

seminariale

di *formazione*

per il *personale*

della *scuola*

Martedì

23 Novembre

2004

Direzione del Corso a cura di I.P.S.I.A. "F. Corni" di Modena

Per informazioni rivolgersi al Centro Servizi Amministrativi di Modena

Ufficio per l'Area di Sostegno alla Persona - Tel 059 382907-382932

Aula Magna

I.T.I.S. "F. Corni"

V.le L. da Vinci, 300

dalle ore 8,30

alle ore 19,00

Risorse per l'Integrazione

“統合への資源”

2004年11月23日 モデナ “F. コルニ” 高等学校にて

モデナ県における統合教育の現状と課題

2004年11月モデナ市で行われた「統合のための資源」というテーマで開催されたセミナーでは、ハンディキャップのある児童生徒の学校における統合の現状と課題について、学校の現場の状況を表す生き生きした発言があった。いくつかの話題の概要を紹介する。

A. グアッロ氏：モデナ行政サービスセンター理事

様々な問題が学校で発生していることは承知しているが、現在プログラム協定が新しい政治形成になじむよう改革に励んでいる。学校哲学はいうなれば平等で民主的でなくてはならず、結果が評価するものである。学校とクラスでは定義されたグループの生徒（障害認定）にのみ援助を集中しておらず、クラスと学校が活性化させるための全員へ利益となるように活動している。生徒と学校関係者はお互いに責任がある。目的は文化的教育的モデルへと学習機会を実現させることであり、教育的裁量を深めるだけでなく市民生活の向上へと向かわれなくてはならない。以前はサービスの量に気を採られていて、システムの向上という視点が見失われていた。問題点として、地域ごとに違うシステムの相互作用において資源（人員）の欠如と空中分解のリスクを経験した。それについては経験的・積極的社会化レベルを向上させる必要がある。障害者には学校一就職への移行と若者の未来願望を助成されなくてはならない。教員の専門化といわれるが、それは微々であるが少しずつ向上されている。それよりも、役割があるかなしか（支援教師あるか否か）で教員が教育の継続に関する問題を作り上げているのである。任務外とされる教員も継続性の保証に協力するべきである。非常に積極的の意味を持つであろう組織への期待や教員養成への期待としては、支援教師だけではない教師も学校外との連携がとれるような統合された引率の必要性への考察が必要なのではないかと思う。学校内外からのレベル向上が有効である。避けなければならないことは、資源と仲介の欠落である。2000年328号法案と2003年第2号州法だけをとってもインテグレーションの理論が再度明確になるであろう。特に県レベルの動きが特定化されている。個人の主役化と自立化に関係する人生設計、学校・就職の課題、若年障害者の職業目標を集約化するべきである。法的・行政的・経済的考察だけではなく、専門的・倫理的文化をして一人の市民としての位置を実現化させるべきなのである。経験の社会化レベルが普及されていないがそれを障害者サービスセンターが積極的経験を向上させたいと思う。ICF基準は92年104法のあいまいな点を明確にしてくれた。

シルビア・ファッキニーニ氏：専門教育・学校部門県評議員…モデナ県

この30年でモデナのインテグレーションの質は学校・教員・校長の質からみても大変向上したのではないのでしょうか。グアッロ氏とも先ほど話していたのですが、地域行政ひとつの要素をとってもそれに県・州・コムーネが同時に絡んでインテグレーションに向かうことが分かります。人生過程の中に学校があるわけですが、その学校こそが将来の職業に関われなくてはならないのです。プログラム協定改革に関しては過去に経験した事柄をよく踏まえ吟味した上で、資源の利用も財政もそれらが含む改善点を向上させるべきである。

初期の頃はインテグレーションについて議論するときのテーマは知識・職業機会への平等機会についてであった。中央行政センターからGLIP、小児神経精神科、地域サービスセンター、社会福祉士、文書センター等までモデナは非常に連結網がしっかりしている。障害者の存在と人生プロジェクトの役割の意味を向上させるべきである。人生プロジェクトは幼稚園・小学校・中学校・高校で変化して当然である。多くのケースはその特殊化と継続が非常に難しいと思う。プログラム協定だけでなく、地域段階化や認知・健康プロジェクトも包括していくとよいのではないか。学校を離れた子供が人生の困難さを感じ始めるのは一般的に普及した考えであると思う。というのもプロジェクトが終わってしまうからである。80年代も職業と連携させる動きはあったのだが、2000年からその計画内容が精密になってきているのはヨーロッパ基金のおかげもあるのではないだろうか。私たちは2週間前に100万ユーロ（約1億4000万円）に参加しました。この基金は専門教育・学校過程のインテグレーションと学校・職場との相互過程、専門教育・学校の相互作用についての審査があります。この過程は、社会福祉や学校システムを含むだけでなく、専門教育システムや職業世界との関係も彼らのプロジェクトに実現されるという非常に満載な任務があり、全てのプロジェクトが学校・専門法人・事業と関わり障

害のある子供を中心にするものであり、また、社会福祉や小児神経精神医も人生プロジェクトに関係している。主要目的は単純に職業技術の獲得というだけでなく、経済的にも社会的にも積極的役割を若者が獲得できる能力を、職業課程の中で正確に機能するだけではなく、統合された社会環境の中で、学校で最終目的とされたことを実現・発揮できるように育てるものである。というのも学校生活を送る段階では大半の生徒は家族とともにあり、学校生活の中で、特に高校生活において、段階的にこの能力取得へと教育的配慮がなされていき、学校を出た時の架け橋とならなくてはならないのである。これは家族にとっても非常に大事なことである。というのも、在学中から若者の背景となることを教師と話し合い、直面し、議論を重ねることで彼の未来を発展させることができるからである。仮にそれをなくして直接職業世界へいったならば、この若者にとって自分の未来目標と現実との間で非常に困難な過程を歩ませることになるであろう。その意味で、私は地域法人と学校の連携が欠かせないと思う。政府からも“学校卒業後”についての課題が私たちへ送られていると思う。今日、私たちはサーヴィスレベルについて問題を抱えている。また、人材定義と資源についても。2日前に州が障害者と外国人へ100万ユーロ支援すると新聞に載っておりました。2005年には元に戻るようなことのないようにしなくてはならない。

