

# イタリアの インクルーシブ教育における 教師の資質と専門性に関する 調査研究

Inclusive Education in Italia



(課題番号 1440139)

平成14年度～平成16年度  
科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(海外)

研究成果報告書

平成17年3月

研究代表者 石川 政 孝  
独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

## はじめに

なぜイタリアか？

イタリアは、古代ローマ帝国から独特の文化を創造してきた。

イタリアの文化は、音楽や美術などの芸術やファッション、映画、料理など様々な製品や情報を世界に発信しているが、教育についての情報は、極めて少ない。

特に、日本においては、言語の壁があるため英語圏に比べると、情報の量は限られ、イタリアの統合教育の取り組みは、ほとんど知られていない。

日本において、養護学校の義務化が始まった1979年、ほとんど同時期にイタリアでは、ハンディキャップのある児童生徒の完全な統合教育が始まった。

本報告書のエスポージトの著書にあるように、当初は「selvaggi（野蛮な、原始的な）」投げ込みにより始まった普通学校への編入のプロセスは、1992年2月5日基本法第104号の制定により、今日の教育・医療・福祉・行政の連携システムが完成した。

ハンディキャップの状態にある子どもの学校における統合は、イタリアが創造した歴史的にも偉大な創造物であると考えられる。

日本が最重度の障害のある児童生徒を含めた全員就学という教育保障に取り組んできた道のりとイタリアの普通学校への完全統合を歩んできた道を対比させることはとても興味深い。

本報告書は、イタリアのボローニャ市、モデナ市、そしてボルツァーノ市を中心に実地調査で巡り会った人から頂いた貴重な最新の資料を翻訳掲載することにした。できるだけ多くの障害児教育の研究者にイタリアの生の情報を提供し、日本における社会参加を前提にした障害児者の教育のあり方について幅広く捉え直す契機となることを期待する。

平成17年3月

研究代表者 石川政孝

## 研究組織

研究代表者 石川政孝（独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部 総括主任研究官）  
研究分担者 笹本健 （独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部 総合研究官）  
大内進 （独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部 総括主任研究官）  
武田鉄郎 （独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部 主任研究官）

## 研究諸費

平成14年度2,700 千円

平成15年度2,000

平成16年度1,900

---

計 6,600 千円

「イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究」

目 次

はじめに

研究の目的及び方法と経過 .....	1
イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性 .....	7
Insiamo!(いっしょに) 統合教育ガイド「プログラム協定」ボローニャ 県団体作業グループ-ボローニャ県教育委員会 .....	15
ハンディキャップのある生徒の全等級学校における統合教育用県内プログラム協定 モデナ県団体作業グループ（1992年法律第104号第15条の規定）による起草案 エミリア・ロマーニャ州広報 .....	43
イタリアの教育制度と教育理念ハンディキャップ者の統合教育に関する規定 アントーニオ・エスポージト .....	105
小学校学習プログラム 学校組織と学習プログラム .....	169
トレンティーノ州ボルツァーノ自治県における収集資料 .....	189
ファウストさんからの手紙 .....	190
母親からの手紙 .....	194
イタリア言語学校における統合教育のリソース 研究結果2002/2003教育年度 .....	199
セミナー「統合のための資源」発言集（抜粋） モデナ県行政サービスセンター .....	243



## 1 本研究の目的

イタリアにおいては、1947年に制定されたイタリア憲法において「学校はすべての者に開かれる。」と、完全統合教育の原理が掲げられ、1971年から法律第118号により「統合教育」が導入された。1975年には、ファルクッチ内閣委員会の勧告により、分離された特殊教育施設を廃止し、障害の種類・程度を問わず、障害児を通常の学級で教育するようになった。さらに、90年代に入って、1992年の法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」の下、障害児・者の社会的完全統合を目指した施策が実施されつつある。

笹本、大内、石川、武田（2000）は、イタリア北部地域の都市を中心に2回の実地調査を行い、統合教育の実際について、次のような知見を得ることができた。

- ①イタリアの「インテグレーション」の概念には、すでにインクルージョンの概念が包括されている。
- ②障害のある児童生徒に対する学校の教育活動は、「教育活動+訓練+障害に対する配慮」という図式ではなく「教育活動+障害に対する配慮」であり、「訓練」の部分は他の機関によって分担されている。
- ③各学校には、「支援教師（Insegnanti di sostegno）」が配置され、通常の学級に在籍する障害児の育的支援に指導的な役割を果たしてきた。支援教師はインクルーシブ教育の推進に重要な役割を担っている。
- ④各地域ごとに置かれたUSL（地域保健機構）は出生から18歳までの子どもを対象に、障害の認定、治療・訓練などの医療的サービスを行う機関であり、特に、学校と密接な連携を図りながら、特別な教育的ニーズのある児童生徒の教育的インテグレーションを支える重要な役割を果たしている。
- ⑤学校は教育年度ごとに「人間形成計画（Piano Offerta Formativa）」を作成し、教師の主体的な発案による複数のプロジェクトが展開され、インテグレーションを推進する目的をもつプロジェクトが含まれる。
- ⑥小学校の授業は、日本において新学習指導要領に導入された「総合的学習」の概念に近い指導や合科的な授業が多く取り入れられ、その内容や方法には様々な工夫が活発にされている。

本研究では、これまでの実地調査の結果を踏まえた上で、イタリアの小学校の教育実践において、授業の実際を観察し、特別な教育的ニーズのある児童への支援教師の対応及び校内での役割、人間作成計画の内容と実践との関連、地域社会における学校の在り方を分析し、授業実践の背景となる教師がもつ教育理念、学校観、カリキュラムに対する考え方等を考察することを目的とする。

## 2 本研究の特色及び期待される成果と意義

先進国の中で1970年代から統合教育を国の施策として取り組んできたイタリアの統合教育に焦点を当て、単にその制度面ではなく、インクルーシブ教育に先進的な取り組みを進めるイタリア北部地域の小学校の教育現場に協力を依頼し、授業実践の定期的かつ継続的な観察をチームで行うことに特色がある。

日本においては2001年1月、21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議の「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）によって、今後の特殊教育の在り方について基本的な考え方が示された。この基本的な考えを実現する上で、日本の現在の特別な教育的ニーズのある児童生徒に係わる盲・聾・養護学校及び小・中学校の特殊学級の在り方、特殊教育の教師の果たす役割が大きな鍵を握っている。

今後日本が教育のノーマライゼーションを具体化していく際に、1970年代からイタリアがこれまでインテグレーションを推進してきた中での経験から、とりわけ多様な教育的ニーズのある児童生徒に対して学校がいかなる教育理念をもって、いかに指導内容・方法に創意工夫をしていくか、インクルーシブな教育を推進する教師の資質・専門性について多くの学ぶべきことがあると考える。

この研究によって、障害のある児童生徒も含めた多様な教育的ニーズに対応する教師の資質・専門性、インクルーシブな教育の基本となる初等教育における教育課程の在り方など多くの示唆が得られるであろう。

## 2 研究計画・方法

### ①調査方法

先行研究において調査対象となったイタリアの教育委員会等に研究協力を依頼し、特別な教育的ニーズのある児童の授業を定期的かつ継続的に観察し、学年の進行に応じた学校のカリキュラム、授業形態、授業内容、児童及び教師間及び児童間の相互作用等の変化について追跡的に調査を行う。

各校において授業を観察し、VTRに記録する。各学校の人間形成計画を翻訳・分析し、校長・学級担任・支援教師・保護者等へのインタビュー等により、人間形成計画の背後にある教育理念、学校観、児童観、年度ごとの人間形成計画の改善の視点等について明らかにする。

併せて、該当の小学校の地域を管轄する教育委員会及び地域保健機構、障害児を支援する民間団体を訪問し、学校との連携の状況について調査する。

調査については、予備調査1回、本調査2回、補充調査1回の計4回とし、各調査ごとに訪問人数3名で、滞在期間は約2～3週間の予定で調査を行う。

### ②調査内容

- イタリアの小学校等における授業方法及び内容、人間形成計画に基づく授業の追跡的分析
- 授業における特別な教育的ニーズのある児童への具体的な配慮事項及び対象児童と周囲の児童の変容
- 校長・教師のもつ教育理念、学校観について
- 特別な教育的ニーズのある児童の保護者の学校教育への願いについて
- 教育委員会、地域保健機構、障害者を支援する民間団体の学校への関与について

### ③研究計画

#### 平成14年度（調査対象学校との連絡・調整、小学校の人間形成計画の把握）

- 4月～5月 資料収集・質問紙作成・研究協力機関（県教育委員会・該当の小学校との連絡調整）
- 6月 予備調査の実施（モデナ県教育委員会、モデナ市教育委員会及び学校の訪問・資料収集）
- 7月～8月 人間形成計画等資料の翻訳・整理、VTR記録の分析
- 10月 本調査の実施（小学校等の訪問・授業観察・資料収集）
- 11月～12月 資料の整理、VTR記録の分析
- 1月～3月 研究成果のまとめ

#### 平成15年度（小学校における授業分析・人間形成計画との照合）

- 4月～5月 資料収集・研究協力機関（県教育委員会・該当の小学校との連絡調整）
- 6月 本調査の実施（小学校等の訪問・授業観察・資料収集）
- 7月～8月 人間形成計画等資料の翻訳・整理、VTR記録の分析
- 9月 特殊教育学会において平成14年度の研究成果を発表
- 11月～12月 人間形成計画等資料の翻訳・整理、VTR記録の分析  
研究成果のまとめ・中間報告書の作成
- 1月～3月 資料収集・研究協力機関（県教育委員会・該当の小学校との連絡調整）

#### 平成16年度（小学校における児童及び学校の変容・教師の教育理念等についての検証・考察）

6月	補充調査の実施（小学校等の訪問・資料収集）
7月～9月	収集資料の翻訳・整理、VTR記録の分析
9月	特殊教育学会において平成15年度の研究成果を発表
10月～12月	研究成果のまとめ・報告書の作成・提出

### 3 人権及び利益の保護の取扱いについての配慮

本調査研究において、調査の対象となる特別な教育的配慮を要する児童の授業場面の撮影等については、学校長を通して、本人及び保護者に本研究の趣旨を説明していただいた上で、承諾を得え、学校の指示に応じて撮影記録する。

また、支援教師及び担任に対しても、同様に学校長を通して研究の趣旨を説明し、承諾を得る。

## 4 研究成果の概要

イタリア共和国は、国家、州、県及び市町村の4つのレベルに分けられている。19の州と84県がある。教育に関わる国の省は、教育省、保健省、社会省などである。イタリアの教育システムは中央集権的であり、州、県独自に教育課程の基準については設定する権限はない。我が国における学習指導要領のような国で定めた教育課程の基準であるに相当するものは、教育省が定める幼稚園、小学校、中学校、高等学校等各学校段階の教育指針である。例えば、教育省令で定められた「幼稚園のための指針」Dai Orientamenti Minisuteriali per la Scuola Marerna、大統領令で定められた「小学校の教育プログラム」Dai Programmi Didatti per la Scuola Primaria\*資料5-2)がこれに相当する。これらの指針等は、国立、私立すべての学校に適用される。しかし、イタリアでは特殊教育における教育指針はなく、障害児のための公立の特殊教育諸学校や特殊学級やリソースルームは存在しない。全ての子どもが通常の学級で学ぶというインクルージョン政策を実施してから30年近く経過し、その過程で様々な法的根拠や教育システムを構築してきた。よって、イタリアでは特殊教育におけるナショナルカリキュラムは存在していない。障害のある幼児児童生徒(以下、生徒と記述する)のための特別学校が存在していた1970年代以前は障害のある生徒のためのカリキュラムは存在していたというが、1992年に法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定される。この法令では、「学習の困難性や障害に関係する能力的欠如から生ずるその他の困難性によってその権利は妨げられない」と規定されており、大学を含む全ての学校段階で、障害のある生徒が通常の教育を受ける権利を補償されることになった。

1977年からすべての特殊教育学校が廃止され、1992年の法律104号「障害者の援助・社会的統合・諸権利のための枠組み法」に基づいて、現在、通常の教育にすべての障害のある生徒が統合されている。また、この法律が根拠になり、地域保健機構、市町村当局(コムーネ)、教育委員会がプログラム協定により連携しながら、支援教師、介助員の配置、動態-機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale、以下PDFと呼ぶ)、個別教育計画(Piano Educativo Individualizzato、以下、PEIと呼ぶ)の作成等を行う。本稿では、エミリア・ロマーナ州モデナ県を例にとり紹介し、一人の障害のある子どもがどのような過程を経て教育を受けるかを述べる。過程の概略は、①障害のある子どもの家族が地域保健機構に対して、機能診断書作成を申請、②(新就学の場合)家族が入学申請の際に学校へ機能診断書を提出、③(進学、転校の場合)在籍校から、生徒に関する情報、動態-機能プロフィール(PDF)、個別教育計画(PEI)を、これから通う学校に提出、④必要な人材を派遣するよう要求、⑤教育委員会を通して、支援教師が派遣される、⑥市からアシスタント、教育スタッフ、コミュニケーターが派遣される、⑦関係者のミーティングが開かれ、⑧学校と地域保健機構の関係者が、障害児の家族の協力の下で動態-機能プロフィールを作成、また、地域保健機構のスタッフが学校内での必要性について協議する、⑨地域保健機構の専門家と、支援教師等の教員、から派遣されるスタッフにより、個別教育計画(PEI)を作成。

障害児の家族はその作成、評価に協力する、⑩更に、地域保健機構の専門家は、就学後学校を定期的に訪問し、関係教師との協議、支援教師等の研修等によりフォローアップを行う、である。

本稿では、ボローニャ県団体作業グループ GLIP 作成の保護者向けの統合教育ガイド「プログラム協定」の翻訳、インクルージョン教育政策を実際に支えるエミリア・ロマーナ州モデナ県のプログラム協定（障害の認定、PDF，PEI の書式を含む）の翻訳、アントーニオ・エスポージト著「ハンディキャップ者の統合教育に関する規定」の翻訳、1992 年の法律 104 号（障害者の援助・社会的統合・諸権利のための枠組み法）の翻訳、小学校組織改革および学習プログラム、1985 年共和国大統領令第 104 号小学校のための学習プログラムの翻訳、トレンティーノ州ボルツアーノ自治県における収集資料を紹介する。



# イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性

石川 政孝 笹本 健 大内 進 武田鉄郎

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

## はじめに

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

## (1) 支援教師の役割

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

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

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

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

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

## (2) 支援教師の配置

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

## (3) 支援教師の資格

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

## (4) 支援教師の待遇

支援教師の給与体系は、一般の教員と同一であり、特別な配慮はされていない。

## (5) 支援教師の養成課程

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

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

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

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

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

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

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

#### (6) 法律や通達に示される教師の資質と専門性

##### ① 1986年4月24日教育省令に示される支援教師像

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

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

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

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

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

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

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

#### A) 専門性 La professionalita

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

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

—学校編成に組み込まれる学習モジュールを構成する能力。

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

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

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

#### B) 知識 Le conoscenze

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

—生徒の評価作業をもとにして行う、教育活動の計画・プランの策定。

—動的関係の習得プロセスの発展を理解する上での、適切な科学的基準。

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

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

—学校、その他の事業、環境との間における、相互影響作用。

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

#### C) 能力 Le competenze

以下のような点において、知識を実践へと移行する。

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

—教育プロジェクトおよびその検証における、データの正確な収集かつその分析。

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

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

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

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

#### D) 姿勢 Gli atteggiamenti

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

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

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

#### ② 1995年6月27日教育省令第226号に示される支援教師像

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

げる2つの面に特徴づけている。

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

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

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

### ③ 1998年11月24日省庁間通達第460号に示される支援教師像

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

本通達では、その趣旨が次のように述べられている。

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

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

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

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

本通達で示された支援教師養成講座の内容は、次のとおりである。

講座の構成単位の論理的、職業的に見た過程

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

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

されている。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## (7) 統合教育を支える人的資源

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

### 教員

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

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

#### 教育補助員

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

#### 介護・コミュニケーション仲介

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

#### 学校協力員

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

#### リハビリテーション（言語治療士、セラピスト、教育専門家）

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

#### チューター

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

#### （８）地域保健機構USLとの連携

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

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

#### （９）ハンディキャップ文書センターによる教員研修

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

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

(10) まとめ

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

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

( いっしょに )

# Insieme !

Guida all' Integrazione scolastica:  
"Gli Accordi di Programma"

統合教育ガイド「プログラム協定」



G.L.I.P. - Provveditorato agli Studi di Bologna

県団体合同作業グループ - ボローニャ県教育委員会

# Insieme! (いっしょに)

## 統合教育ガイド「プログラム協定」

—アレッサンドロ・アンコーナ氏の思い出に、尊敬と友情をこめて

県団体合同作業グループ（1992年法律第104号により規定）の監修によるこの「手引き書」の刊行は、ハンディキャップのある生徒の統合教育実施における、法令・措置・指導行程の基準点についてわかりやすい最新・簡潔なガイドを提供するものである。

若者一人一人のもつ可能性と困難に対応し、最善の形で学校・社会への統合を保障するというデリケートな任務を担う公教育関連機関が、その代表者を通じてプログラム協定に署名をしてから間もなく、この補助資料の発行が提案された。

この補助資料は、障害問題に直接関わり、総合的な人格発達・学習理解・情緒や社会的人間関係という面で、各生徒が最良の成果を達成できるように従事しているすべての人に向けられている。

計画的な協調合意に基づき、厳密かつ盛んな情熱的貢献の中、多様な資源・能力・専門性の協力が行われ、なおかつ必要とされているこうした状況において、今後は、伝統豊かで常に険しい目標へと立ち向かっていくボローニャの学校の新たなチャレンジが実り深いものになるようにと祈らずにはいられない。

教育長 ジョルジョ・テンペリッリ

### 目次

ガイドの紹介	3	保育所・幼稚園	19
用語についての説明	5	小学校	21
ハンディキャップのある人のための法的基盤	6	中学校	22
作業グループ	9	高等学校	23
ハンディキャップ証明	12	補助・サービスの主要管轄機関	23
保健行政区	13	特殊化した評価	25
機能診断	15	職場での便宜的措置	26
動態 - 機能プロフィール	15	進路指導とプロジェクト	27
個別教育計画	17	ボランティア協会・団体	28
統合教育のための職員	18		

県団体合同作業グループ — ボローニャ県教育委員会

## この統合教育ガイドは…

…1992年2月5日法律第104号「ハンディキャップ者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法」の第13条に関し、ボローニャ県のプログラム協定について学び、利用するためのガイドである。

行政・技術・財政的にそれぞれ異なる権限を有する公・民含めた複数の主体者の統合かつ協調的な活動により実現するプログラム協定は、措置プログラムの組織及び学校における実施を可能とする。

かかる協定は、しかるべき資金投入により支えられる措置プログラムの、県ベースの定義及び実施について表すものである。その実施には、地域保健事業体（A. U. S. L.）、市町村、県、教育委員会の協調・統合的活動が必要となる。

1992年法律第104号第2条、第5条第3項、第13条の規定に基づいて、幼児教育・義務教育・後期中等教育（高等学校）・職業訓練の教育機関における統合教育実現に関する市町村及び県のプログラム協定が決定される。

1992年法律第104号及びプログラム協定（書式を含む）については、各学校の校長室にて閲覧することができる。

なお、以下のインターネットサイトでも参照可能<sup>\*1</sup>。

<http://marconi.bo.cnr.it/provvbo/glip.htm>

## 誰のためのガイド？

ガイドの対象読者は、学校という大きなコミュニティに参加している私たちすべて。それぞれの専門をもって、連帯的かつ融合した社会の構築を目指している人々すべてである。

同時に、ハンディキャップを直接体験して生活している人、そうしたハンディキャップ者の状況を日常的に共有している人のためにある。また、そうした状況について知らない人や、自分には関係ないと思っている人に特に読んでほしいガイドでもある。

## なぜ、ガイドなのか？

善き法律に表されているわが国の文明社会像を、皆でいっしょに、日常的な活動のうちに表現できるようにするため。法律自体、もちろん未だ改善の余地はあるが、まずは現法文が現実となるように私たちが日々努力をしていく必要がある。

これは、ただ読むだけのガイドではなく、連絡先の名称や住所、統合行程の期限日程を

---

\*1（訳注）現在、このアドレスにはアクセスできない模様。

書き込む手帳としても利用することができるようになっている。

監修 県団体合同作業グループ

## 用語についての説明

ここでは、世界保健機構による定義を掲載しておく。

### 機能障害

心理的・生理的・解剖的な構造又は機能の一時的又は恒久的な喪失や異常を指す。病理的状态の顕在化であり、主に、器官レベルで障害を反映する。

### 能力障害

機能障害の結果として、正常とみなされる方法及び範囲にて活動する能力にみられるあらゆる制限や欠如を指す。一時的又は恒久的、可逆性又は不可逆性、進行性又は退行性の特徴を持つ。機能障害の客観化、又はそれが人間レベルで障害を反映する。

### ハンディキャップ（社会的不利）

かつては、（年齢・性別・社会文化的条件に基づいて）ある人間が行うことが正常とみなされる役割の遂行を制限・阻害するような機能障害あるいは能力障害の結果としてその人間が経験することになる不利な状況を指した。今日では、ハンディキャップは、個人の能力や状態と、その個人及び所属する特定の集団が期待する能力や状態との間にある食い違いに特徴づけられる。したがって、ハンディキャップは、機能障害や能力障害の社会化であり、個人の機能障害や能力障害の存在に起因する文化・社会・経済・環境的な結果を反映するものである。

ボローニャ県の公立学校の全生徒数とハンディキャップのある生徒数の学校等級・年度別対比データ  
(人)

年度／学校の等級	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97
幼稚園	5,316 60	5,536 65	6,144 66	6,592 62	6,682 85	7,082 75
小学校	27,207 424	26,883 465	26,556 453	26,593 496	26,804 523	27,239 563
中学校	20,164 429	18,569 415	17,763 434	17,699 467	17,607 450	17,364 474
高等学校	29,606 72	28,430 85	26,929 130	25,761 163	24,690 206	24,158 223

## ハンディキャップのある人のための法的基盤

「すべての市民は、等しく社会的尊厳を有し、法律の前に平等であり、性別、人種、言語、宗教、政治的意見、個人的・社会的条件による差別をうけない」（1948年イタリア共和国憲法第3条）

「…障害者及び社会的不利のある者は、教育及び職業訓練を受ける権利を有する」（1948年イタリア共和国憲法第38条）

「自立に支障があり、義務教育又は国の出資による職業訓練を受ける障害市民<sup>\*1</sup>については、次に掲げる事項が保障される。

- a) 自宅から学校又は訓練所まで往復の無料の移動。
- b) 学校生活の障害となる建築物障壁を克服及び除去するために適切な方策措置をとり、通学可能にすること。
- c) 学校時間中における重度障害者の補助。」

義務教育は、公立校の普通学級で行われるものとし…(中略)…また、障害市民は高等学校及び大学へ行くことについて便宜を受ける(\*)…」（1971年3月30日法律第118号第28条より）。

(\*＝1987年6月3日憲法裁判所判決第215号では、前述の条項の部分は違憲であると宣言し、法文が「便宜を受ける」となっている当該部分を「保障される」とするよう定めた。)

「州は、前述の条項に規定する目的と方針に従い、自らの法律をもって…(中略)…

- d) 障害者が職業的資格を取得すること及び職業訓練を受ける権利を保障するために必要となる措置」について規定する。(1978年12月21日法律第485号第4条より)

「障害者及び囚人のために、職業訓練を受ける権利行使に適切な措置を講ずる」（1979年7月24日州法第19号第11条より）

「イタリア共和国は、以下のことを行うものとする。

- a) 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、職場及び社会への完全な統合を推進する。
- b) 人間として当然の発達、最大限の自立性への到達、及び集団社会へのハンディキャップ者の参加を阻害する無効な状況を予防かつ除去し…（1992年2月5日法律第104号第1条より）

---

\*1 (訳注) *mutilati e invalidi civili* = 通常の就労・就学が不可能な市民である障害者を指し、基本的に傷痍軍人・労災障害者はその範疇に含まれない。本稿の訳では他の単語と区別するため「障害市民」とした。

- 1) 幼稚園のコース及びすべての等級における学校の通常学級において、ハンディキャップ者が教育・指導を受ける権利を保障する。
- 2) 統合教育は、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可能性を伸ばしていくことを目指す。
- 3) ハンディキャップに関連する能力障害を原因とする学習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

(1994年4月16日委任立法第297号第314条、全等級の学校教育分野の現行規程全法典集より)

「いかなる人間も唯一の存在であり、それぞれ異なる幅の素質及び願望を呈する。障害の存在又は出現は個人とそれに近い人の人生を混乱させる。しかしながら、障害が、個人の特質や願望を損なうのではなく、その全面的な実現の可能性を傷つけるのである。人生のあらゆる時点で出現しうる障害を誰も避けることはできない。障害は一律ではないため、障害のある人間の要求と、それに近い人間の要求も大きく違い、同様に、集団社会がそうした要求に応える能力も多様である。その結果、個々の市民が集団社会への独自の参加形態を選択する可能性を、社会は認識する必要があるのである」(1992年4月9日欧州評議会閣僚委員会により採択された勧告R(92)6より)

#### その他の法的根拠

- ・ 1994年4月16日委任立法第297号「学校全法典集」
- ・ 1971年3月30日法律第118号から「障害市民のための規定」の第2・27・28条の削除部分
- ・ 1977年6月4日法律第517号から「生徒の評価、追試験の廃止、その他の教育基本法改正事項」の第2～7条の削除部分
- ・ 1979年7月28日教育省通達第199号「ハンディキャップをもつ生徒のための支援の特別形態」
- ・ 1982年5月20日法律第270号「職員採用規則の見直し」(ハンディキャップ児のいる幼稚園コース、県名簿登録の教員定員、障害のある生徒4人につき支援教師1人の比率の規定、支援教師の各学級週6時間配置制限の廃止)
- ・ 1983年9月22日教育省通達第258号「ハンディキャップをもつ生徒の統合教育に関する学校・地方自治体・地域保健事業体間の合意方針」
- ・ 1985年2月12日共和国大統領令第104号「小学校の新学習プログラム」について(家族、学校、地域医療機関及び専門機関との協力による、ハンディキャップのある生徒の学習の目標、教育プロセス及び評価基準)
- ・ 1985年9月3日教育省通達第250号「ハンディキャップをもつ生徒のための支援活動」
- ・ 1988年1月4日教育省通達第1号「ハンディキャップをもつ生徒のための統合過程における教育的継続性」(幼稚園・小学校・中学校間の移行時の作業方法についての規定)
- ・ 1988年9月12日教育省通達第262号「1987年6月3日憲法裁判所判決第215号の実施として、

ハンディキャップをもつ生徒の高等学校進学について」

- ・ 1990年6月5日法律第148号「小学校の組織改革」（ハンディキャップのある生徒のいる学級の構成員数の定義、ハンディキャップのある生徒4人に対し支援教師1人の割合に関する特例、支援教師の役割と機能、困難な状況にある生徒の学校参加・統合の支援及び地域の専門家・医療サービスとの相互協力を行う教師の最大24時間の配置）
- ・ 1992年7月9日教育省令「1992年2月5日法律第104号『ハンディキャップ者の権利に関する基本法』第13条の施行令。ハンディキャップのある生徒の統合教育に関し、教育委員会・地方自治体・地域保健事業体間のプログラム協定の締結の基準について」
- ・ 1992年12月19日教育省告示第359号から「初等教育及び前期・後期中等教育の公立・私立校における成績判定会及び試験の実施規定」の削除部分
- ・ 1994年2月24日共和国大統領令「ハンディキャップをもつ生徒に関して地域保健事業体の任務の方針及び調整」

## 作業グループ

統合教育政策の適用は、我々全員に委ねられている。法律は、特定の管轄を有する次のような作業グループの組成について規定している。

グループ	代表者及びメンバー
オペレーティンググループ (ハンディキャップのある生徒各人につき)	校長（代表）、教科担当教師、支援教師、地域保健事業体の生徒担当の専門家、地方公共団体の教育補助員及び(又は)技術員、生徒の家族
場所＝各学校	
教育行政区 <sup>*1</sup> 又は学校の作業グループ	校長（代表）、地域保健事業体の代表者1名、支援教師1名を含む教員2名、生徒代表1名(高等学校のみ)、ハンディキャップのある生徒の両親代表1人(又は委任者)、教育行政区協議会又は学校協議会から選出された保護者1人、以上のほか、地方公共団体の代表1人が参加可能。
場所＝各教育行政区又は学校	
ハンディキャップのある生徒の統合教育の県作業グループ(G. H. L.)	監督官、校長、専門教員
場所＝ボローニャ教育委員会 統合教育課 via d・Castagnoli, 1 - 40126 Bologna (ボローニャ市) tel. 051-6437761 / 6437759 - fax 051-230479	
県協定のオペレーティンググループ	教育委員会代表、県自治体代表、地域保健事業体代表、署名者市町村の各々の代表、協会団体のコーディネート協力
場所＝ボローニャ教育委員会 via d・Castagnoli, 1 - 40126 Bologna (ボローニャ市) tel. 051-6437761 / 6437759 - fax 051-230479	
県団体合同作業グループ(G. L. I. P.)	教育長から任命された監督官、学校からの専門家1名、地方公共団体からの専門家2名、地域保健事業体からの専門家2名、障害者団体からの専門家3名
場所＝ボローニャ教育委員会 via d・Castagnoli, 1 - 40126 Bologna (ボローニャ市) tel. 051-232301 / 6437711	
監督組織	県知事、政府監督官、教育長、ボローニャ市代表1名、大都市圏市の代表1名、地域保健事業体代表1名
場所＝ボローニャ県庁舎 via zamboni 13 - 40126, Bologna tel. 051-218111	

\*1 (訳注) *circolo didattico* = 小学校では、校長は1校1人の配置ではなく、1人の校長がチルコロ(circolo)という単位で呼ばれる同一の教育行政区内の学校の校長を兼務する形をとる。例えばボローニャ市第13教育行政区には、それぞれプレッソ(plezzo)という単位で呼ばれる4小学校及び1幼稚園があり、1人の校長がこれらを管轄する。学校協議会、教員会議などは、基本的にこの教育行政区単位で行われる。

### オペレーティンググループ

1983年教育省令第258号の規定に基づき、ハンディキャップのある生徒一人一人につき、**複数の専門家によるオペレーティンググループが合議制で運営される。**

かかるグループは、校長、生徒を担当する教員（教科担当教師及び支援教師）、当該ケース担当の地域保健事業体の専門家、地方公共団体の教育補助員及び(又は)技術員により構成される。

グループは、学校長の召集により**少なくとも年に3回**、合意日程に従って事前に設定された日時に集會し（変更については、グループ内で調整可能）、動態 - 機能プロフィール(PDF)及び個別教育計画(PEP)の作成・更新・検証を行う。**生徒の家族は、動態 - 機能プロフィール及び個別教育計画の定義及び検証に参加する。**

### 教育行政区・教育機関の作業グループ

1992年法律第104号第15条第2項の規定により、統合教育推進のために各学校単位により実施されるプロジェクト及び活動を助成・調整する任務をもって、各教育行政区又は教育機関に勉強・作業グループが構成される。

かかるグループは、校長が議長を務め、次のメンバーにより構成される。地域保健事業体の代表者（ボローニャプログラム協定第19条の規定により、高等学校の場合は、管轄区を超えた単位の代表者）1名、専門資格を有する教師1人を含む教員代表2名、生徒代表1名（高等学校の場合）、ハンディキャップのある生徒の両親らにより指名された代表1人（障害者協会の代表者でも可とする）、教育行政区又は教育機関の協議会にて選出された両親代表1人。必要とみなされた場合につき、地方公共団体の代表者1人が参加することができる。当該グループは、**少なくとも年3回集會する。**

### ハンディキャップのある生徒の統合教育のための県作業グループ (G. H. L.)

ハンディキャップのある生徒の統合を目的とする県内作業グループは、統合教育及び教師の研修に関する案件について、教育長の諮問機能を果たす。特に、ハンディキャップのある生徒のデータを収集・保管・更新し、生徒の家族及び学校関係者へ助言を提供する。また、統合教育関連の情報について学校での活動、支援教師の1：4の比率の特例的配置数の提案、ハンディキャップのある生徒の統合のための教育省予算割当てに関する提案、学校職員用に養成・研修活動の推進を行う。グループは、教育省の監督官、全等級の学校の学校長及び専門教員により構成される。

