための人生計画は中学1年生から既に計画されている	77	12	46	17	25
個別教育計画においては、組織的・セラピー的段階上の裁量も決定されている	78	75	21	4	0

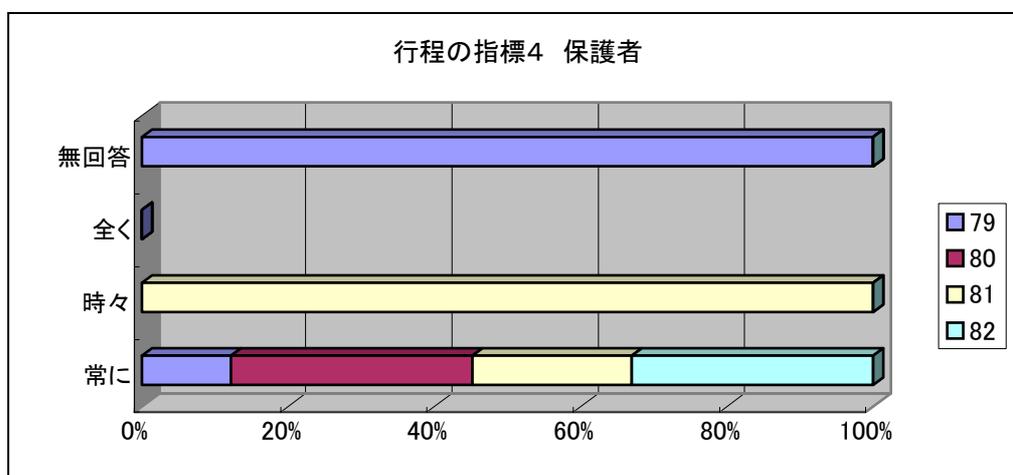


項目 71 番を考慮しつつ、以下に続く項目 72 番から 78 番をみると、P E I が共同計画の手段であると全ての学校が考慮しているわけではなく、しかし、協定記録で報告された指標へ大部分の事象で対応している。

学校方針への仲裁は奨励されなくてはならない。

保護者 分類項目第 4 番 (項目 79. 80. 81. 82)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
ハンディキャップをもつ生徒の保護者は、教育においてもハンディキャップをもつ生徒への支援においてもパートナーと考えられている	79	37	0	0	62
息子／娘の発達へ言及する学校と保護者との合意が模索されている	80	100	0	0	0
共同合意は記述が採用され、保護者の認識を支える	81	66	33	0	0
保護者は子供の発達について定期的に報告を受けている	82	100	0	0	0



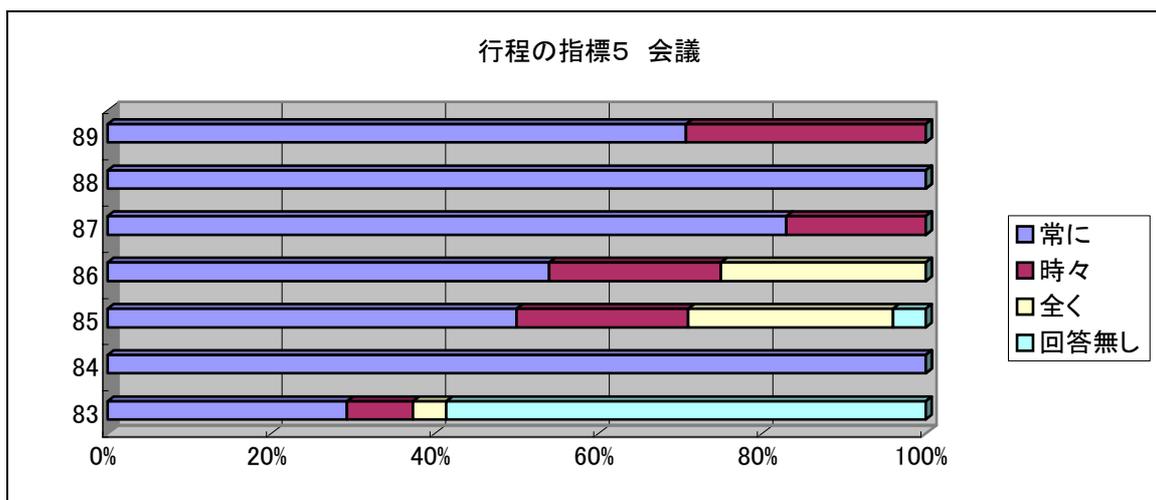
項目 79 番を考察しつつ、以下に続く項目 80 番から 82 番に関して、保護者は一般に教育課程においてパートナーであると考えられている。

学校は常に保護者との同意を模索し、彼らとの情報交換は継続され最良である。

ハンディキャップをもつ生徒の保護者の存在は限定されている (29%)。

会議 分類項目第5番 (項目 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
会議において、基礎となる幾つかの組織的状況が尊重された	83	29	8	4	58
会議は全員の参加が可能となる方法で事前に計画された	84	100	0	0	0
サービスや人の参加がよりあった合同会議では、仲裁者を挿入する対策をとる	85	50	21	25	4
会議は事前準備がされ、仲裁者により実行された	86	54	21	25	0
会議は十分な時間で計画された	87	83	17	0	0
会話に好ましい雰囲気を作られるよう努められた	88	100	0	0	0
採択された合意はそうあるべく全てへ強制され尊重されるべきと考えられた	89	70	29	0	0



項目 83 番を考慮しつつ、以下に続く項目 84 番から 89 番に関して、会議への組織的段階上でいくつかの問題が明らかにされた：会議日程が事前に同意されながらも、会議は仲裁者により常に開催されてはならず、しかし到達した同意は全ての部門から尊重されている。

3. 2. 3 結果の指標 (項目番号 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98)

	項目番号	常に	時々	全く	無回答
現存の仲裁効果は定期的に検査されている	90	79	21	0	0
ハンディキャップをもつ生徒の自己評価は学校過程を見据えた継続的フィードバックと共に支持されている	91	54	37	8	0
分類評価基準はクラス会議の構成員全てにより決定される	92	87	12	0	0
ハンディキャップをもつ生徒の評価を見据えた基本的法規定を保護者は理解している	93	37	58	4	0
評価基準は生徒と保護者に透明性のある方法で形成されている	94	87	12	0	0
目標到達を受け入れるための異なるタイプの検査に効果がなされた	95	95	4	0	0
認知環境だけでなく、同じ価値をもつ、情動的・社会的・情緒的環境においても目標が関連している	96	100	0	0	0
評価は個別教育計画の目標到達へと関連している	97	95	4	0	0
評価は口頭方式でも生徒へ伝達されている	98	75	25	0	0