アドリアーナ・クエルツエ氏：学校・児童の為の政治・自治的学校・大学との関係についての参考人…モデナ県

〈プログラム協定〉の更新への会議として歓迎いたします。この会議を機にテーマ・人材・学校・法人の資源が問われることを期待いたします。今週プログラム協定の期限が切れましたが、この3年でどう変わったでしょうか。古くなりましたか？それはなぜか。ほんの4・5年前までこれほど障害者が大学へ進学するといったことはありませんでした。4・5年前には考えられないことでした。そこでプログラム協定の再確認に関して、より多くの人々が関わることを提案いたします。毎日学校の各クラスでインテグレーションがなされているということを脳裏にしっかりと焼き付けた上で、再考しなくてはなりません。支援教師についてと、クラス担任・校長・法人・他校についての言及へ踏み込むべきなのではないでしょうか。3点挙げます。1点目：92年第104法に関わる人々、学習障害カテゴリー、ハンディキャップの区別をプログラム協定から削除すること。というのもプログラム協定は障害者のみを対象としているので。障害認定された者のほかにも学習障害・情緒障害といったほかのテーマをもった子供はおり、約25%以上の学習人口を占めていると思います。学校内では障害よりも、困難な雰囲気や不自由さのほうが大半を占めているのではないだろうか。2点目：支援から支援者たちへ初歩的機能補助というより認知機能補助なのではないだろうか。支援の時間増大が求められ、それは十分になることはないのだろうが、子供別に必要な時間・方法の分析が必要であると思う。というのも特定化させることにより、技術でまかなえるところやサービスで補えることを明確化できるのではないだろうか。それには学校の自立性が不可欠である。学校が独自に子供を判断し、研究、計画を立てることが可能になれば、選択の自立性、組織での自立性、その選択肢からの責任感をもって対応するようになり、教材の位置、人材の位置がより明確かされ、責任ある連携が生まれると思う。私はこれについて70年代から主張している。最後に：支援時間に関して2つの大きな障害がある。CSAが機能する時間と地域法人の機能する時間が異なることである。同じ子供に対応しているのならば、1つにしぼるだけでよい。決定的に不経済的である。モデナの1500人を調査したところ、重度に関わらず、そのうち500人が受けているサービス以外に他のサービスを要請していた。つまり、モデナのムーネが提供するものが適していないもしくは問題があるために、外部サービスを必要とするのである。もしムーネが十分把握していれば、外部サービスに対し助成金を出す必要はないはずだ。

パオロ・カプルソ氏：精神保健部理事…ASL

私たちの研究は学校関係者のみならず世界の外国人へも参考になるのではないかと思います。というのも時々思うのですが、イタリア人であることに私は誇りに思います。というのも他の人が信じないことをしたという自負の念を感じるからです。ここでは私たちの慈愛と創造が詰まっています。私たちの仕事は子供に障害診断をするので本人だけでなくその家族に対しても重い責任を持っている。非常に酷なときもあるわけで、この仕事をやめたい、政府のあるローマへ訴えたいとも思いますが、やめたからといって問題が解決するわけでもありません。2点目としては、規模が拡大しすぎてこれ以上診断しきれないという、保健化・診断の医療化を考えることすらできなくなってきました。たとえばICF基準をとっても、その小さなファンタジーで私たちは分類化することはできますが、これは私たちの課題ではありません。もしそんなことをいったら、おそらくひどい対応かと思います。つまり診断

は存在し、家族の危機、社会危機、価値の危機といったなかで、障害あるなしに関わらず子供はきれい、強い、知的だといった基準をしてそれほど容易に受け入れられるものではないのです。今の世の中は約6ヶ月で500グラム程度の子供で生まれた子供も技術で生きることができるのです。そして彼は私たちのクライアントに、そしてあなた方のクライアントになるのです。

ジョバンナ・ガビオリ氏：モデナ・レッジョエミリア大学

大学の視点から話したいと思います。この6・7年以内で大学の中での障害者について議論されていると思います。私の記憶では、1998年から始まったと記憶しております。1999年・2000年に私たちは小学校・中学校の支援教師養成がはじまりまして、非常にすばらしい経験だったと記憶しております。小学校から中学校へあがるうえで、教育的・心理的・社会的視点から学習面・社会面での障害の問題を明確にする必要があるのです。教員養成は研究のプロセスである。教員活動は研究過程であり、あなた方は研究者であるのです。それゆえ、研究理論・レポート研究・能力変遷の研究・獲得能力評価の研究が必要なのです。私たちは市民へ情報サービスを始めました。開放的組織を作ることが大切。大学・学校・地域法人・領域といった社会化への問題にたいして、例えばスポーツジム・美術館・職業世界・大卒者の浸透といった障害が怖がらせるような壁を破壊しなくてはならない。

“直面した経験”

ラファエッラ・イオサ氏（技術監査員）…エミリアロマーニャの為の州立学校事務所
アレッサンドラ・アントニーニ氏…モデナ第3学区小学校教諭
キアラ・バルトーリ氏…モデナ第7学区幼稚園教諭
ルチア・フリジェリ氏…モデナ“カッタネオ／デレッダ”高等学校教諭
ジュリアーナ・スカルトリーティ氏…ソリエラ“カッタネオ／デレッダ”高等学校教諭

イオサ：旧マルクス主義という言葉が流行っております。理論的にも実践でも非常に好成績を出しましたが、覚えていらっしゃる方いますか。障害者のインテグレーションだけでなく、良い歴史を獲得し、よい変遷を集め、社会的に全てに有利でありうる最高の経験を社会化させることです。障害のある子供一人ひとりの統合活動それぞれは非常に重要で正統な財産になるのである。ここにいる4人の同僚は今日勇気をもって座っております。

バルトーニ：私は幼稚園で教えています。特にインテグレーションが特化された環境だと思います。なぜなら、著しい履歴のほかにも、暗黙の履歴における非常に重要なデータが私たちの学校にあるからです。子供たちはグループの中で学び、共同体の中でいい状態であることを学び、自分がその共同体の一部であることを学ぶのです。

イオサ：実際にあった話について…。ルチア・フリジェリさんにか考えておいて。

バルトーニ：例えばジョバンニという男の子がいるとする。過剰行動で、教科書をもってちょっと定義を読んだりしてみる。そして教師だけでなく同級生も疲れている。

イオサ：ジョバンニへ近づくと学校も過剰行動になる？

バルトーニ：それも。だれしもへ影響を与えたと思う。

イオサ：彼をやめさせるために？

バルトーニ：彼には長所があって非常に情け深かった

イオサ：彼は誰もが平等であるという概念すら払拭させるほどだった。

イオサ：ジョバンニはいつ自分のことを話した？

バルトーニ：ジョバンニは今年小学校へあがって、すこしずつ他のことへ参加しはじめている。というの、社会化のお遊戯に取り組んでいる成果であると思う。

イオサ：小学校教諭であるアレッサンドラ・アントニーニさんは、幼稚園は楽園で小学校は牢屋であるという神話を提案している。

バルトーニ：何日後ジョバンニの母親が彼は座っていることができないといていた。学校のリズムにあっていなかったようだ。

フリジェリ：小学校と最終学校との格差は否めない。高等学校のほうがより障害者に対する準備が整っている。“難しい”とされる年頃だからこそ違うことを受け入れることに集中できるのかもしれない。

イオサ：あなたのジョバンニはなんという名前？

フリジェリ：マルコとって、聴覚障害のある男の子で国家試験を受けました。彼は彼の障害に関わるハンディキャップを理解して、彼自身を信用できるようになり、精神的問題のない人間であると自分で納得したことで、職業活動そのものに満足しています。

イオサ：どんな仕事？

フリジェリ：モデナの工業関係の会社に勤務しています。

イオサ：補助の仕事？彼の能力にあった仕事？

フリジェリ：補助の仕事ではないです。

.....