### 県協定オペレーティンググループ・地域保健事業体間グループ

当該グループは、プログラム協定の署名者である教育委員会・県・地域保健事業体・市町村のそれぞれの代表者により構成され、義務教育学校から高等学校、美術学校又は職業訓練学校への進学に関して、協会・団体との協力のもと、「チャンス・マップ(Mappa delle opportunità)」を作成する。これは教育・訓練の機会に関する情報をネットワーク上に公開するもので、すべての機関に広められ、市民の直接利用も可能とする。資源及び需要に関して運営活動を決定し、教育・訓練の経路を学校移行・職場参加の措置へと関連づける。かかる目標の実現に向け、4つの地域保健事業体が、若年障害者の学校・職業訓練参加の

ための管轄区を超えた単位を形成し、この地域保健事業体間グループ (Gruppo Inter-AUSL, 所在地=via della Grada 2/2 - 40122 Bologna・ボローニャ保健事業体Grada総合診療所内 tel.051/525611) を通じて、措置のモニタリングの実施、教育・訓練のニーズの検出、職業訓練プロジェクトについての意見表明、及び多様な形態の各プロジェクトへ参加させる若者の推薦を行う。

#### **県団体合同作業グループ (GLIP)**

県の教育事務所 (教育委員会) 内に、作業グループが設立される。構成されるメンバーは次に掲げるとおり。教育長により任命された監督官1人、学校関係専門家1人、地方自治体により任命された専門家2人、地域保健事業体の専門家2人、障害者協会により任命された専門家3人。作業グループの存続期間は3年。県団体合同作業グループは、**教育長への助言及び提案並びに個々の学校への助言を行い、プログラム協定の締結及びその実施の検証、個別教育計画の設定及び実施、学習困難にある生徒の統合に関するその他のあらゆる活動のために、地方自治体及び地域保健事業体と協力するという任務を担う。**

#### **監督組織**

県知事を議長に、次に掲げるメンバーにより構成される。政府監督官、教育長、ボローニャ市の代表1人、大都市圏市 (Area Metropolitana) の代表1人、地域保健事業体の代表1人。**プログラムの実施について監督、また、代用措置がある場合はその監督業務も行う。**

生徒の家族だけが、統合教育のプロセスを開始することができる。かかるプロセスは、一連の行為により構成されているが、プロセスの開始にかかわる主体は次に掲げるとおり。

書類	責任者	管轄	期間
ハンディキャップ証明	家族又は後見人	地域保健事業体	入学登録前
機能診断	地域保健事業体	地域保健事業体	入学登録から45日以内
動態 - 機能プロフィール	校長	地域保健事業体 学校 家族ほか	11月15日までに決定

### ハンディキャップ証明

家族又は後見人による要請のもと、地域保健事業体の管轄部署より発行される書類。

証明書は生徒の家族へ発行され、家族はそれを入学登録時に学校へ提出する。

民間の専門家により作成されたハンディキャップ証明は、いかなる場合も、管轄の地域保健事業体により、規定手続きに従い有効化される必要がある。

学校在籍中に学習及び対人関係において重度の困難を呈する生徒については、**学校保健医又は地域の小児科医に相談する必要の有無について、学校長が家族と協議することとし、当該専門家が所管の機関の医学・心理学専門家に診せる必要性について判断する。**

## 保健行政区

障害の証明については、ボローニャ県の次の地域保健事業体小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部へ問い合わせること。

ボローニャ市 管轄区 Savena及びS. Stefano地区	総合診療所 Strada Maggiore Strada Maggiore 35 - 40125	tel 051-6457411
ボローニャ市 管轄区 S. Donato及びS. Vitale地区	総合診療所 Zanolini Via Zanolini 2 - 40126	tel 051-251398
ボローニャ市 管轄区 Navile地区	総合診療所 Lame Via Marco Polo 53 - 40131	tel 051-6346766
ボローニャ市 管轄区 Porto及びSarragozza地区	総合診療所 Grada Via della Grada 2/2 - 40122	tel 051-525611
ボローニャ市 管轄区 Borgo P. 及びReno地区	総合診療所 Borgo Via E. Lepido 181 - 40132	tel 051-6419711

北ボローニャ 管轄区 San Giovanni in Persiceto市	救急診療所 S. Giovanni in P. Via IV Novembre 10 - 40017	051-6813208 月:12-13.30 金:12-16.30
北ボローニャ 管轄区 San Giovanni in Persiceto市	救急診療所 Crevalcore Viale della Libert• 171 - 40014	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giovanni in Persiceto市	救急診療所 Sant'Agata Via Circondario est 21 - 40019	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giovanni in Persiceto市	救急診療所 Sala B. - Padulle P. zza Marconi 9 40010	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 San Giorgio di Piano Via Fariselli 4 - 40016	051-4192416 月:17-19 火: 12-15
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 Baricella Via Europa 15 - 40052	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 Castel Maggiore P. zza Due Agosto 1982 - 40013	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 Granarolo Emilia Via San Donato 116 - 40057	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 Pieve di Cento Via Galluppi 22 - 40066	同上
北ボローニャ 管轄区 San Giorgio di Piano市	救急診療所 San Pietro in Casale Via Asia 1 - 40018	同上
北ボローニャ 管轄区 Budrio市	救急診療所 Budrio Via Partengo 14 - 40054	051-809833 火: 11-13 木:3.30-15.30

北ボローニャ 管轄区 Budrio市	救急診療所 Castenaso P. zza R. Bassi 2 - 40055	同上
北ボローニャ 管轄区 Budrio市	救急診療所 Medicina Via Saffi 1 - 40059	同上
北ボローニャ 管轄区 Budrio市	救急診療所 Molinella Via Circonvalazione 47 - 40062	同上

南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Casalecchio di R. Via Canonica 20 - 40033	051-596782 596789
南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Sasso Marconi Via Porrettana 216 - 40037	051-841954
南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Zola Predosa Via Braschi 16 -40069	051-596902
南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Bazzano Viale dei Martiri 10/a - 40053	051-838811 831218
南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Anzola dell'Emilia Via XXV aprile 29/a - 40011	051-734884
南ボローニャ 管轄区 Casalecchio di Reno市	総合診療所 Calderara di Reno Via Turati 4 - 40012	051-722653

南ボローニャ 管轄区 San Lazzaro di Savena市	救急診療所 San Lazzaro di S. Via Repubblica 11 - 40068	051-6224308 6224111
南ボローニャ 管轄区 San Lazzaro di Savena市	救急診療所 Ozzano dell'Emilia Via A. Moro 4 - 40064	051-7960000
南ボローニャ 管轄区 San Lazzaro di Savena市	救急診療所 Pianoro Via Risorgimento 8 - 40065	051-776654

南ボローニャ 管轄区 Porretta Terme市	救急診療所 Porretta Terme c/o Osp. le Civ. "Costa" 5° p. - 40046	0534-20770 20913
南ボローニャ 管轄区 Porretta Terme市	救急診療所 Vergato Via Nazionale 44 - 40038	051-911032
南ボローニャ 管轄区 Porretta Terme市	救急診療所 Vado Via Palmieri 12	051-6779118
南ボローニャ 管轄区 Porretta Terme市	救急診療所 Castiglione dei P. Via Bolognese - Borgo S. Giovanni	0534-91377

イモラ管轄区 Imola市	女性幼児保健衛生課 Via Amendola 8 - 40026	0542-6041
イモラ管轄区 Imola市	Castel S. Pietro Via Scania 11 - 40024	051-943486 月水:9-12
イモラ管轄区 Imola市	Borgo Tossignano Viale Torino 2 - 40121	0542-91411

## 機能診断 (DF)

機能診断は、生徒の身体・精神状態の機能の問題点の描写で構成され、**生徒の発達における適性能力・可能性・困難**について概略する。

その作成には所定のDF書式を使用し、**地域保健事業体の管轄部署が準備するものとする**。必要な場合は**更新**され、通常は当事者である生徒が学校の等級を移行する都度新たに作成される。

**新規のハンディキャップ認定の場合、地域保健事業体は、入学登録期限から45日以内に、当該書類を作成しなければならない。**

## 動態 - 機能プロフィール (PDF)

動態 - 機能プロフィール<sup>\*1</sup>では、生徒の適性能力の特定と、生徒自身の個性の機能的及び重要ポイントの指摘の間に、適正バランスを追求することを目指す。

**地域保健事業体担当者及び学校側関係者ととも、生徒の家族と協力の上、次に掲げる事項の義務を負う。**

- ・ PDF書式を利用して、**動態 - 機能プロフィールを作成する。**
- ・ 対象となる生徒のために最適な指導プロジェクトを策定するため、**データや情報を検証する。**
- ・ **更新は、必要とみなされる都度行うほか、幼稚園・小学校・中学校の終了時及び高等学校の途中において必ず行うものとする。**

**作成・更新・検証のため、各生徒のオペレーティンググループの専門家間ミーティングを、少なくとも各年度3回予定する。**

---

\*1 (訳注) *Profilo Dinamico Funzionale* (PDF) = 生徒の発達・成長にそって変化をスケッチし、内容を常に動的に積み重ねていくところから「機能の発達プロフィール」とも言える。本稿の「動態 - 機能プロフィール」という訳語は、「ハンディキャップ者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法（法律104号）とイタリアの統合教育」（嶺井正也『福祉労働』66号）による。

PDF（動態 - 機能プロフィール）用ミーティング予定表

ミーティングは校長により発起され、全日程は書面にて、10月末までに生徒の家族へ通知される。

199...年 ..... 学校 .....  
学級

日時	ミーティング会場

199...年 ..... 学校 .....  
学級

日時	ミーティング会場

199...年 ..... 学校 .....  
学級

日時	ミーティング会場

199...年 ..... 学校 .....  
学級

日時	ミーティング会場

199...年 ..... 学校 .....  
学級

日時	ミーティング会場

## 個別教育計画（PEP）<sup>\*1</sup>

個別教育計画は、各生徒のために準備される作業について、基本的に毎年作成される。特に「横断目標」<sup>\*2</sup>に関して、学級の授業と連結した個別の学習指導のプログラムを含む。書類は学級協議会の監修により作成され、個人ファイルに保管、定期的評価の際に検証・更新される。

個別教育計画は学級の教育・学習指導の計画化案(programmazione educativa/didattica)の補完部であり、年度開始から2ヶ月以内に教員グループにより定義され、地域保健事業体の専門家、さらに地方公共団体から派遣の教育・介護分野の当該ケース担当員もこれに協力する。生徒の家族は重要なリソースであり積極的役割を担う。障害者団体の専門家の助言も教育事務所との間で締結した規約に従って予定される。編集は1人の教員により行われる。

個別教育計画の中の、調査データ及び提案作業の要約には、次の事項を定める。

- ・1年又は複数年で達成する教育指導・リハビリテーション・社会化における目標。
- ・学級のプログラムにも関連した、学習形態。学校の総合時間割とハンディキャップのある生徒の時間割。
- ・学校活動と学外活動の統合の形。
- ・作業の提案を構成する方法・素材・補助教材。
- ・規定されている作業・関係団体間の調整・動態 - 機能プロフィール(PDF)の検証及び(又は)再構成についての方法及び時間区分。
- ・学校・職場の交互コース、年少者プロジェクト、実験的行程、進路指導に向けた作業の準備。
- ・通学の交通手段、食堂、補助、必要な場合は補佐・付き添い・リハビリテーション、適切な施設の整備。

PEPに関し、各教育機関が同一の基準枠組みを採用するにあたっては、教育省令1983年第258号にあるその他の重要事項を参照のこと。

---

\*1個別教育計画は、Piano Education Personalizzatoを略しPEPとあるが、他にPiano Educativo IndividualizzatoすなわちPEIとする場合もある。

\*2（訳注） *obiettivi trasversali* = 教科の範囲を越えた共通の目標

## 統合教育のための職員

ハンディキャップのある生徒を担当するメンバーの**継続性及び協調性**は統合教育の基底であり、彼らは多様な団体・分野の**関係者の行動のベース**とななければならない。統合教育は、1人の専門の担当者に委任することはできず、すべての人が自ら個人的協力体勢をもって、統合を助ける。

### 教員

- ・**教科教員**=専門の職員が不在の時も、学級のほかのすべての生徒と同様、ハンディキャップのある生徒を受け持つ国の教員（1人又は複数）。
- ・**支援教師**=専門の資格をもつ国の教員で、比率規定によれば、基本的に、**4人の障害のある生徒につき1人の支援教師の割合**となる<sup>1)</sup>が、特別な困難がある場合は**特例適用**が可能。教科担当の教員とともに、個別教育計画を策定・指導し、学級統合を助ける。

### 教育補助員

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

### 介護・コミュニケーション仲介

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

### 学校協力員

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

### リハビリテーション（言語治療士、セラピスト、教育専門家）

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

### チューター

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

---

1) 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。

## 保育所・幼稚園

法律では、ハンディキャップのある人間に、その誕生のときから、保育所へ入る権利を認め、幼稚園、あらゆる等級の教育機関の共通学級及び大学において教育及び学習指導を受ける権利を保障している。学校へ通学することができない未成年のハンディキャップ者にも、病院及び小児科病棟における国立小学校の分室の設置を介して教育が保障されている。

かかる権利を行使するための根本的な必要条件は、**未成年者を障害者として判定させることに対する家族の意思である**。かかる判定は、**機能診断**（書式DF）をもとに地域保健事業体の担当部署から発行される所定の証明書、又は、民間の専門家発行の証明書を地域保健事業体が有効化して行われる。

学校の選択は期限内に行われる必要がある（年度ごとに定められる期限は、各団体により異なる場合があるので確認すること）、登録申請は、国立校の場合は校長室へ、市町村立校の場合は市町村役場又は地区出張所、私立校の場合は運営団体へ、**両親により提出されるものとする**。

**重要なのは、ハンディキャップをもつ生徒の統合教育の過程における教育の継続性である**。つまり、初回登録申請も、等級の異なる学校間の進学の際も、時間内に準備することが基本となる。それは、新たな環境を知り、かつ、家族（後見人）と、ハンディキャップのある生徒を担当する学校関係者、社会・医療・福祉事業者とが知り合う時間をもつことである。**1988年1月4日教育省通達第1号を参照**。

幼稚園への入学登録には、機能診断（DF）に添付書類I（家庭環境における生徒の傾向に関する情報）を添える必要がある。個人データ（出生証明書、予防接種証明、家族構成証明など）は居住地の市町村役場から学校へ送付されるが、法律により規定される場合と形式においては、両親は自己証明を行うこともできる。

証明書 神経精神科医 心理学者 主治医	氏名 電話番号 住所
学校選択相談先	氏名 電話番号 住所
決定校 国立 <input type="checkbox"/> 市町村立 <input type="checkbox"/> 私立 <input type="checkbox"/>	学校名 住所 担当者 電話番号
	学校登録の締切日
申請提出日	

## 小学校

1. ハンディキャップのある生徒は、新規の登録又は幼稚園からの直接移行として、小学校へ入る。どちらの場合も、**家族又は後見人が学校を検討の上、指定期限までに生徒の登録を行わなければならない。**
2. 新規の登録に際しては、両親は「機能診断（書式DF）」及び「家庭環境における生徒の傾向に関する情報（書式AA）」の入手を早急に手配し、年度ごとに決定される期限までに、**選択校の校長室へ登録申請を提出する。**
3. 生徒が幼稚園からの進学する場合、両親は、当該幼稚園が書式DF及びAAを小学校校長室へ送ることを許可し、「家庭環境における生徒の傾向に関する情報」の改訂版（書式AA）及び新規の「機能診断」（書式DF）を当該小学校へ**提出しなければならない。**

新規登録のケース及び幼稚園からの進学のいずれの場合も、**予防接種証明の直接送付を市町村が手配しない場合は、当該証明を提出する必要がある。**

忘れてならないのは、**学校校長室との直接かつ時宜を得た連絡は、家族又は後見人が新しい環境を知り、ハンディキャップのある生徒を担当する様々な関係者との協力関係を促進することになる**ということである。

上述の点について有用な情報は、**1988年1月4日教育省通達第1号**に記載されている。

証明書 神経精神科医 心理学者 主治医	氏名 電話番号 住所
幼稚園からの発送日	日付
学校選択相談先	氏名 電話番号 住所
決定校 国立 <input type="checkbox"/> 市町村立 <input type="checkbox"/> 私立 <input type="checkbox"/>	学校名 住所 担当者 電話番号
	学校登録の締切日
申請提出日	

## 中学校

在籍小学校の校長室は、家族又は後見人の許可のもと、すでにハンディキャップがあると認定されている小学生の書式DF（機能診断）及び書式AA（家庭環境における生徒の傾向に関する情報）を選択した中学校へ送付する。

新規の登録、つまり、ハンディキャップがあると新規に判定された生徒の場合は、家族が、地域保健事業体へ機能診断（書式DF）の証明を要請、そして、当該書類及び家庭環境における生徒の傾向に関する情報（書式AA）を選択中学校へ提出するものとする。

登録申請は、教育省の規定が毎年決定する期限内に、家族又は後見人の責任において提出されなければならない。

かかる移行のプロセスを容易にするため、1988年1月4日教育省通達第1号により次のような手順が示されている。

- ・登録直後の時期に、（出身校と受入れ校それぞれの）学校長、在籍学級の教員、担当の支援教師、両親及び福祉医療担当者とのミーティングを開き、新たな環境の初回検討及び統合教育に関わる問題点があればその初回評価を行う。
- ・この時期及び初期の学級協議会において、新規の個別教育計画(PEP)のプログラム編成のため、出身校の支援教師が助言役として参加する。
- ・事前の許可の上、学年の初期の数ヶ月に限り、新たな学校での教育活動へ出身校の支援教師が共同参加する。
- ・その他、実際の学校状況及びそれに関連したロジスティック・組織上の具体的問題に応じて、合同の新規企画を組む。

証明書 神経精神科医 心理学者 主治医	氏名 電話番号 住所
小学校からの発送日	日付
学校選択相談先	氏名 電話番号 住所
決定校 国立 <input type="checkbox"/> 市町村立 <input type="checkbox"/> 私立 <input type="checkbox"/>	学校名 住所 担当者 電話番号
	学校登録の締切日
申請提出日	

## 高等学校

新規にハンディキャップの認定を受けた場合は、教育省規定により毎年決定される期限内に、登録する高等学校の事務所へ書式DF（機能診断）及び書式AA（家庭環境における生徒の傾向に関する情報）を提出する。

すでにハンディキャップの認定を受けている場合は、両親の許可のもと、中学校の校長は、事前に管轄地域保健事業体の監修を受けた上で、書式DF及びAAを選択高校へ送付する。高等学校の校長は、必要な場合は新たな証明書の提出を家族に求めることができる。

実験室活動のある学校（技術専門校、職業専門校、美術校）への通学の適性証明は、生徒の安全に関してのみ要請するものとし、管轄の地域保健事業体の心理学者又は専門医により発行、若しくは民間の医師が発行した証明書に地域保健事業体所属の医師が書類有効化を行って作成する。

1988年1月4日教育省通達第1号は、可能なかぎり、高等学校においても適用される。

大学においては…、教授会議又は学部・学科会議との事前の合意の上、補助及び補助者の利用が許可される。1992年6月18日教育省通達第199号及び1992年12月19日教育省告示を参照。

## 補助・サービスの主要管轄機関

サービス活動の種類	主要管轄機関	利用条件
個別送迎	市町村自治体	公共の交通機関の利用が不可能なハンディキャップのある人
補装具	地域保健事業体	
バリアフリー対策	市町村及び県	
個人補助のサービス	市町村又は地域保健事業体	技術・コンピュータ・補装具その他の形態による補助では克服不可能な重度の制約がある場合。ろうあ者通訳及びコミュニケーション仲介サービスを含む。

証明書 神経精神科医 心理学者 主治医	氏名 電話番号 住所
前期中等学校（中学）からの発送 日	日付
学校選択相談先	氏名 電話番号 住所
決定校 国立 <input type="checkbox"/> 市町村立 <input type="checkbox"/> 私立 <input type="checkbox"/>	学校名 住所 担当者 電話番号
	学校登録の締切日
申請提出日	

## 障害のある生徒の評価

**義務教育学校**においては、試験は教授した内容に対応し、生徒の潜在能力及びスタート時の学習レベルに関しての進歩を評価するのに適切なものでなければならない。卒業証書及び試験終了時に発行する証明書には、ハンディキャップのある生徒の受験した特別試験については記載をしない。かかる試験は、補助機器を利用して行うことができる。

**高等学校**においては、教育省の学習プログラムに規定する目標（又はそれに相当する目標）に一致する素養レベルに達しているときは、ハンディキャップのある生徒は、ほかの生徒の評価基準に従い評価される。これは、専門学校卒業資格試験や高校卒業資格試験についても同様である。個別教育計画(PEP)が、教育省の学習プログラムに相応しない教育・訓練目標をもち特殊化されている場合は、個別教育計画の展開のみに関して採点され、個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的にのみ有効な法的価値をもって、学習成果が評価されることになる。かかる生徒は、その結果、次の学年へ進級するか、又は留年が決定される。このような生徒には、成績表の下部に、特定の記載が添えられる。学級協議会が特殊化した評価基準方法を採用しようとするときは、正式な不同意を表明する期限を決定して家族へただちに通知するものとし、かかる不同意の表明が家族からされない場合は、提案した評価方式に同意したものとみなされる。拒否が表明されたときは、生徒にハンディキャップがあるとはみなされず、ほかの生徒の評価基準をもって評価されるものとする。精神的障害のある生徒が試験を受けるには、履修した学習課程の教育・訓練目標に相応するレベルに達していなければならない。ハンディキャップのある生徒には、教育省の提案する試験に等価の試験を、教育補助機器使用の上、筆記・描画試験の時間を延長し、自立性及びコミュニケーション担当の補助員の立会いのもとで行うことができる。いずれの場合も、かかる試験は、受験者が高校卒業証書発行に妥当な文化的・職業的素養を獲得していることを認めるものでなければならない。

特殊化方式で（つまり個別教育計画に応じた）成績評価を受けてきた生徒は、個人の学習指導行程に沿って特殊化した試験を行う形で、職業資格試験・美術教師資格試験を受験し、達成能力及び適性の証明を得ることができる。かかる証明は、教育委員会と州の間の協定分野の職業訓練課程受講において「教育クレジット」として使用可能となる。留年の場合、学級協議会は個別教育計画の指導目標をさらに減らさなければならない。いずれの場合も、ハンディキャップのある生徒には3回の留年が許容される。

## 職場での便宜的措置

ハンディキャップのある人又はその介護をする者の職場での便宜的措置の一覧表

権利者	措置	条件
就労者である親、 養父母の場合も含む	ハンディキャップのある子供 が満3歳になるまで、任意の 休職	重度のハンディキャップ証 明
後見人	ハンディキャップのある子供 が満3歳になるまで、任意の 休職	特別施設にフルタイムで入 所していない子供
就労者である親、 養父母の場合も含む	任意の休職期間の代わりに、 子供が満3歳になるまで、1日 2時間の有給休暇	重度のハンディキャップ証 明
後見人	任意の休職期間の代わりに、 子供が満3歳になるまで、1日 2時間の有給休暇	特別施設にフルタイムで入 所していない子供
就労者である母親又は父親 養父母の場合も含む	月3日の休暇、一括消化も可 能	重度のハンディキャップ証 明
重度のハンディキャップ者 と同居する、3親等以内の血 族又は姻族	月3日の休暇、一括消化も可 能	3歳より上の子供
障害のある成年就労者	月3日の休暇	障害の重度
重度のハンディキャップ者 の両親又は後見人、若しく は同居する3親等以内の血族 又は姻族	自宅に近い場所への勤務	重度のハンディキャップ証 明
重度のハンディキャップ者 の後見人	自宅に近い場所への勤務	重度のハンディキャップ証 明
就労者である重度のハンデ ィキャップ者	自宅に近い場所への勤務	重度のハンディキャップ証 明

## 進路指導とプロジェクト

進路指導は、学校及び地域保健事業体により、教員及び専門家（心理学者、神経精神科医、社会福祉士、教育士、セラピストなど）をつうじて行われる。

かかる進路指導活動は、すべての段階において、生徒の希望及び興味並びに機能レベル及び能力分野を考慮し、機能診断及び動態 - 機能プロフィールと関連づけ、個別教育計画の一部として行われなければならない。進路指導活動には、生徒の家族がより意識的な選択を行うことができるよう、学校・地域保健事業体・家族間の協力を必然的に伴う。

**UES**プロジェクト（実験教育ユニット）は、重度のハンディキャップのある生徒とともに学校環境で展開される、補助密度の高い経験を指す。

かかるプロジェクトは、重度のハンディキャップのある生徒の特殊なニーズに応えると同時に、利用可能な資源をより柔軟に活用して学校の集団全体にもプラスとなるような、新たな編成組織モデルの機能性を検証する。

**S. eF. I**プロジェクト（学校・職業訓練の統合）は、学校 - 職業訓練 - 地域の間に統合されたプログラムの編成の実現を目指し、中・重度のハンディキャップのある生徒について採用される。高等学校の2年課程に在籍し、単純化されたプログラムを履修している生徒又は進路指導・職業訓練課程へ進む生徒に向けられている。

**S. E. I.**プロジェクト（学校の統合経験）は、学校と地域の間での統合経験を実現するもので、学校に在籍する重度のハンディキャップのある生徒がいる場合に採用される。

**職業訓練実習**プロジェクトは、県内の高等学校の2年課程の少なくとも1年を終了した軽・中度の精神的ハンディキャップのある生徒のためのもので、労働市場で有用となる職業能力資格の取得のために個別化されたプログラム編成に沿う。

## 県のハンディキャップ協調に参加する協会・団体

(障害者市民社会権利推進全国協会内－ANIEP)

### 聴覚障害児父母の会 - AGFA

via L. Bassi 13 - 40137 Bologna - Tel. 341886

イタリアけいれん患者支援協会 - AIAS (Ass. Italiana Assistenza Spastici)

Via Ferrara 32 - 40139 Bologna - Tel. 454727

イタリアてんかん協会 - AICE (Ass. Italiana Contro l' Epilessia)

Via S. Caterina 29 - 40124 Bologna - Tel. 333751

イタリア知能障害児及び知能障害者家族協会 - ANFFAS (Ass. Naz. Famiglie Fanciulli e Adulti Subnormali)

Via Rasi 14 - 40127 Bologna - Tel. 244595

イタリア障害者人権促進擁護協会 - ANIEP (Ass. Naz. promozione e difesa dei diritti sociali degli handicappati)

Via de' Coltelli 7/d - 40124 Bologna - Tel. 237752

脳障害家族会 - FaCe (Famiglie Cerebrolesi)

Piazza Giovanni XXIII - 40133 Bologna - Tel. 6195142

イタリア盲人協会 - UIC (Unione Italiana Ciechi)

Via dell' Oro 3 - 40124 Bologna - Tel. 580102

イタリア筋ジストロフィー協会 - UILDM (Unione Italiana lotta alla Distrofia Muscolare)

Via S. Leonardo 28 - 40125 Bologna - Tel. 266013

エミリアダウン症候群社会問題センター - CEPS (Centro Emiliano Problemi Sociali Trisomia 21)

Via Colombarola 46 - 40128 Bologna - Tel. 322041

イタリア精神身体障害者協会 - ANMIC (Ass. Naz. Mutilati Invalidi Civili)

Via Riva di Reno 77 - 40121 Bologna - Tel. 260997

### その他の協会・団体

イタリア戦傷盲人協会 - AICG (Ass. Italiana Ciechi di Guerra)

Via S. Carlo 46 - 40121 Bologna - Tel. 249813

イタリア難読症協会 - AID (Ass. Italiana Dislessia)

Via Arienti 8 - 40124 Bologna - Tel. 237744

イタリア多発性硬化症協会 - AISM (Ass. Italiana Sclerosi Multipla)

Via Andreini 31 a/b - 40127 Bologna - Tel. 6330236

イタリア強直性脊椎炎協会 - AISPA

Via Marconi 65 - 40122 Bologna

**社会的疎外者社会統合協会 - ALISE (Associazione Libero Inserimento Socializzazione Emarginati)**

Via Sauro 36 - 40121 Bologna - Tel. 235811

**イタリア血液透析者協会 - ANED (Ass. Nazionale Emodializzati)**

Via Mirasole 23 - 40124 Bologna - Tel. 331739

**イタリア障害者協会 - ANIC (Ass. Naz. Invalidi Civili)**

Via M. L. King 53/a - 40132 Bologna - Tel. 404077

**イタリア労災障害者協会 - ANMIL (Ass. Naz. Mutilati Invalidi del Lavoro)**

L. go Caduti del Lavoro 6 - 40124 Bologna - Tel. 521104

**障害者と脊髄性小児麻痺協会 - ARICEP (Ass. Regionale Provinciale Invalidi Civili e Poliometitici)**

Via dell' Arca 14 - 40129 Bologna - Tel. 368725

**セリアック病児家族協会 - Associazione Famiglie Bambini Celiaci**

Via Masia 21 - 40138 Bologna - Tel. 391980

**乳児脊髄性筋萎縮症研究協会 - Associazione Studio Atrofie Muscolari spinali Infantili**

Via Pupilli 1 - 40136 Bologna - Tel. 332525

**チェントロ21ダウン症患者自立協会 - Centro 21**

Via Conti 22/A - 40068 Idice San Lazzaro (BO)

**イタリアろうあ者協会 - ENS (Ente Naz. Sordomuti)**

Via di Corticella 19 - 40128 Bologna - Tel. 361736

**小児神経医学家族会 - FANEP (Famiglie Neurologia Pediatrica)**

Gozzadiniクリニック内 - Via Massarenti 11 - 40138 Bologna - Tel. 304839

**キリスト教盲人運動 - MAC (Movimento Apostolico Ciechi)**

Via Calzolari 31 - 40128 Bologna

**イタリア障害者連合 - Unione Italiana Handicappati**

Via Saffi 51 - 40131 Bologna - Tel. 521037

**イタリア咽喉障害者連合 - UIMdV (Unione Italiana Mutilati della Voce)**

Via L. Serra 1/3 - 40129 Bologna - Tel. 357952

**イタリア労働障害者連合 - UNMS (Unione Naz. Mutilati per Servizio)**

Galleria del Toro 3 - 40121 Bologna - Tel. 230155

編集・イラスト=Giovanni Battista Pesce 印刷=ボローニャ市Grafiche A&B 1997年11月4日

# ハンディキャップのある生徒の 全等級学校における統合教育用 県内プログラム協定

県団体合同作業グループ（1992年法律第104号第15条の規定）による起草文。  
プログラム協定で定める監督組織（エミリア・ロマーニャ州広報27年度1996年4月24日第3  
1号II部P. 50第12条）により2001年2月19日に承認。

エミリア・ロマーニャ州  
広報・32年度  
2001年6月4日第74号第II部  
P. 151~205

2001年5月

次の規定に従い	44
次の事項について確認し	44
次の事項を考慮し	44
序文	45
第1条 予備条項	46
第2条 管轄区協定	46
第3条 1992年法律第104号の規定に定める者について、生徒の相当性の識別	46
第4条 機能診断書 ( <i>Diagnosi Funzionale</i> )	48
第5条 動態 - 機能プロフィール ( <i>Profilo Dinamico Funzionale</i> )	48
第6条 個別教育計画 ( <i>Piano Educativo Individualizzato</i> )	49
第7条 自治的教育機関における教育活動の組織	51
第8条 等級の異なる学校間における教育及び学習指導の連続性	52
第9条 進路指導の行程	52
第10条 出席を阻む条件の克服	53
第11条 専門の支援教師	54
第12条 教育補助員の役割、職務、養成行程	55
第13条 職員の研修	56
第14条 ハンディキャップのある生徒の統合教育に必要な専門設備、補助教材及びその他の技術補助機器の購入に必要な財政資金	57
第15条 統合教育の行程における資料文書	57
第16条 統合教育のための事業センターのネットワークの創設	58
第17条 本協定の適用についての定期的検証と評価	59
第18条 監督組織	59
第19条 保障機能	60
第20条 協定の期限	60
<b>ハンディキャップのある生徒の高等学校における学校教育及び職業養成の義務の遂行についての県内プログラム協定補足文</b>	<b>61</b>
あわせて次の規定に従い	61
次の事項を考慮し	62
第1条 新たな学校教育義務	62
第2条 新たな養成義務	63
第3条 学校-仕事の交互コース	64
第4条 高等学校におけるチューター制度	65
第5条 高等学校の後の教育コース	66
第6条 最終条項	67