第 90 番－仲裁は 79% から効果を支持された

第 91 番－学校の 54% で生徒は自己評価に支援された

第 92 番－クラス会議の構成員は 70% の学校で評価について異なる規準を構成した

第 93 番－評価上の法的規制は 37% の教員により理解されている（高等学校では 43%）

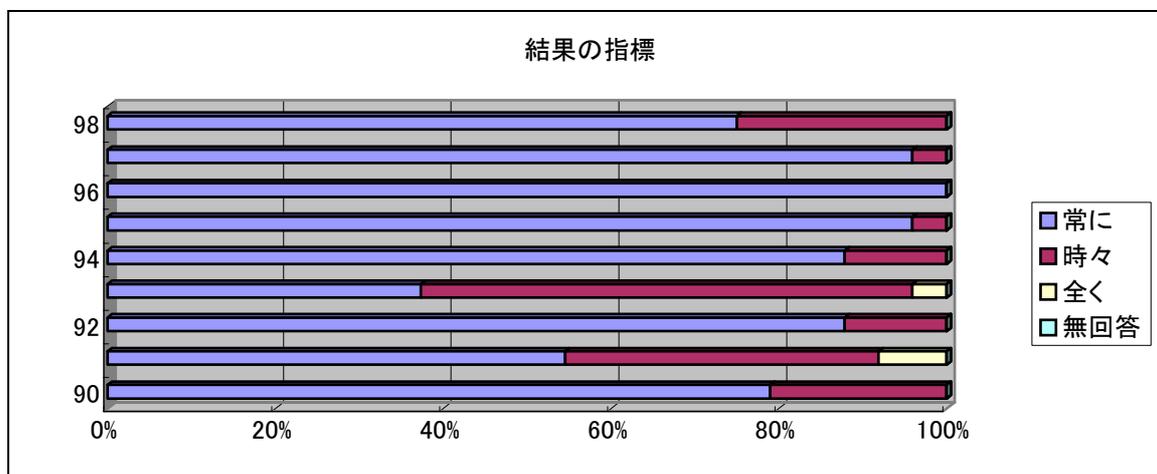
第 94 番－87% の学校で透明な評価基準を形成している（高等学校では 100%）

第 95 番－検査段階での最良な状況（95%）

第 96 番－全ての学校で多様な段階に目標が分割された

第 97 番－評価はほぼ全ての学校で P E I に変わる目標へ言及している

第 98 番－評価は 75% の学校で生徒へ口頭で伝達されている（高等学校では 100%）



3. 3. 意義的テーマのある分野のための解釈

以下に続く分野に個別化された：

1. 支援システムの利用
 - a. 学校機関の作業グループ
 - b. クラス／学校にどんな資質のある支援教師が必要か
 - c. 学校計画のためのコーディネーター
 - d. “新人”教師へのチューター利用
 - e. コンサルタントサービス
 - f. 今日に合わせた改革／監督¹⁷

2. 構造的計画
 - a. 教育的提供 (Piano Offerta Formativa)
 - b. 計画の共同資材としての PEI

3. 学校／家庭との協力

4. 評価
 - a. クラス会議の構成員全てにより共に決定・明確化・分類された評価基準
 - b. フィードバックの多様な形式
 - c. 法的位置の知識

それぞれの分野で、項目・IC(包括教育機関)／IPL(複合教育機関)／SS(高等学校)の細分に対し“常に”と応えた割合・関係図・データ解釈の短いコメント(複雑にも学校に報告されたコメントに報告された割合)が報告された。

¹⁷ スーパーヴァイザー

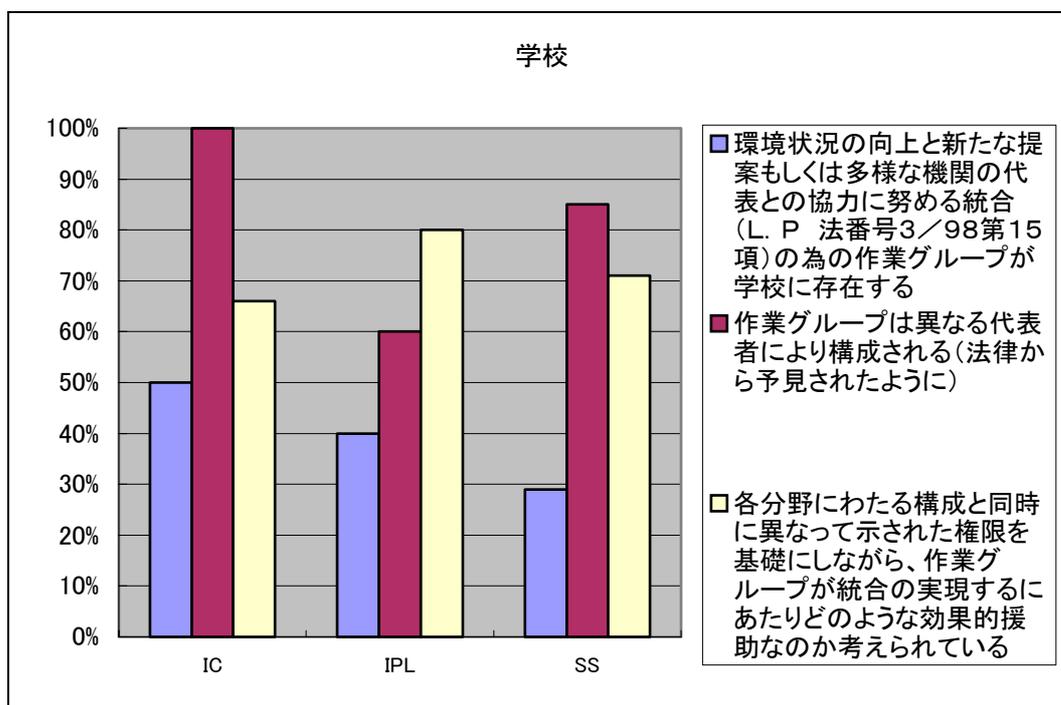
3. 3. 1 支援ネットワークの利用

a. 学校機関の作業グループ

関係する項目の複雑な解説より、全ての学校でグループ作業が設置されたことがわかり、全ての学校でグループ構成が学校間の基準に対応していないことがわかった（66%のみ）。

70%の学校で、グループが統合教育のために効果的援助を構成している。

項目番号		IC ¹⁸	IPL ¹⁹	SS ²⁰
49	環境状況の向上と新たな提案もしくは多様な機関の代表との協力を努める統合（L. P 法番号3/98第15項）の為の作業グループが学校に存在する	50%	40%	29%
50	作業グループは異なる代表者により構成される（法律から予見されたように）	100%	60%	85%
51	各分野にわたる構成と同時に異なって示された権限を基礎にしながら、作業グループが統合の実現するにあたりどのような効果的援助なのか考えられている	66%	80%	71%