スカルトリーティ：中学校は人生設計しているうちに時間がおわってしまう感じです。というのも、多くの児童は教師との人間関係がうまく作れないのでその分時間も手間もかかってしまうのです。ひとりシモーネという子がいました。だいぶまえになるけれど、鎖をじゃらじゃらとぶら下げて、絶対に近づけないタイプでした。学校が始まって2ヶ月たってもノートも広げたことがなかった。読み書きはできる聴覚障害の子だったけど。対処としては、彼が他に邪魔をしないときはそのままにさせてとにかくこちらは観察していました。あるとき彼の南京錠の鍵が“あおさぎ”といった雑誌にまぎれているのを見つけて、そこから会話をすることができるようになりました。“イルカ好き？”ときいたら“うん”。これがかぎとなって、最低5ヶ月は歴史・地理・イタリア語をすべてイルカに絡めて、すべての海の動物を勉強しました。アマゾンにもイルカがいることもわかりました。とにかく彼は空想だけで生きている感じだったけど、勉強して最終的には高校卒業資格を獲得していきました。今年の夏に電話があって、“チャオ、先生。高校卒業したんだ。数学は助けてくれたけど、とにかく高校卒業したよ。月曜から仕事が始まるんだ。…”。“どこで働くの？”“高校でインターンシップで仕事したところで採用されたんだ…”

アントニーニ：私は15年支援教師をしているけれど、一人女の子であとは全員男の子でした。

イオサ：イタリアでは10人中8人が男の子の問題で、女の子は唯一問題となるのは拒食症です。現在イタリアでは父性に問題があるのかもしれませんが。

バルトーニ：幼稚園では子供に対する判断がとても難しい。というのも小さすぎるからです。そして診断証をもっている子供と向き合うのも小さすぎて非常に難しい。とにかく家族の痛みをわからなくてはいけない一方、家族の無能力とも向き合うことで問題を再認識する場合もある。

フリジェリ：子供を評価することは教員にも非常に難題であるけれど、障害のある子供を評価する場合、障害を考慮して彼の最大限を見なくてはいけないので、その定義づけに迷うことが多々あります。

.....

アントニーニ：ある日学校ストライキがありました。私は出勤して同僚は学校へ来なかった。8時半に車椅子の男の子が登校してきた。筋ジストロフィーのある子でした。その日の朝、私の同僚たちは彼の母親に、家に彼を連れて帰ってくれるよう“お願い”をしたのです。なぜこの話をしたかという、小学校でこういう現実をみるのです。まさに支援教師とクラス担任がくっきりと分かれているんです。支援教師はまるで存在していないかのように扱われたりもします。今でもあの朝の憤りを覚えています。“この子供どうしようか？”というあの言葉も。教える人間は見えるはずだと思うけれど、頻繁に子供を疎外しているし、手短な解決法としていと思います。ましてや学校内で後でつける言い訳なんていくらでもおびただしくあるのですから…。

スカルトリーニ：支援教師の孤立化について。おそらく同僚に支援教師が研究している教材が物質的に見えづらいことに原因があるのではないだろうか。というのも、完全に一人で個別化研究を開発するという体制になっている。中学校ではプロジェクトに費やす時間がまったくない。クラス担任ですら、クラス会議の時間くらいで月1回くらいしかないのが現実ではないだろうか。そのことからいっても、支援教師もクラス担任も双方が休み時間といった時間・空間を割いて教室の前とかで活動を情報交換するような努力が必要である。この孤立化は非生産性すらもたらす場合があるのだから。最終的には基本となる計画目標もなくしている場合もあるし。子供は支援教師とだけの関係になってしまふ。

イオサ：ルーベン・ガッレーロの書いた“黒の中の白”という本には彼の経験を元にして、私たちが経験したこととはまったく逆のことを語っています。ルーベンはクレムリンのVIPクリニックで不運にも生まれました。VIPというだけで既に幸運ですが。なぜかという彼の母親はスペイン共産主義指導者の娘だったからです。彼は寄宿舎へ送られました。なぜ私がこの本を買ったかという、ハンディキャップものとして買ったのではなく、私自身が父親になっているからです。カテリーナというベラルーシの寄宿舎にいる女の子を養子縁組する手続きをしているからです。ですから閉鎖された寄宿舎で生活する意味を知りたかった。運よくイタリアは70年代に閉鎖的場所を閉ざし、開放的場所を開放させた。それに比べてベラルーシでは…。1年かかりましたが、向こうへ行ってみようと思ひまして。この本の男の子は強制収容所のロープを断ち切ってスペインの母親の元へ行ったのですが、母親は顔面蒼白になった。しかし彼は2度も結婚している。彼がどういう人生を送ったかも興味深いですが、人間であることはICF以上のものを多々与えてくれます。なぜICFかというより優れた基準として脳裏

に浮かんだものですから。

“私はヒーローだ。ヒーローになるのは簡単だ。もし腕がない、足がない、もしくはヒーローである、亡くなった等。・・・私はまだ小さかったが、夜には、一人でトイレにいかなくてはならなかった。作業員を呼んでも意味はなかった。”ベラルーシではこの頃80センチの雪が積もっていました。暖房も午後6時にとまる。彼はそれに加えて手と足がなかった。“僕には1つだけ可能性があった：床を這うことだった。まずはベットから降りること。この方法は私が開発したのだ。ベットの縁までいってそこからさかさまに床の上に落とすんだ。ひどい痛み。ドアまで近づき頭で押し部屋とは温度差が明らかに違う廊下を這う。夜は廊下の窓が全開にさせられる。寒い。本当に寒い、というのも私は裸なのだから。作業員が寝ている部屋の前までいって叫ぶ。ドアに頭をぶつける。誰も返事がない。私は凍えた。窓は全開だが帰途までに最低でも休まなくてはならない。尿溜に用を足していると尿が凍りとなっていく。這いながら部屋へ戻る。歯でくわえて掛け布団をかけ、眠気がくるのを待った…”。…

“僕はヒーローだ。諸君、人生は美しいのだ。”

“インテグレーションの経験”

シモーネ・ソリア氏（情報工学：フェイスマウスの開発者で、肢体不自由がある）

学校での経験についてお話するよう伺っています。保育園と幼稚園からクラスでは常に溶け込んでおりました。常に同年齢の子と共に。社会的統合がほぼ普通になされていたことを感じております。小学校の友達の中には、今でもいい関係を形成できたと思うものがあります。中学校では、その一方でいくつかの問題を抱えました。同級生との問題というより、学校との関係です。小学校に比較して中学校は構造がうまく機能しておりませんでした。中学校が終わると私はこの学校へきて卒業資格を得ました。高校生活は非常にいい援助がありました。中でも私の支援教師の自発性は著しいもので。彼はよく学校と戦ってくれ、階段を上がるための電気ランプのためだけにすらよく戦ってくれました。

高校のあと私は情報工学へ進み、同級生の助けもあり5年で大学を卒業することができました。2月に卒業してコミュニケーションを助けるコンピューター…例えば手や通常の動きを使わずしても使えるようなコンピューター開発の仕事に就きました。このソフトウェアはフェイスマウスという名前です。学校で教えるにも重度障害のある人にも使えるものです。卒論の後私はこの仕事を続け、私のような障害のある人に役立つように思いますし、私以上に問題がある人へも使えるようになることを願っています。