モデナ県知事、  
モデナ地域保健事業体本部長、  
モデナ教育長、  
並びにモデナ県内の各市長は、

次の規定に従い、

- ・ 1992年2月5日法律第104号「ハンディキャップ者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法」。
- ・ 上述の法律第13条の施行令として、プログラム協定締結の基準に関する1992年7月9日合同省令。
- ・ 1994年2月24日共和国大統領令「ハンディキャップをもつ生徒について地域保健機構の業務に関する方針及び調整規定」
- ・ 教育機関の自治性に関する規定集、特に1997年12月18日法律第440号「教育機会の充実及び拡大並びに公平化措置の基金創設」、1999年3月8日共和国大統領令第275号「1997年3月15日法律第57号第21条に従い、教育機関の自治性関連規定にかかわる規則」。
- ・ 1998年3月31日委任立法第112号「1997年3月15日法律第59号第I節の実施における、国の行政機能及び職務の州及び地方公共団体への付与」。
- ・ 2000年2月10日法律第30号「教育サイクルの再整備に関する基本法」。

次の事項について確認し、

- 1) モデナ県知事及びモデナ教育委員会教育長の召集により、次に掲げる日程・場所において予備審議が行われた。
  - a) 1999年6月15日、9月15日。モデナ教育委員会本部において、県団体合同作業グループ(GLIP)と、モデナ地域保健事業体の小児神経精神医学担当者の作業グループとのミーティング。
  - b) 2000年1月12日、9月8日、10月2日、2001年1月22日、2月1日、2月5日、2月19日。  
モデナ・県政評議会会議場において、監督組織の会議を開催。
- 2) 2000年8月18日委任立法第267号「地方公共団体法に関する法典集」第34条の規定に従い、モデナ県知事が署名した。
- 3) 1990年法律第142号第27条の規定に従い、モデナ県内の各市長は、決議により上述のプログラム協定の締結権限を前もって付与された。
- 4) モデナ教育長は、モデナ教育事務所内の県団体合同作業グループの意見を聞いた上で、本協定に署名する意向を表明した。
- 5) モデナ地域保健事業体本部長は、本協定に署名する意向を表明した。

次の事項を考慮し、

- ・ 学校において困難な状況にあり、教育目標の十分な達成のために特別な措置を必要としているが、1992年法律第104号第3条に規定するところの「ハンディキャップのある人」の分類にあてはまらない生徒が存在していることをふまえ、小児神経精神医学・心理学

- ・リハビリ医療部の県内作業グループにより作成された添付書類1に記載の協力事業の提案を受け入れること。

次に掲げる内容を決定する。

## 序文

1. 幼児教育、基礎教育、中等教育（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）におけるハンディキャップのある生徒の統合教育事業を調整、統合及び完成する目的において、各機関へ割当てられている数々の資源及び各機関の行使する多様な権能（教育学・教授学・医療・社会福祉的な各権限）を同時活用するため、本協定の署名者である団体・機関の間で協調的な事業連携が必要である。
2. ハンディキャップ者の統合教育、しいては労働・社会的統合の水準を常に向上させていくために、本協定の署名者は、その行政行為によるそれぞれの役割において、統一的な形で、1992年法律第104号第3号に規定される特に深刻な状態にある人を優先した上、本文書にて定める事業を行うよう協力・尽力する。
3. 統合プロセスにおけるモデナ県での複数年にわたる経験からは、かかるプロセスが成功するのは、関連当事者の政策が協調に基づくときのみであるということが広く証明されている。
4. ハンディキャップ者の統合教育は、教育改革が全面的に目指している総合的な人間形成体系を構築するための模範・象徴的な土壌を成すものである。
5. ハンディキャップのある生徒の人生計画を構築していく上で関わってくる日々の生活の中での多様な現実や事業が相乗作用をもつように設計し、また、その人生サイクルの中では多分野の事業を有機的に連結させ（学校から職場へ、リハビリから社会的交際や友人サークルへ、余暇から家族との時間または対人関係における自立へ、生涯教育、心理学的サポートなど）、それが成人期に中断されることのないようにするなど、統合的・継続的な措置・作業の広い範囲への対応能力を増強する必要がある。
6. モデナハンディキャップ情報センター(Centro Documentazione Handicap di Modena)は、統合教育に直接携わる教師の基準点となることで、統合教育の新規事業のサポートにおいて大変重要な役割を以前から担ってきた。また、教育委員会とモデナハンディキャップ情報センターの協力体制は、専門の資格をもたない教師を対象とした研修講座など、教員の研修・養成コースを実現してきた。
7. ハンディキャップのある多くの児童・その家族はもとより、多くの関係者にとっても確実にプラスとなった今までの経験をもとに、団体の合同協定の枠組みについて、必要な場合は各機関の任務の再定義も行いながら、より完璧に仕上げる必要があると考える。

## 第1条 予備条項

序文は、本協定の補完部分とする。協定は、本文と「ハンディキャップのある生徒の高等学校における学校教育及び職業養成の義務遂行」に関する補足文により構成される。

なお、添付書類として、前述の「次の事項を考慮し」の部分で参照した文書に加え、「教育補助員像」と題される文書、証明書、情報用紙、診断票、機能診断、動態 - 機能プロフィール、個別教育計画の各書類作成用の書式、支援教師・教育補助員要請用カード及び添付書類Aを本協定に添付する。

## 第2条 管轄区協定

本文書は、ハンディキャップのある生徒の全等級の学校における統合教育のために、県教育事務所・教育機関・地域保健事業体・各市町村及び県が負うことになる任務を定義する基本的協定である。ここで定められる任務に関して、各管轄区の学校・市町村・地域保健事業体間で地域協定を締結することは、各機関の管理者の裁量に任される。かかる協定は、県レベルの協定より短期間の期限をもつことも可能であり、管轄区内で利用可能な資源を設定するものとする。

(ここで言う管轄区とは、添付書類Aにて定義される市町村領域を指す)

## 第3条 1992年法律第104号の規定に定める者について、生徒の相当性の識別

A. 地域保健事業体<sup>\*1</sup> (小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部) は、次の義務を負う。

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

1. ハンディキャップのある生徒を判定し、「1992年法律第104号第3条による証明書 (Certificazione ai sensi dell' art.3 della legge 104/92)」の名で本協定に添付されている書式を使用し、1992年法律第104号第3条に定める者であるとする判定書を作成する。かかる証明書に関しては、次に掲げる事項に従う。
  - a) 臨床医学的診断及び国際疾病分類ICD10コードによる症状の分類について、明確かつ完全な記載をする。
  - b) 学校初年度の学級・コースへの登録時、又は、在学中における初めての判定の際に、所要の診断プロセスを経た上で、生徒の家族の要請により作成される。
  - c) 学校の各等級の移行時、特に、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校への移行時に、生徒の家族の要請により、再度判定が行われる。(2000

---

\*1 (訳注) 地域保健事業体 = Azienda Sanitaria Locale, 略称で ASL と呼ばれる。

年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校から基礎教育校<sup>\*1</sup>への移行時、及び、基礎教育校から高等学校への移行時に証明書が書換えられることになった)

- d) 証明書は生徒の家族へ渡され、家族はこれを次学年の学級・コースへの登録時（通常、毎年1月中）に学校へ提出するものとする。
  - e) 地域保健事業体は、生徒の学校生活のいかなる時点においても、家族の意向を聞いた上で、生徒を1992年法律第104号第3条に定める者であると判定する証明の取消しを、生徒の家族を通じて学校へ通知する書状を作成することができる。かかる書状では、以前の措置の取消しに妥当な、治療中の回復状況について描写する。
2. 前項の申告と同時に、本協定にそれぞれ「情報用紙(Foglio Informazioni)」「診断票(Quadro Diagnostico)」の名で添付されている書式を利用し、情報用紙及び診断票を作成する。情報用紙には、物質面で要する補助（本人の治療・歩行・動きの訓練など）及び非物質面で要する補助（コミュニケーションの必要性・自分の体及び姿についての認識・対人関係における距離の認識・参加意識など）の必要性について特定し、これに応じて、教育補助員の週当たりの勤務時間案が設定される。
  3. モデナ県で初回のハンディキャップ証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、支援教師の需要の特定のための然るべき期間内に、校長と所要の情報の受渡しを行うよう連携方法を決定する。特定する方法とは次に掲げるとおり。
    - a) 個々の生徒についての状態を的確に説明するため、地域保健事業体担当者と校長及び校長協力教員が1度ミーティングを行うことが望ましい。
    - b) 項目aで定めた方法が実行不可能な場合には、地域保健事業体担当者は、生徒の状態の状態についての的確に説明した報告書を作成し、校長宛に送付する。
    - c) 項目aまたはbの方法に代えて、実行可能な状況につき、地域保健事業体は校長へ機能診断書を届ける。
  4. 生徒の家族が、地域保健事業体に所属又は協約の専門家による医療サービスの利用を望まない場合、民間の専門家がハンディキャップの状態を証明するために作成した証明書は、地域保健事業体の神経精神医療チームの地域担当責任者またはその代理人による認可を受け有効化されなければならない。かかる有効化は、生徒に1992年法律第104号第3条に定めるハンディキャップがあるという申告をするに正当な状況があることを確認するために必要となる。生徒の家族が地域保健事業体の治療サービスの利用を望まない場合は、機能診断書・動態 - 機能プロフィール・個別教育計画の作成のために、生徒の主治医が学校へ協力・助言するような環境を整える義務を家族が負うものとする。
  5. 生徒の家族が他県の市町村に居住し別の地域保健事業体を利用するときは、ハンディキャップの証明書は、モデナ地域保健事業体の医療チームによる書類検討の上、裏書きされる。その他の事項の履行については、生徒を担当する地域保健事業体担当者の管轄のままとする。

---

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

B. 教育機関は、次の義務を負う。

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

#### **第4条 機能診断書 (Diagnosi Funzionale)**

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

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

B. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

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

#### **第5条 動態 - 機能プロフィール (Profilo Dinamico Funzionale)**

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学級協議会（教員チーム）が、既得情報（医療・家族・学外活動など）に基づき、且つ自主的に、ハンディキャップのある生徒の対人関係及び適性能力を観察するための活動を計画することを保障する。

2. ハンディキャップのある生徒の学校生活が始まったのち、12月中に、動態 - 機能プロフィールを準備するため、専門の資格を有する支援教師の参加及び教育心理学担当教師がいる場合はその協力も仰ぎ、学級協議会（教員チーム）のミーティングを開催する。プロフィールの作成には、地域保健事業体の当該生徒担当者及び家族も、ミーティングにおいて重要な位置を占めて参加し協力する。プロフィールは記述式にて、本協定に「動態 - 機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale)」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用して作成する（1992年法律第104号第12条第5項並びに1994年2月24日共和国大統領令第4条及び添付書類Bの規定による）。動態 - 機能プロフィールの作成に関わるすべての人間は、それぞれの所見を記す最終書類に署名する。
  3. 各学年末には、動態 - 機能プロフィールの検証及び必要な場合は内容更新を協議にて行うため、同プロフィールを作成したチームのミーティングを開催する。かかる作業の成果物である動態 - 機能プロフィールは、次の学年の活動とのつながりの基盤を成す。
  4. 幼稚園・小学校・中学校の終わり（2000年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校及び基礎教育学校の終了時）において、動態 - 機能プロフィールの検証及び内容更新は、次の等級の教育機関への資料伝達のためにも必要となる。
  5. 合同作業ミーティングを開催する際、学級協議会（教員チーム）の教員の出席が可能となるよう、また、地域保健事業体の医療業務特有の負担にも配慮した上で、適度な柔軟性を確保しながら、他機関の担当者と日付・時間・議題について取決める。
  6. 特別な必要性が認められた場合は、本協定にて定める以外の合同作業ミーティングの機会を設けるため、担当者間の合意を図る。
- B. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負う。
1. 動態 - 機能プロフィールの総合形成、その検証及び必要な場合は内容更新のために、協議に参加する。
  2. 地域保健事業体と学校の作業ミーティングは、各年度ごと少なくとも2回行うものとし、例外として、モデナ県で初回のハンディキャップ証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、前述の第3条に規定するように、特別な方式で取決める。ミーティングは本部校<sup>\*1</sup>で開催することが望ましく、参加者は開催日時について調整を行う。

## **第6条 個別教育計画 (Piano Educativo Individualizzato)**

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

---

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

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学校の教育提供構想<sup>\*1</sup> (Piano dell' Offerta Formativa=POF)に、設備・人材等内部資源、教育プロジェクト及びその実施・検証・評価方法を明示した上、ハンディキャップのある生徒の統合教育プロジェクトが規定されるようにする。
2. 学級協議会（教員チーム）に、専門の支援教師が重要な位置を占めて参加し、教育心理学担当教師がいる場合はその教師も含め、地域保健事業体担当者及び家族の協力のもと、次の事項が実施されるよう責任をもつ。
  - a) 本協定に「個別教育計画(Piano Educativo Individualizzato)」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用し、規定の期間で（4ヶ月又は2ヶ月ごと）、個別教育計画の作成・組み立て・検証を行う（1992年法律第104号第12条第1～4項）。特に、学級への実質的な統合と教育の成功（可能な場合、高等学校の教育課程修了の国家試験の合格も含め）を確実なものにする目的において最適な方法を決定する。
  - b) 個別教育計画を、教育・教科の指導計画化又は介入分野領域別の指導計画化に統合する。
  - c) ハンディキャップのある生徒が、学級、小グループ、実験・研究活動<sup>\*2</sup>においてどのように作業するかについて、又、その他の特定の活動を必要とするかについて、明確にする。
  - d) 必要と考えられるスペース・備品・機器・補助教材を特定し、その使用方法及び目的を示す。
  - e) 生徒の出席時間の短縮が必要な場合は、治療・リハビリの負担も考慮に入れ、地域保健事業体担当者及び家族と協議の上決定する。
3. 学級協議会が策定するハンディキャップのある生徒のための広域統合プロジェクトについて、学外の人的・物的資源及び地域保健事業体担当者の協力、生徒自身とその家族の意見、市町村行政機関（教育・交通・社会福祉・スポーツ等の担当評議員）の意見、また地域のボランティア団体の参加が望める場合はその意見も考慮した上で策定が行われるように要求する。
4. 個別教育計画で定めた活動の実施に向けて提供された資源を利用した結果得られた成果について、協議の上定める方法により、本協定の署名機関に報告する。

B. 市町村当局は、次の義務を負う。

1. その管轄において、個別教育計画で定めた内容の実現に必要な場所・設備・補助教材を供給する。
2. 各分野の評議員（教育・交通・社会福祉・スポーツ・文化など）の権限をもって、地

---

\*1 （訳注）教育提供構想=Piano dell' Offerta Formativa, 略称POF。各学校の概要、教育信念、教育プログラム、設備等を記載した文書。

\*2 （訳注）実験・研究活動=attività di laboratorio, 一例としてコンピュータ、音楽、劇、環境学習など。

域の資源の活用を支援し、学校・地域保健事業体担当者との協力の上、生徒とその家族の意見を参考にし、地域にボランティア団体がある場合はその活性化をはかりながら、ハンディキャップのある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

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

1. 個別教育計画の準備及び検証を行う学校ミーティングへ参加し、生徒に必要となりうる治療・リハビリ実施の期間・方法を説明するなどの助言を行い、計画実現のために学校及び生徒の家族と協力する。
2. 同事業体の専門家の専門能力の提供をもって、地域の資源の活用を支援し、学校・市町村行政機関関係者と協力の上、生徒とその家族の意見を参考にしながら、ハンディキャップのある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

## **第7条 自治的教育機関における教育活動の組織**

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 教育提供構想(POF)に記載の、決議機関によるプログラム策定を通じた教育における自治の行使において、カリキュラム・学級の編成・教育上の柔軟性、教授法・教育手法の実験的自主性が、全ての生徒、特に重度・超重度のハンディキャップのある生徒の統合教育及び教育の成功の推進・保障を目的とすることを、保障する。
2. ハンディキャップの状態悪化の防止、地域の文化的・教育的資源を利用した教育措置の実施、全学級参加の相互協力タイプの活動の実施、聴覚・視覚障害者の統合教育のための外部専門家及び新技術機器の活用、著しく重度の身体・精神障害者の学習理解と対人関係の向上の推進を目的とする、「統合教育の有効モデル」の始動を目指す学級協議会の活動を推奨・支持する。(1998年7月24日教育省令第331号)

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

1. 規定された作業ミーティングの際、適切な助言及び協力を提供し、作業グループ及び学級における活動の形成を助け、グループダイナミックスの認識を向上させる。
2. 規定された作業ミーティングの際、学校側から提案された実験行程の実現に適した場所、スペース、活動を特定するための協力を行う。

C. 市町村当局は、次の義務を負う。

実験的行程も含め、統合教育のクオリティ向上にふさわしい行程の実現を可能とする目的において、ほかの機関と協力する。

## 第8条 等級の異なる学校間における教育及び学習指導の継続性

1992年法律第104号第14条第1項に規定のこの遂行に関しては、次のとおりとする。

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 1992年法律第104号に定める者の統合教育の発展を保障する目的で、前後する教育課程の教員どうしが協議することを義務とし、等級の異なる学校間における教育の継続性を促進する。
2. 生徒の統合教育に必要な場合は、生徒がすでに終了した等級の学校の支援教師が生徒に付き添って次の等級の学校への受入れ・加入段階に参加することを可能とする実験的プロジェクトの構築を推進する。(教育省令1988年第1号に従い、プロジェクトには学内決議機関の決定を要する)
3. 特に重要な書類一式(証明書、情報用紙、機能診断、動態-機能プロフィール、個別教育計画、特別プロジェクト)を次の等級の学校長へ送付し、1992年法律第104号に定める生徒についての必要情報の伝達が確かに行われるようにする。
4. 上級校への統合を助ける支援教師及び(又は)教育補助員のほか必要資源、機器及び補助教材の需要量を決定する目的において、上下2つの等級の学校の教員、地域保健事業体担当者、教育補助員及び生徒の両親の間で連絡ミーティングを发起する。

B. 地域保健事業体(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)は、規定された作業ミーティングの領域で、下級校から上級校へ移行する生徒の動態-機能プロフィール及び個別教育計画の検証のため、また、上級校への統合を助ける支援教師及び(又は)教育補助員のほか必要資源、機器及び補助教材の需要量を決定するためにも、学校により发起される継続のためのミーティングへ参加する義務を負う。

C. 市町村当局は、地域の資源の利用において支援を行い、継続性の行程実施のため、その他の機関と協力する義務を負う。

## 第9条 進路指導の行程

A. 県教育事務所、県当局、地域保健事業体(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)は、ともに、中学校(2000年2月10日法律第30号適用により「基礎教育学校」)以降の教育コース選択における進路指導活動を計画・実現・検証する教育機関の活動を援助するものとし、このために各保健管轄区における共通作業の所定のミーティングも行う。これは、各地域の教育機会の有効利用ができるように支援することを目的とする。

B. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学級協議会が、中学校終了時及び高等学校第1学年終了時（2000年2月10日法律第30号適用により「基礎教育学校終了時及び高等学校2年制課程終了時」）又は高等学校の教育・養成課程終了時に行う選択を考慮した進路指導を予定・実施し始める「人生計画」を、必要な場合は中学校在学の初年度から、個別教育計画の領域において準備しはじめるようにする。
  2. かかる目的のため、学級協議会が、地域保健事業体の担当者と協力、又は、県当局の就職指導・雇用事業の情報システムを通じて提供されるサービスを利用して活動できるように支援する。
  3. 地域社会で利用可能な資源を導入し、学校 - 仕事の交互コースの実施も通じて、人生計画に結びついた進路指導の行程の実験を行うことを支援する。
- C. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、規定されているミーティング内において、人生の総合的計画の分野における進路指導活動の調整及び指導について、学校関係者と協力する義務を負う。
- D. 市町村当局は、プログラム策定で規定する進路指導行程の決定、実施、検証において、自らの事業をもって協力する義務を負う
- E. 県当局は、次の義務を負う。
1. 地域における職業訓練・雇用・社会的機会に関する情報を、自ら進路指導事業を通じて、その他の機関、家族及び生徒へ提供する。
  2. 中学校終了時及び高等学校第1学年終了時（2000年2月10日法律第30号の適用により「基礎教育学校終了時及び高等学校2年制課程終了時」）又は高等学校の教育・養成課程終了時に行う選択についての指導行程をまとめることについて、要望があれば、個別相談を行う。
  3. プログラム策定で規定する進路指導行程の決定、実施、検証において、自らの事業をもって協力する。

## **第10条 出席を阻む条件の克服**

- A. 教育機関は、次の義務を負う。
- 校長の任務
1. 不登校や頻繁な欠席の原因の除去に必要な措置を個別教育計画の中に準備し、1992年法律第104号に規定される生徒の出席を支援する。
  2. 規則的な学校出席を阻む原因を除去するため、市町村当局の社会福祉事業部、地域保健事業体の教育事業・社会医療事業部、両親と協力する。
  3. 重度の困難な状況にいる生徒の家族が、度重なる要請にもかかわらず学校や医療事業部と連絡をとろうとしないケースについて、社会福祉事業部へ通知する。
- B. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、ハンディキャップ

のある生徒の不登校の予防活動の開始のため、市町村当局の事業と連絡の上、個別教育計画に定められた学校ミーティングへ参加する義務を負う。

- C. 市町村当局は、出席を阻む条件の克服を目的とした措置の計画化に、社会福祉事業及び地域で利用可能な資源の活性化も通じて、協力する義務を負う。

## **第11条 専門の支援教師**

A. 県教育事務所は、次の義務を負うものとする。

1. 県団体合同作業グループ(GLIP)は、ハンディキャップのある生徒の個別教育計画に定める教育・指導目標の実現を助けるために支援教師を要請した各校への県割当て人員の配分の優先方法及び方針について、毎年決定を行う。
2. 県のハンディキャップ作業グループ(GLH provinciale)は、県団体合同作業グループの指示に基づき、学校から提出されたプロジェクトを分析し、利用可能な専門家人材の配分プランを作成する。県ハンディキャップ作業グループは、人材の配分決定段階に必要とみられる全情報を得るため、必要とみなした場合は、各学校長の意見を求める。
3. 県団体合同作業グループ及び県ハンディキャップ作業グループの決議内容については、県の教育事務所責任者により特に準備された作業ミーティングを介するなどして、校長に説明される。

B. 教育機関は、次の義務を負うものとする。

校長の任務

1. 3月～4月期の職員編成の決定期限内に、学校に就学登録しているハンディキャップのある生徒の統合教育の支援措置プロジェクトを組み、県ハンディキャップ作業グループに提出する。
2. かかるプロジェクトは、校内ハンディキャップ作業グループ(GLH d' istituto)の協力により作成され、各学級への支援教師割当て案のもととなる報告レポート及び各生徒の情報を記載する詳細なカード（本協定に「職員要請カード(Griglia per la richiesta di personale)」との名で添付）を含むものとする。
3. 学校に配分された支援教師の割当て人員の通知を受け、校内ハンディキャップ作業グループの協力のもと、統合プロセスに関わる各学級へ人材の配分を行う。

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

1. 前出の第3条で特定した方法の1つに従い、初めてハンディキャップの判定を受けた生徒又はこの県へ転入してきた生徒が通う学級における国の支援教師の必要時間数の決定において、校長及び教員へ助言を行う。

## 第12条 教育補助員の役割、職務、養成行程

学校長は、イタリア団体労働協約(CCNL)、及び、2000年9月27日付の教育省・イタリア全国市町村協会(ANCI)・イタリア県協会(UPI)間の合意協定における規定内容を考慮した上で、ハンディキャップのある生徒の補助に関して、学校の管轄業務については国採用の補助職員が行うように処置する。一方、本条に規定される専門職員をもって行う専門補助の任務については、市町村当局の管轄とする。

本協定には、添付書類「教育補助員の特徴(Caratteristiche del personale educativo assistenziale)」と題される文書内容をそのまま挿入するものとする。

- A. 市町村当局は次の義務を負うものとする。
- 次に掲げる各号の1つの方法により、教育補助員を提供する。
    - 初めてハンディキャップの判定を受けた生徒またはこの県へ転入してきた生徒の情報用紙に記載された指示内容に基づく。すでに在学中の生徒については、地域保健事業体が、個別教育計画の最終検証のミーティングの結果、必要な場合につき情報用紙に記載された教育補助員の必要時間数を変更する。
    - 関係者間（教育機関、地域保健事業体、市町村当局）の取決めによる。
    - 在籍生徒数に対する教育補助員の過去の需要割合に応じて計算し、管轄区をベースに学校ごとに配置可能な人材の割当てを決める。
  - 第2条に規定する管轄区協定により、これらの方式のうちどれを事前選択するか決定される。協定の締結が遅れる場合は、本プログラム協定の締結後の第一年度から適用できるようにするため、単一の市町村にはa)の方法を採用し、また、管轄区内の市町村協定(accordo dei Comuni del Distretto)がある場合はc)の方法を採用する。
  - 外部機関との契約または市町村間の協定による場合も、教育補助員は添付書類に特定する適性条件を備えているものとする。本協定の施行まで異なる条件の職員を起用してきた市町村は、本協定の施行期間中に、添付書類に規定の条件に達するようにする。
  - 教育補助員が教育指導活動の計画化及び検証の会議（第5条Bの2）に参加できるように、公認使用時間<sup>\*1</sup>を保障する。かかる参加については、校長と取決めるものとする。公認使用時間の決定方法については、当事者間で定める。
- B. 県当局は、利用可能な資金の情報及び資料を市町村が容易に入手できるように務める。

C. 教育機関は、次の義務を負うものとする。

校長の任務

- 各年度の3～4月中に、県の教育事務所への支援教師の要求を行うのと同じ時期に同じ書類を使用し、次の年度における教育補助員の申請について管轄の市町村当局へ提出

---

\*1（訳注）組合の集会などのために、給与に算入される公認の使用時間。

する。特に、申請には、次年度に在籍予定のハンディキャップのある生徒各人の統合に必要な教育補助員の配置方法を明示するレポートを含むものとする。レポートには、県教育事務所の管轄の手続きのために提出するものと同じ「1992年法律第104号第3条に従う証明」、情報用紙、職員要請カードを添付する。

2. 統合教育実施のための連携的活動について決定・検証する会議への教育補助員の参加の方法について、市町村当局と取決める。
  3. 教育補助員の割当てに関して管轄の市町村当局の出した決議の写しを、県教育事務所の統合教育課へ送付する。
  4. 普通学級に統合されているハンディキャップのある生徒の個別教育計画実施に必要な任務を、教育補助員に与える。
- D. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、幼児学校へ通う生徒の個別教育計画が、医療的性質の活動を含む補助を必要とするときは、現行の法令に従い、かかる活動のために負担された費用の相当額を管轄の市町村当局へ支払うものとする。

### **第13条 職員の研修**

- A. 県の教育事務所及び教育機関は、次の義務を負うものとする。

県団体合同作業グループ、県ハンディキャップ作業グループ及び学校長は、協力の上、次の各号に掲げる事項を行う。

1. 地域保健事業体及びモデナハンディキャップ文書センターの担当者との協力もあわせ、教職員の研修・養成用の資金を利用し、職場における理論と教育・学習指導計画化のフィードバック式の研修企画を推進する。
2. 障害者の特殊性とニーズの広範性に即した、動態 - 機能プロフィール及び個別教育計画の実践における恒常的な研究活動を実施するため、学校関係者と社会医療事業者の団体合同ミーティングを発起する。
3. 統合の文化を実現するような活動を、あらゆる企画をたてて推進する。

- B. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、その権能と専門性を生かし、統合の文化を向上させるための養成講座の提案及び（又は）実施において学校関係者と協力する義務を負う。

- C. 市町村当局は、次の義務を負うものとする。

1. 教育機関及び県の教育事務所との協力により準備される研修講座への教育補助員の参加を許可する。
2. ハンディキャップ文書センターを通じ、統合教育に関わるすべての職員の研修・養成講座の計画準備に協力する。

## **第14条 ハンディキャップのある生徒の統合教育に必要な専門設備、補助教材及びその他の技術補助機器の購入に必要な財政資金**

この遂行に関し、協定の署名者であるすべての機関は、統合教育に必要となる物質資源調達に関わる財政問題解決に協力する義務を負う。

A. 県の教育事務所は、1992年法律第104号の規定により使用可能な金額のうち、事業センターの形成及び資源のネットワーク上での使用を優先するため各教育機関へ直接付与されない割当て分について、県団体合同作業グループを通じて資金利用の優先方法及び方針を毎年決定する。

B. 教育機関は次の義務を負うものとする。

校長の任務

1. 個別教育計画の目標の実現のため統合教育に必要な専門設備、補助教材その他の技術補助機器を特定するよう、学級協議会に求める。
2. 1992年法律第104号に規定される特定の財政資金を利用し、また、可能かつ必要なかぎり学校の資金からも拠出の上、学校環境で実施される教育・実験活動に関連した補助教材、設備及びその他の機器の購入と調達が行われるようにする。購入物品は、ハンディキャップのある生徒の教育を受ける権利及び個人能力の最大限の発展を実際的に保障する目的において最適なものでなければならない。

C. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負うものとする。

1. 補装具その他特定の障害に密接に関わる機器を処方し供給する。
2. 個別教育計画の指示に基づき、教育機関との間で調整・補完する形で、統合教育に必要な専門設備、補助教材及びその他の技術補助機器の購入及び調達について処方を提供する。

D. 市町村及び県当局は、次の義務を負うものとする。

1. それぞれの管轄において、建築的バリアーを取り除き、ハンディキャップのある生徒の学校生活に建物を適応させるよう処置する。
2. 統合教育に必要な特殊備品について、個別教育計画を通じて指摘されたニーズに関して地域保健事業体から提供される具体的な指示を受け、教育機関との間で調整・補完する形で、それぞれの管轄において購入及び調達を行う。

## **第15条 統合教育の行程における資料文書**

A. 県の教育事務所は、次の義務を負うものとする。

1. 統合教育課は、県の教育機関において実施される統合教育プロセスに関して、量的情報及び可能な限り質的な情報を収容するデータベースを構築・運営・更新する。
2. データベースに収められた情報については、プライバシーに関わるデータの使用を規制する規則は遵守の上で、ハンディキャップ者の統合に関わるすべての機関及びハンディキャップ者一家族協会団体によるアクセスを保障する。
3. 当該事務所は、一年ごとに、量的及び可能なかぎり質的な面から統合教育の主な特徴を指摘した要約レポートを作成する義務を負う。

B. 教育機関は次の義務を負うものとする。

校長の任務

1. ハンディキャップのある生徒各人について、学習行程の資料一式が準備されるようにする。かかる資料一式を構成する書類には、地域保健事業体から発行されるもの（証明書、情報用紙、診断表、機能診断）のほか、次項に規定する書類が含まれる。
2. 法律により想定され本プログラム協定により決定された書類（動態 - 機能プロフィール、個別教育計画）、並びに、指導行程の具体的実施に関する特別プロジェクトの策定及び検証について示すために必要となる書類（実験プロジェクト、教育補助員の活動、学校－仕事の交互体験、進路指導、特別資金の申請ほか）を、学級協議会（教育チーム）が正確に作成し、統合教育の行程についての適正な資料を準備するようにする。
3. 前項に定める書類が、統合教育の行程における実践内容及び個々の個別教育計画での予定内容と正確に一致した形で作成されるようにする。
4. ハンディキャップのある生徒個人の資料一式の書類が県レベルの人的資源及び資金の配分に有用である場合は、その写しを、県の教育事務所の統合教育課、県団体合同作業グループ及び県ハンディキャップ作業グループへ提供する。
5. 統合教育に関するデータベースの更新に必要な量的・質的な情報を、県の教育事務所の統合教育課へ提供する。

## **第16条 統合教育のための事業センターのネットワークの創設**

A. 県の教育事務所、教育機関、市町村当局及び県当局は、次の義務を負う。

1. 管轄区本部のある各市町村へ設置された資料・事業センターのネットワークを構築し、それらのセンターと調整役を務めるモデナハンディキャップ資料センターを接続する。センターは次の事項を行う。
  - a) 法令関連及びハンディキャップのある生徒の実質的な統合教育を保障するにふさわしい手段及び企画の準備に関して、学校へ助言を行う。
  - b) 統合教育に携わる職員のための情報源を構築する目的で、統合の最善の行程についての資料を収集・作成する。
  - c) ハンディキャップのある生徒の統合行程に関わる職員のための職場養成コースを実施するため、学校長、県団体合同作業グループ及び県ハンディキャップ作業グループと協力する。

2. 地域センター(Centri Territoriali)には、ニューテクノロジーを利用した情報機器及び補助教材を収蔵するアウジリオテカー( ausilioteca, 補助機器資料センター)を設置することができる。所蔵するすべての物品は、学校での活動用に必要とする関係者が閲覧可能かつ貸出し形式で持ち出し可能とする。
  3. 地域センターは、教育機関がハンディキャップのある生徒の統合教育のために利用可能なすべての補助教材、補助機器及び特殊技術設備についての記録を収容するデータベースを構築、更新し、参照可能にするものとする。かかるデータベースは、利用可能な資源の分散や無駄な重複を避け、その利用を最適化するために必要なツールとなる。
- B. 地域保健事業体(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)は、学校及び家族への専門的助言サービスを行うために関係者の専門能力を提供することで、管轄区本部のある市町村に分散設置されるアウジリオテカーも含め、センターの設立に協力する義務を負う。