¹⁸ IC 包括教育機関

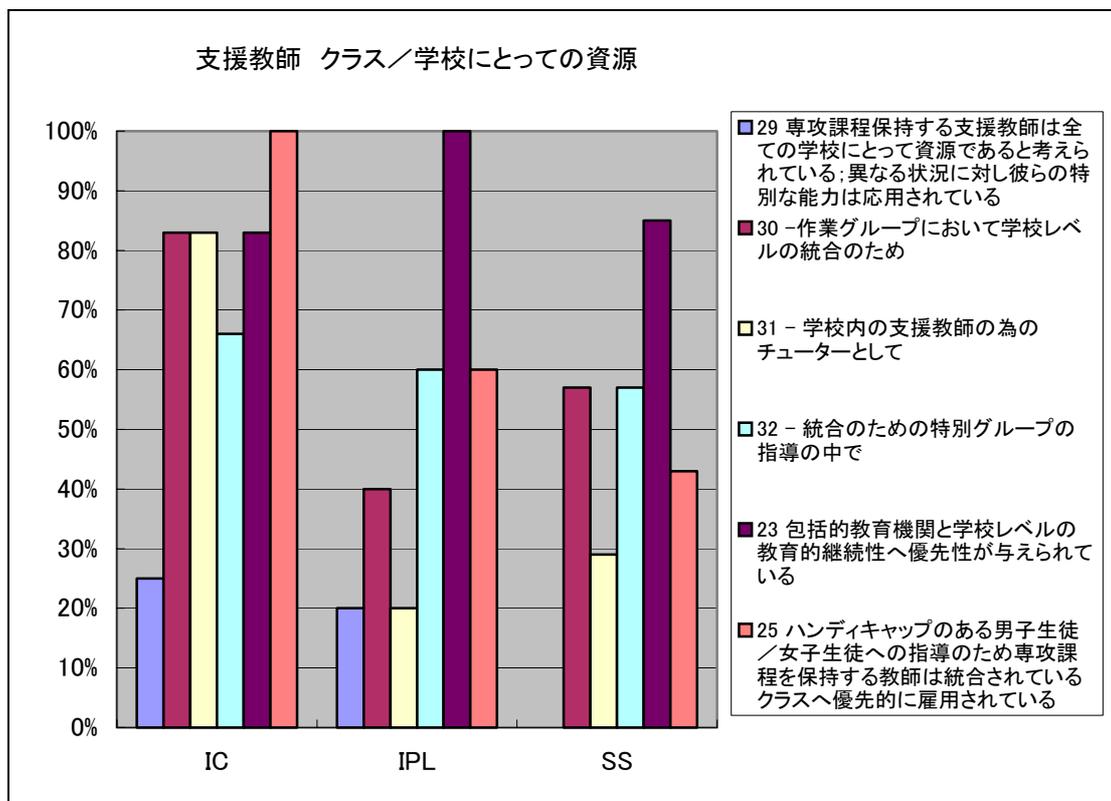
¹⁹ IPL 複合教育機関

²⁰ SS 高等学校

b. クラス/学校にどんな資質のある支援教師が必要か

専門化した支援教師の特別な準備は、統合と関係する全てにおいて、特に基礎学校でより高いレベルへかつより前後関係において有効であるとされている。

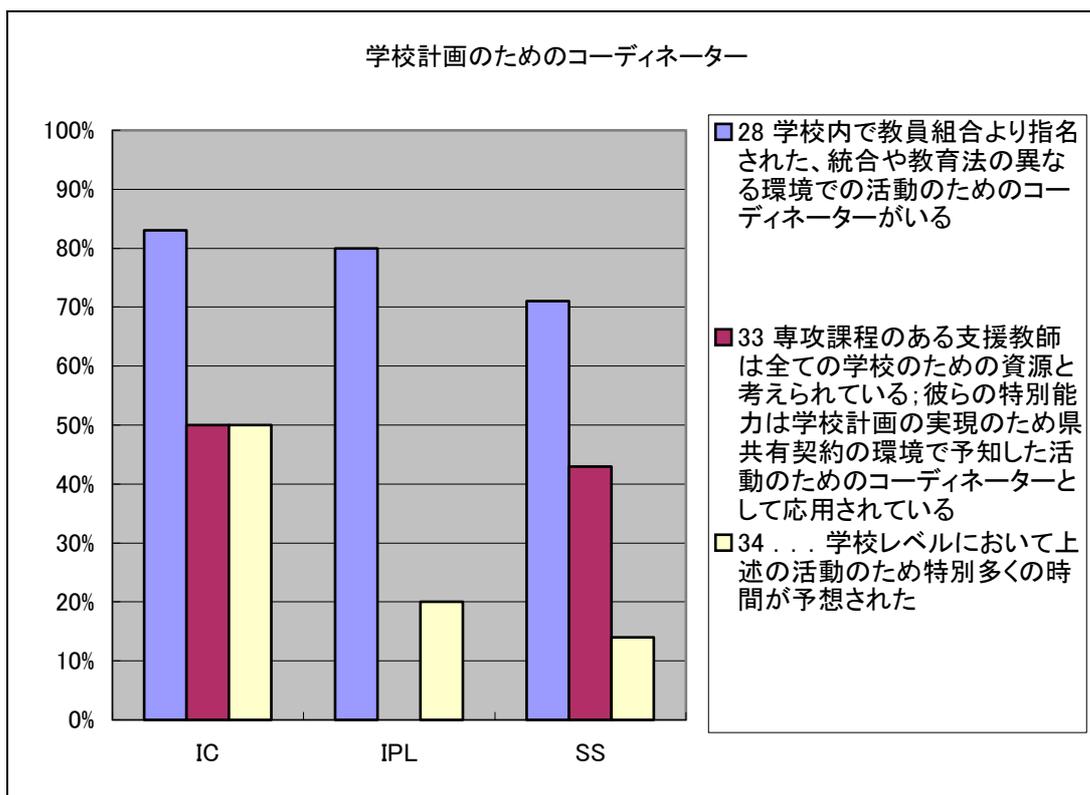
項目番号		IC	IPL	SS
29	専攻課程保持する支援教師は全ての学校にとって資源であると考えられている；異なる状況に対し彼らの特別な能力は応用されている	25%	20%	0%
30	-作業グループにおいて学校レベルの統合のため	83%	40%	57%
31	- 学校内の支援教師の為にチューターとして	83%	20%	29%
32	- 統合のための特別グループの指導の中で	66%	60%	57%
23	包括的教育機関と学校レベルの教育的継続性へ優先性が与えられている	83%	100%	85%
25	ハンディキャップのある男子生徒/女子生徒への指導のため専攻課程を保持する教師は統合されているクラスへ優先的に雇用されている	100%	60%	43%



c. 学校計画のためのコーディネーター

大部分の学校で学校統合教育のためのコーディネーターが指名され、37%の学校でのみコーディネーターは個人的教員が契約した環境で予知したような活動を展開し、活動遂行のため多くの時間を費やされてもいる；基礎学校ではその割合が50%にのぼる。

項目番号		IC	IPL	SS
28	学校内で教員組合より指名された、統合や教育法の異なる環境での活動のためのコーディネーターがいる	83%	80%	71%
33	専攻課程のある支援教師は全ての学校のための資源と考えられている；彼らの特別能力は学校計画の実現のため県共有契約の環境で予知した活動のためのコーディネーターとして応用されている	50%	0%	43%
34	... 学校レベルにおいて上述の活動のため特別多くの時間が予想された	50%	20%	14%