アントニオ・モッツアレツァ氏 A. N. M. I. C.（重複障害市民全国協会）

ひとつこの機会にご紹介したいお話があります。先日一人の青年と話す機会がありました。かれこれ32・3年ほど前ですが、彼が特殊学校へ通学していた頃は非常に周囲の目がまだ気になるころで、現在とは環境を異にしています。彼の家族は、父親が働き、母親は息子の補助のため働いておりませんでした。頻繁に学校外へおりました。というのも学校内で受け入れられておりませんでしたから。はっきりいって、この家族にとって物事はうまくいっておりませんでした。そのうち労働の場へ投入させる第482法案が通りまして、少しの同僚と少しの仕事で彼は労働の世界へ入って行きました。

1992年に私たちの協会も関わりまして、多くの障害者たちを労働環境へと送っているなかで、ビデオテープに彼らの労働状態を取ることに成功いたしました。そこでは子供たちは自由に話しながら彼らが会社の中でどの部分を仕事としているのか、どれほど実りのあるものなのかをわからせてくれました。このように24人の青年たちはそれぞれの仕事に満足しているのか、障害を感じるかなどの質問に答えておりました。

一人の青年の答えに目が留まりました。“以前は障害者だったけれど、今は工場労働者です。”現在、この彼は非常に不幸を背負っております。母親は寂しい年金生活で、父親は50歳から仕事がなく、年金229ユーロで生活しています。この青年は現在家族を養っているのです。

その一方でひとつ政治へのいい期待を聞きました。政治は社会があるべき姿への指針を示し、構築するための法案を通す意味で正当であります。明らかに市民は基本理念にのっとったという意味だけではなく、正当性と民主主義がそれに導かれうるものであり、イタリアはそれが可能であります。例えば私にとってはICFについて消極的意見を持っております。家庭内での障害者の期待について特に思います。障害者には自律性をもたらす可能性がないからです。これは分かち合うことができません。

障害者は彼の自立的人生をもつことが可能であり、異論はないかと思います。家族背景によって、異論が出てくるんです。いくつかの明確な点については何も変わっていないと思います。社会の中での

インテグレーションは文化的・学業的起源を持っているのです。ハンディキャップや知的障害のある子供は、私たちが与えたいものの名の下にあるのではなく、彼ら自身は社会におけるインテグレーションにおいて、教育・教養・社会化を必要としているのです。現在では障害者を学校へ入れるための反対はどこ学校でもほとんどありませんし、超越した問題であったと思います。私自身も親であり、そういった学校で生活しました。年少者への権利と法の下での平等機会についての好ましい意見は維持されています。学校における障害者の挿入は段階的に挿入とインテグレーションとの間が狭まっていると思います。学校における専門的教育は障害者に専門的教育と学業過程を踏ませる絶好の機会であり、距離を縮小又は削除させるものであります。この3・4年で学校生活を送る障害のある生徒は2万人を越えました。高校での支援を必要とする生徒数の増大と支援教師が依然比例的に増加しない傾向は、全国レベルで1：96に対し、モデナとエミリアロマーニャ州では特に2：26である数字からも改善された点がわかるかと思えます。エミリアロマーニャ州は一人の生徒に対し支援資材がより少ない州のひとつでもあるのです。その時間を埋めるために、コムーネからのアシスタントや共同サービスがまかなうため、人材が常には品質が高く動機付けされているとは限らないのです。アシスタントの時間削減は、頻繁に資金の必要性より端を発している場合が多いのです。経済的期待から学業を削減するということは、効果的インテグレーションを保障する上で最高のアシスタントを障害者が持つ権利にも関わります。

動機のない教員は教科を単に教えるだけになってしまいます。支援教師が欠席した場合、人的・家族的動機として障害児を家に送り返す状況があるのではないのでしょうか。支援教師の資格がないという理由で、障害児を放棄してはいないのでしょうか。障害児はクラスに溶け込んでいるにも関わらず、教師がクラスの一部である生徒を排除して他の生徒と区別したり。しばしばこういったことは支援教師側からよくクラス会議などでクラス担任への要求として発言されます。クラス会議においては理論的には社会心理士も障害児の問題を討論するのに包括すべきです。しかしながら、現実的にはこういったクラス会議には支援教師だけか、あってもクラス会議開催者がいるだけといった、小規模会議であります。このようにして保護者が日々の枠組みから、全ての教員もしくはアシスタントの話を聞くことから疎外されているのです。他の教員の不在も、問題のある生徒に興味がないともとれます。障害児が学校に上がるとき、例えば小学校から中学校、中学から高校といったときに、はじめの1ヶ月は次の学校へ支援教師が出向くべきであると、新しい同級生や新しい教員への引継ぎ期間を設けるべきであると私は思います。にもかかわらず、教育年度初めに支援教師すらいらないという状況がある！教員の口からよく言われるのは、障害児がいると授業内容に支障があり、障害児が障害要素であり、時間のむだで次へ進めないといえます。解決法は、支援教師・エドゥカトーレの補足を情報・芸術・音楽作業空間に入れるだけなのです。勿論プロジェクトは職員会議で採択されていますし、これら教員たちも他のクラスの問題のある子供の中へと入ります。しかしながらある教員たちは、クラスの同級生と過ごさせることを休み時間や昼食時間にあてるだけという場合もあります。こういった教員のクラスでは、障害者に対し違うからとか劣等であるという理由で外部にいさせるべきものと問題のない生徒たちは思うのです。こういった類の話は私は何度も耳にしましたし、本当に悪質な話です。しかしながら、市民社会や学校で真実の包括に働きかけることはこの社会の一員であることを助けることから始められるのです。

シルヴァーナ・ファロローニ氏 A. N. F. F. A. S. (モデナ支部知的関係的障害保護者協会)

親の質問で多いのは“学校とどうしたらよいのか？”ということです。一人の障害児に対してプロジェクトは発足しますが、実際の学校でのインテグレーションは非常に複雑です。保護者は一番身近な人間としての期待をあげます。例えば学校で支援教師の時間や品質向上のための時間…といった説明を受ける中でも、子供の障害状況にあっていないのではないのか…という心配がでてくるわけです。保護者が支援教師の時間を更に要求する場合は、その特権を保証させるためというよりも、その能力と時間が多く必要であるからで、未来が見えない場合はとくに、それが閉ざされるようなわけです。保護者の心配はこれです：重度障害者にはそれで満足せよと要求される…。支援教師の時間を縮小されたこと、教員…頻繁に専門化教育を受けていない、障害者のインテグレーションに貢献するふりをしている経験者に対して満足を強要されるのである。保護者たちが財政・教育改革・若年層一般の問題に関わるような問題について相談にきますが、私の見解からいいますと、おそらく学校と協力して、何が身近でインテグレーションをおびやかすのかを理解し聞いてみるのが効果的であるかと思われます。そういった意味では家庭は非常に有効な資源であると思います。

ハンディキャップのインテグレーションに向けた対応の個別化：N. P. I. と学校の連携”