### **第17条 本協定の適用についての定期的検証と評価**

本協定の署名者は、県団体合同作業グループ(GLIP)に対し、各管轄区において開催する所定の年間ミーティングをもって、本協定の機能の検証及び評価を行い、署名者に報告することを継続的に委任する。ミーティングは基本的に教育年度の初めに開催、そうでない場合も12月中に行うものとし、問題認知及び適切な改善措置の調整を目的とする。ミーティングには、すべての学校長、管轄区担当の小児神経精神医療チーム全員、市町村の教育評議員及び社会福祉評議員、社会福祉事業担当員、及び国立校に通うハンディキャップ児の両親の協会の代表2人が参加する。

### **第18条 監督組織**

本プログラム協定の実施における監督及び協定遵守を保障するために必要な措置は、監督組織により行われる。かかる目的において、監督組織はハンディキャップのある生徒及びその両親の協会の代表と定期的な協議を行う義務を負う。

監督委員会は次の者により構成される。

- ・議長＝県知事又はその代理
- ・県の政府監督官<sup>\*1</sup>又はその代理
- ・管轄区本部のある市町村の長又はその代理
- ・地域保健事業体本部長又はその代理
- ・県の教育事務所の代表

---

\*1 (訳注) 政府監督官＝国の直轄行政の機関とし、政府から派遣される。

- ・ 幼児学校の校長の代表1人
- ・ 基礎教育学校（小学校及び前期中等教育学校）の校長の代表1人
- ・ 高等学校（後期中等教育学校）の校長の代表1人

### **第19条 保障機能**

本協定の署名者は、本協定に1人以上の署名者により署名されている内容の不適用から生じる機能不全を利用者が指摘する必要があるとみなした場合に赴く先としての保障機関を特定する。

かかる機関は、次に掲げる方法により特定される。

- a) オンブズマン制度のある市町村の義務に関しては、市町村のオンブズマンへ
  - b) 県、県の教育事務所、教育機関、地域保健事業体、オンブズマン制度のない市町村の義務に関しては、県のオンブズマンへ
- 当該オンブズマンは、指摘があった場合にそれを監督組織に通知する。

### **第20条 協定の期限**

本協定の期限はエミリア・ロマーニャ州広報発行日より3年間とする。

## ハンディキャップのある生徒の高等学校における学校教育及び職業養成の義務 の遂行についての県内プログラム協定補足文

あわせて次の規定に従い、

- ・ 1999年1月20日法律第9号義務教育延長についての緊急規定。官報1999年1月27日第21号
- ・ 1999年8月9日教育省令第323号「義務教育延長についての緊急規定に関する1999年1月20日法律第9号第1条の施行規則に関する規定」
- ・ 1999年5月17日法律第144号「投資関連対策、雇用助成金、全国労働災害保険協会(INAIL)及び社会保障機関再編成の規定の政府委任」
- ・ 1997年6月24日法律第196号「雇用促進関連規則」
- ・ 1998年3月25日労働省令第142号「職業訓練養成及び進路指導に関する1997年6月24日法律第196号第18条の方針及び基準の施行規則に関する規定」
- ・ 1998年4月8日労働省令「見習い生の養成活動の指導内容に関する規定」
- ・ 1999年10月7日労働省令「雇用促進関連規則を定める1997年6月24日法律第196号第16条第2項及びその改正条項の施行規則」
- ・ 2000年7月12日共和国大統領令第257号「養成活動の履修義務に関する1999年5月17日法律第144号第68条の施行規則」
- ・ 1997年12月10日法律第425号「後期中等教育課程修了試験の改革のための規定」
- ・ 1998年7月23日共和国大統領令第323号「1997年12月10日法律第425号第1条による後期中等教育課程修了国家試験規定に関する規則」
- ・ 1998年9月18日教育省令第356号、1998年9月18日教育省令第357号、1998年11月12日教育省令第452号、1998年9月18日教育省令第359号、1998年11月10日教育省令第449号、1998年11月11日教育省令第450号「後期中等教育課程修了国家試験実施に関する規定」
- ・ エミリア・ロマーニャ州政評議会決議1997年1475号、1999年528号、2000年539号「1997-1999年の3ヵ年における職業訓練及び進路指導の実施綱領」
- ・ エミリア・ロマーニャ州法1999年10号「教育及び生涯学習を受ける権利並びに統合的職業訓練システム」
- ・ 2000年11月8日法律第328号「社会福祉措置事業の統合システム実現のための基本法」
- ・ 1999年3月12日法律第68号「障害者の労働権利に関する規定」
- ・ 2000年10月10日共和国大統領令第333号「障害者の労働権利に関する1999年3月12日法律第68号の施行規則」

次の事項を考慮し、

- ・ハンディキャップのある若者は、9年間の義務教育の対象であり、18歳になるまで教育の義務を満たすことが認められていること。
- ・18歳になるまで養成活動への参加義務が設けられたこと。

次に掲げる内容を決定する。

## 第1条 新たな学校教育義務

A. 県の教育事務所は、州レベルで実施された活動がある場合は、県と合意の上、教育機関及び職業訓練センター(Centri di Formazione Professionale)の間において専用のミーティングを設け、ハンディキャップのある生徒も普通学級への統合経験を生かして参加するような教育及び養成の統合コース実現のための地域プランの始動を推進する。

B. 教育機関は次の義務を負う。

1. 高等学校への受入れ 学校長は、学校教育提供構想(POF)に、個別教育計画をサポートするための年間の各時期における措置が予定され、ハンディキャップのある生徒の統合教育にふさわしい教育品質を示すプロジェクトが記載されるようにする。
2. 個別教育計画の計画化 義務としての学校行程(義務教育)が終了する前の個別教育計画の決定に際し、学級協議会は、家族及び生徒自身と合意の上、地域保健事業体担当者の協力のもと、高等学校を出た後について考えられる想定コース(資格の取得、教育クレジット(crediti formativi)の取得、養成期間の続行、就労、福祉作業所、リハビリ・治療センターほか)について概要をまとめる。高等学校の第1学年では、ハンディキャップのある生徒を受入れる学級の協議会は、生徒の統合を促進し、並びに学位の取得のための学校教育コースへの継続を動機付け支援する目的で、特定の進路指導活動を計画、実施、検証する。ハンディキャップのある生徒の個別教育計画の計画化プロセスにおいてかかる目標達成が予定されない場合は、学級協議会は、職業訓練システムと統合した形態の養成コースへの継続を動機付け、指導し、支援するような進路指導の行程を計画、実施、検証することができる。かかる行程の決定は、ハンディキャップのある生徒及びその家族、地域保健事業体担当者、並びに職業訓練システムの担当者と合意の上で行われる。
3. 職業訓練システムと統合した学習指導行程 学校長は、学級協議会により示された個別教育計画が職業訓練システムの協力を予定している場合は、様々な訓練機会について情報を得て進路指導を行うため、地域レベルの進路指導措置の調整計画分野における特別協約を職業訓練センターと締結する。

C. 地域保健事業体(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)

1. 規定された作業ミーティングにおいて、個別教育計画の実現に適した進路コースの特定のために自らの専門能力を提供する。

2. 教育機関と職業訓練システムを統合する形で計画される進路指導行程の実施をサポートする。

#### D. 県当局

1. 県の教育事務所・教育機関・職業訓練システムセンターと協力し、ハンディキャップのある生徒も対象となる進路指導措置の地域調整計画を策定する。特に生徒のニーズを重要視し、個別教育計画の実現に寄与する家族及び地域保健事業体担当者が関与するよう配慮する。
2. 教育機関と職業訓練システムを統合する形で計画された進路指導行程の実施をサポートし、適切な資源ベースを開設する。

## 第2条 新たな養成義務

- A. 県の教育事務所は、州レベルで実施された活動がある場合は、県と合意の上、職業訓練システムセンターとの協力により、養成義務の対象となる生徒に向けられた情報提供・進路指導の専用ミーティングを毎年12月末までに開催する。

#### B. 教育機関は、次の義務を負う。

1. 個別教育計画の計画化 学校長は、ハンディキャップのある生徒を受入れる学級の協議会が、生徒の統合を助けかつ学位の取得まで教育行程の継続を動機付け支援する目的において適切な進路指導活動を定めた上で、学習指導活動を計画、実施、検証することを保障する。個別教育計画の計画化において高等学校卒業の学位取得が予定されない場合、又は、学級協議会が学位を取得しないことを妥当とみなすときは、教育・養成の的確なゴールに到達する目的において、学級協議会は、職業訓練システムと統合した形態における養成コースの継続を養成義務の遂行まで動機付け、指導し、支援するような進路指導の行程を計画、実施、検証することができる。かかる行程の決定は、若者の全般的な人生計画の範囲において、ハンディキャップのある生徒及びその家族、地域保健事業体担当者、及び職業訓練システムの担当者と合意の上で行われる。
2. 職業訓練システムと統合された学習指導行程 学校長は、学級協議会により示された個別教育計画が職業訓練システムの協力を予定している場合は、地域レベルの調整計画分野における職業訓練センターと特別協約を締結する。
3. 学校後のコース選択における進路指導 学級協議会は、生徒とその家族と合意の上、地域保健事業体担当者の協力並びに県の雇用事業及び進路指導事業を活用して、高等学校後の進路指導の行程を計画、実施、検証する。

#### C. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）

1. 規定された作業ミーティングにおいて、個別教育計画の実現に適した教育・養成の行程を特定するために、自らの専門能力を提供する。
2. 若者の出来る限り総合的な将来の展望を考慮に入れた上で、高等学校を出た後に考え

られる進路の特定において、学級協議会と協力する。

3. 成年への移行時に生徒が放棄されることのないよう、小児神経精神医療部とその他の事業（社会福祉の管轄ならばそれも含め）との間の管轄の受渡しが確実に行われるようにする。教育機関と職業訓練システムとの協力関係については、生徒が成年に達しても、18歳以前に開始した教育・養成の行程の終了時点まで、小児神経精神医学担当者により継続して保障される。

#### D. 県当局

1. 養成義務の遂行範囲における、ハンディキャップのある生徒の教育・養成のニーズに即した措置についての地域調整プランを策定する目的において、県の教育事務所、教育機関、職業訓練システムと協力する。
2. 職業訓練システムの講座において、分離コースや障害者専用講座の実施を避け、ハンディキャップのある若者の統合が想定されるように措置をとる。
3. ハンディキャップのある生徒及びその家族が、進路指導事業や雇用事業を利用できるように措置をとると同時に、進路選択用の教育行程のプロジェクト化のために教育機関に協力する責任を負う。

### 第3条 学校－仕事の交互コース

#### A. 県の教育事務所は、県当局と合意の上、

1. 福祉作業所体験も含め、学校－仕事の交互体験を支援している地域団体との協力関係を活性化する。
2. ハンディキャップのある生徒が参加する学校－仕事の交互体験について自主的又は外部団体との協力において計画、実践、検証している各教育機関の代表者同士の調整ミーティングを開催する。

#### B. 教育機関は次の義務を負う。

##### 校長の任務

1. 学校－仕事の交互体験が、職業訓練システムとの統合行程内で実施される場合も含めて、学級協議会が準備するハンディキャップのある生徒の個別教育計画の中に有機的かつ一貫性をもって導入されるようにする。
2. 生徒の受入れ企業と特別協約を締結する。協約には、1998年3月25日労働省令第142号第4・5条に従い、参加する各生徒の養成・進路指導プロジェクトが付されるが、かかる協約が県の職業訓練システムの認定センターにより締結されるケースはこれを例外とする。
3. 1998年3月25日労働省令第142号第3条の定める保険契約の措置をとる。なお、かかる保険契約が職業訓練システムの認定センターにより行われているケースは例外とする。
4. 学級協議会がその構成員の1人を「教育組織責任者」として任命することを確認する。かかる責任者は、生徒の受入れを担当する企業側責任者及び交互体験に関わるその他の

事業者との連絡役となる。

5. 職場統合の行程の企画における地域保健事業体、管轄の地方自治体、職業訓練システム及び雇用センターとの協力関係において、学校から実社会への移行をサポートすることを目的とした、交互体験の状況への随伴を想定するような特別プロジェクトの準備に協力する。
- C. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部、及び、管轄の場合は社会福祉事業部も含む）
1. 個別教育計画の中における適切な交互コースの設計、実施、検証において学級協議会と協力する。
  2. 職業訓練システムの認定センターとの特別協約も含め、交互コースの決定、実行、検証において職業労働訓練の作業チーム(Unità Operative di Formazione Professionale e Lavorativa)の職員との協力を行うようにする。
- D. 市町村当局（社会福祉事業の担当性を保持する場合）
1. 個別教育計画の中における適切な交互コースの設計、実施、検証において学級協議会と協力する。
  2. 職業訓練システムの認定センターとの特別協約も含め、交互コースの決定、実行、検証において職業労働訓練の作業チーム職員との協力を行うようにする。
- E. 県当局は、ハンディキャップのある生徒の学校－仕事の交互体験を支援する目的で、県の教育事務所、教育機関、州の職業訓練システムの認定センター、社会福祉の管轄機関とともに協力する。

#### **第4条 高等学校におけるチューターTutor制度**

- A. 教育機関は次の義務を負う。
1. 学級協議会は、ハンディキャップのある生徒の学校及び社会への統合を向上させる目的で、特に個人の自立性の獲得に関して、総合的な個別教育計画の補完プロジェクトの策定が必要な場合は、ハンディキャップのある生徒及びその家族との事前の合意の上、ハンディキャップのある生徒のチューター役として青年の協力を想定する。
  2. 学校長は、必要な財政資源を用意し、プロジェクトに協力できる青年を募集する義務を負う。
  3. チューターは、次の事項をサポートする。
    - a) 教育行程と学外活動の融合
    - b) 宿題を行う際、生徒の学習理解の補助
    - c) 実験研究活動への参加
    - d) 学級や同輩のグループ、地域の文化・スポーツ・レクリエーション活動への参加
  4. チューターは、ハンディキャップのある生徒を動機付ける役割を担い、対人関係及び

情緒面に起因する困難な状況の克服の支援も行う。

5. チューターは、基本的に、高等学校の卒業生、大学生、求職中の大学新卒者から選ばれる。チューターは教授任務はもたず、また、本協定により規定され第3条の情報用紙に定義されるところの補助任務も、教育実践家の権能ももたない。
  6. チューターは、学級協議会の定める教育プロジェクトに想定される範囲において、生徒の仲間と交流をもつ。教育機関内におけるその任務は、学級協議会により作成されるプロジェクトで定められ、その結果は、個別教育計画の定期的・最終の検証を行う通常ミーティングにおいて学級協議会により評価される。チューターと生徒の家族及び地域のレクリエーション・文化・スポーツ団体との交流は、プロジェクトが想定する教育目標領域及び一般的な福祉の観点から、学校はこれを奨励する。
  7. 学校長は、より広い合意範囲も含め、大学の教育学部、心理学部及びその他の類似領域の学部と協力関係を築き、チューターの経験を「実習期間」や「教育クレジット」と大学側が認める可能性について検討し、かかる学部在籍する学生の参加を容易にする。
  8. チューターの人物像とは、その個人的能力、特に協力を惜しまない人間性をもって友好的関係を築くことを通して、困難な状況にあるほぼ同年代の人間の世話をし助けることができるような、強い意志及び適性を備える人間である。チューターには、経費払い戻し又は奨学金支払いを認めることができる。個人ボランティア名簿(Registro del Voluntariado Individual)に登録している必要がある。
- B. 市町村当局は、県当局との協力の上、学校長からの要請について検討し、社会福祉事業の協力も含め、ハンディキャップのある生徒の統合支援プロジェクトを財政的に支援するよう努める。
- C. 県当局は、チューターの任命を想定する統合プロジェクトの実施において、市町村の財政負担を支援する。
- D. 地域保健事業体（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、総合的な個別教育計画の領域において、チューターの参加を想定するプロジェクトの決定及び検証に参加し、学校環境及び広範な社会領域における生徒のニーズについて指摘を行う。

## **第5条 高等学校の後の教育コース**

本協定の署名者は、高等学校を順調に修了して勉学の継続を希望する生徒の新たな環境への参加を見守りかつ支援する目的で、州の大学及びARESTUD（大学教育権利事業体）との協力体制を追求する任務を負う。

県の教育事務所及び県当局は、モデナ県内に高等学校後の講座を設置する職業訓練システム所属のセンター及び国立の高等学校が、資格を満たしているハンディキャップのある生徒の受講可能性について講座企画段階から想定するよう、その管轄分野をもって働きかけるものとする。

## 第6条 最終条項

本協定の署名者は、新たな規則又は現行規則の施行に関する関連団体間の新協定により、各団体の任務の再検討が必要となる場合は、それを行うものとする。

以上の内容を、読み、確認し、署名を行う。

2001年5月8日、モデナ

モデナ県教育長

Dott. Giacomo Giannuzzi

---

モデナ県を代表して

知事 Graziano Pattuzzi

---

モデナ地域保健事業体を代表して

本部長

Dott. Roberto Rubbiani

---

モデナ市を代表して

市長 Giuliano Barbolini

---

モデナ県各市町村を代表して

各市長



## 添付書類

ハンディキャップのある生徒の全等級学校における統合教育用県内プログラム協定  
2001年5月

添付書類1：小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリのサービス県協定	p.70
92年第104号法第3条の規定に定める特定	p.72
情報書類	p.73
診断区分	p.75
機能診断書作成への最小限の内容一覧表	p.76
動態機能プロフィール	p.77
個別教育計画	p.90
補助教育員の特徴	p.97
添付書類A) 第2条についての管轄区分の領域定義	p.100
幼稚園（幼児部）の個人申請書書式	p.101
小学校の個人申請書書式	p.102
中学校の個人申請書書式	p.103
高校の個人申請書書式	p.104

添付書類 1：小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリサービスの県協定

第 104 法の定義する障害する障害をもつ生徒の特定を促がす診断表

第 104 法が定義する障害の証明書とそれに伴う支援教師要請のための ASSE 1～3 に基づく ICD（診断一覧表）を利用してリスト化する；ASSE 4 に基づき成文化された系統的病理学は障害児の特定化に互換性があるが、ASSE 5 に基づいたものではない。

満 14 歳	F20～F29	精神分裂症・分裂病型障害
満 14 歳	F30～F31	気分障害
はい	F32.3	うつ
はい	F33.3	反復性うつ病性障害
満 14 歳	F60～F69	成人の人格及び行動の障害
はい	F70～F79	精神遅滞
重度の基準	F80.1	表出性言語障害
重度の基準	F80.2	受容性言語障害
重度の基準	F80.3	てんかんに伴う獲得性（後天性）失語症
幼稚園の環境のみ	F83	混合性特異的発達障害
はい	F84～F89	広汎性発達障害、アスペルカー、特定不能な心理的発達障害
重度の基準	F90	多動性障害
重度の基準	F91.1	非社会性行為障害
重度の基準	F92.0	抑うつ性行為障害
重度の基準	F92.8	他の行為及び情緒の混合性障害

後へ続く正確な障害特定のため、必要な診断部類一覧表内には存在しない ASSE 2（F81 とその多様な連結において F82）の病状を検討する。

- 1) いくつかの疫学研究による学校人口の 10% が抱える問題の重要度を確認する。これらの子供が日常的に直面する困難と教師が向かうべき問題的な困難を教育活動の展開の中で強調しあう。
- 2) 障害に苦しむ子供の人生、その家族の人生には学習障害がもたらした心理的難題がよくみられ、それは多くの苦難を子供に与え、それに適した援助の仲介へ要求があることを確認する。
- 3) 医学的枠組みの多様性と不変性があるため、学習障害認定を特性する際の正確な適宜の重要性を再確認する。

- 4) 先に指摘した点について、小児精神神経機能において明らかにされている性格から始まる特別の教育課程の必要性は、教材を使うような教育的有益な作業の可能性を明示する。
- 5) 学習障害診断の分類は障害を示す人間として使用されてはいけなると規定されており、またその問題の重要性を強化している。ASL の学習障害専門家から個別化された時点で、子供の家族の合意書作成により、医療上の特記事項を学校へ送付することを決定する。学習障害の報告は、子供の家族との合意によるものであり、ASL 関係者と、最終的にすべての機能しうる子供の資質を活性化させ新たに起こりうるその資質を創造させるための機会かつ掛け橋を模索する学校関係者とが規定しうることを予見しなくてはならない。ASL の管轄により頻繁に提起されるこれらの接点は、その都度の必要性に応じた ASL 関係者と学校指導との相互柔軟性の形態によって合意されるのである。
- 6) 最後に、いかに前もって明示したことを強化できるのか、この混成作業グループの構成、つまり ASL・学校・市役所間で結果的に問題を監視し、相互の仲介戦略を定義することを目的とする。

さらに、先のプログラム協定から成文化された様式を以って既に証明書が出されている経緯にも関わらず、現在の協定署名時にはそれが記載されなくなった臨床診断を添付していたというような、出身校の違う通学生について、各子供のためにも診断の再評価の必要があることを明確にする。この再評価については、サービス機関の関係者・学校関係者・家族との連携においてなされるべきであり、それは、学業段階に入る時から高校までの学校課程のなかで実現されるものである。

モデナ市地域保健事業体  
小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリテーションのサービス  
保健管轄\_\_\_\_の\_\_\_\_番

92年第104法第3条の規定による認定

姓\_\_\_\_\_名\_\_\_\_\_

出生地\_\_\_\_\_生年月日\_\_\_\_\_

住所\_\_\_\_\_番地\_\_\_\_\_

地区\_\_\_\_\_市(コムーネ)\_\_\_\_\_

臨床診断

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

重要な順に診断 (ICD-10) の認定

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

欠陥 (疾病) の主な性格 (1つのみ選択)

- 身体的に際立つ
- 身体的に軽度である
- 精神的に際立つ
- 精神的に軽度である
- 視覚
- 聴覚

最終的に PDF、PEI、検証結果による最終定義について、この生徒の責任者となるのは、  
医師\_\_\_\_\_近くのサービス\_\_\_\_\_

電話連絡先\_\_\_\_\_勤務時間\_\_\_\_\_

日付\_\_\_\_\_

署名\_\_\_\_\_

モデナ市地域保健機関  
小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリテーションのサービス  
保健管轄\_\_\_\_の\_\_\_\_番

**情報書類**

学校長宛

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

生徒の出身は、

- 家族
- 学校又は特殊学校
- 共同体
- 保育園\_\_\_\_\_
- 幼稚園・幼児学校\_\_\_\_\_
- 小学校\_\_\_\_\_
- 中学校\_\_\_\_\_
- 高校\_\_\_\_\_

生徒は、

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

生徒のために開始する助成

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

生徒は、以下の必要性を紹介する。

移動

- 特別な方法
- 同伴者
- その他

学校の建物

- 1階の教室
- 特別保健サービス
- 特別設備のある教室

そのほかの必要性

- 技術的援助（示す）
- 

- 通学時間の縮小（特定する）
- 

- 個人的な補助教育者（要請を特定する）
- 
- 

週に要する時間 \_\_\_\_\_

- その他
- 
-

診断の表

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

## 機能診断書作成への最小限の内容一覧表

この機能診断は、モデナ市の地域保健事業体で作成された用紙で、小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリのサービスにより作成される。

診断過程の中で明らかにされた状況の正確な記載と短期間と長期間にわたる予測との関係を体系的に含む。

機能診断についての領域は以下に表現される。

1. 認知領域 Area cognitive この部門では、記憶の中で到達した発達・注意能力・時間空間的機能について記述する。
2. 情緒関連領域 Area relazionale この部門では、自己評価レベル・他人とのコミュニケーション関係レベルについて記述する。
3. 言語領域 Area linguistica この部門では、理解力のレベル・言語的生産力・相互的言語を通じて表現する能力について記述する。
4. 感覚領域 Area sensoriale この部門では、知覚・聴覚・触覚障害の分類と度合いを記述する。
5. 運動遂行領域 Area motoria-prassica この部門では、包括的・限界的運動性を記述する。
6. 自律領域 Area dell' autonomia この部門では、個人的・社会的自律性の度合いを記述する。

この機能診断は、明確かつ関係者又はこれを作成する関係者に認知されている方法で日付を入れ署名される。

動態的機能プロフィール (PDF)

学校名	_____
通学本拠地域	_____
編集年月日	_____
本日の日付	_____, _____, _____
姓	_____
名	_____
出生地	_____
県	_____
生年月日	_____
住所	_____

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

92 年第 104 法第 3 条による証明書：

発行年月日 \_\_\_\_\_ 更新又は改正月日 \_\_\_\_\_

ASL 責任者 \_\_\_\_\_

診断の写本とコード \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

困難さのある機能領域

- 認知領域
- 情緒関係性領域
- コミュニケーション領域
- 言語領域
- 感覚領域
- 運動遂行領域
- 学習領域
- 自律領域
- アイデンティティー（自己同一性）領域

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

---

---

---

---

---

## 認知領域

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

**戦 略**：認知形式、決定能力、認知的自律性、参加する、分析する、総合する、協力する、概念図式、概念化の程度とモダリティ

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

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 情緒関連領域

**本人領域**：自己評価、本人の人間関係、目的との関係、欲求不満への忍耐力

**対人との関係**：率先性、感情的に独立、協力する能力

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

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## コミュニケーション領域

**特権的方法**：アナログ的、視線の動き、身振りのジェスチャー、表情の身振り、話し言葉の、筆記的、絵画的、音楽的、身体的、デジタル的

**特権的内容**：経験・環境的体験、個人的体験、人間関係や物質的体験

**相互作用の様式**：自己中心的、協力的、対等的

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 言語領域

**理解力**：口語言語（単語・節・時制・異なる文脈において多様な複雑さを語る）と筆記  
**生産**：音韻的発達（発音不全）・語彙的遺産・統辞法的かつ叙述的構造への口頭での考慮  
**コミュニケーション**：異なる状況において所有する口語の使用、相互的かつ／又は統合的  
言語の使用

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 感覚領域

**視覚機能**：視力、視野、障害が生じた年齢、余剰能力、補助機能

**聴覚機能**：中心、周囲、欠損の程度、補助に対しての代償、障害が出現した年齢、余剰能力、補助の利用、補助可能な機能

**触覚機能**：

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 運動領域

**粗大運動**：楽な姿勢、平衡、移動可能性、行動コントロールの様式、無器用、運動の不安、弱い調整  
**微細運動**：把握、震戦、測定障害、部分的調整  
**単純と複雑な課題の遂行**：対物あり、対物なし、擬似的、創造的、計画能力、同年齢との関係

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 学習領域（その1）

### 就学前

- レ 遊び：操作的・模倣的・象徴的遊びの形成
- レ 描画：意味のない落書き、表現的描写、物語的描写、記述的描写

### 学齢期

- レ 読むことと書くこと：音節、単語、文章、多様な分類学上の間違いを含む、模写・書き取り・自発的な筆記
- レ 理解力：成文化した言語とは異なる言葉で迅速に意味を解釈する
- レ 生産：音節、単語、文章、自発性、操作、書写
- レ 計算：計算する、数量の一致、加減乗除
- レ 算数と幾何学：初歩的数学の思考、問題の理解と解決

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 学習領域（その2）

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

**学習カリキュラム**：学習分野または経験分野またはあえて行なう広範囲な学習

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 自律領域

**個人的自律性**：食事、身のまわり掃除、括約筋のコントロール（排泄）、服装、器具と補助  
**社会的自律性**：内外の記された環境で最終的に移動する、社会的自律性を促がす器具を機能的に利用できる（電話・お金・公共の交通機関の利用方法）、  
家族と学校の自律性、他人との関係、クラスメートや大人を交えたグループ、時間的・空間的視点

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

## 自己同一性領域

**自分のイメージ**：確かである、重要と信じている、能力があると信じている、受け入れられていると信じている

**自分の知識**：身体との関係、自分史との関係、グループとの関係

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

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

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

PDF を作成した人とその改訂を行った人の氏名

氏名	評価	月日	署名

人的リソース

教育年度	人材の種類（専門教師・補助 教育者・その他仲介者）	通学時間	要求した週時間	割り当てられた 週時間

## 個別の教育計画（PEI）

学校機関	_____				
通学本拠地域	_____				
学校学年	_____				
通学クラス	_____				
姓	_____	名	_____		
出生地	_____	県	_____	生年月日	_____
住所	_____				

### 1. クラスの特徴

クラス \_\_\_\_\_ 授業時間 \_\_\_\_\_

休憩時間を含む1日の時間割の計画

通学生徒数 \_\_\_\_\_ H（障害児）につく生徒 \_\_\_\_\_

複雑な状況についての端的な説明：

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. 統合教育について助成する人的リソース

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

### 3. 生徒が利用するもの

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

### 4. 生徒の週の通学時間

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

メモ：

### 5. 学校内での活動計画編成モデル

以下に示した統合様式を表に記入せよ。

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

**L-G**=他クラスの生徒との作業活動； **AI**=一人との関係もしくは一人の支援教師との関係での個別活動； **A-PG**=支援教師が監督するクラス外の小グループ活動； **R**=休憩；

**RIAB**=リハビリか治療

活動計画に参加するものがある場合記す。

**DD**=主要教師 **DS**=支援の専門教員（支援教師） **ASS**=補助教育係

**MED**=他の個人仲介者（ボランティア・チューター等）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

メモ：

---



---



---



---

**6. 学級の週時間割の提案**（指導領域または活動分野）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

クラスの指導教師が同席する可能性のある時間の利用様式を記入する。

---



---



---



---



---



---

## 7. ハンディキャップのある生徒がいる学級のための活動プログラム

- ・ 補習活動

---

---

熟練と強化活動

---

---

実験活動

---

---

---

---

---

- ・ 開放クラスでの活動

---

---

- ・ 課外活動

---

---

- ・ 社会見学

---

---

---

- ・ 遠足

---

---

---

---

## 8. プロジェクト

- ・ 個別の教育プログラムにより、

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

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

又は

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

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、時間的・内容的個別計画

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、学級計画を参考にしない個別計画

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）については除外

---

- ・ 個別教育計画における総合活動と学校による在外団体への参加

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

1. スポーツ活動

---

2. 文化・教育又は社会化的活動

---

### 3. 進路指導（かつ高校での職業環境での教育）活動

#### ・ 進路指導と生徒に予想される継続性のプロジェクト

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

総合的記述（目的・時間・展開期間・必要なリソースと協力）

#### ・ リハビリテーションの介入と予想されるセラピーは、

学校時間内で週時間\_\_\_\_\_ 教育年度内での期間\_\_\_\_\_

介入の分類\_\_\_\_\_

学校時間外で週時間\_\_\_\_\_ 教育年度内での期間\_\_\_\_\_

介入の分類\_\_\_\_\_

### PEI の評価

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

評価月日	可決した決定の簡単な記載

**9. 両親との関係**

- ・ 参加協力形式（記載する）

---

---

---

---

---

---

**10. 他の覚書**

---

---

---

PEI 可決の月日

---

学校長の署名

---

学年会議構成者の署名

---

---

---

ASL 関係職員の署名

両親の署名

---

PEI 添付物リスト

内容の記載	提出月日

## 補助教育者 Personale educativo assistenziale の特徴

### 1 専門性への仮定

補助教育者は以下の人物により構成される：

- a) 18 歳以上である
- b) 高等学校卒業資格第 2 学年又は専門的認知また文書化されうる経験の保有者
- c) 障害のある子供のために教育形成された計画の環境で補助教育の能力を発揮することができる者

この人物は、教師（学校関係）・専門エドゥカトーレの有資格者、支援技術や学校運営者・その他の職務や能力を当然典型的に補助する人物とは異なる。

事実存在する状況の多様性、見い出され責務を負うこれらの人物による異なるやり方、回答を求められる要望の多さ、立ち向かうべき必要性の外枠を完璧に予測するという不可能性、専門科された普通外枠の不在のために、共同路線として以下に関連した個別機会を設ける。

- ・ 人選と採用
- ・ 補助教育者の可能性のある教育領域
- ・ いわゆる個人の活動
- ・ 人格形成の領域

### 2 需要の特定

障害のある生徒の支援をする補助教育者の要望は、現第 12 項協定に特徴付けられている。

### 3 補助教育者の人選

この人物の発見は、市役所行政部が担う。市役所行政部が補助教育分野で活動しているほかの法人から（公的・私的・社会的私的…等）それに属する人物に助言を求める場合でも、個人に関する各々の期待のため、計画合意の署名がなされる限り、それに関連する制度は行政自身であることに変わりはない。