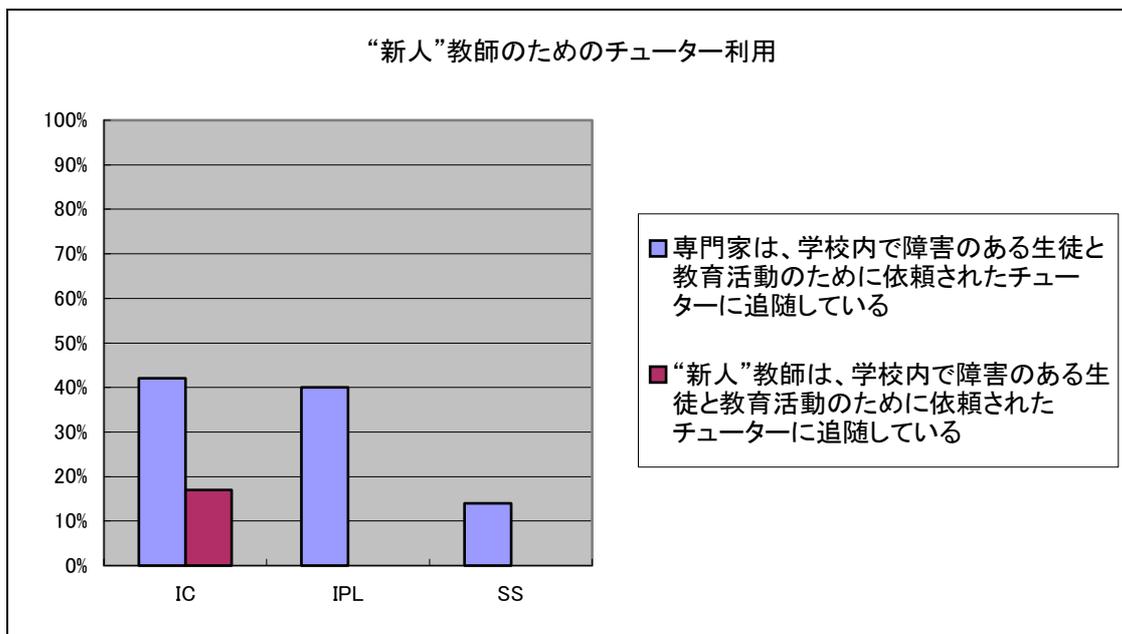
d. “新人”教師へのチューター利用

“新人”教員と／又は外部専門家を教育活動の中で維持することや歓待するためにチューターを利用している学校はあまり多くない。

基礎学校ではこの実践はより普及している。

外部専門家はつまり大部分が追随した。

項目 番号		IC	IPL	SS
68	専門家は、学校内で障害のある生徒と教育活動のために依頼されたチューターに追随している	42%	40%	14%
67	“新人”教師は、学校内で障害のある生徒と教育活動のために依頼されたチューターに追随している	17%	0%	0%



e. コンサルタントサービス

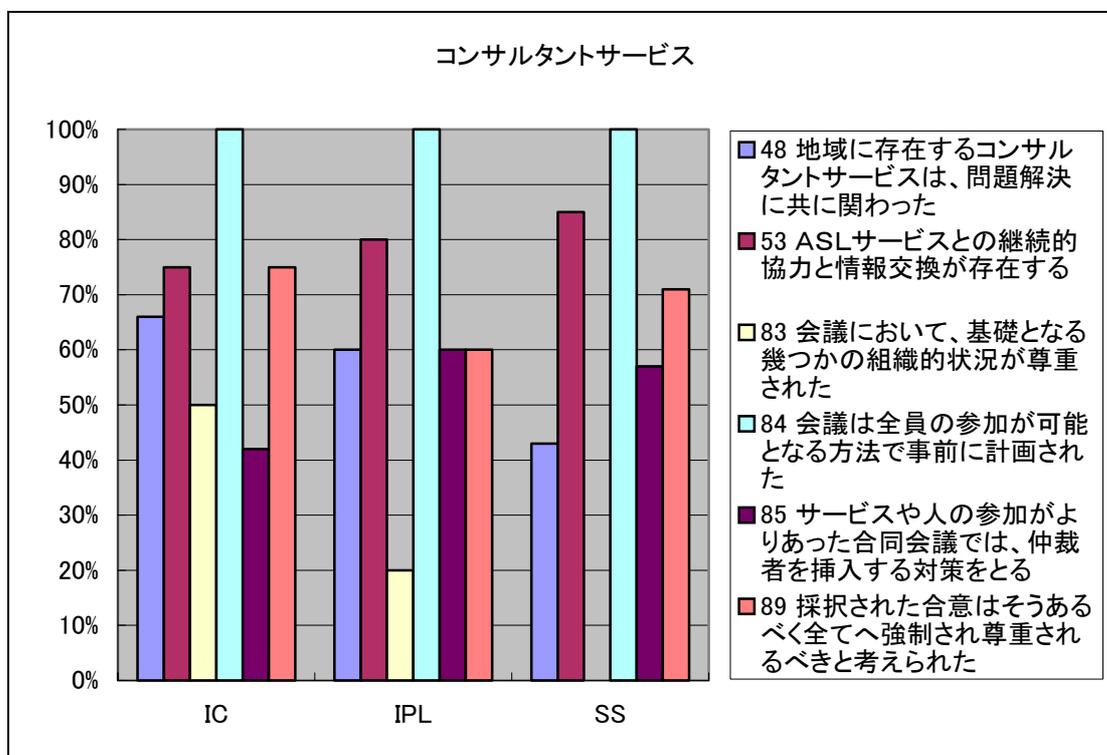
58%の学校が地域のコンサルタントサービスを利用している（“パルリアモネ”²¹窓口、保健サービス）。

保健サービスと協力との関係は大部分の学校で継続されている。

組織段階において明らかにすべき幾つかの問題：

あらかじめ会議日程の合意がされながらも、会議は常に調整者により実施されたわけではない、もしくは、到達した合意が全ての分野から尊重された。

項目番号		IC	IPL	SS
48	地域に存在するコンサルタントサービスは、問題解決に関わった	66%	60%	43%
53	ASLサービスとの継続的協力と情報交換が存在する	75%	80%	85%
83	会議において、基礎となる幾つかの組織的状況が尊重された	50%	20%	0%
84	会議は全員の参加が可能となる方法で事前に計画された	100%	100%	100%
85	サービスや人の参加がよりあった合同会議では、仲裁者を挿入する対策をとる	42%	60%	57%
89	採択された合意はそうあるべく全てへ強制され尊重されるべきと考えられた	75%	60%	71%