クリスティーナ・コルニア医師

“私たちのサービスについてお話いたします。まずは家族が非常に重要な仲介者であると思います。エキスパート中のエキスパートともいえる観察力があります。というのも、保護者というのは細かな変化も観察しており、まさに子供の発育史から発育状況までありとあらゆることを把握しており、本当に私は保護者からより多くのことを聞きだすべきであると痛感しますし、お勧めいたします。家庭は唯一子供との継続性を持つ私たちの接点なのです。私にとってインテグレーションとは、上からの改革でも下からの改革でもありません。平行して全体が移行していくものだと感じております。1997年のデータからはじめますと、ここ2・3年で小学校・中学校の障害認定証を持つ子供が若干減りました。子供の数が減っている影響です。モデナ県の3分の1がモデナ市に集中しています。その一方で高等学校への障害生徒の進学率が増えています。近年の傾向は心理的発達の障害（ICD-10）は減っていますが、知的障害が増えています。というのも正確な発達障害の診断によって、これまで心理的発達障害とみなされていた子供が知的障害や適正又は感情態度の期待に問題があると判断されるようになったという変化もあります。より厳密な診断は家族との協力体制にもつながりますし、より生徒に適した過程を引き出せると信じております。中学校で情緒態度障害の増大が見られます。

“計画への文書化：記憶とインテグレーション”

M. マセッリ氏 ペダゴジスタ

文書化について話すということは、大変な困難を伴い、つまりは残す必要のある事柄を計量するということでもある。文書 Documentazione は資源である。個人や組織は必要性和要求を探索し、文書はそれに答えることができる。資源は他にも善意とサービスを結びつける。文書はインテグレーションのテーマに強く添うものに対応し、またそれは学校・エドゥカトーレ・教員等にも一般的に答えるのである。文書化は多様な専門性を伴い視覚的にさせるものである。文書は中性ではない。書く人間によってあらゆる方向に変わるものである。記述において難しいものは、他の人に利用可能な経験を選択して残すことにある。DEVONIANEの“大人であることと障害者であること”という本を紹介。記憶は生きた文書であり、記憶や記憶することを話すことも、歴史の回復・強化・補足・拡散させることができる。日常の不秩序性を伴うことが文書化を複雑にするのである。5年の歴史をその一部しか知らない人間が記述することは、一連の流れの役割を包括する歴史の長所を抽出する以上に容易ではない。時折文書化は驚異でもある。というのも書ききれないからである。文書化は、その認知作業を定義した人間の選択である。文書は任務を主題化させながら行う教材であり戦略なのである。文書は読みやすく転属可能でなくてはならない。というのも私たちはただ記録を残すだけでなく、そこに教育戦略や教授法を見出しながら記録しなくてはならないからである。ジョバンニ・ピオンディ氏の言葉を引用すると、「文書化能力の定義的性格は、教員や仲介的作業を行う人間の能力に非常に関わっているのである。つまり難解な仕事をするとは、情報の専門家になることであり、資源から情報を譲渡する能力なのである。教育的価値はそこに見いだされ、参加過程が強化される。文書化はその空間そのものとそれ自身の自律性を獲得し、それがなされたときその場において情報・内容・知識を構成する行程に関わる特徴が段階化する必要性和その扱い以上に、発達が達成されたことになるのである。」文書化において一番難しいのは、複式であることで、声を連結させることを保障することなのである。文書教材は絶対的でも定義的でもなく、交渉可能なものであり、共有するものであり、時折それは提案であり、両開きの扉を形成するのである。文書が意味するものは、半分はそれを書いた人間が完成させるが、もう半分はそれを読んだ人間が完成させるのである。私たちが関連付けさせる時間はあるが、より有意義で持ちえたらと思うことは、他の人と話すことであり、考察しなおすことであり、意見交換、刺激、批判、質問を私たちが書いたことについて行うことである。

“エミリアローマニャ文書センター：歴史と目標”

マウロ・セッラ氏 “セルジオ・ネーリ” モデナ教育総合センター所長

モデナCDE/CDH(Centro Documentazione di Handicap 障害文書センター)の誕生はセルジオ・ネーリ

氏が大変貢献した。1998年に彼は“エドゥカトーレ”にて労働委員会の創設について、特に作業グループと作業委員会の必要性や労働経験の意見交換について話しており、それにはつまり文書化・専門能力相談・労働経験の意見交換ともなる、教員向けの安定したサービスの設立の必要性がありました。もう一人マリオ・ドゥット氏を挙げます。彼が教育省の総合理事をしていたとき、省庁レベルではじめにセンター設立を評価した人でした。1998年の第1回全国セミナーにおいてイタリア各地の異なる働きを獲得するのに務めておりました。第3の人物としては、アンドレア・カーネヴァーロ氏ではないでしょうか。センター内で連絡網・定義的センター・地区・GUIDAサービスそのものを評価し、インテグレーションおよび異なるサービスや方式を通じて働く能力への期待に貢献しました。そして最後の人物として挙げられるのは、フランコ・フラッポーニ氏（現在ボローニャ大学教育学部学長）であり、70年代頃には、デバルトロメイス氏が論じていた拡大教育システムに通じる、統合教育システムの問題を提起しておりました。重要な点としては、州法1997年第29法第11条が提唱するCDI網の障害に関する地域の文化的感化・文書化・相談を明示しました。そしてバスティコ法つまり州法2003年第12法第22条ではサービス・相談センターの設立可能性を論じています。文書センターはエミリアロマーニャと特にトスカーナ州で非常に豊かな資料を保持しております。1993年には119か所のセンターが2001年には州とIRRE（州教育研究所）のおかげで289か所の文書センターの特徴ある地域作業センターが増大しました。つまり、学校・図書館・美術館でも教師が利用できるような“資源”であります。センターの目的は情動的・教育的・文書・相談・研究についての最終目的を持つ構造であります。この構造は勿論ハンディキャップに関する知識や地域の利用の統合に関わっているのですが、その一方では恒久的教育・教養への考察でもあります。152の公的センターと137の私的センターおよび協会団体が存在します。第1に重要なのは課題に対し適切な仲裁・要求へ働きかけること、第2に主題資源・企業・学校・協会団体の配置付けとそれらの配置付けと連携を生産することである。最後に重要な点は要望と資源の関連付けを安定的・共同的計画へ配置付けることである。3つの重要なセクターは、文書・情報・教育である。いくつかのプロジェクトを計画…Thesaurus設立（カナダ）、障害養子縁組…等。ジョルジオ・シエナ理事と共に“オフレコ”という未来の理想的相談センターの事務所というプロジェクトと過去40年のインテグレーションの歴史を紹介する展示会を計画中である。

“障害のための大学”

ジョバンナ・ガビオリ教授 モデナ・レッジョエミリア大学教授

大学入学に関しては一切の入学拒否をすることができないことをみなさんご存知でしょうか。私たちが直面する問題は障害者用の講師を対応しきれないことから発生します。3年前は28人の障害者が入学しましたが、今年は106人に跳ね上がっています。障害者の社会化計画の活動を研究しております。教員の教育がないところでは生徒を教えることは不可能であり、研究教育のないところには教員教育は不可能なのです。

“障害のための大学”