### 4 補助教育者の能力領域

統合過程のなかでこの人物の存在は、一まだ支援教師が（PEI の基本の中で）存在していなかった時代に、物的要望への回答（個人的保護・実践的な引力歩行…等）と非物質的存在（コミュニケーションの必要性・自身の体への認識・他人との距離と近づき方の関係認識・参加する人間関係…等）を与える直接手段に促がされた必要性から生まれた。

重度の特別障害をもつ生徒に補助教育者が配属された場合と、一般的方法として、集

約された学業状況の環境の中で興味深い主題と接するような個別化・活動化されるべき介助領域で機能的かつ徹底的形式を予測できない場合とをもし考慮するのでならば、以下の個別化領域が指示する一覧表を作ることが避けられないであろう。

- ・ 基本的要求段階の上での個人の自律性（食事・歩行・トイレ使用・服を着る・服を脱ぐ…等）
- ・ おかれている空間状況に関連した自律性（学校環境の調査・状況環境の調査・外部の世界での初めての拒絶…）
- ・ 補助器具の利用
- ・ コミュニケーション方法とハンディキャップのある人の中で存在する人間関係の展開
- ・ 愉快的状況、日常雑務、履歴を豊かにする活動…等、社会的段階への挿入
- ・ 初歩的知識、直感だけの方法を使ってもよい、空間について、時間について、規則について、ものの量について…等

つまり、特別教育活動の目的とすでになっている仲介領域については、教員（経歴あり・支援教師）の裁量に任されている。補助教育者は、より密着した教育的・補助的・全体的期待についてこの計画分野に既に向かわせ特権化された行程に組み込まれるのである。一般に、これらの仲介は学校統合の効果のために位置付けられている。

## 5 補助教育者の活動

総合的に、補助教育者は次のことを任されている：

- a) 補助教育者は、他の教員と関係する時も独立している時にも活動するが、個人的教師の専門時間においても、完全に分かれているわけではない。（職務については個人的教師と時間的に異なる）
- b) クラス教員と同意した、障害のある生徒のPEIの中身についての作業分担を実際にする。
- c) 行動する基礎を作りながら、障害のある生徒の補助だけ管理するのを避ける。
- d) この時点でPDFとPEIについての作業機会を保有している学校長も参加し、本人の人格形成（特に本人の障害についての記述は勿論のこと）を取得させるような方法を取り、障害のある生徒についての完璧な理解に責任を負う。
- e) 生涯のある生徒の情報すべてにおいて、専門家としての守秘義務を厳守する。
- f) 学校環境のなかにいるほかの大人（担任教師・支援教師・補助者・エドゥカトーレ…等）や地域サービスの人々と共に協力して活動する。
- g) 学業課程の環境の中で障害のある生徒のために、有効的・好機的・好都合であろうことを提案する。
- h) 働く学校から予測される活動の環境のなかで、学校管理者と共に協力する。
- i) 奉仕の開始と学校への参加に言及した責任の表明に署名する。

j) 教育活動と、彼らのためにすばやく作用するような今日的の活動へ参加する。

## 6 専門養成の領域

補助教育者は権利と参加する義務—その報酬を支払う法人が課す規則的勤務時間内において—を、以下に記す基礎を含んだ養成と学習の課程に対し、持っている。

- ・ 配属された障害のある子供の本来もつ基礎知識
- ・ コミュニケーションと教育環境においての人間との相互活動に関連する初歩的知識
- ・ より普及した人工的補欠物への助成金の知識
- ・ 成長期の基礎的期待に関わる本質的知識
- ・ 発達についての主要な分野（情緒性・感動性・認知性・人間関係性…等）
- ・ 特に、知覚的・運動的・認知的発達と社会情緒の発達の基本的段階
- ・ 動機付けのシステム
- ・ P E I の計画・構成・実行・評価をする方法の知識
- ・ 課程と解決についての観察の方法

添付書類 A)第2条による領域規定

番号	主要管轄市役所（コムネ）	帰属市役所（コムネ）
1	カルピ	カルピ、ノーヴィ、ソリエラ、カンボガッリアーノ
2	ミランドラ	ミランドラ、カンボサント、カヴェッツォ、コンコルディア、フィナーレ エミリア、メドッラ、サン フェリーチェ、サン ポッシドニオ、サン プロスペロ
3	モデナ	モデナ
4	サッスオーロ	サッスオーロ、フィオラーノ、フォルミジーネ、フラッシノーロ、マラネッロ、モンテフィオリーノ、パラガーノ、プリニャーノ
5	パヴッロ	パヴッロ、ファナーノ、フィウマルボ、モンテクレート、ラマ モコーニョ、ピエヴェペラゴ、ポリナーゴ、リオルナート、セツラマッツォーニ、セストラ
6	ヴィニョーラ	ヴィニョーラ、カステルヴェトロ、ジューリア、マラーノ、モンテーゼ、サヴィニャーノ、ゾッカ・スペランベルト、カステルヌオーヴォ
7	カステルフランコ エミリア	カステルフランコ エミリア、バステイリヤ、ボンポルト、ノナントラ、ラヴァリーノ、サン チェザリオ

教育年度 _____ / _____ 教育管轄区 _____														
モデナ教育委員会 幼稚園														
個人要請枠組み														
生徒氏名	初めての登録 (はい/いいえ)	初めての証明 書 (はい/いいえ)	分類	クラス			唯一の学級であるから		常駐学級		要請時間		前年度の利用時間	
				3歳	4歳	5歳	はい	いいえ	他のH	他生徒 (はい/いいえ)	支援教師	補助教育係	他の人	支援教師
市役所と生年月日 診断：														
本籍・戸籍の市														
幼稚園														
～来ている (1)														
*以下表は再度同じなので省略														
日付.....														
校長署名														

(1) 明示する：家族一保育園(名称)一他の幼稚園 (名称と街を明示する)

(2) エドゥカトラー仲介人

モダナ教育委員会																		
教育管轄区 _____ 小学校																		
個人要請枠組み																		
生徒氏名	初めての登録 (はい/いいえ)	初めての証明 書 (はい/いいえ)	分類			学年	学級	学級の生徒	常駐学級		学級分類		要請時間		以前の 利用時間			
			精神・身体	視覚障害	聴覚障害				他の日	留年生 (3)	分類	様式	複数クラス	支援教師	補助教育係	他の人 (4)	支援教師	補助教育係
市役所と生年月日 診断:																		
本籍・戸籍の市																		
学校群																		
以前の幼稚園 (1)																		
通学学級 (2)																		
* 以下表は再度同じなので省略																		

日付....., 校長署名

- (1) 1年生に登録する生徒のみ
- (2) 教育年度に通学した学年と学級を記載せよ \_\_\_\_ / \_\_\_\_
- (3) すでに通学した同じクラスを再度 \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 年に通学?
- (4) エドゥカトーラー仲間

<b>モズナ教育委員会</b> 市 (コムーネ)																		
教育年度 _____ / _____ 中学校 _____																		
個人要請枠組み																		
生徒氏名	初めての登録 (はい/いいえ)	初めての証明書 (はい/いいえ)	分類			学年	学級	学級の生徒	学級内の他の日		留年生 (3)	学級分類			要請時間		以前の利用時間	
	精神・身体	視覚障害	聴覚障害	はい	何人				延長時間	通常時間		体験時間	支援教師	補助教育係	他の人 (4)	支援教師	補助教育係	他の人 (4)
市役所と生年月日 診断:																		
本籍・戸籍の市																		
以前の学校 (1)																		
以前の学級 (2)																		
*以下表は再度同じなので省略																		

日付.....

校長署名

- (1) 1年生に登録する生徒のみ
- (2) 教育年度に通学した学年と学級を記載せよ \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
- (3) すでに通学した同じクラスを再度 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 年に通学?
- (4) エドゥカトーラー仲介人

教育年度 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 高校/学校 \_\_\_\_\_  
 モデナ教育委員会  
 協力本拠地 \_\_\_\_\_  
 個人要請組み

生徒氏名	初めての登録 (はい/いいえ)	初めての証明書 (はい/いいえ)	分類 精神・身体 視覚障害 聴覚障害	学科 (3)	学年	学級	学級の生徒	常駐学級 他のH はい	留年生 (4) 何人	相互の 課程(5) はい/いいえ	支援教師の 要請時間 Ad 01 時間 Ad 02 時間 Ad 03 時間 Ad 04 時間	補助教育係の要請 時間	以前の利用時間 支援教師 時間 分野	補助教育係又はチャ -タ-(8) 時間	印象
	市役所と生年月 日	診断:													
本籍・戸籍の市															
以前の小学校(1)															
以前学級(2)															

日付..... 所属 USL \_\_\_\_\_ 生徒が通う保健係 \_\_\_\_\_ 校長署名 \_\_\_\_\_

(1) 1年生に登録する生徒のみ以前の学校を記入  
 (2) 教育年度に通学した学年と学級を記載せよ \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(3) 専門学科を明示する  
 (4) すでに通学した同じクラスを再度 \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 年に通学?

(5) すべての計画を考慮した相互的課程、予見する生徒の教育年度 \_\_\_\_ / \_\_\_\_ の為、単発的でなく継続的な学外活動

(6) AD01 - 科学領域 AD02 - 人文領域 AD03 - 技術領域 AD04 - 精神運動領域 (7) 時間と領域を明示

(8) 時間と人柄の種類を明示

\*以下表は再度同じなので省略

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

チェッコ出版

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「<sup>インターゼ</sup>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<sup>訳注</sup>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り問題に取り組んだ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

---

<sup>訳注</sup> 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、完全に幅広く深い知識が、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な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<sup>1</sup>。

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<sup>2</sup>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

---

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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<sup>[訳注]</sup>（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」<sup>1</sup>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。

<sup>[訳注]</sup> 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。

<sup>1</sup> 「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<sup>2</sup>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<sup>3</sup>。

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ス

<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> 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・行動異常児を通過さ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<sup>4</sup>。

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<sup>5</sup>。

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)<sup>6</sup>である。

---

<sup>4</sup> 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）。

<sup>5</sup> 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。

<sup>6</sup> 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<sup>7</sup>。

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。

---

<sup>7</sup> 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・不適切な形ながらも、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全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・分離学級の数はいよいよ減少を始め、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<sup>1</sup>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<sup>2</sup>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<sup>3</sup>。

---

<sup>1</sup> 「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」

<sup>2</sup> 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営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供給する、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」

<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>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「selvaggi（野蛮な、原始的な）」<sup>セルバッジ</sup>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。

<sup>4</sup>1987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「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<sup>5</sup>、ほぼ完全に実施された。

---

<sup>5</sup> 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<sup>〔訳注〕</sup>、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」<sup>6</sup>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項に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。

<sup>〔訳注〕</sup> 517号法の条文の原文にならば、abilitazione（…の認定）→ abolizione（…の廃止）と訂正した。

<sup>6</sup> 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<sup>7</sup>。」

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、通常の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」<sup>8</sup>

<sup>7</sup> 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)。

<sup>8</sup> 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机关の義務を伴う、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<sup>9</sup>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。

<sup>9</sup>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<sup>1</sup>」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

---

<sup>1</sup> 「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、講座は一価的、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の意味する。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。<sup>2</sup>」

「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。

---

<sup>2</sup> 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<sup>3</sup>」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じ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）

---

<sup>3</sup> 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<sup>訳注</sup>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<sup>4</sup>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

<sup>訳注</sup> 教育者＝幼児教育の教育者。保育園・幼稚園など。

<sup>4</sup> 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。

—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。

—学校編成に組み込まれる学習モジュールを構成する能力。

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

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

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

#### B) 知識

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

—生徒の評価作業をもとにして行う、教育活動の計画・プランの策定。

—動的関係の習得プロセスの発展を理解する上での、適切な科学的基準。

- 機能障害およびそれに伴う障害物が存在する多様な状況における学習困難について、より広範な領域（コミュニケーション、人間関係、自立性）も含んだ、正確な知識。
- 特殊な措置、補助（補綴）教材、科学技術機器を採り入れる教授法・教育方法論。
- 学校、その他の事業、環境との間における、相互影響作用。
- リハビリ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）<sup>6</sup>
- 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）<sup>7</sup>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<sup>8</sup>の教育指導計画がさら

---

<sup>5</sup> 本書 p.45～を参照。

<sup>6</sup> 本書 p.51～を参照。

<sup>7</sup> 本書 p.40～を参照。

<sup>8</sup> 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なニーズを特定し、各生徒の完全かつ実質的な学校生活への統合に向けて、各事例に応じたストラテジーや技術の最適な使用ができるようでなければならない。このため、第一にハンディキャップの状況に関わる一般的知識を有するものとし、さらに、教養と活動能力、理論と応用を完全に融合させることで得た、人間関係面、指導面、特に教育方法論についての能力を有している必要がある。
- b) 専門の教諭は、学校体系の内部および外部の関係者（保護者、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<sup>9</sup>。

---

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。

<sup>9</sup> 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式を概説している。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「<sup>インテグ</sup>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<sup>[訳注]</sup>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。

---

<sup>[訳注]</sup> 通達 258 号の条文の原文にならば、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）<sup>1</sup>
- ・ 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<sup>2</sup>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<sup>3</sup>。

---

<sup>1</sup> 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」

<sup>2</sup> 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）。

<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>（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<sup>5</sup>」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）。

<sup>4</sup> 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。

<sup>5</sup> 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<sup>6</sup>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。

---

<sup>6</sup> 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。<sup>1)</sup>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<sup>訳注</sup>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

---

<sup>1)</sup> 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。

<sup>訳注</sup> 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く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"<sup>〔訳注〕</sup>）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"<sup>〔訳注〕</sup>）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」<sup>1</sup>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

---

<sup>1</sup> 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」でなければならぬと規定する（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<sup>2</sup>、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、上述で行った説明の尺度にてらして容認されない就学

---

<sup>2</sup> 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。<sup>1</sup> 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ただち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<sup>3</sup>」

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。

<sup>3</sup> 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<sup>1</sup>、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

---

<sup>1</sup> 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) ><sup>訳注</sup>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<sup>2</sup>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)<sup>訳注</sup>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。<sup>3</sup>」

---

<sup>訳注</sup>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)

<sup>2</sup> 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。

<sup>訳注</sup> 訳語として他に「地域医療ユニット」「地域保健機関」など。

<sup>3</sup> 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障する目的において、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<sup>4</sup>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<sup>註</sup>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<sup>5</sup>」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

<sup>4</sup> 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。

<sup>註</sup> 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。

<sup>5</sup> <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<sup>6</sup>。

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<sup>7</sup>」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<sup>8</sup>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)」。

---

<sup>6</sup>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るとしている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)

<sup>7</sup>1987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。

<sup>8</sup>1994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<sup>9</sup>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。」

<sup>9</sup>1992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<sup>10</sup>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。

---

<sup>10</sup> 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<sup>11</sup>」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<sup>12</sup>。

— 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<sup>13</sup>。

— 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<sup>14</sup>。

---

<sup>11</sup> 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。

<sup>12</sup> 〈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。

<sup>13</sup> 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。

<sup>14</sup> 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、実際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

―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<sup>15</sup>、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<sup>16</sup>。

―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<sup>17</sup>」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。

<sup>15</sup> 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。

<sup>16</sup> 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」

<sup>17</sup> 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。

一能力および取得技術の証明。

一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。

一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。

一プロジェクトは、教育補完コースおよび職業訓練も定めることができる。

一プロジェクトは、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、廃止されたかかるとある条項では、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。<sup>1)</sup>」

<sup>1)</sup> 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<sup>2</sup>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制も含め、「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

---

サービス、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。

<sup>2</sup> 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、学外の教育士、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]

---

<sup>1</sup> 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おして、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、その適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<sup>2)</sup>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

---

<sup>2)</sup> 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<sup>1</sup>。
- 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) 明確にはではないが、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。

---

<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup>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粹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<sup>3</sup>。

---

<sup>2</sup> 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。」

<sup>3</sup> 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。

# 小学校 学習プログラム

学校組織と学習プログラム

出版 エッセリブリ・シモーネ

© All Right Reserved 本書の全部または一部を無断で複写複製することを禁じる。

発行所・株式会社ESSELIBRI(エッセリブリ・郵便番号80123ナポリ市via f. Russo33/D番地)

印刷・Grafica Sud (グラフィカスッド社・ナポリ市via Stadera89番地)

2000年4月

## 序章

現行の小学校組織は、1985年に承認された新学習プログラム<sup>訳注1</sup>の施行とともに着手された小学校改革の枠組みを完成させるものとして、1990年6月5日法律第148号により導入されたものである。

今日の小学校は、90年代の改革から生まれたものであるが、そこには、ここ数十年の社会の変容と、それが家庭、職場、学習や知識の伝達方法においてもたらした変化について、考慮されている。

教育学的な面においては、児童を教育プロセスの中心に置くこと、そして、学校内と学外の世界の弁証関係において児童の認知能力を発達させることに多大な注意が払われた。

ここに導入された最も重要な改革は、内容面では情報科学及び外国語教育の導入、組織面では教員のモードゥロ制<sup>訳注2</sup>及び複数制である。「単独教師」というものは消え、教員チームが指導任務を分担するのである。

近い将来（おそらく2001～2002教育年度から）行われる予定の教育チクロ<sup>訳注3</sup>の漸進的な再整備（2000年2月10日法律第30号）により、小学校は基礎教育校(scuola di base)という名になり、7年間で卒業時には国家試験が行われるなど、再び根本的にその様子を変えることになるであろう。

---

<sup>訳注 1</sup> (programmi) 教育省が教育の内容と方法について一般的基準を示した全国的指針。訳語としてはほかに教育課程、教育指導計画、学習指導要領など。本稿では「イタリアの教育改革と教育課程」（前之園幸一郎）1996 に倣い「学習プログラム」とした。

<sup>訳注 2</sup> (modulo) 複数担任制を導入するための教員チームの単位。ここでは3名の教師で2学級を担任する方式を指す。

<sup>訳注 3</sup> (ciclo) サイクル。課程。ここでは5年制の小学校を学習指導上、1・2年と3～5年という2つのグループに分けたものを指す。

第1部

小学校の組織改革  
1990年6月5日法律第148号

## 1990年6月5日法律第148号「小学校の組織改革」

### 第1条

#### 一般目的

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

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

### 第2条

#### 教育の連続性

教育大臣は、全国公教育協議会の見解をふまえ、学校の協議機関の権能を尊重の上、省令をもって、第1条第2項<sup>訳注4</sup>に規定される協定の形式及び方法に関して、特に次に掲げる点について決定する。

- a) 生徒に関するデータの伝達
- b) 家族又は一時的であっても生徒の親族権を行使する人間との協力における、生徒に関する情報の伝達
- c) 開始学年と終了学年のカリキュラムの調整
- d) 開始時の学級の形成
- e) 生徒の評価システム
- f) 地域自治体の管轄によるサービスの利用

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

### 第3条

#### 学級の構成

ハンディキャップ児の在籍する学級が20人を限度とする場合を除き、各学級の生徒数は25人を越えてはならない。

### 第4条

#### 教員の定員

県の職員数は、第8条の規定、後続の項の適用及びハンディキャップ児の統合の必要性に由来する職員の需要、並びに特殊な目的及び異なる教育方針の教育機関の機能をもとに、

---

<sup>訳注 4</sup> 原文に従い、改行段落をもって「第〇項」と数えるスタイルを採用しているため、文中で項について付番はない。

毎年決定される。

現行の学習プログラムにある教育目標を達成するべく、各教育行政区の定員は次に掲げる事項により構成される。

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

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

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

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

## 第5条

### 学習指導の計画化とその組織

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

学習指導活動の計画化案は、次に掲げる事項を目的とする。

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

学校長は、教育活動の計画化案により定められた事項に基づき、教育の連続性を守る環境を確保し、並びに教員の適性能力及び経験の最善なる活用を行うように配慮した上で、第4条に規定する各モードゥロの学級への教員割当て及び教員への担当科目領域の割当てを、時宜を得たローテーションも想定して行うものとする。

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

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

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

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

a) 特に小学校の第1・2学年において、教科の類似関連性。

b) 「イメージ教育（図画）」、「音と音楽教育」、「身体運動教育」の教科を、これらの教科のみでまとめたり、同一の領域内にまとめないようにする。

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

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

## 第6条

### ハンディキャップ児向けの措置

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

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

教育行政区の職員の中から、特定の資格又は教育心理学分野における経験を有する教師を最大24時間まで起用することを可能とする。かかる教師は、調整役及び代表者としての校長の役割を尊重した上で、予防及び回復のための措置、困難な状態にある生徒の学校参加及び統合への補助、並びに地域の専門家及び医療サービスとの相互協力を行う。かかる目的において、教員会議は計画策定中に、モードウロの構成に関して必要な調整を校長に提案する。

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

## 第7条 学習指導時間

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

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

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

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

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

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

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

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

## 第8条 長期教育プロジェクト

1990～1991教育年度から、学級の異なる生徒によるグループについても、家族の要請に基づき、次に掲げる条件において、カリキュラム指導内容を豊かにする特別活動及びカリキュラム指導内容の補完活動を実施することが可能となる。

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

存在しない場合は、県の参加可能な正教員を配置することにより、保障されていること。

1971年9月24日法律第820号第1条に規定されるフル・タイム活動<sup>訳注5</sup>は、1988～1989教育年度における現行ポストの範囲内で、次に掲げる条件に従い、継続することができる。

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

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

## 第9条

### 教授時間数

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

教授時間の範囲においては、その一部を、学習プロセスに遅れのある個人又は小グループの生徒に充てることができるものとし、外国人生徒、特にEU諸国以外の出身の生徒もその対象に含む。

各教員の週あたりの教授時間は、少なくとも週5日で配分されなければならない。

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

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

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

1971年9月24日法律第820号第12条第6項は廃止される。

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

## 第10条

---

<sup>訳注 5</sup> (tempo pieno) 給食をはさんで午前午後を通じて行われる授業形態。両親が共働きで夕方まで家庭が留守になる勤労者の多い地区の学校で導入。

## 外国語教育

小学校においては、1外国語の教育が行われる。

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

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

## 第11条

### 生徒の評価

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

## 第12条

### 多年度特別研修プログラム

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

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

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

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

多年度特別研修の実施の結果生じた勤務の必要性に対し、1982年5月20日法律第270号第

14条の規定による勤務可能な職員をもって教育行政区内で対応できない場合は、研修活動中の教員の代理として臨時代行の任命を行う。

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

### **第13条**

#### **学習プログラムの検証及び調整**

教育大臣は、監督官及びIRRSAEの参加のもと実施される体系的な検査に基づき、定期的に学習プログラムの検証及び必要な場合はその調整を行う。

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

### **第14条**

#### **非国立の小学校**

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

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

教育大臣はこの件に関し、告示をもって規定を発する。

## 第15条

### 段階性及び実現可能性に関する規定

新たな小学校組織法の実現を助け、第4条に規定する職員の必要定員を確保する目的において、教育長は、県の公教育協議会の助言を聞き、地方自治体との適宜連絡を取った上で、所定の計画を準備して改革の実現可能性の条件を整える。

かかる計画は、本法律の施行日から6ヶ月以内に作成されるものとし、次に掲げる事項に基づいていなければならない。使用可能な資源及びその結果特定される需要についての予備認識、人口統計の傾向及び各教育行政区の生徒数に関するその影響についての評価、施設及び設備の状態並びにその需要に対して関連地方公共団体からの提供の可能性。

建物容積に相応して、校舎の適宜併合を行い、その結果学級へ生徒を集中させる。

各学校ごとの生徒の総数は20人より多くなければならない。なお、接続困難により他の学校への併合又は生徒の移動が不可能な島部および山間地にある学校は例外とする。

第4条に規定するモードゥロをさらなる負担なく実施するために必要な職員の確保を目的として本法律の施行と同時に各県において開設されるポストは、次項以降の規定に従う使用のため、新学校組織法が全国に完全に導入されるまで固定される。

第4・5・8条に規定する組織・学習指導モードゥロは、現行の法律に従い設置又は付与されたポストの転換をもって実現が行われる。

第4条に規定する定員の確保に関する需要が満たされてなお、県の定員に余りがある場合は、新たな組織モードゥロの設置のためにさらなる人員を必要とする県に空席が出る程度、再分配することができる。

第4条に規定する定員が確保されている県から、さらに職員を必要としている県への小学校教員の希望による異動を可能とするため、教育大臣の告示をもって規定が発せられる。

教育大臣は、小学校の新組織の実施開始から4年以内に、必要があれば変更も加える目的において、達成結果について国会へ報告を行う。

いかなる場合も、第4・7・8・10条の実施により、本法律の施行日における追加人員も含めた現存ポスト数よりもポストが増加することがあってはならない。本法律の施行日より、小学校の県名簿に関する職員定員の決定についてのあらゆる規定は追加人員も含めて廃止される。いずれの場合も、第5項に規定する固定された職員数により設定された限界を超えて非常勤の職員を採用することは、いかなる形式においても禁じられる。

人口統計の傾向及び学校の地域需要の分布、並びに新モードゥロによるプログラム実施に関して、本法律の施行日から4ヵ年ごとに教育大臣が国庫大臣との協調の上で発する省令により、勤務から退く職員の交替人員の数が決定される。

毎年3月末までに、教育長は、新組織法の実施のために管轄の県において昨年度負担された内容についての財政報告書を、教育大臣及び会計検査院へ提出する。会計検査院は、

国会における一般会計報告の所定の項目で、本法律の実施に関連する県レベルの財政プロフィールについて報告を行う。

## 第16条

省略

第2部

学習プログラム

1985年2月12日共和国大統領令第104号

1985年2月12日共和国大統領令第104号  
小学校ための新学習プログラムの承認

### 単一条項

1955年6月14日共和国大統領令第503号に添付する小学校のための学習プログラムは、本令に添付され発議者である大臣により承認された学習プログラムとこれを差し替えるものとする。

新学習プログラムは、小学校低学年においては1987~1988教育年度から、後続の学年については続く4カ年の間に漸進的に施行するものとする。

## 小学校ための新学習プログラム

### 序論

#### 1. 小学校の特徴及び目的

##### **憲法規定**

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

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

##### **小学校と教育の連続性**

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

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

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

## 小学校の方針と目的

### 学校、家族、参加

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

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

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

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

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

### 民主的共生の教育

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

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

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

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

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

総合的な教育目標に関して、小学校は次に掲げる事項を目指す。

- ・児童が、ときに個人的な努力の中で、抱いた理想とその実現の間にある調和的価値を意識すること。
- ・児童が、個人的かつ自主的な発案・決断・責任のより広い機会をもち、漸進的にグルー

プ作業や相互に助け合い補助する形態を体験し、「グループとの積極的な連帯」と「グループの圧力による消極的な受入れ」、「判断において自主性を確保する能力」と「順応主義」、「制裁を要求すること」と「自分で制裁すること」の違いを明確に自覚すること。

・児童が、人間及び文化に対して、ステレオタイプ及び偏見を培うことを予防かつそれに異を唱える目的で、児童が「多様性と疎外」の多様な形について基本的に自覚できること。

・児童が、保健衛生、自然環境の保護、生き物に対する正しいふるまい、(学校施設をはじめとする)公共の建造物や設備の維持、交通規則の遵守、エネルギー節約の問題に敏感であること。

・児童が、社会的通信手段も利用しながら、身近な環境を越えて文化・社会的境界線を漸進的に広げ、より広い文化・社会の現実、特にヨーロッパの現実及びその統合過程について、国際理解及び国際協力の精神で考察すること。

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

国立小学校は、提案する信仰をもたず、不可知論も優遇しない。

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

## 2. 児童の教育的ニーズにふさわしい学校

### 教育的な潜在能力としての創造力

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

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

### 学習理解の教育的環境としての学校

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

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

かかる目的においては、グループ作業や相互協力の形態を組織し、生徒の発意発案・自

主決定・個人責任の発展を助けるような、学校の日常生活において肯定的な社会空気があることが不可欠となる。

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

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

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

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

### **多様性と平等性**

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

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

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

### **学習困難を示す生徒、ハンディキャップ児の統合教育**

義務教育範囲において教育・学習指導を受ける権利の行使が、それが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、学習困難の存在により妨害されることがあってはならないが、ただし、両者を混同してはならない。

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

ハンディキャップ児の統合のプロセスについては、重度であればなおさら、学校側は「医

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. 学習プログラムとその計画化案

#### 学習プログラムの方針

小学校はその任務の実行のため、追求すべき教育目標に関して機能的に組織される。それゆえに、教育内容及び達成すべき基本的能力について全国レベルで規定する学習プログラムの方針に従いながら、生徒の学習の実質的な能力及び要求から出発して学習プログラムを展開できるように、適切な指導組織を準備する。

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

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

## 学習指導の計画化と組織化

### 学習指導の計画化

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

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

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

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

### 学習指導体制

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

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

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

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

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

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

### 評価

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

かかる情報は、個人発達及び集団発達のレベルの有効な比較ができるような基準に基づ

き、要約した形で収集されるものとする。情報収集の方法及び手段は、多様かつ対象となる活動のタイプに常に関連したものとなる。つまり、場合によっては、客観的なテストによることが有効であり、また別のケースでは、非形式的な教育体験の記録という形もある。

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

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

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

### 学習プログラム

学習プログラムに示される文化・教育プロジェクトは、教科目学習の予備段階の統一的設定から次第に分化する教科目領域の出現まで、継続的移行に従って展開する必要がある。

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

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

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

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

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

人間育成の教育単位の本質的な構成要素として、新学習プログラムでは、イメージ教育・音と音楽教育・身体運動教育も考慮に入れられている。

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

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

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

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

宗教については、小学校は、宗教的価値についての知識・理解・尊重の均等な機会をす

すべての生徒に提供する。

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

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

イタリア語
-------

言葉と文化

いかに広範な定義も複雑な言語現象を説明し尽くすことはできないであろう。しかしながら、有効に用いることのできる部分的定義は存在する。

a) 言葉は思考の道具である。それは、思考を言葉に写し取る（個人が自らと話すこと、つまり判断することが可能となる）ためという理由だけでなく、……次ページに続く……ことを要求し、助けるからである。

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<sup>\*1</sup>（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<sup>\*2</sup>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<sup>\*3</sup>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、遊戯やレクリエ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”<sup>\*1</sup>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<sup>\*2</sup>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・ノートの手書き取り…）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特長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<sup>\*1</sup>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”<sup>\*1</sup>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<sup>\*2</sup>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、<sup>＊1</sup>ボーダー・ライン…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<sup>1</sup>と学校顧問<sup>2</sup>

イタリア学校管轄区域  
教育育成と教育方針局

---

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

<sup>2</sup> 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<sup>3</sup>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<sup>4</sup>、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<sup>5</sup>による労働団体<sup>6</sup>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<sup>7</sup>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<sup>8</sup>

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<sup>9</sup>

---

<sup>3</sup> 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。

<sup>4</sup> 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

<sup>5</sup> Coordinamento Interistituzionale

<sup>6</sup> il Gruppo di Lavoro

<sup>7</sup> Consiglio dell'Unione Europea

<sup>8</sup> Luisa Gneccchi

<sup>9</sup> 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<sup>10</sup>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（学校毛運営者、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）