²¹ “それについて話し合しましょう”の意

f. 今日に合わせた改革／監督²²

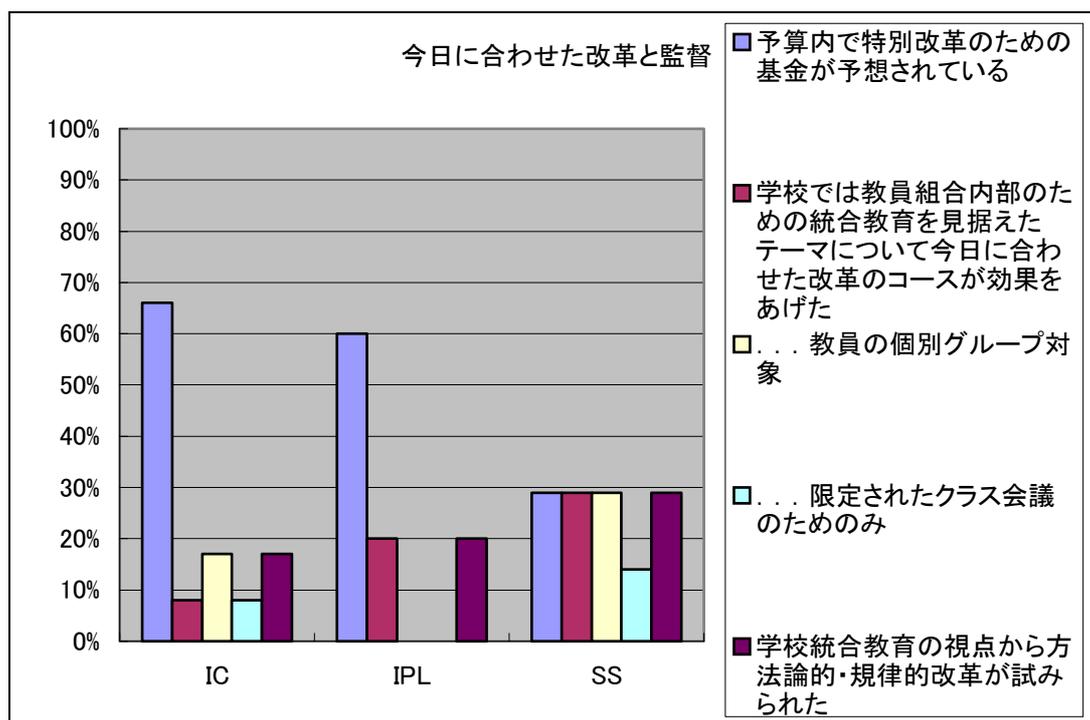
約過半数の学校が統合を主題とした特別な改革のための基金を割り当てられている。

基礎学校では高等学校より活発な結果である。

今日に合わせた改革は、個別の教員グループ又はクラス会議というより、大半は教員組合に向けられている。

一般に学校は新しい教育方法論を実験している。

項目番号		IC	IPL	SS
16	予算内で特別改革のための基金が予想されている	66%	60%	29%
36	学校では教員組合内部のための統合教育を見据えたテーマについて今日に合わせた改革のコースが効果をあげた	8%	20%	29%
37	... 教員の個別グループ対象	17%	0%	29%
38	... 限定されたクラス会議のためのみ	8%	0%	14%
39	学校統合教育の視点から方法論的・規律的改革が試みられた	17%	20%	29%



²² スーパーヴァイザー

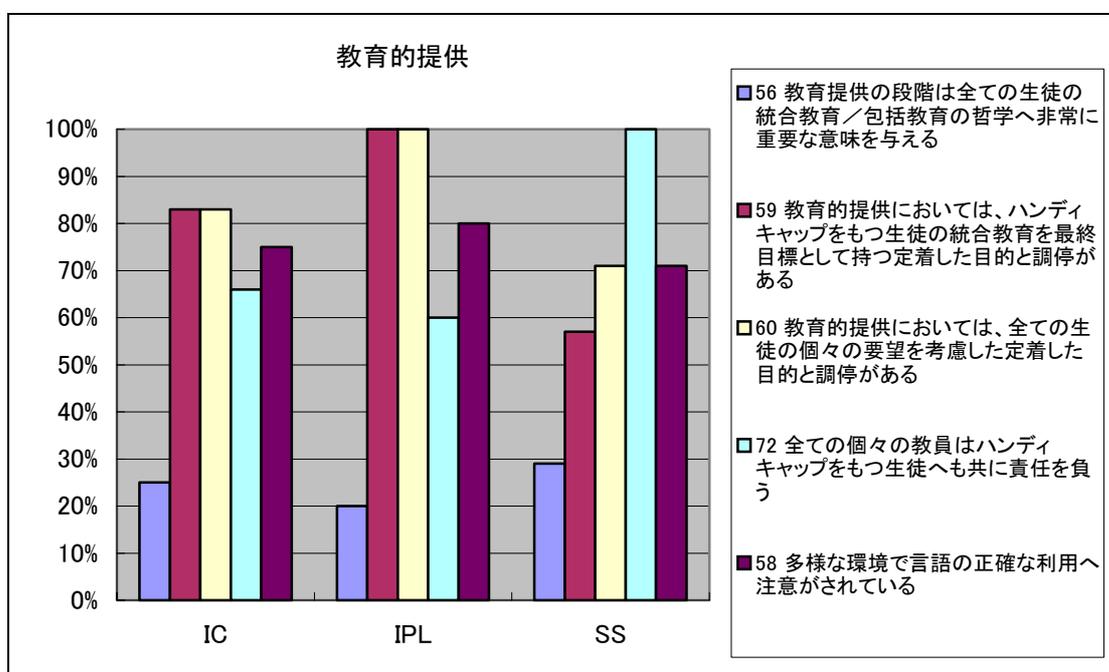
3. 3. 2 構造的計画

a. 教育的提供 POF

大部分の学校のPOFはハンディキャップをもつ生徒へ目標と仲裁を固定しかつ報告し、全ての生徒についての要望を考慮している。

統合教育の責任は、75%の学校で、高等学校では100%全ての教員により負われている。

項目番号		IC	IPL	SS
56	教育提供の段階は全ての生徒の統合教育／包括教育の哲学へ非常に重要な意味を与える	25%	20%	29%
59	教育的提供においては、ハンディキャップをもつ生徒の統合教育を最終目標として持つ定着した目的と調停がある	83%	100%	57%
60	教育的提供においては、全ての生徒へ個々の要望を考慮した定着した目的と調停がある	83%	100%	71%
72	全ての個々の教員はハンディキャップをもつ生徒へも共に責任を負う	66%	60%	100%
58	多様な環境で言語の正確な利用へ注意がされている（公用文書／保護者や生徒や専門家との面談にて）	75%	80%	71%