ジャコモ・グアラルディ氏 モデナ・レッジョエミリア大学教授 “

2000年には23人であった障害学生は現在106人に増え、ほとんどが運動障害ですが、感覚・精神障害のある学生がそのうち80人でその障害度も66%以上です。ほぼ全体の学部に入學が見られますが、法学部・工学部・医学部・薬学部に集中しており、大学卒業コースにももちろん在籍者がおります。イタリア立法を簡単に解説してみても、憲法は万人に基本的権利を保障しております。何がインテグレーションに好意的であったのか？ 端的に説明します。1977年第517法は各学校法秩序でのインテグレーションを保障しました。第390法は学習権を保障しました。1992年第104法、それに関連したインテグレーションの1999年第17法は大学において教育省がインテグレーションを推進した財政について語り、障害者個人に適応した学習環境整備において非常に重要であります。最後に、大統領令1991年第4法改定9番では障害学生に好意的な経済財政について話しております。ご存知でしょうか、障害者は大学学費を前面もしくは部分免除が可能で、奨学金の最大化と在宅設備整備が可能でして、それらは全て大事なことであります。ここで私は次の2点について大変苦しい思いが致します。教育学校基本法第12条は幼稚園から大学までの障害者の権利を保障しています。つまり法的枠組みの中で既に大学における障害者のインテグレーションについて話しているのです。第13条は学校インテグレーションに関連して、障害者への学校設備について触れております。例えば聴覚障害者の通学や受講を可能にする技術・財政援助についての個別補助をつけるといった大学側の配慮というのが欠落しているように思えます。聴覚障害者を例にとりましたが、大学での障害者は、ほとんど後天的運動障害者であ

り、つまり、交通事故などによるものなのです。1999年第17法は障害者へ、専門性のあるチューターサービスなどをつけた試験補助を提唱しております。つまり財政面での補助のみならず教育補助についても大学レベルで助成することが認知されているのです。2001年にC. N. U. Dという障害者対象のイタリア大学の公式共同機関が発足しました。チューターは学生に等しく、授業仲間であり、大学環境の中で同級生と学べるようになっていきます。その一方で教授のチューターは年長学生であり、卒業前・卒業後・もしくは卒業間近の学生が可能であり、ハンディキャップについてある程度専門課程を取得している人物を検索しております。障害縮小には、例えばパソコンから始まって、口語の文章化、点字化、点字印刷などがあります。パソコン技術ひとつで相当な授業内容が分かるようになっております。セルジオ・ネーリの言葉でいう“上を目指すには下から見る必要がある。”

“障害のための大学”

ジョバンナ・ガビオリ教授 モデナ・レッジョエミリア大学教授

第68法では障害者を労働環境に8%の割合で投入しなくてはならないと規定されています。教育の最高機関である大学にもっと障害者を優待すべきであり、私はそれを推進いたします。しかしながら問題点は社会の基本となる準備であると思います。

“‘放課後’過程の可能性”

ドロレス・ストラフォリーニ氏 モデナ市役所 専門リハビリセンター

2つのものの見方があります。あなた方にとって学校は非常に大きくて障害児の将来を考えなくてはならない。しかし学校の後の時間は、私たちにとっては小さいのです、というのも労働世界に入るには彼らはまだ小さすぎるのです。すなわち障害者にとって“働きに行く”ことは、非常に大きな意義があり、その過程を助成することは非常に困難ですが大変意義のあることなのです。例えば会社での午前休みは10分しかない。学校では毎時間10分の休憩があったけれど、お手洗いへ行く以外は午前の数時間を10分の休みしかとれない。それだけを取っても組織の中の規則に従い行動し慣らせていくことに時間がかかります。その意味でも先行過程は徐々に学校過程を混ぜながら変遷しなくてはならないのです。会社の中では仕事を学ぶことはできず、大抵簡単に反復的で非常に平凡で、時折極端に飽き飽きすることばかりです。しかしながら仕事そのものよりも労働者として会社内で働く他人から認知されることに強い意味があるのです。つまり障害児たちは会社の雰囲気の中で彼ら自身アイデンティティを形成し、他の誰かにも認知されるようにすることを覚えるのです。例えばなぜ障害児が会社内へ入るかという、そこにいることが正当であるからなのです。

ラファエッラ・イオサ氏（技術監査員）…エミリアロマーニャへ州教育事務所

この2・3年非常に支援教師の数が足りない状況が悪夢となっています。現在私は最新の不便さについて研究しています。つまり“中間クラス”と呼ばれる10年前にはなかった現象です。というのも収入が減少したための貧困と関係しているものです。中間層、時折大学卒業者のいる家庭においても、強烈な問題を抱える子供が増えているのです。CARITAS（重度知的障害者施設）と協力してこの貧困について研究・調査を進めておりますが、30・40歳代の年齢でつまり固定した就職先を早く見つけた層でも既に収入問題を抱えているのです。私たちが調査している子供たちをみると、大部分が家庭の安定さを求めているように思えます。現代の家庭は非常に複雑な問題を抱えており、それが子供へ影響しているのです：離婚・別居・祖父母のいない家庭（核家族化）…等。現在、52%の小学生が携帯電話をもち、他の48%の子供は非常に多大な嫉妬をしております。しかし、この52%の家庭に理由を聞くと、子供がどこにいるか把握できるからと答えます。そして現代の子供たちは、スポーツジム・水泳・空手・スイミング…等何かしらの活動をしており、まるで何もしないではいけないかのようでもあります。もうすぐクリスマスが近づきますが、学校内では様々な展覧が行われるかと思えます。Marc Auge’のいう“実在しない場”になりつつある危険性をもっているのです。つまり、子供たちの生産性によるのではなく、固定された標準に沿って学校が美しくあるからです。Roberto VolpiとDonzelliの書いた最新の本で“子供を自由にしよう”という題名があります。第2の悪夢は、“同情的保守主義”であります。平等主義のダーウィン主義神話から派生したもので、非常にユートピア思想であり、必ず表に出てくるものです。70年代にはフロイトが流行り私たちはそれを祭り上げ、全ての教育の原因は母親のせいにしておりましたが、現在の危険性はその反対にあり、充足した地の肌や

脳の片隅になにか秘密があるのではないのかと考えることです。モデナの障害者対応は大変すすんでおりますが、その中でも誰に支援が多くいつているのに誰には不十分であるというサービスの均等化問題もあります。

(翻訳 藤原紀子：モデナ市教育委員会作成の当日の発言集も参考にして要約)

統計資料 ハンディキャップ者と学校の教育2003より

Ministero dell' Istruzione, dell' Universit  e della Ricerca/Servizio per l' Automazione Informatica e l' Innovazione/ Tecnologica EDS - Servizio di Consulenza all' Attivit  Programmatoria 2003: L' handi cap e l' integrazione nella scuola (2003)

表 1 教育段階毎のハンディキャップのある児童生徒数（人）

学校の等級	精神身体	視覚	聴覚	合計
幼児教育	12,347	369	824	13,540
初等教育	54,076	921	2,254	57,251
中等教育	44,434	560	1,304	46,298
後期中等教育	19,405	685	1,469	21,559
合計	130,262	2,535	5,851	138,648

表 2 教育段階毎のハンディキャップのある児童生徒の在籍率

学校の種類				合計
	精神身体	視覚	聴覚	
幼児教育	0.84%	0.02%	0.06%	0.92%
初等教育	2.00%	0.03%	0.08%	2.12%
中等教育	2.50%	0.03%	0.07%	2.60%
後期中等教育	0.85%	0.03%	0.06%	0.95%
	1.58%	0.03%	0.07%	1.68%