---

<sup>10</sup> 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。

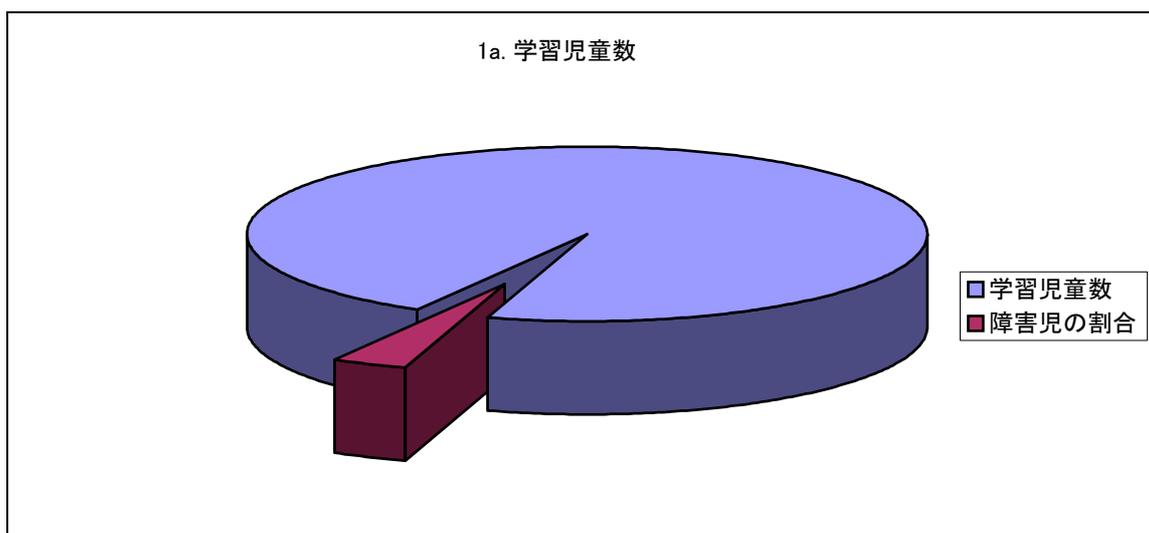
質問事項の結果として生じたデータは解釈の3要素を利用しながら検討された：

- 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

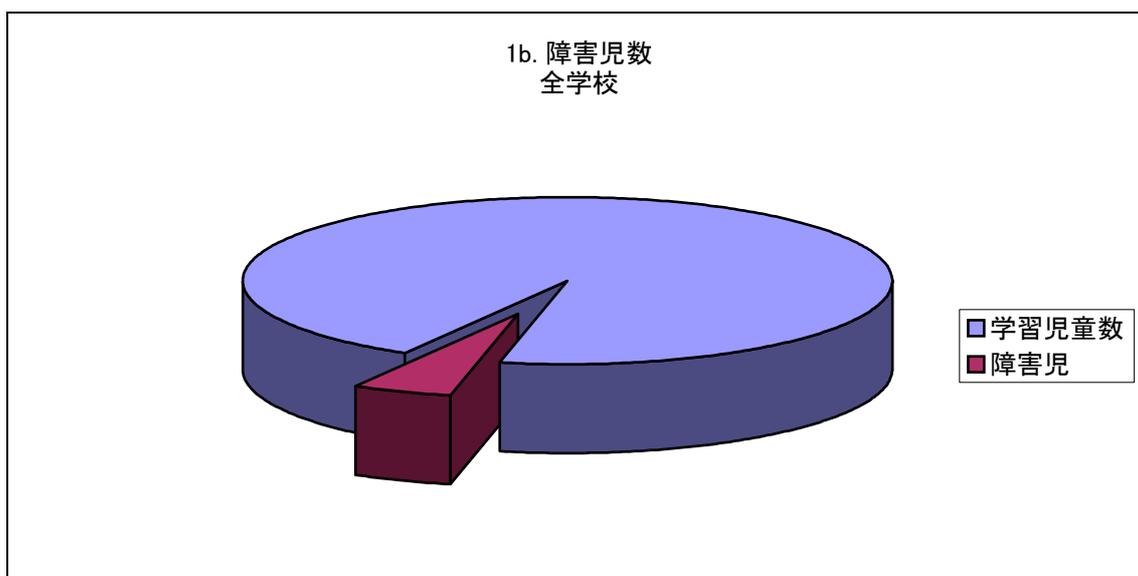
### 3. 1. 情報データの解釈

#### 3. 1. 1 ハンディキャップをもつ男子生徒／女子生徒

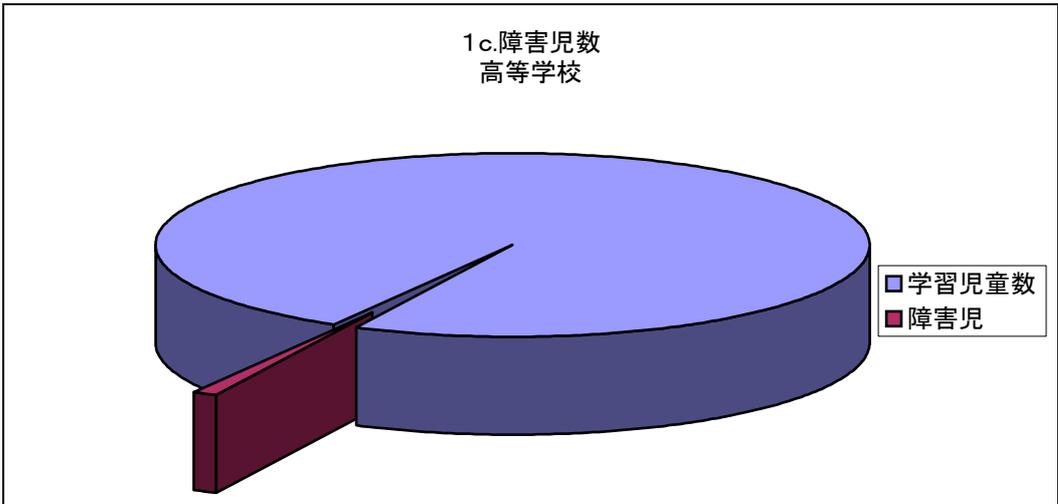
ハンディキャップのある男子生徒／女子生徒（指示された、機能診断をもつ）は学習人口全ての **3.71%** を構成している（図1 a）。



ハンディキャップのある男子生徒／女子生徒は**基礎学校<sup>11</sup>**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）。



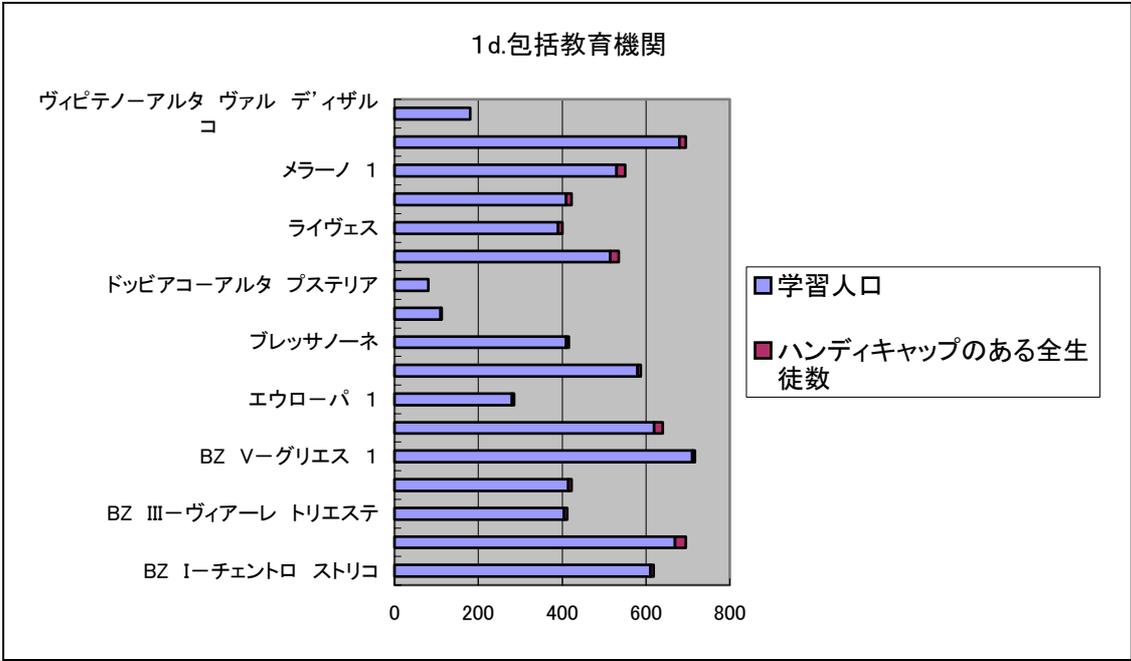
<sup>11</sup> 義務教育



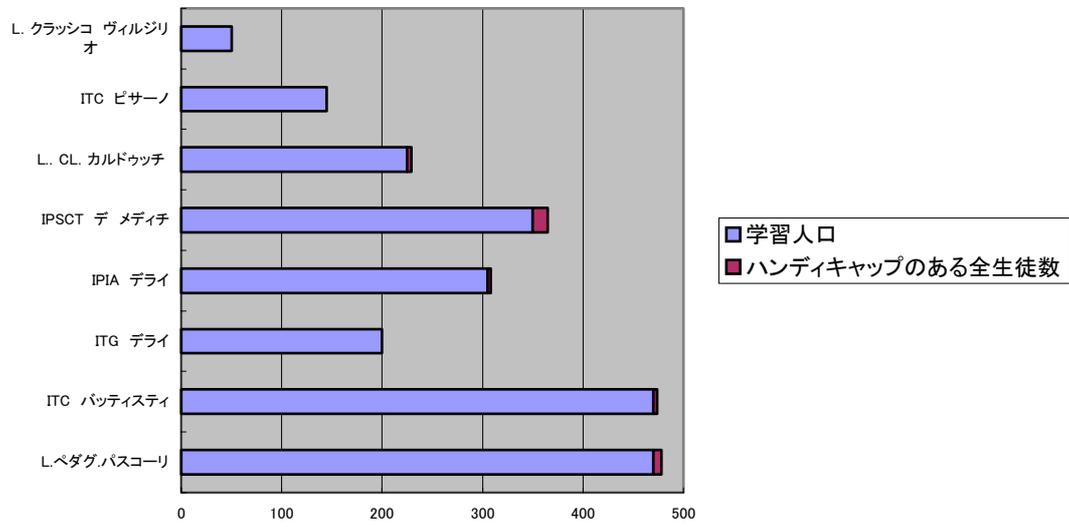
地理的分配を見る限りでは、51%のハンディキャップのある男子生徒／女子生徒がボルザーノで通学している（基礎学校で57%）。

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）。

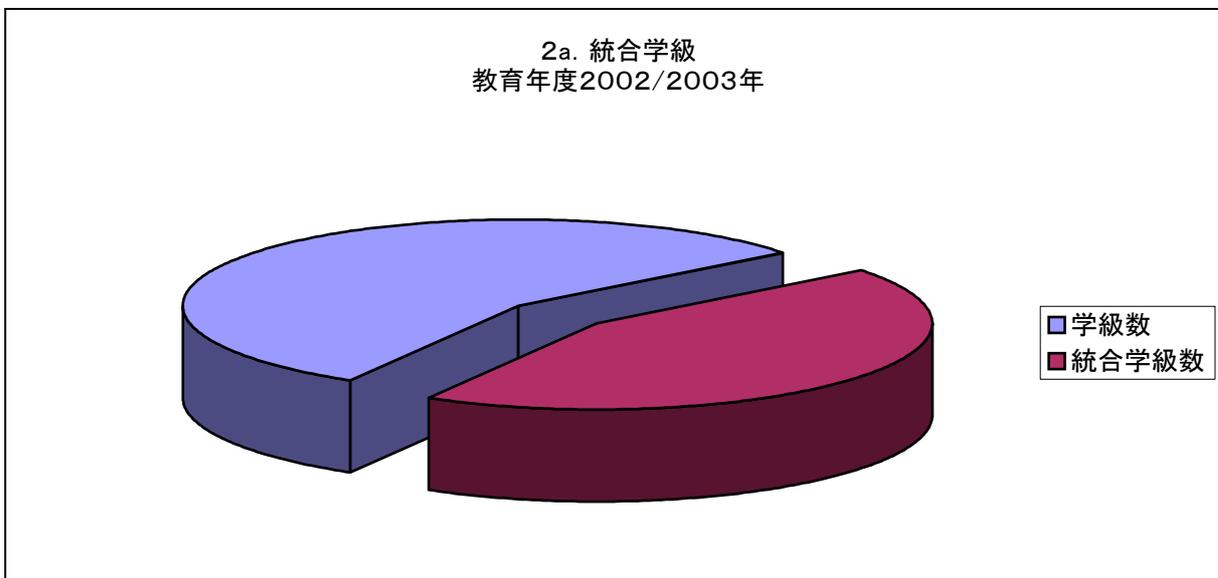


1e. 高等学校

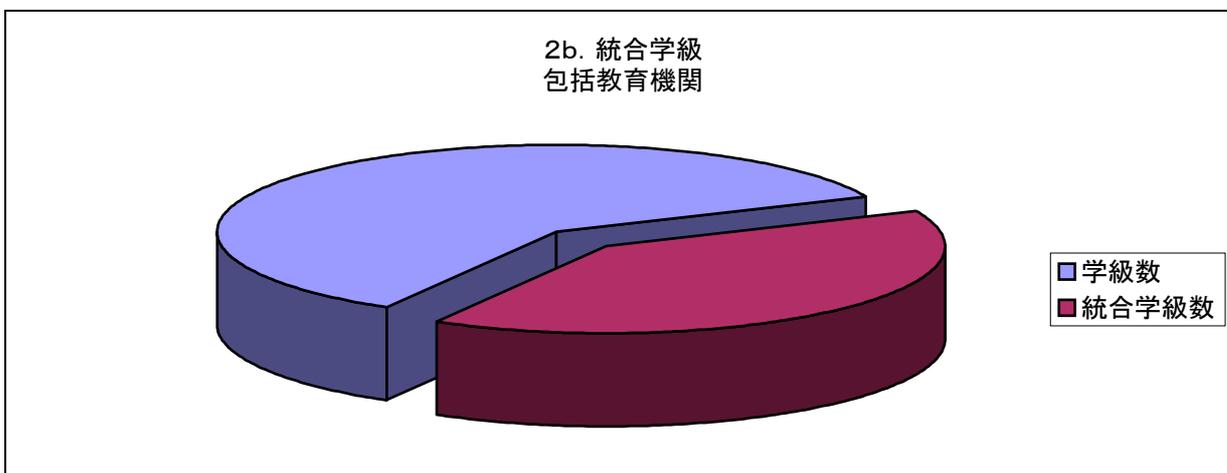


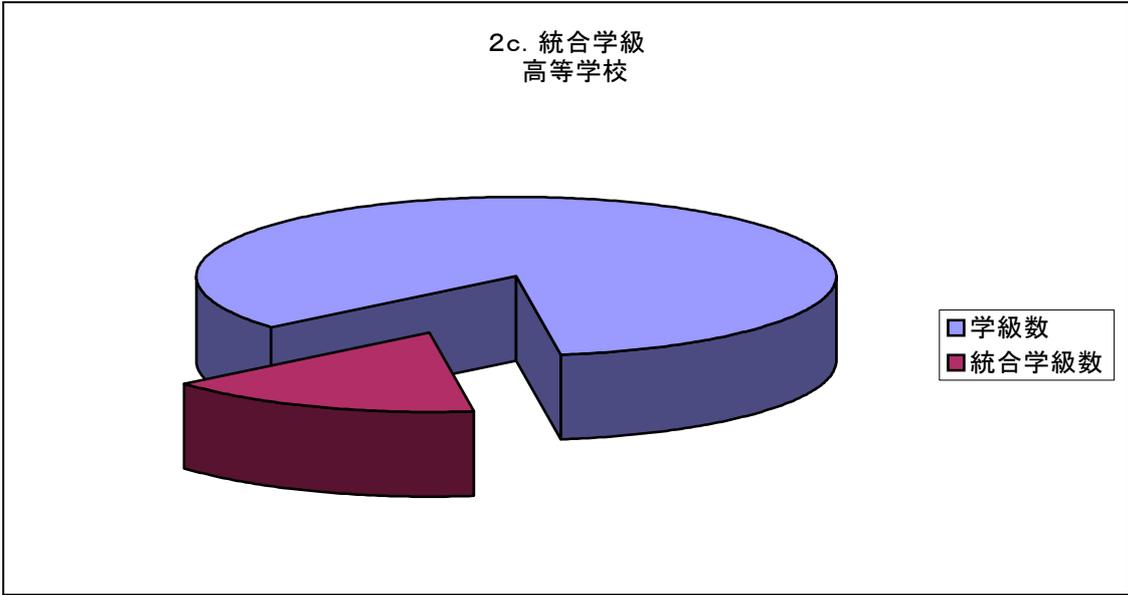
### 3. 1. 2 統合されているクラス

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)。



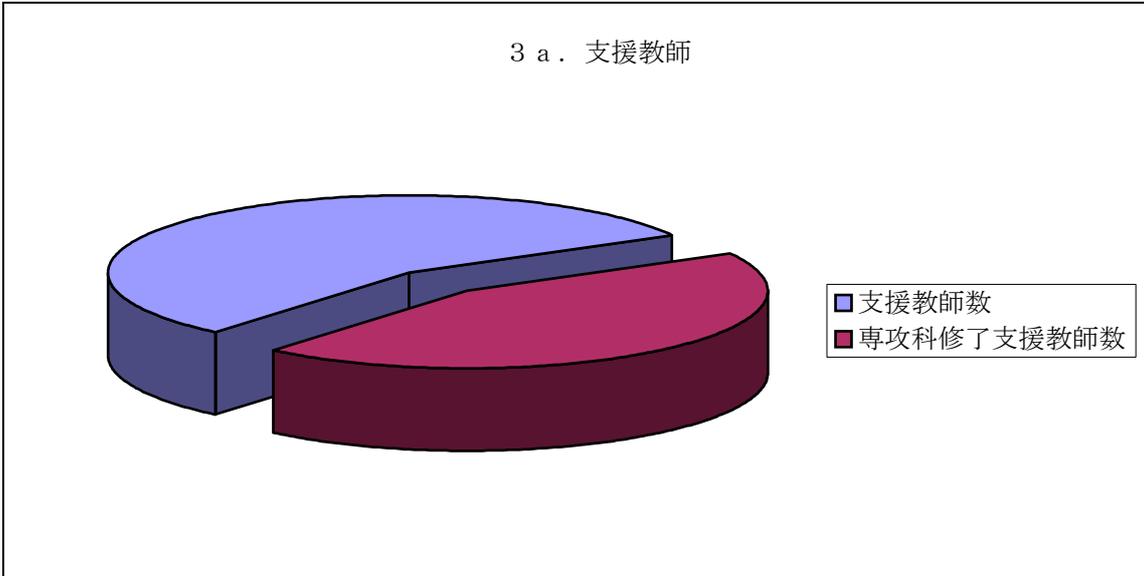
基礎学校では60% (図2b)、高等学校では16%を構成する(図2c)。





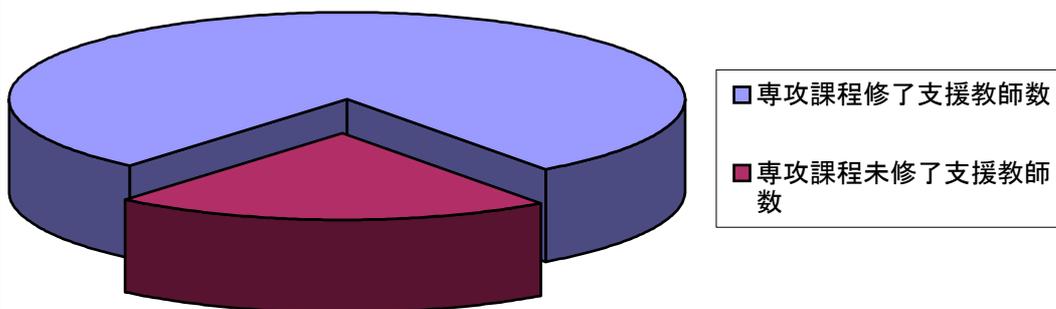
### 3. 1. 3 支援教師

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）。

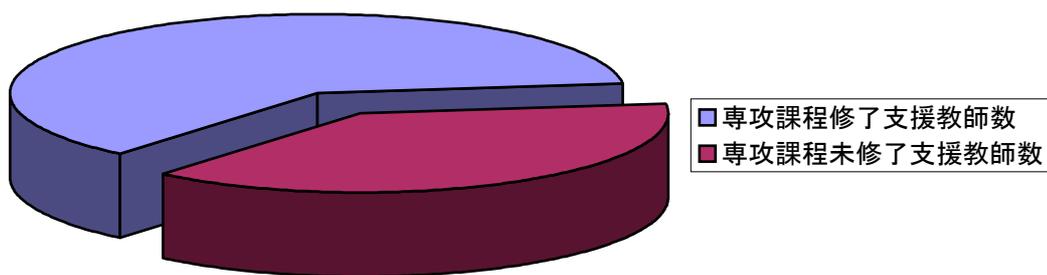


基礎学校では、専門化した支援教師の割合が高等学校より高い：小学校／中学校の専門は **83%**なのに対し（図3 b）、高等学校（図3 c）では **62%**に割合が下がる。

3b. 全学校支援教師数  
(小学校/中学校)  
教育年度2002/2003年

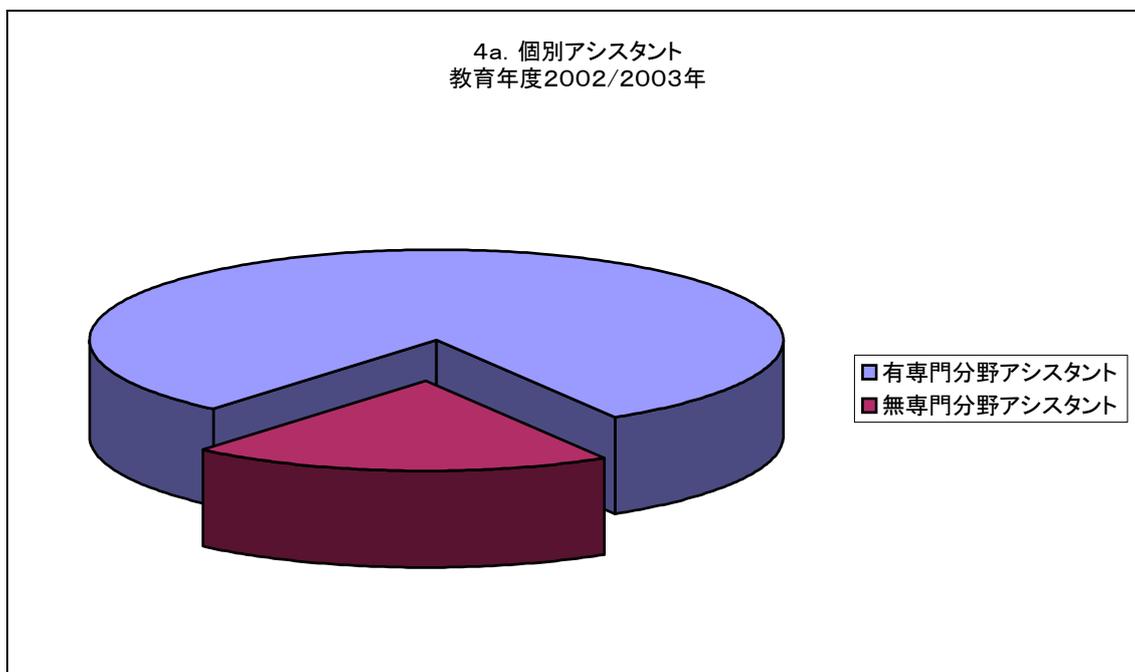


3c. 高等学校支援教師  
教育年度2002/2003年度

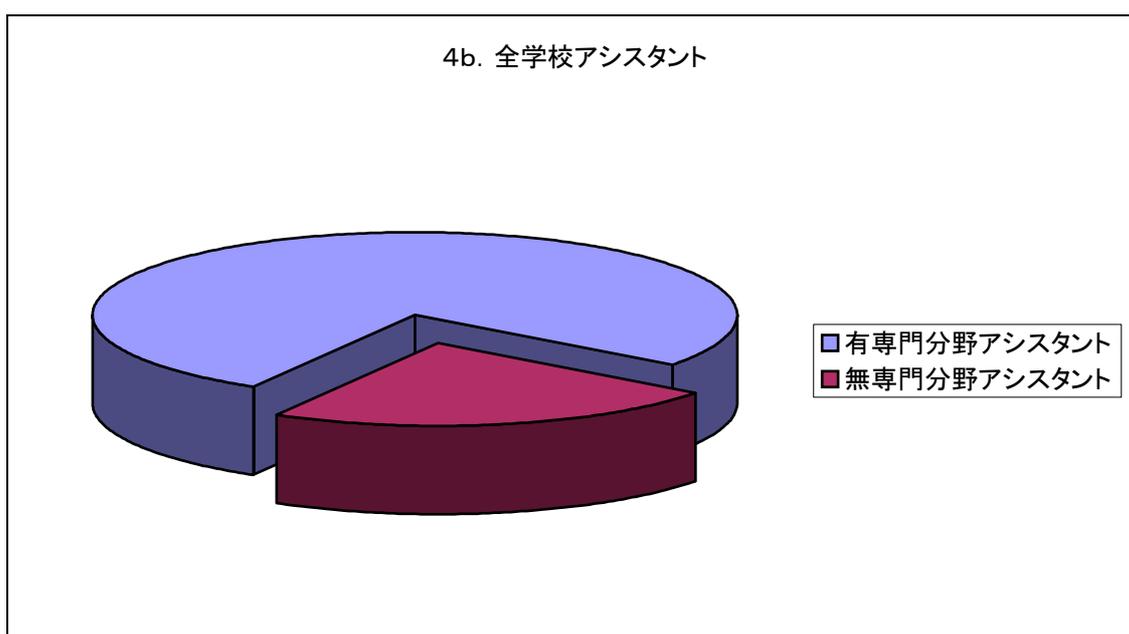


### 3. 1. 4 ハンディキャップの男子生徒／女子生徒への個別アシスタント

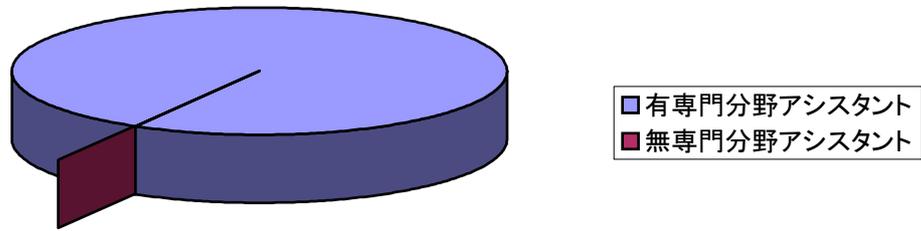
ハンディキャップの男子生徒／女子生徒へのアシスタントは102名：内特別専門教育があるのは82名（全体の80%）（図4a）。



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<sup>12</sup>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。

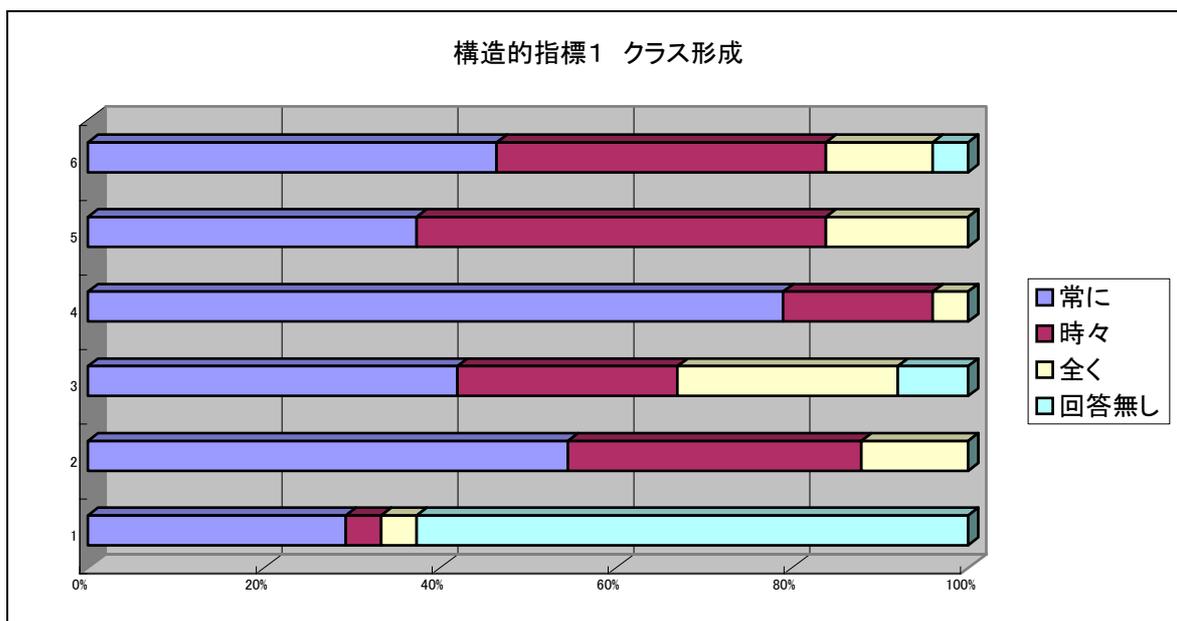
---

<sup>12</sup> 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 <sup>13</sup>	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



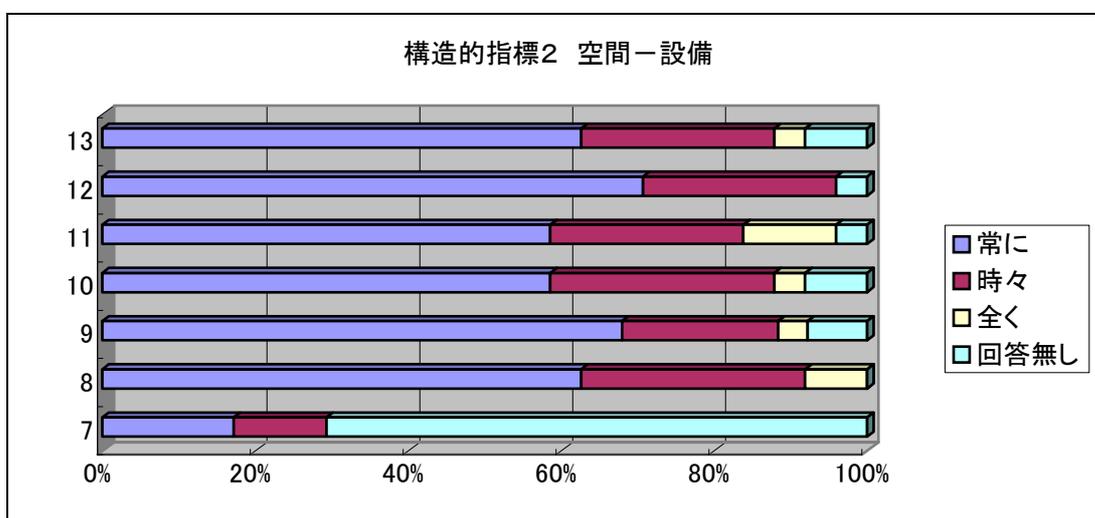
項目1番を考察しつつ、29%のみハンディキャップのある生徒の要望がクラス形成に重要であると考慮されている。

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。

<sup>13</sup> 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) <sup>14</sup>	13	62	25	4	8

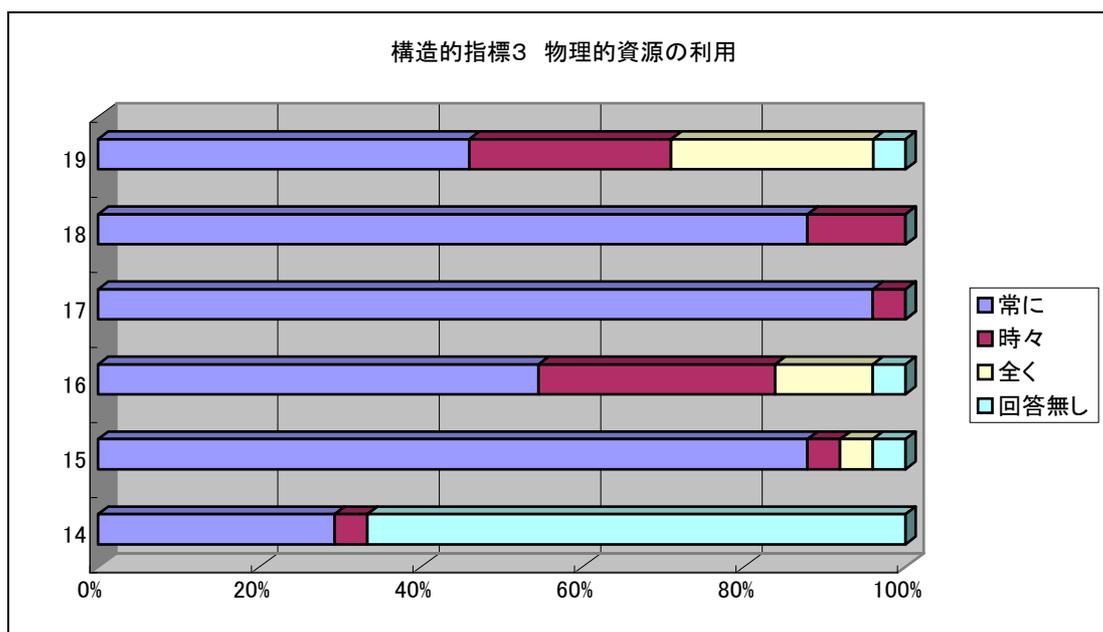


項目 7 番を考察すると、統合教育のための適した空間を持つのは 16% に留まっている。8 番から 13 番まで関係する項目を読むと、空間と設備に関する状況は非常に満足いくものであり、良い有用性を可能にしている。