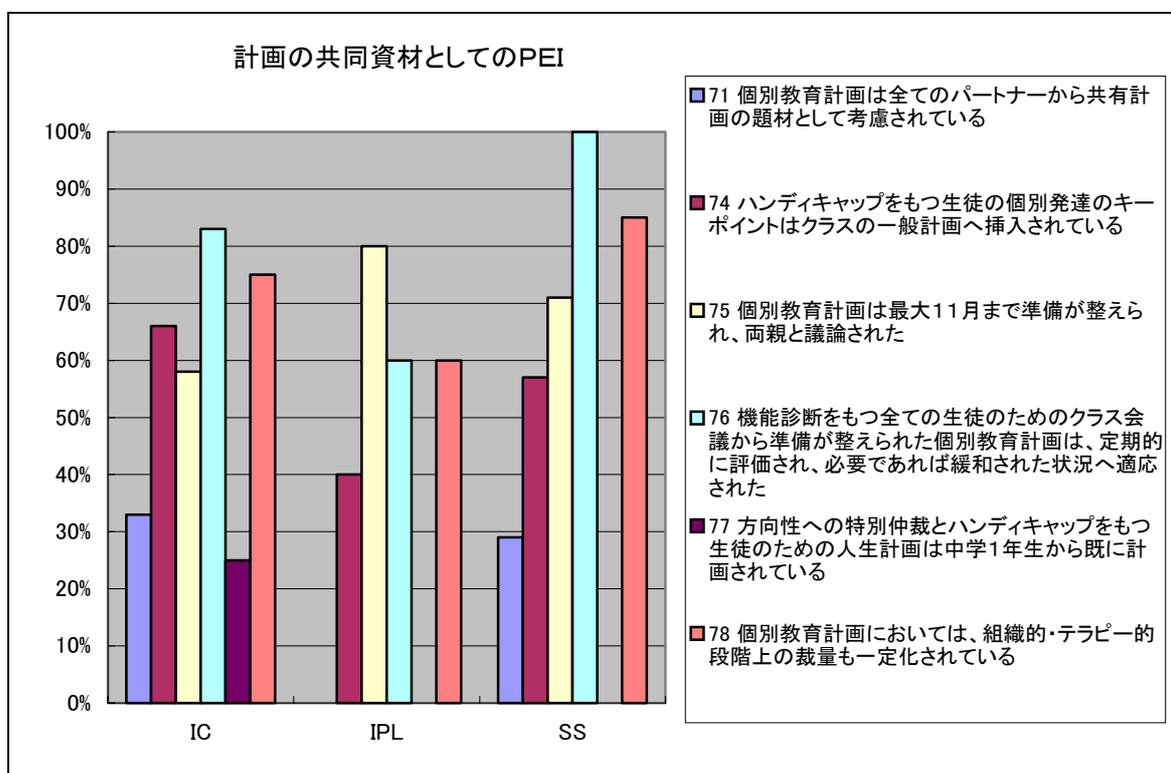


b. 計画の共同資材としてのPEI

全ての学校でPEIが共同計画の資材として考慮されているわけではないが、大部分のケースにおいて合意記録文書で報告された指標に対応している。

学校方針への仲裁は奨励されなくてはならない。

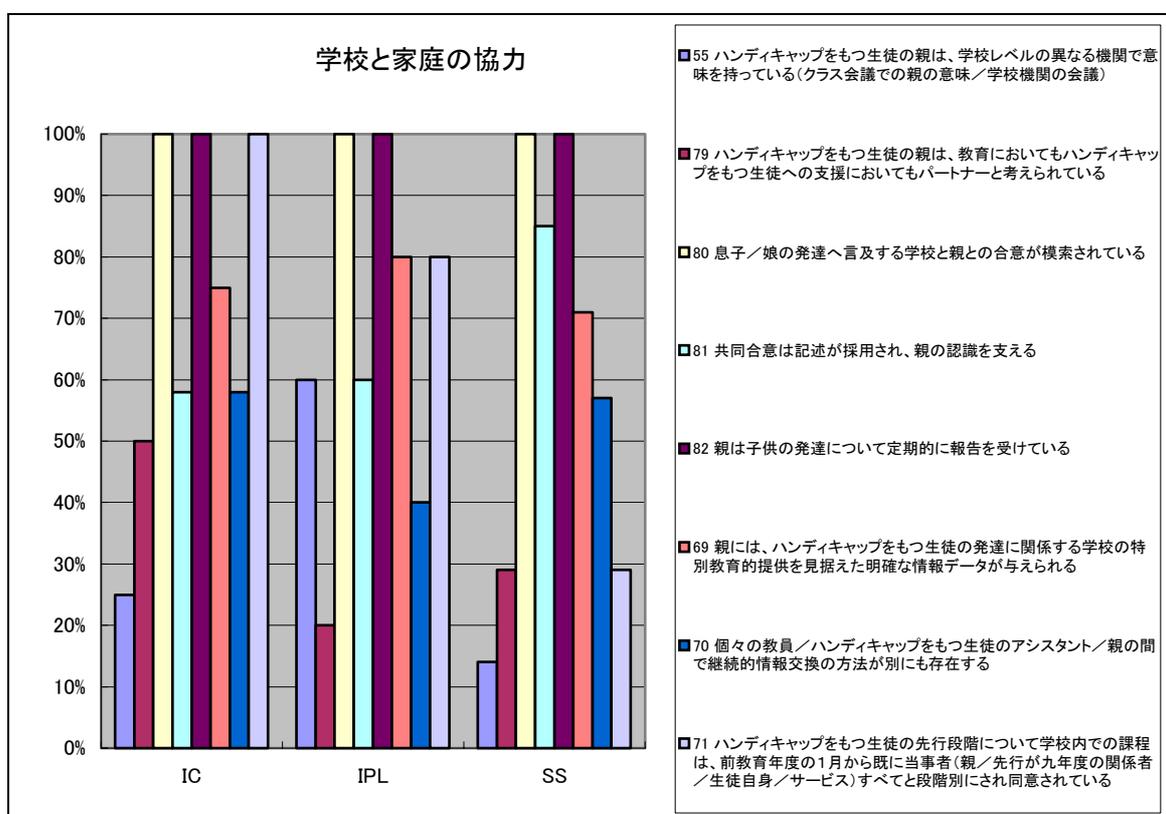
項目番号		IC	IPL	SS
71	個別教育計画は全てのパートナーから共有計画の資材として考慮されている	33%	0%	29%
74	ハンディキャップをもつ生徒の個別発達のキーポイントはクラスの一般計画へ挿入されている	66%	40%	57%
75	個別教育計画は最大11月まで準備が整えられ、保護者と議論された	58%	80%	71%
76	機能診断をもつ全ての生徒のためのクラス会議から準備が整えられた個別教育計画は、定期的に評価され、必要であれば緩和された状況へ適応された	83%	60%	100%
77	方向性への特別仲裁とハンディキャップをもつ生徒のための人生計画は中学1年生から既に計画されている	25%	0%	0%
78	個別教育計画においては、組織的・セラピー的段階上の裁量も決定されている	75%	60%	85%



3.3.3 学校／家庭との協力

保護者は一般に教育課程のパートナーとして考慮されている。学校は常に保護者と合意を模索し、彼らとの情報交換は継続的で最良である。ハンディキャップをもつ生徒の保護者の存在は限られている(29%)。

項目		IC	IPL	SS
55	ハンディキャップをもつ生徒の保護者は、学校レベルの異なる機関で代理である(クラス会議での保護者の代理/学校機関の会議)	25%	60%	14%
79	教育においてもハンディキャップをもつ生徒への支援においても保護者はパートナーと考えられている	50%	20%	29%
80	息子/娘の発達へ関する学校と保護者との合意が模索されている	100%	100%	100%
81	共同合意は記述が採用され、保護者の認識を支える	58%	60%	85%
82	保護者は子供の発達について定期的に報告を受けている	100%	100%	100%
69	保護者には、ハンディキャップをもつ生徒の発達に關係する学校の特別教育的提供を見据えた明確な情報データが与えられる	75%	80%	71%
70	個々の教員/ハンディキャップをもつ生徒のアシスタント/保護者の間で継続的情報交換の方法が別にも存在する(例:情報形式/計画枠組み等)	58%	40%	57%
71 ²³	ハンディキャップをもつ生徒の来学年について、学校内課程は前教育年度の1月から既に当事者(保護者/先行が九年度の關係者/生徒自身/サービス)すべてと段階別にされ同意されている	100%	80%	29%