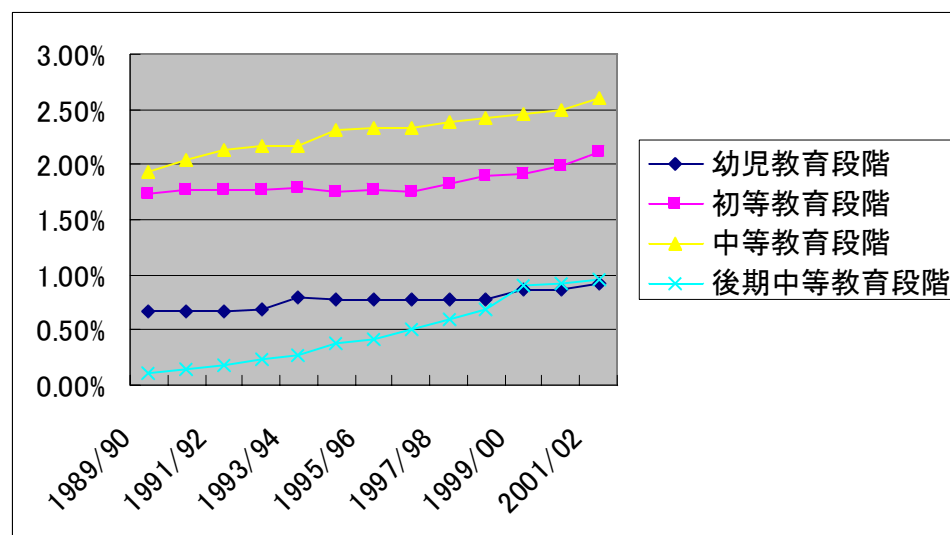


図 1 教育段階毎のハンディキャップのある児童生徒の在籍率の経年変化

表3 州ごとにおける障害児数－国立学校

州	教育年度	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
アブルッツォ		3,266	3,423	3,489	3,539	3,579	3,876
バジリカータ		1,296	1,094	1,289	1,352	1,390	1,463
カラブリア		5,496	5,657	5,717	5,682	5,974	6,276
カンパーニャ		15,739	16,541	17,242	16,328	17,187	20,215
エミリアロマーニャ		6,353	6,585	6,896	7,220	7,957	8,778
フリウーリヴェネツィア＝ジューリア		1,866	1,945	2,061	2,101	2,206	2,380
ラツィオ		11,947	12,244	13,965	13,775	14,183	16,434
リグーリア		2,706	2,779	2,806	3,037	3,191	3,093
ロンバルディア		13,242	14,116	14,572	15,804	17,029	19,174
マルケ		2,434	2,500	2,562	2,694	2,899	3,144
モリーゼ		650	657	748	757	719	863
ピエモンテ		7,196	7,467	7,926	8,126	8,817	9,428
プッリア		10,345	10,222	10,600	10,885	11,153	11,836
サルデーニャ		3,863	3,842	4,027	4,015	4,193	4,392
シチリア		13,255	13,629	14,897	15,131	15,561	17,014
トスカーナ		4,868	5,128	5,710	5,771	5,794	6,615
ウンブリア		1,294	1,384	1,410	1,477	1,601	1,717
ヴェーネト		7,473	7,538	8,468	8,815	8,969	9,691
合 計 (人)		113,289	116,751	124,385	126,509	132,402	146,389

表4 州ごとの障害児の割合の経年変化－国立学校

州	教育年度	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
アブルッツォ		1.66%	1.77%	1.82%	1.86%	1.90%	2.06%
バジリカータ		1.18%	1.02%	1.23%	1.30%	1.36%	1.45%
カラブリア		1.47%	1.54%	1.58%	1.50%	1.76%	1.80%
カンパーニャ		1.51%	1.60%	1.67%	1.52%	1.96%	1.98%
エミリアロマーニャ		1.63%	1.69%	1.75%	1.79%	1.95%	2.09%
フリウーリヴェネツィア＝ジューリア		1.50%	1.58%	1.67%	1.66%	1.79%	1.84%
ラツィオ		1.73%	1.79%	2.03%	1.98%	2.28%	2.36%
リグーリア		1.79%	1.84%	1.85%	1.97%	2.03%	1.95%
ロンバルディア		1.36%	1.46%	1.49%	1.60%	1.72%	1.90%
マルケ		1.24%	1.28%	1.31%	1.37%	1.46%	1.57%
モリーゼ		1.23%	1.27%	1.47%	1.42%	1.49%	1.74%
ピエモンテ		1.56%	1.62%	1.70%	1.73%	1.86%	1.97%
プッリア		1.46%	1.47%	1.53%	1.54%	1.63%	1.73%
サルデーニャ		1.42%	1.45%	1.55%	1.57%	1.70%	1.81%
シチリア		1.55%	1.60%	1.75%	1.71%	1.85%	1.99%
トスカーナ		1.23%	1.30%	1.45%	1.44%	1.50%	1.63%
ウンブリア		1.20%	1.29%	1.33%	1.31%	1.49%	1.58%
ヴェーネト		1.48%	1.50%	1.68%	1.68%	1.74%	1.86%
合 計		1.49%	1.55%	1.65%	1.64%	1.81%	1.92%

表5 州ごとの支援教師数の年次経過

教育年度 州	1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02		2002/03	
	総数	特例	総数	特例	総数	例	総数	特例	総数	特例	総数	特例
アブルツォ	1,430	486	1,503	373	1,558	343	1,472	253	1,469	203	1,561	295
バジリカータ	836	397	781	103	775	107	837	173	854	186	848	155
カラブリア	2,755	904	2,681	480	2,855	641	2,743	547	2,867	619	3,553	1,304
カンパーニヤ	6,781	1,943	10,182	2,305	9,051	721	8,487	155	10,141	1,826	11,728	3,439
エミリアロマーニヤ	3,096	1,202	3,058	631	2,975	543	3,284	845	3,644	1,166	3,881	1,449
フリウーヴェネツィア イージューリア	696	218	875	238	867	215	1,025	92	1,209	405	1,102	362
ラツィオ	5,932	2,056	5,810	1,053	5,743	894	6,050	1,263	5,582	797	6,071	1,297
リグーリア	1,467	710	1,380	279	1,420	290	1,527	394	1,594	457	1,657	520
ロンバルディア	5,657	1,935	6,101	1,217	6,239	937	7,211	1,790	6,965	1,437	8,990	3,809
マルケ	1,129	351	1,189	214	1,257	278	1,320	342	1,330	347	1,570	587
モリーゼ	237	68	266	39	303	49	329	53	334	59	393	118
ピエモンテ	3,685	1,631	3,672	730	3,677	674	3,578	561	4,101	1,114	4,504	1,516
プッリア	5,650	2,019	5,511	874	5,663	998	5,431	704	6,022	1,357	6,824	2,159
サルデーニヤ	1,847	820	1,934	393	1,913	257	2,226	313	2,329	667	2,463	801
シチリア	7,930	3,228	8,014	1,812	7,937	1,516	8,060	1,558	8,673	2,135	11,018	4,484
トスカーナ	2,694	1,174	2,701	509	2,716	512	2,993	765	2,883	663	3,596	1,376
ウンブリア	678	209	663	115	711	159	743	171	762	211	777	226
ヴェーネト	3,169	1,231	3,340	783	3,198	583	3,404	807	3,539	893	4,090	1,444
合 計	55,669	20,582	59,661	12,148	58,858	9,717	60,720	10,786	64,298	14,542	70,536	25,341