<sup>14</sup> 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思われます (訳者)

物理的資源<sup>15</sup>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。

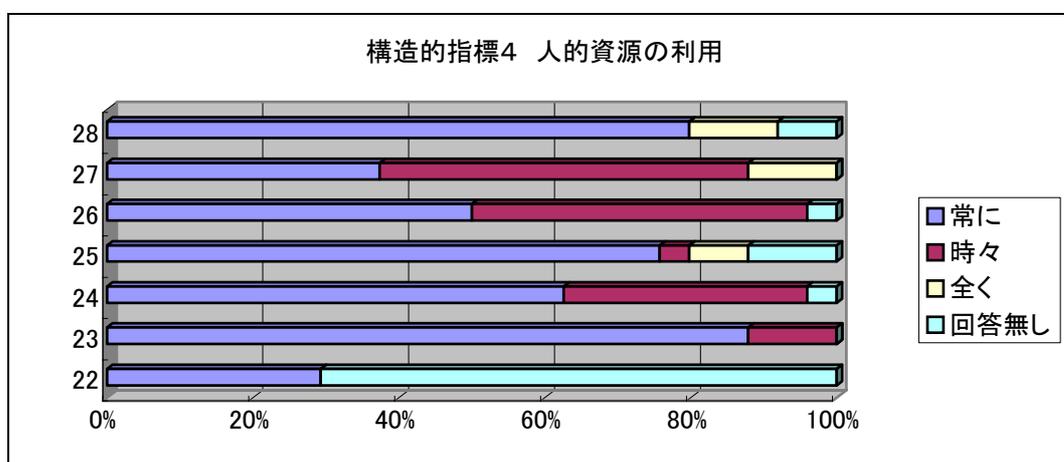
15番から19番まで関係する項目を読むと、資源の利用に関して幾つかの問題に遭遇している。ほぼ全部の学校が設備・統合教育のための特別援助・教員と生徒の図書館への書籍の購入に対し基金が割り当てられている。

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。

<sup>15</sup> 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）

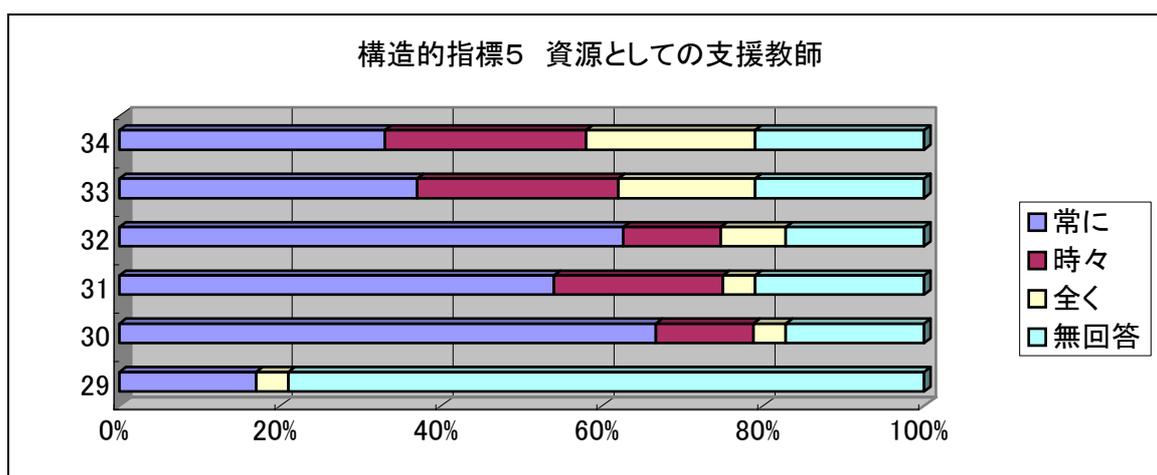
	項目番号	常に	時々	全く	無回答
人材について最良な雇用へ注意を払っている	22	29	0	0	70
学校レベルと包括教育機関での教育的継続性が優先されている	23	87	12	0	0
教員の異なる能力は最良な方法でかつ差異ある提供のために利用されている	24	62	33	0	4
ハンディキャップをもつ生徒の指導のため専門課程のある教員は統合されたクラスに優先的に雇用されている	25	75	4	8	12
支援教師は限度のある特別能力と経験を基礎に各統合されたクラスへ配属される	26	50	46	0	4
教員でない人材（事務／清掃員...）も統合教育の特別調停へ含まれている（人間関係／アシスタ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

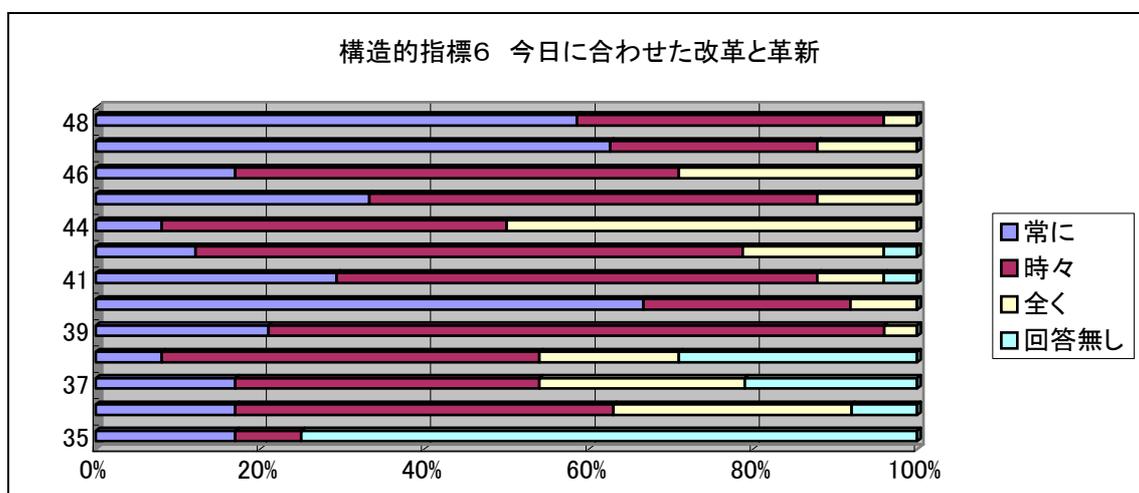
	項目番号	常に	時々	全く	無回答
専攻課程のある支援教師は全ての学校のための資源と考えられている；	29	17	0	4	79
－学校レベルの統合教育のための作業グループにて	30	66	12	4	17
－校内の新しい支援教師のためのチューターとして	31	54	21	4	21
－統合教育のための特別グループの状態にて	32	62	12	8	17
－学校計画実現のため県共有契約 c) の環境にて想定された活動のためのコーディネーターとして	33	37	25	17	21
－学校レベルで前述の活動のため特別多くの時間が想定された	34	33	25	21	21



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。

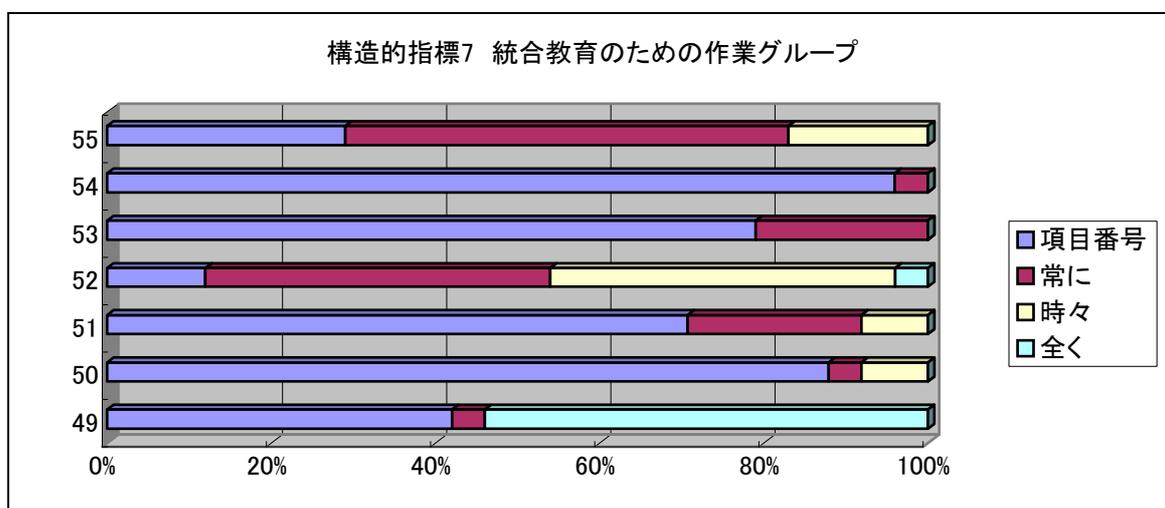
以下に続く項目 36 番から 48 番をみると、学校は異なる教育要望のある生徒への多面的仲裁を提供するため必要な能力を発展させることに配慮している。

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



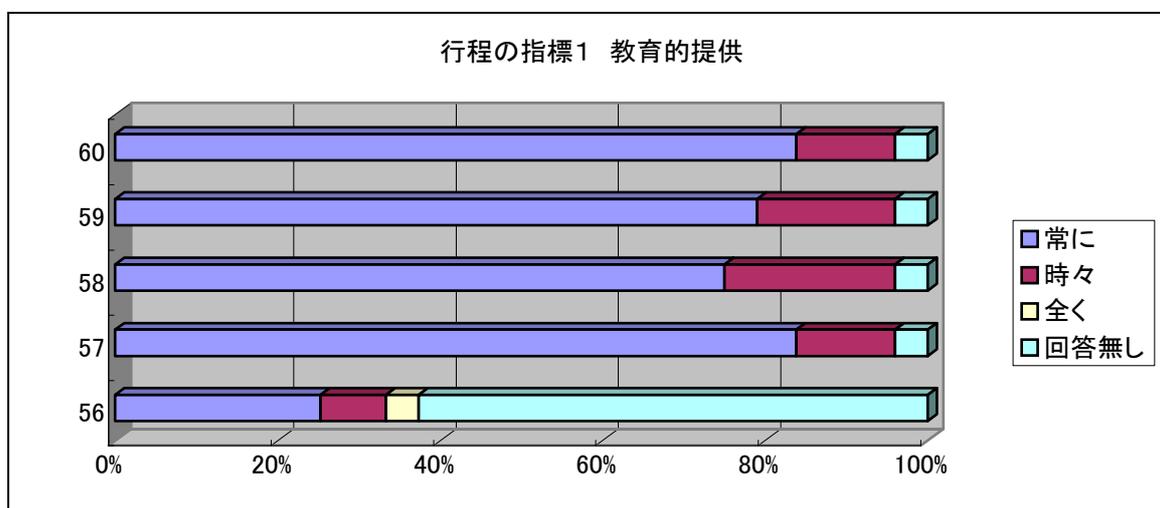
項目 49 番を考慮しながら、また、以下に続く 50 番から 55 番に関して、ハンディキャップをもつ生徒のいる全ての学校は作業グループを構成した：41%はグループが統合教育への主要な役割を持ち、70%の学校が効果的支援を確立した。

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

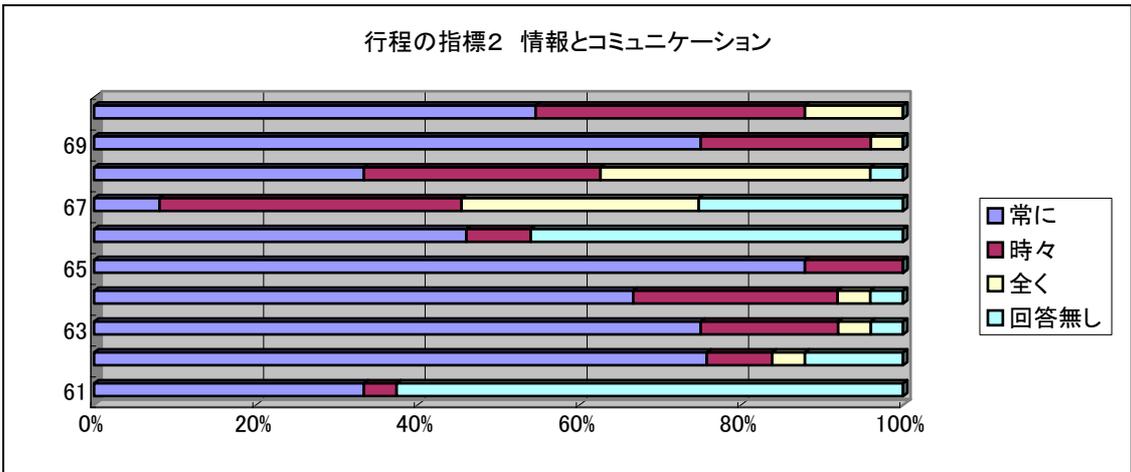


項目 56 番を考慮しながら、25%の学校のみが POF において全ての生徒へ包括<sup>16</sup>哲学へのゆとりを与えることが重要であるとしている。以下に続く項目 57 番から 60 番をみると、大部分の学校の POF はハンディキャップをもつ生徒のための仲裁と目的であると報告・固定しており、全ての生徒の要望に配慮している。

<sup>16</sup> 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。

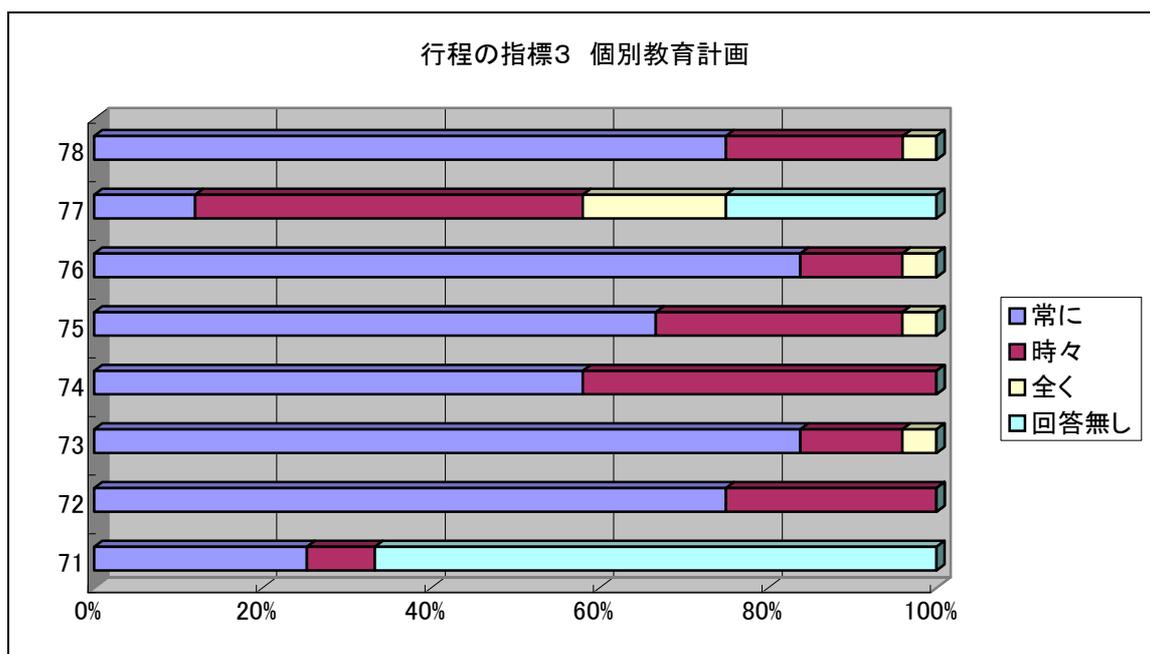
全ての学校がチューターを、“新人”教師と／又は外部の専門家を指導活動で支持するためやもてなしているわけではない。

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

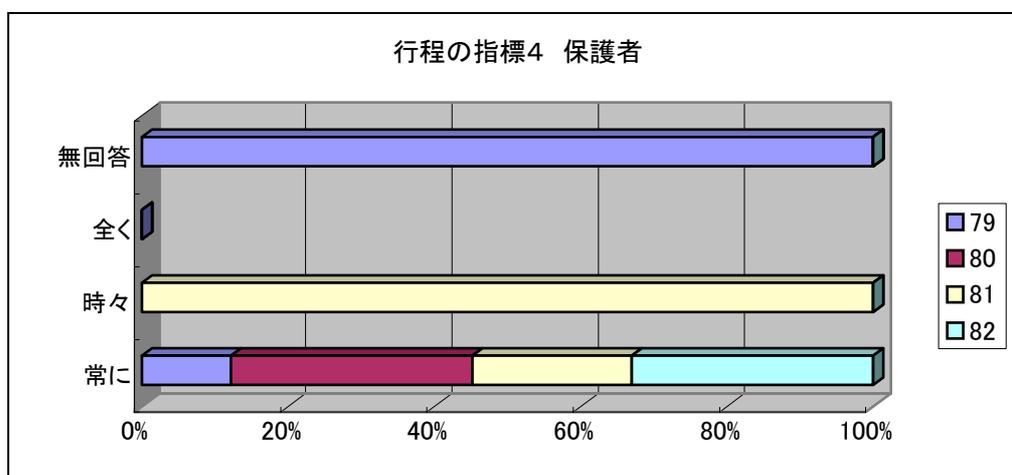


項目 71 番を考慮しつつ、以下に続く項目 72 番から 78 番をみると、P E I が共同計画の手段であると全ての学校が考慮しているわけではなく、しかし、協定記録で報告された指標へ大部分の事象で対応している。

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



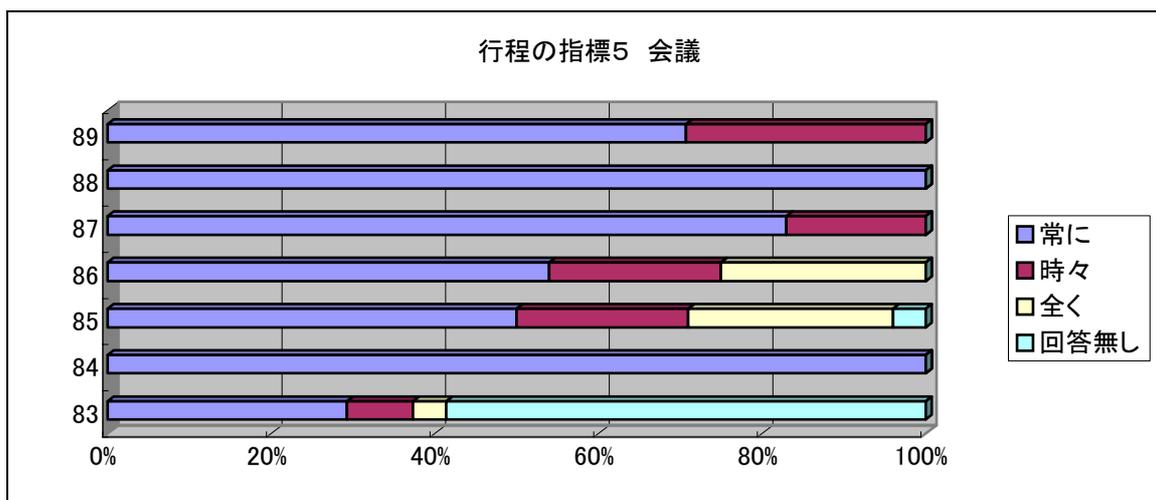
項目 79 番を考察しつつ、以下に続く項目 80 番から 82 番に関して、保護者は一般に教育課程においてパートナーであると考えられている。

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%）

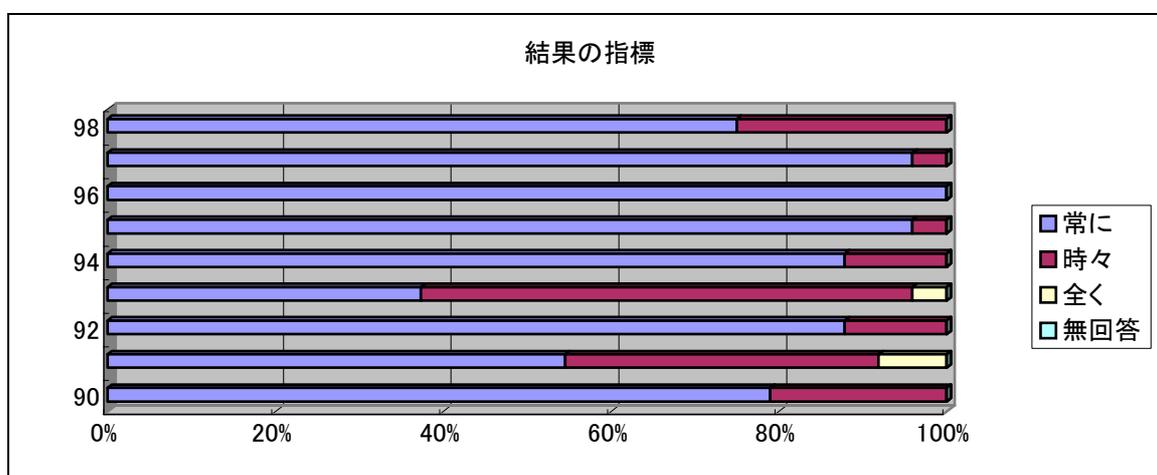
第 94 番－87% の学校で透明な評価基準を形成している（高等学校では 100%）

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<sup>17</sup>
  
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。

---

<sup>17</sup> スーパーヴァイザー

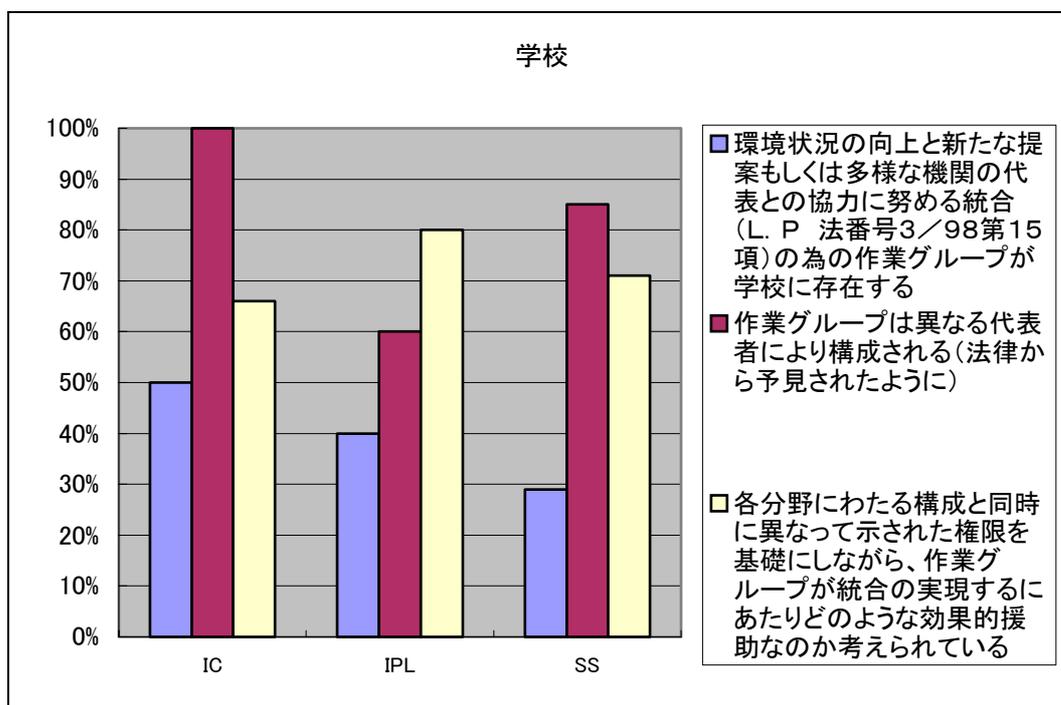
### 3. 3. 1 支援ネットワークの利用

#### 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 <sup>18</sup>	IPL <sup>19</sup>	SS <sup>20</sup>
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%



<sup>18</sup> IC 包括教育機関

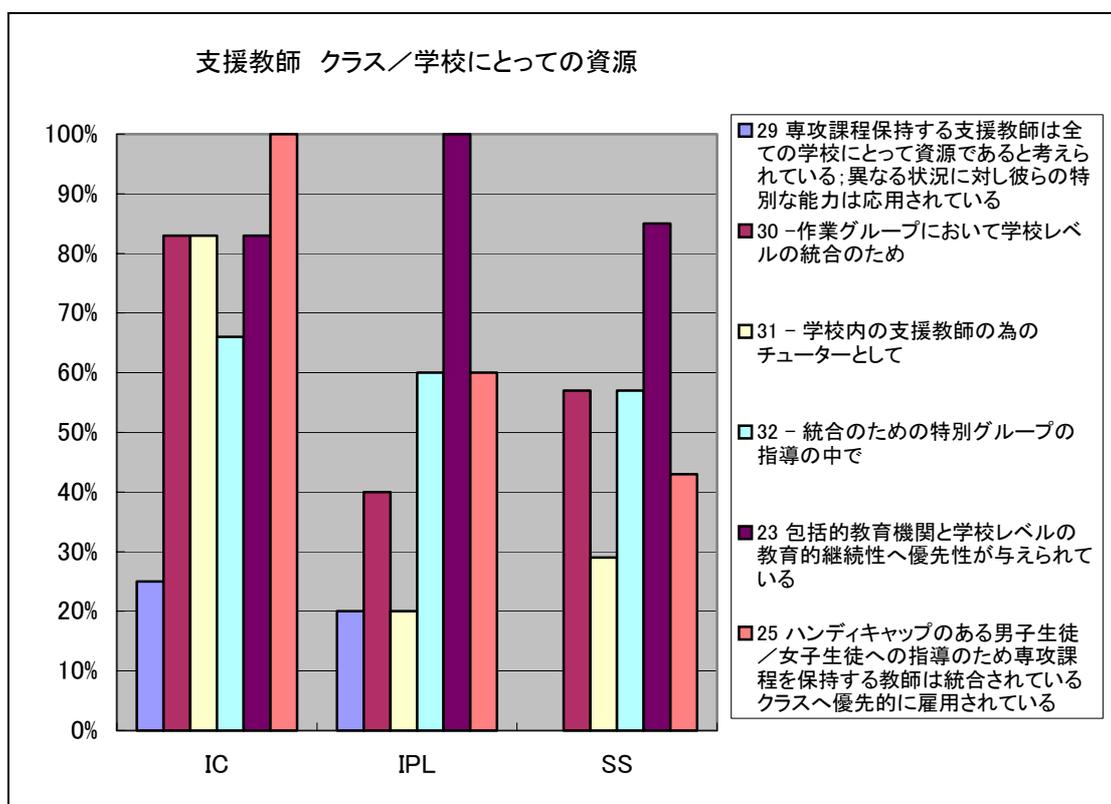
<sup>19</sup> IPL 複合教育機関

<sup>20</sup> 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。

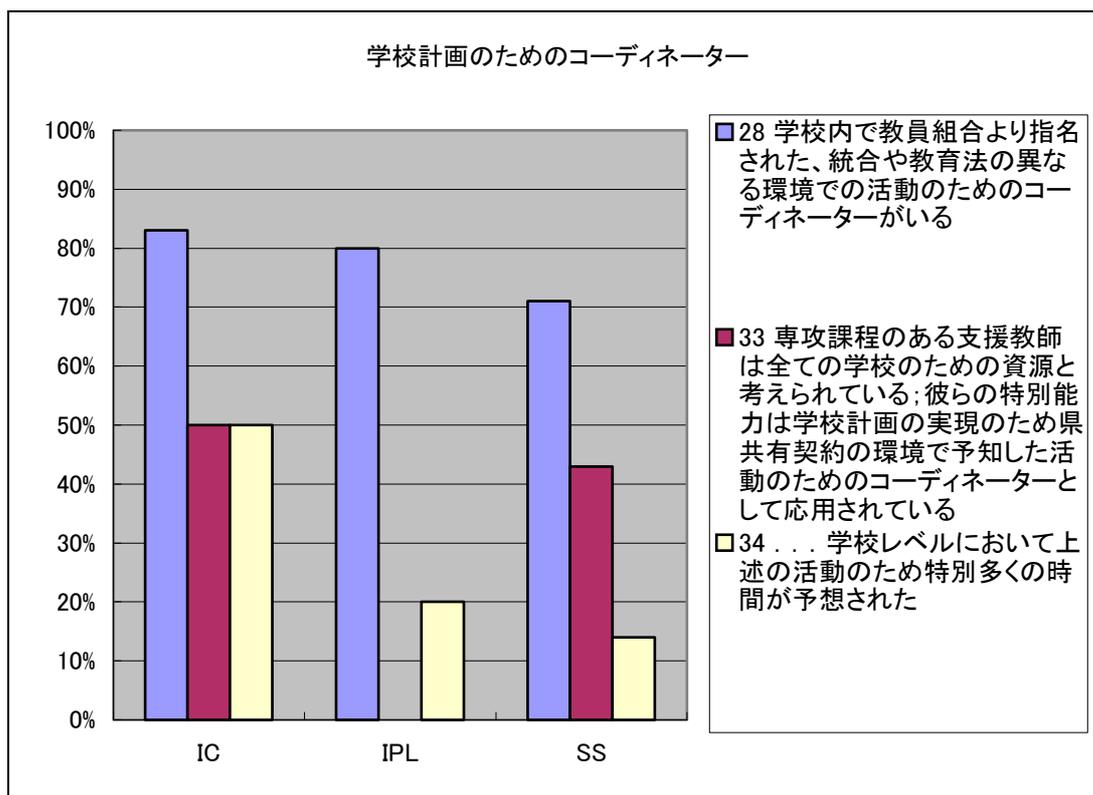
項目番号		IC	IPL	SS
29	専攻課程保持する支援教師は全ての学校にとって資源であると考えられている；異なる状況に対し彼らの特別な能力は応用されている	25%	20%	0%
30	-作業グループにおいて学校レベルの統合のため	83%	40%	57%
31	- 学校内の支援教師の為にチューターとして	83%	20%	29%
32	- 統合のための特別グループの指導の中で	66%	60%	57%
23	包括的教育機関と学校レベルの教育的継続性へ優先性が与えられている	83%	100%	85%
25	ハンディキャップのある男子生徒/女子生徒への指導のため専攻課程を保持する教師は統合されている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