²³ 項目71番は存在するのでおそらく項目62番の掲載ミスであるようです(藤原)

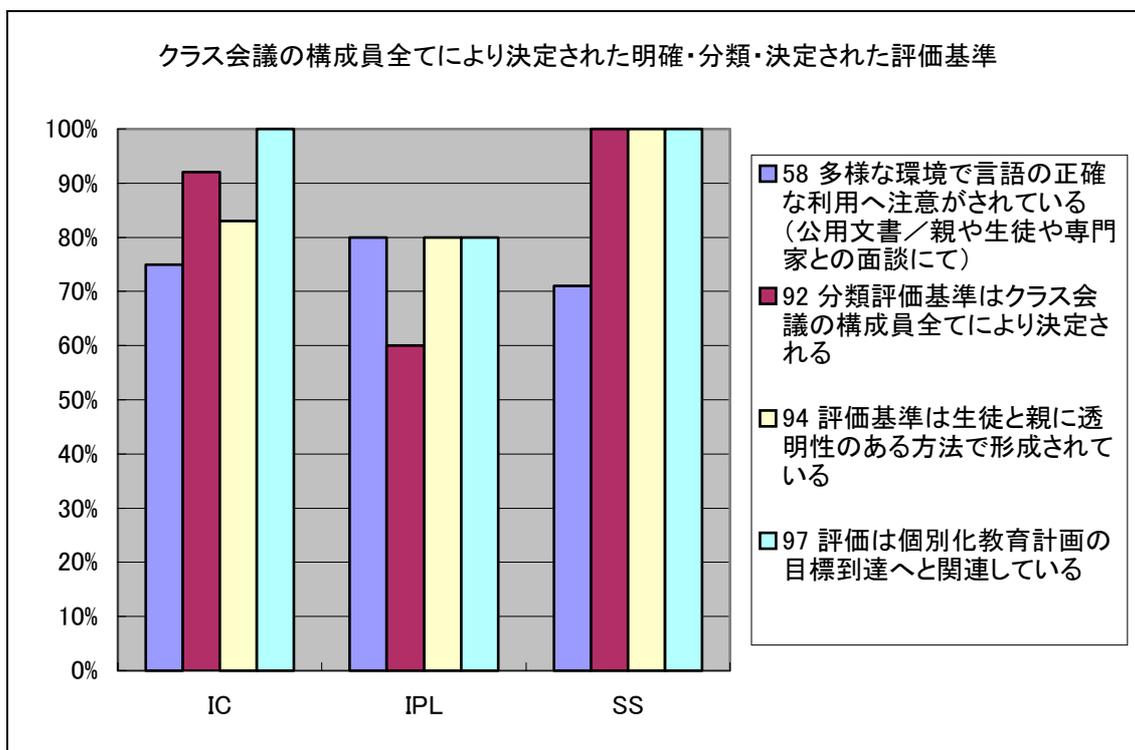
3. 3. 4 評価

a. クラス会議の構成員全てにより共に明確化／分割／決定された評価基準

学校のほぼ全体で評価はP E Iにかわる目標へ言及している。

明確かつ透明性のある方法で形成された評価基準は、クラス会議の構成員全てより決定されている。

項目番号		IC	IPL	SS
58	多様な環境で言語の正確な利用へ注意がされている（公用文書／保護者や生徒や専門家との面談にて）	75%	80%	71%
92	分類評価基準はクラス会議の構成員全てにより決定される	92%	60%	100%
94	評価基準は生徒と保護者に透明性のある方法で形成されている	83%	80%	100%
97	評価は個別化教育計画の目標到達へと関連している	100%	80%	100%

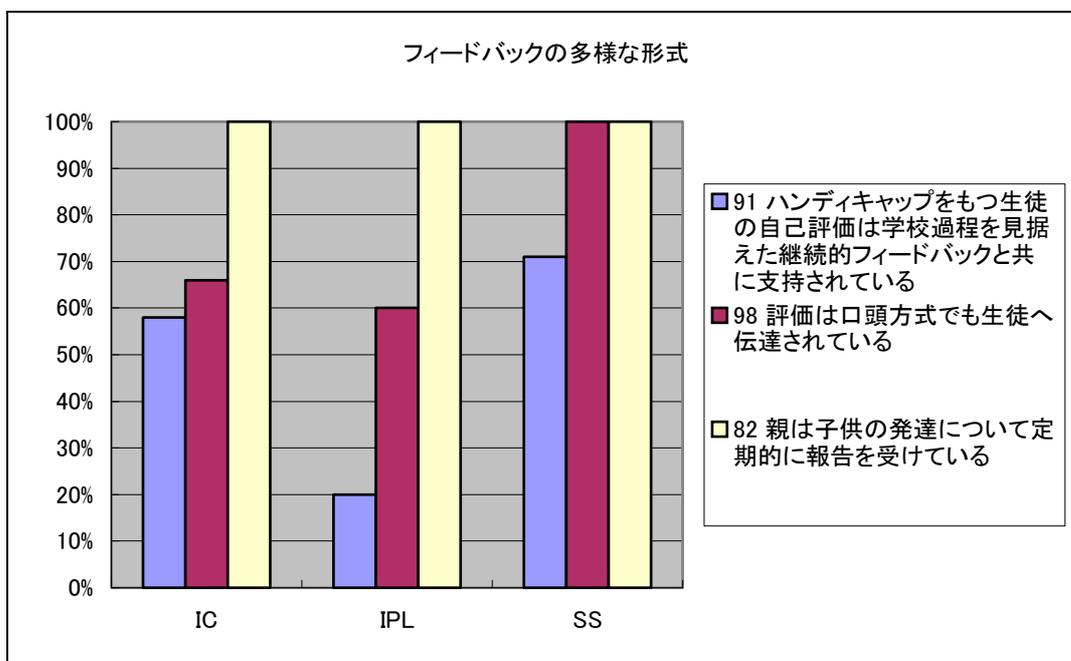


b. フィードバックの多様な形式

学校の長所は効果的発展や発達と比較しても口頭でも生徒へ情報を与えている（高等学校では100%）。

保護者は常に学校規定全てにおいて情報が与えられている。

項目番号		IC	IPL	SS
91	ハンディキャップをもつ生徒の自己評価は学校過程を見据えた継続的フィードバックと共に支持されている	58%	20%	71%
98	評価は口頭方式でも生徒へ伝達されている	66%	60%	100%
82	保護者は子供の発達について定期的に報告を受けている	100%	100%	100%