表6 州ごとの支援教師に対する生徒比－国立学校

州	教育年度	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
アブルツォ		2.28	2.28	2.24	2.40	2.44	2.48
バジリカータ		1.55	1.40	1.66	1.62	1.63	1.73
カラブリア		1.99	2.11	2.00	1.95	2.08	1.77
カンパーニヤ		2.32	1.62	1.90	1.84	1.69	1.72
エミリアロマーニヤ		2.05	2.15	2.32	2.20	2.18	2.26
フリウーヴェネツィア イージューリア		2.68	2.22	2.38	2.01	1.82	2.16
ラツィオ		2.01	2.11	2.43	2.26	2.54	2.71
リグーリア		1.84	2.01	1.98	1.99	2.00	1.87
ロンバルディア		2.34	2.31	2.34	2.19	2.44	2.13
マルケ		2.16	2.10	2.04	2.04	2.18	2.00
モリーゼ		2.74	2.47	2.47	2.17	2.15	2.20
ピエモンテ		1.95	2.03	2.16	2.27	2.15	2.09
プッリア		1.83	1.85	1.87	1.96	1.85	1.73
サルデーニヤ		2.09	1.99	2.11	1.80	1.80	1.78
シチリア		1.67	1.70	1.88	1.80	1.79	1.54
トスカーナ		1.81	1.90	2.10	1.91	2.01	1.84
ウンブリア		1.91	2.09	1.98	1.88	2.10	2.21
ヴェーネト		2.36	2.26	2.65	2.51	2.53	2.37
合 計		2.04	1.96	2.11	2.04	2.06	1.96

表7 州ごとの支援教師に対する総生徒数比－国立学校

州 \ 教育年度	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
アブルッツォ	137.47	128.73	123.21	129.54	128.65	120.45
バジリカータ	131.57	137.63	135.48	124.37	120.18	119.16
カラブリア	135.63	136.88	126.92	130.53	123.55	97.97
カンパーニャ	153.66	101.43	113.87	121.71	101.12	87.18
エミリアロマーニャ	125.67	127.62	132.80	122.71	112.66	108.47
フリウーリ＝ヴェネツィア＝ジューリア	178.76	140.91	141.95	120.85	104.15	117.14
ラツィオ	116.16	117.96	119.64	114.07	124.50	114.77
リグーリア	103.07	109.35	107.07	100.86	98.76	95.72
ロンバルディア	171.51	158.58	156.45	136.88	144.10	112.48
マルケ	173.52	164.09	155.11	149.20	149.49	127.77
モリーゼ	222.77	193.91	168.29	152.64	149.74	125.95
ピエモンテ	125.33	125.28	126.67	131.24	115.26	106.15
プッリア	124.99	126.35	122.02	126.83	114.44	100.23
サルデーニャ	147.06	136.66	136.12	115.00	107.46	98.32
シチリア	108.16	106.36	107.34	105.34	98.95	77.48
トスカーナ	146.71	145.66	145.02	132.60	139.14	113.03
ウンブリア	159.25	161.92	149.64	143.41	142.28	139.44
ヴェーネト	158.93	150.21	157.44	149.67	145.66	127.43
合 計	136.51	126.38	128.14	124.54	118.32	102.43

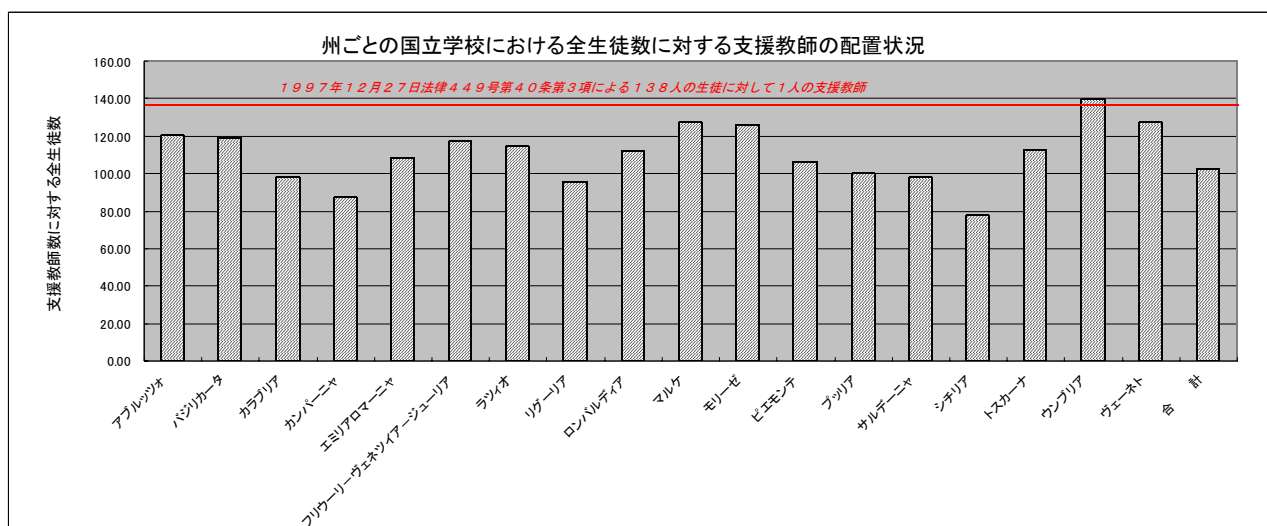


図2 州ごとの国立学校における全生徒数に対する支援教師の配置状況

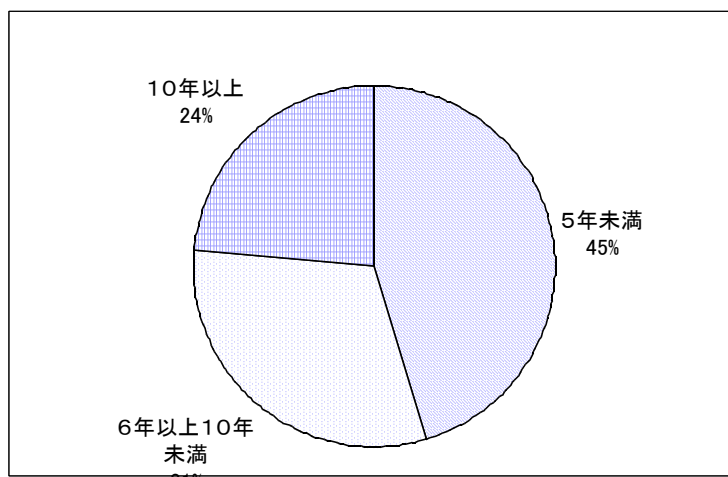


図3 正規の支援教師の支援の継続年数（国立学校2002/03年度）