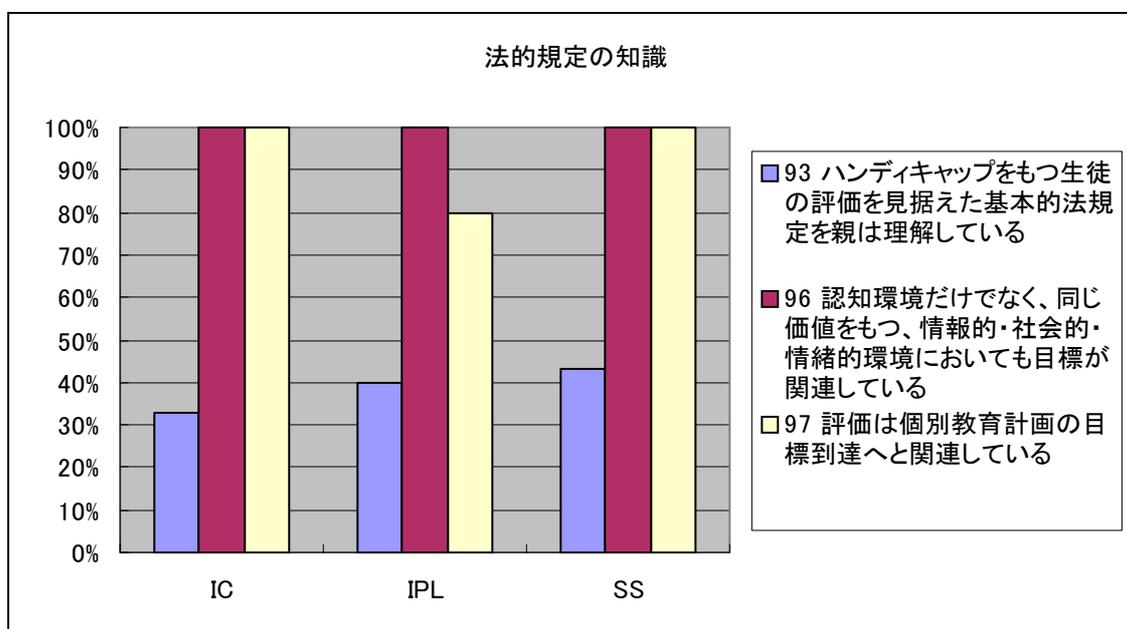


c. 法的規定の知識

全ての教員が生徒の評価上規定を知ってはならず、状況は高等学校でより好ましい。

PEIの目標と関連しなくてはならない評価は共有意見である。

項目番号		IC	IPL	SS
93	ハンディキャップをもつ生徒の評価を見据えた基本的法規定を保護者は理解している	33%	40%	43%
96	認知環境だけでなく、同じ価値をもつ、情動的・社会的・情緒的環境においても目標が関連している	100%	100%	100%
97	評価は個別教育計画の目標到達へと関連している	100%	80%	100%



3. 3. 5 量段階の考察

質問事項は彼らの編集時点における統合教育状況を報告しており、返却された申告は絶対評価のある証言として考えられてはならず、学校で行なわれた議論とそれぞれの学校が統合教育についてもつ概念もしくは想像に依存している。

複雑にも、学校の多様な規則の中では差異のある意味はない；基礎学校ではいくつかの構造的また課程の環境でより活発であり、それぞれ支援教師の利用や専門的歓待や改革と関係している。

家族との協力や報告は、全ての学校から多数感じられたことである。団体組織の中でハンディキャップをもつ生徒の保護者の存在は限定されており、それゆえ彼らの学校生活への直接的参加は未だ欠如されていると推論できよう。

全ての教員が余すところない方法で生徒の評価規定を理解していなくても、特に高等学校で評価について特徴ある配慮が存在している。評価は PEI に関連してしなくてはならないという公共意見である。

B. 質的段階

1. 対象

研究の中で、小学校と中学校のみそれら学校の統合教育環境におけるより長い習慣や経験において包括することが決定された。

学校の選択として以下に続く規準が考察された：

- －都市部／郊外間の分配
- －学校機関の大きさ

選択した学校は、それゆえ、統合教育の現存する状況を代表する見本を構成している。

量的段階で参加した合計：

ドイツ部門

- ・ 7 学校

イタリア部門

- ・ 3 学校

ラディン部門

- ・ 2 学校

2. 研究方法

Focus Group／対談／構造的インタビューの方式が利用された。

行なわれたこの段階では、ボルザーノの教育と研究“キロン”の機関に、つまり可能な干渉を縮小

させるため外部専門家へ、会見レベルでもまた収集データ解釈のレベルでも彼らに委託された。

3. イタリア言語の学校結果

質的段階では直接分野の関係者と共にいくつかの課題を深めたり拡大したり、また出現した問題解決への提案を協力することができた。この段階では、グループ表現の自由を好ましくさせ、また科学的つまり申告に適した方法でも明確にさせる目的で外部企業が委任された。

“キロン”社の専門家によりたどった過程は、第1段階で教員グループと共に統合教育の積極的・消極的期待を明確にし、第2段階では解決への提案に協力した。輪郭としておいた題目は、そして学校経営者とのインタビューと保健関係者と保護者とのインタビューで再開された。

教員グループにより明確にされた積極的期待は以下に続く：

- 社会化
- 差異性の歓迎と受け入れ
- 指導と教育的提供の向上（戦略の個別化とハンディキャップをもつ生徒だけではない適性な方法論）
- 統合教育の責任共有
- クラスグループの成長：クラスの同級生による自発的チューター活動

消極的期待：

- 支援時間の不足
- 統合クラスでの生徒の増加
- 社会保健サービスと家族との関係と協力の難しさ
- 専攻課程のない教員への特別教育講義の欠如
- 適性空間の欠如
- 完全利用されていない支援教師の資質

より明確に判断された消極的期待の幾つかは、解決への提案が検討され、どのような将来の仲裁が以下の方向へ向かうべきなのか：

- クラス会議と計画での合議性の最大化
- 学校課程での協力と実現へ保護者の実際的巻き添え
- 支援教師の役割の評価と人材のより理性的利用
- クラス教員へも適した教育
- 保健サービスとの関係における知識と明確さの最大化
- 多様なサービス管理者のより活発な役割

一般に、全てのデータ測定により、統合教育への協力気運が際立った。

ハンディキャップをもつ男子生徒と女子生徒の統合教育は、ハンディキャップの種類別へ言及された異なる視点があり、解決される必要のある問題状況が注目されているとしても、いわばそれぞれの学校で日常の一部を成している。研究の励みになる結果は、異なる話し手間で表明において積極的期待が優勢である事実により授与された。

異なる組織の学校の中で、著しい差異はどこにもなかった。

確かに、統合教育は長期間小学校で実行され、高等学校ではその経験は数年前から実行されたにすぎない：例えば高等学校では短期間しか存在していない作業グループの機関や評価についてのよう、強調される差異が合意する少ない環境内のみだとしても、このデータは明確に現れている。

対談で起草した問題解決への提案より2つの傾向が現れた：1つは、外部へ問題を委託する方向性（より個人的な／学校心理士そのものへ／法的規定の改正）で、もうひとつは内的資源利用の向上（期間的会議／共有計画への定期的時間／全てのクラスへどのような資質を支援教師が与えるか／公開授業の形式／スーパーバイザー／全てへの今日的改革...）。

問題解決への提案については、多くが向上してはおらず、学校の統合教育能力を向上させることであろうと、統合教育の品質を今後向上させるためであろうと深く分析されなくてはならない。