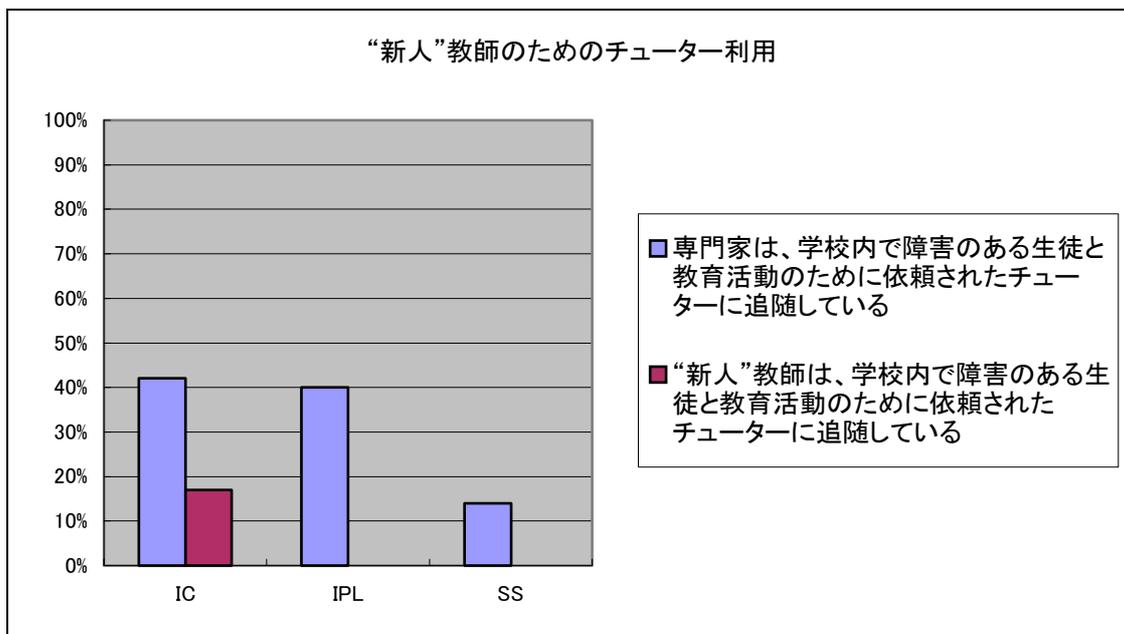
d. “新人”教師へのチューター利用

“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

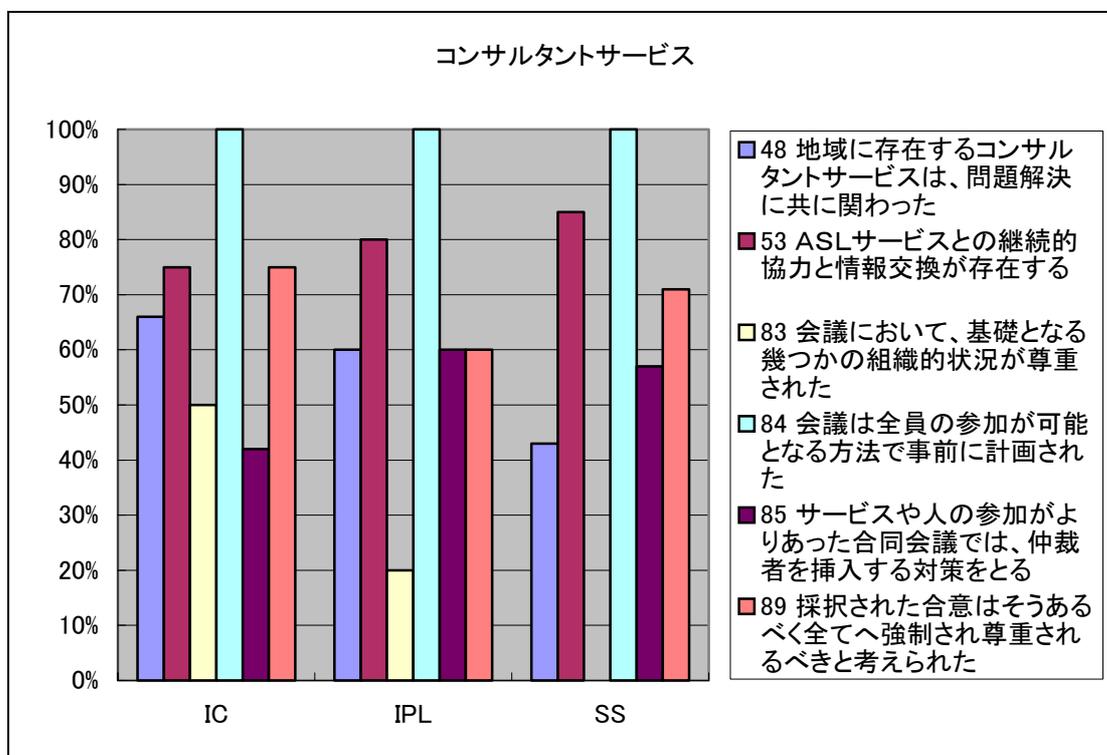
58%の学校が地域のコンサルタントサービスを利用している（“パルリアモネ”<sup>21</sup>窓口、保健サービス）。

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%



<sup>21</sup> “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<sup>22</sup>

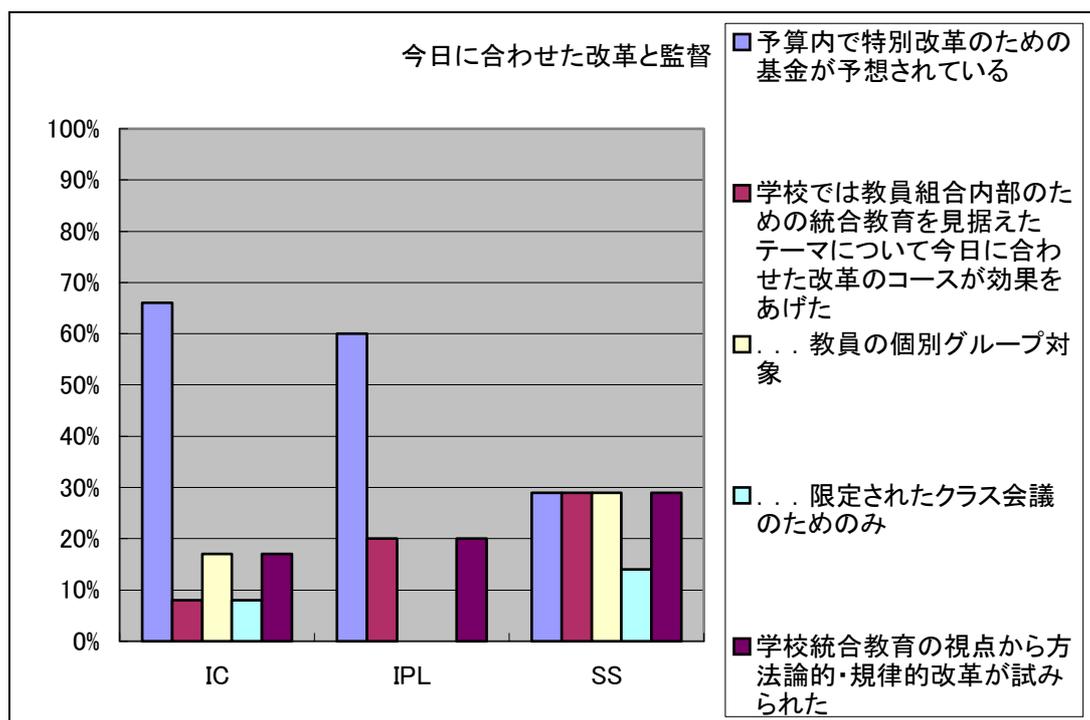
約過半数の学校が統合を主題とした特別な改革のための基金を割り当てられている。

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%



<sup>22</sup> スーパーヴァイザー

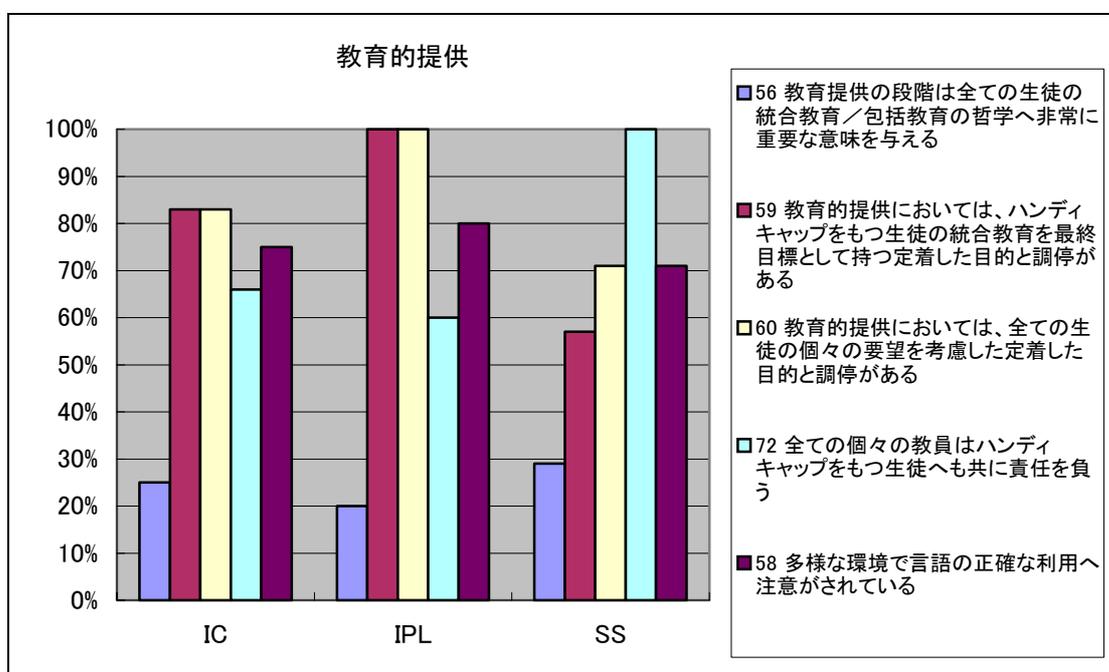
### 3. 3. 2 構造的計画

#### 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%

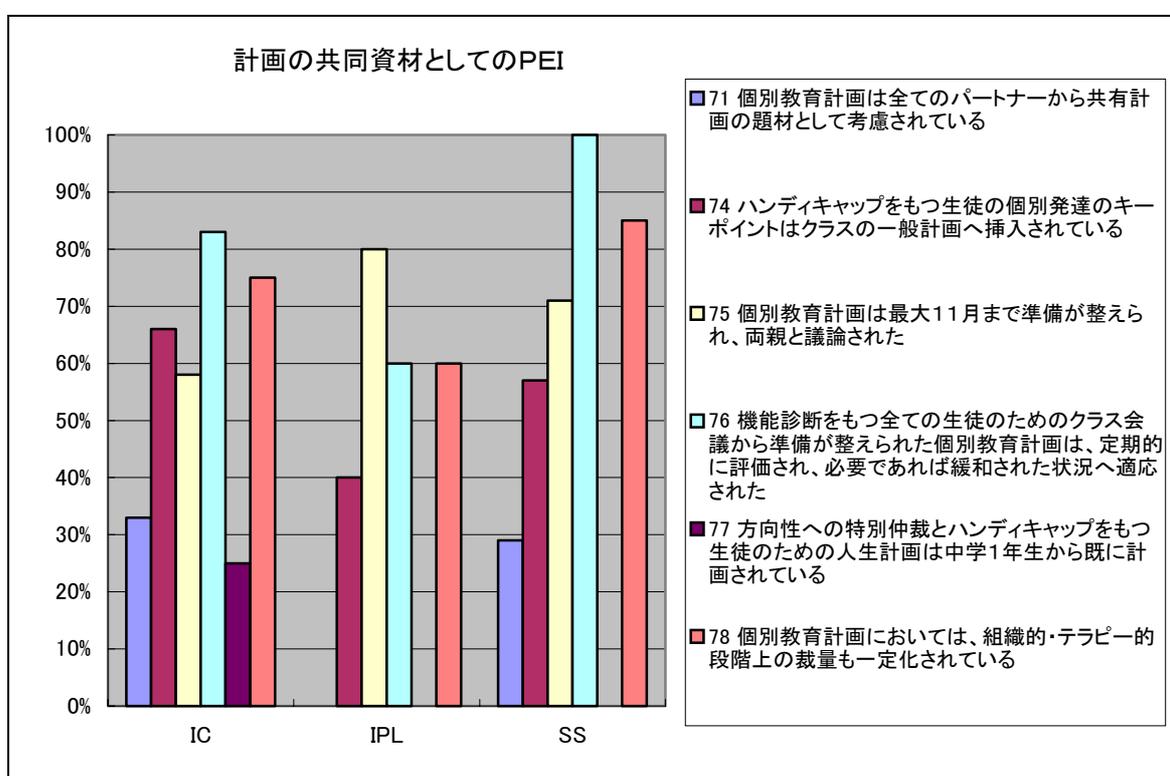


b. 計画の共同資材としてのPEI

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。

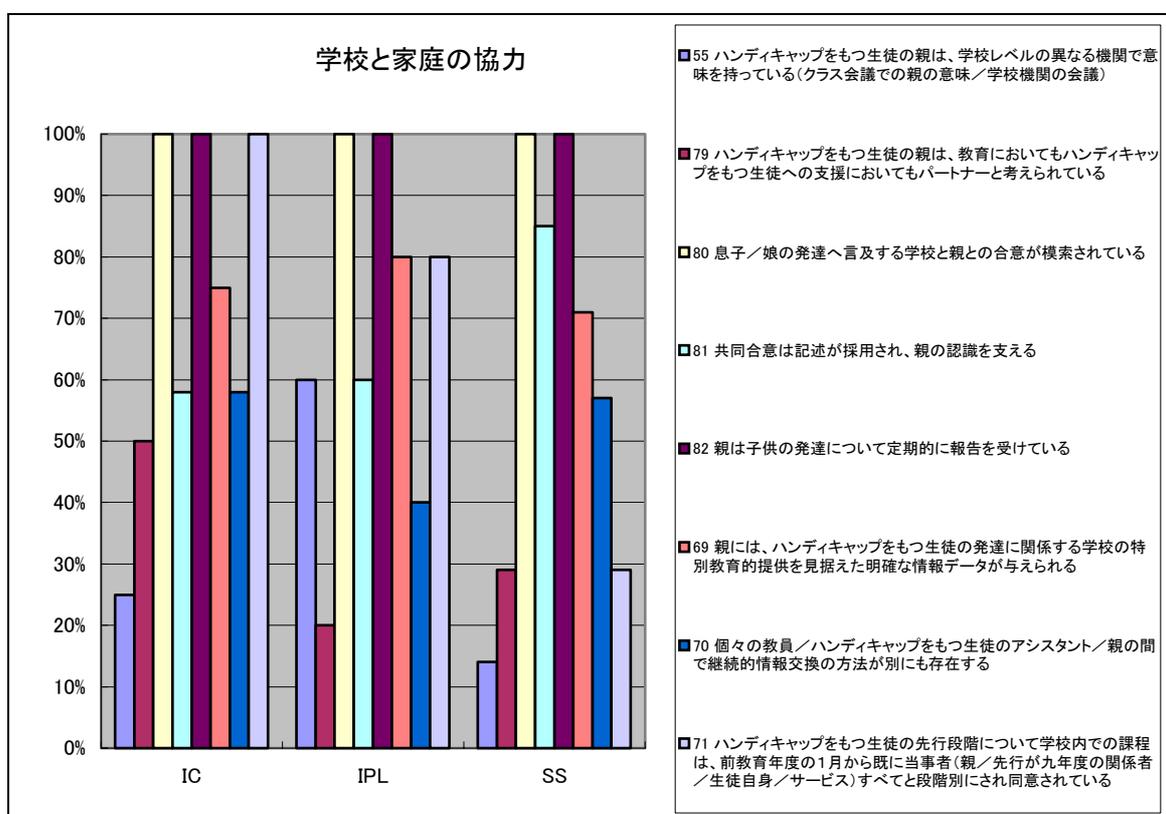
項目番号		IC	IPL	SS
71	個別教育計画は全てのパートナーから共有計画の資材として考慮されている	33%	0%	29%
74	ハンディキャップをもつ生徒の個別発達のキーポイントはクラスの一般計画へ挿入されている	66%	40%	57%
75	個別教育計画は最大11月まで準備が整えられ、保護者と議論された	58%	80%	71%
76	機能診断をもつ全ての生徒のためのクラス会議から準備が整えられた個別教育計画は、定期的に評価され、必要であれば緩和された状況へ適応された	83%	60%	100%
77	方向性への特別仲裁とハンディキャップをもつ生徒のための人生計画は中学1年生から既に計画されている	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 <sup>23</sup>	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	100%	80%	29%



<sup>23</sup> 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）

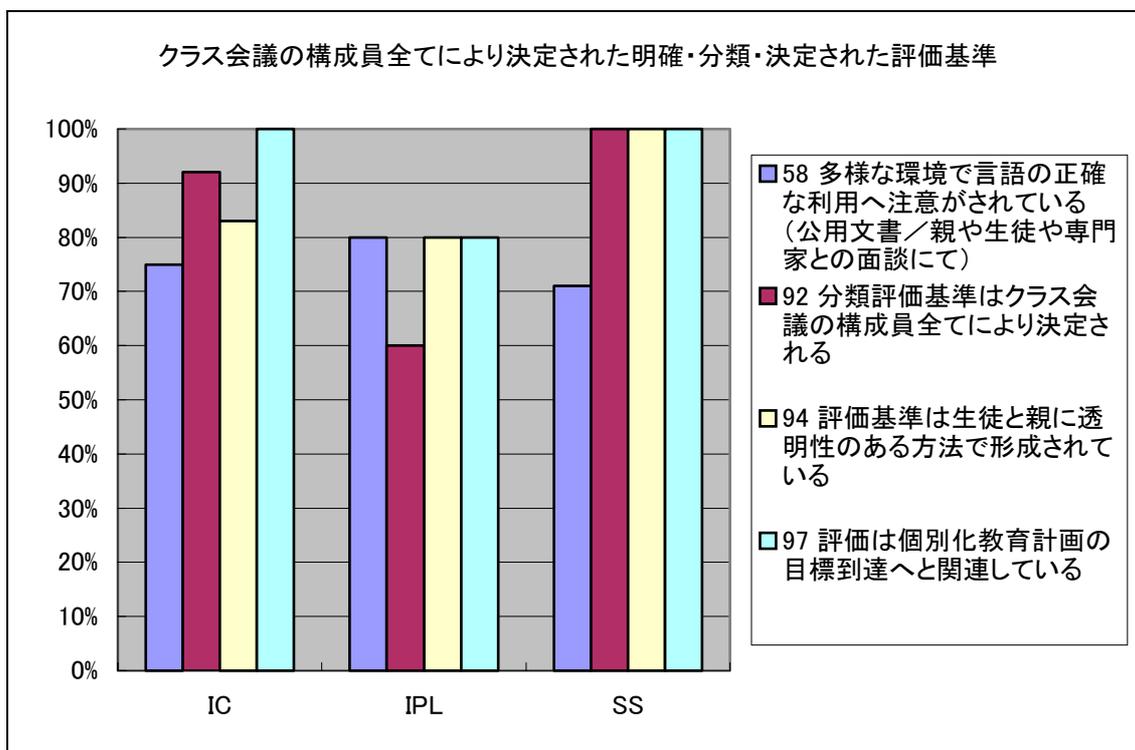
### 3. 3. 4 評価

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%

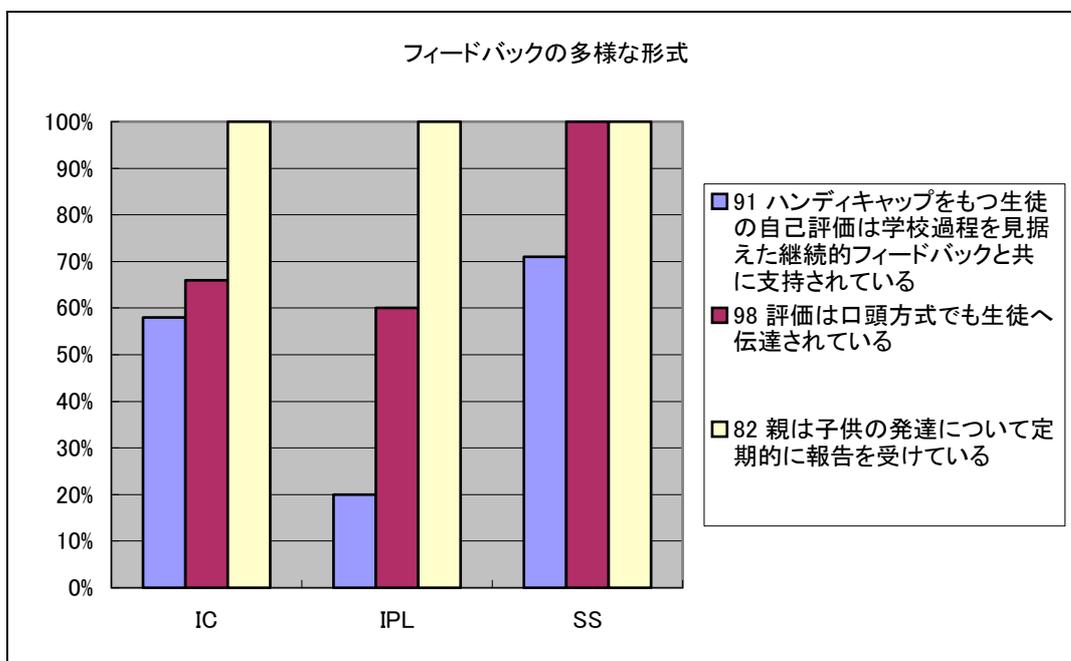


b. フィードバックの多様な形式

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%

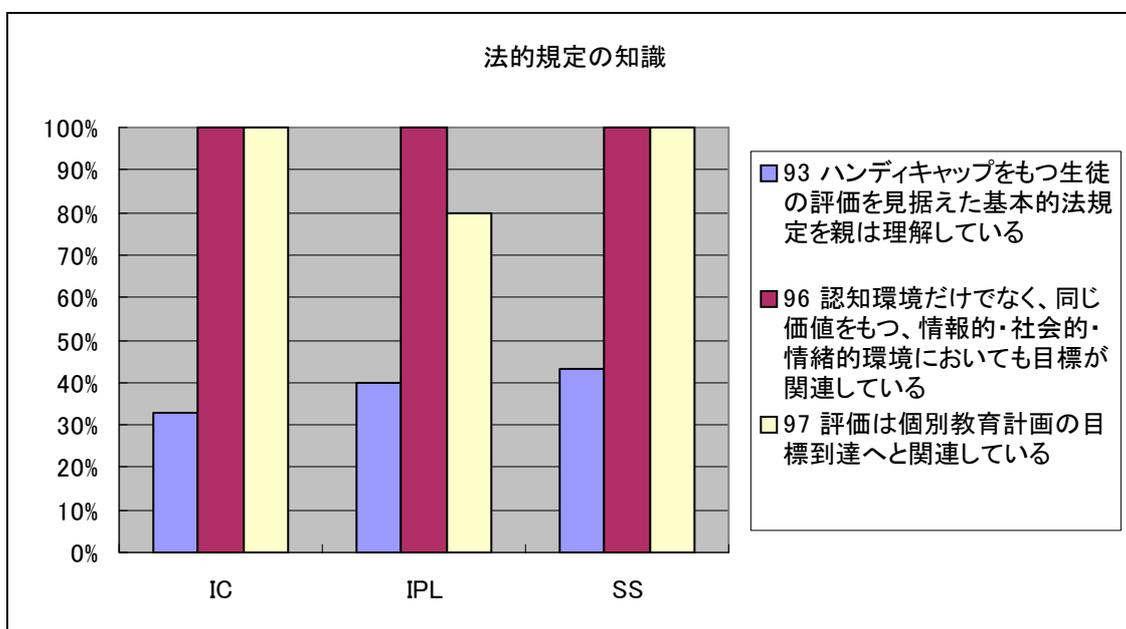


c. 法的規定の知識

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。



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。学校哲学はいか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・積極的の社会化レベルを向上させる必要がある。障害者には学校→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く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の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、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、モデナのコミュニ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。もしコミュニ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えます。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。というのも、社会化のお遊戯を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：補助的仕事？彼の能力にあった仕事？

フリジェリ：補助的仕事ではないです。

.....

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。“イルカすき？”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つて、“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こと、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こと、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た。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。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かということ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。ベットの縁まで行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行って叫ぶ。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・モッツアレツラ氏 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、異論はないかと思えます。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ないと思えます。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事は、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時、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もはじめられるのです。

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には、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・フラッゴ二氏（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ーマニャと特にトスカ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・グララルディ氏 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ましても、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ました。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えます。

### “‘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。

ラファエツラ・イオサ氏 (技術監査員) …エミリアローマ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られ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し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%

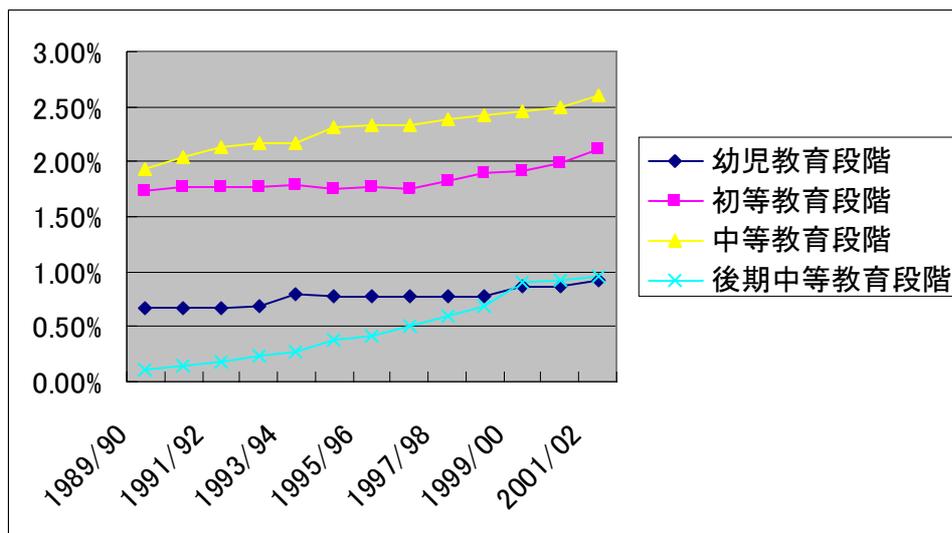


図 1 教育段階毎のハンディキャップのある児童生徒の在籍率の経年変化

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
カンパーニヤ		15,739	16,541	17,242	16,328	17,187	20,215
エミリアロマーニヤ		6,353	6,585	6,896	7,220	7,957	8,778
フリウーヴェネツィア-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
サルデーニヤ		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%
カンパーニヤ		1.51%	1.60%	1.67%	1.52%	1.96%	1.98%
エミリアロマーニヤ		1.63%	1.69%	1.75%	1.79%	1.95%	2.09%
フリウーヴェネツィア-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%
サルデーニヤ		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

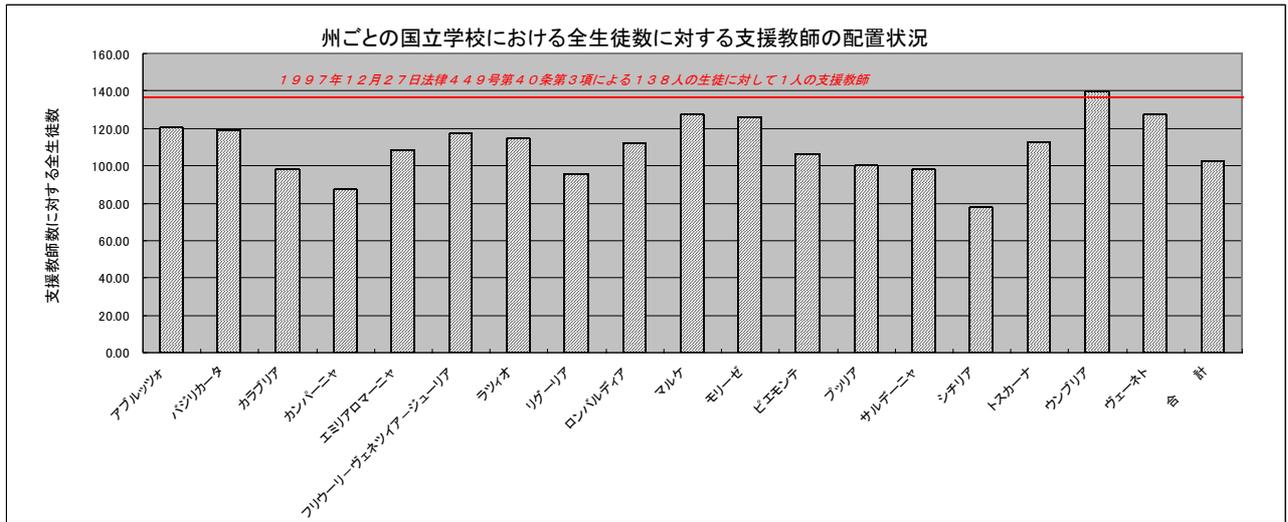


図2 州ごとの国立学校における全生徒数に対する支援教師の配置状況

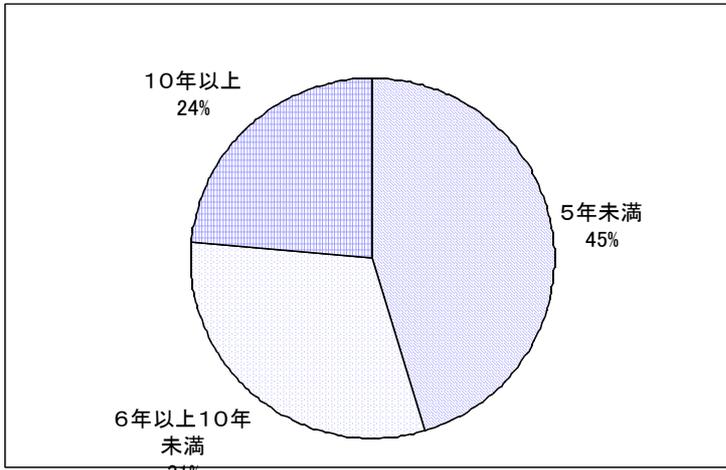


図3 正規の支援教師の支援の継続年数（国立学校2002/03年度）

## 参考資料

(障害児教育)

笹本健・大内進・武田鉄郎・石川政孝(2002)イタリアの特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究. 科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書 主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究p81-95

鹿倉真理子(1999): 障害児教育. (仲村優一・一番ヶ瀬康子編、世界の社会福祉5フランス・イタリア). 旬報社.

一木玲子(2000): イタリアの「完全」統合教育の理念と普通学校の変革. 季刊福祉労働86世界の統合教育と日本の現状p21-27. 現代書館

(学校教育全般)

酒井ツギ子(2002): イタリア. 文部科学省編 教育調査第128集. 諸外国の初等中等教育p114-131.

パオロ・トリヴェッラート. 三石大介訳 (1999): 学校と教育. 馬場康雄・奥島孝康編 イタリアの社会 第3章p53-67. 早稲田大学出版

教育省ホームページ(教育関係法規、統計等)

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITA' E RICERCA

<http://www.istruzione.it/index.shtml>

イタリアてんかん協会

1992年2月5日104号基本法 Legge-quadro per l' assistenza, l' integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate等の障害者の教育福祉に関する法規に関する情報

<http://www2.comune.bologna.it/bologna/aice/aice.htm>

エミリア・ロマーニャ州教育事務所Direzioe Scolastica Regionale per l'E/R Ufficio Scolastico Regionale

<http://www.diversabili.info/>

ボローニャ県

\*ボローニャ行政サービスセンターCENTRO DEI SERVIZI AMMINISTRATIVI DI BOLOGNA

<http://csa.scuole.bo.it/>

\*ボローニャ県合同作業グループG. L. I. P (ボローニャ県のプログラム協定など)

<http://www.provincia.bologna.it/handicap/index.html>

モデナ県

\*州学校教育事務所モデナ県行政サービスセンター

ハンディキャップのある児童生徒の統合事務所(モデナ県プログラム協定、ハンディキャップのある児童生徒の統合教育に関する統計、セミナー案内など)

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE - DIREZIONE GENERALE - CENTRO DEI SERVIZI AMMINISTRATIVI DI MODENA

UFFICIO INTEGRAZIONE ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP

<http://www.csa.provincia.modena.it/integrazione/integraz.htm>

イタリアの地方自治体に関する情報

\*財団法人自治体国際化協会

[http://www.clair.or.jp/j/forum/c\\_report/cr176h.html](http://www.clair.or.jp/j/forum/c_report/cr176h.html)

## あとがき

本研究で、イタリアの北部ボローニャとモデナを中心に障害のある幼児児童生徒の統合教育の現状と課題について3年間にわたり延べ5回の実地調査を実施し、多くの学校、施設、ASL、大学を訪問し、多くの関係者と出会い、多くの資料を頂くことができました。イタリアのほんの一部の地域だけではあったが、そこで感じたことは、日本がこの20～30年間の間に少しずつ捨ててきた家族のつながりやスローフード運動に象徴される郷土の文化を育む生活など、グローバリゼーションの大波に気負わずに対峙してその土地の伝統や文化を大切にしている人々の心でした。

今回の調査研究のスタートにおいて、重度障害のある児童生徒の統合教育の現状を知りたいと考え、たまたま来日していたスウェーデン・モッカシーネン・トレーニングスクールの特殊教育家バルクマン石井さんに何気なく相談しました。そのときご紹介を頂いたのが、石井さんのイタリアで唯一の知り合いで、今回の調査の中心となったモデナ市で重度障害のある子どもの通所施設アリアンツァを立ち上げたチロ・ボニーニさんでした。2002年6月最初の調査で、ボニーニさんは、我々を重度障害者が入所する施設カリタスに案内してくださり、また、モデナ県における統合教育のキーパーソンであるキアラ・ブレッシアニーニさんをご紹介して頂きました。ブレッシアニーニさんは、まさに「多様性の歓待」*Accoglienza della diversità*の心で我々を迎え、モデナの幼稚園から高校まで、特にひっそりと残っていた聾学校まで、また多様な障害のある子どもから移民まで、モデナの統合教育のなまの実態を、時には私たちの執拗な質問にいらいらしながらも、教えて頂きました。

ボローニャは、前回の「主要国」の科研からの調査対象でしたが、今回の調査で、イタリアてんかん協会代表のジョバンニ・バティスタ・ペッシェさん、サント・オルソラ病院の医師であり臨床心理士のドレッラ・スカルポーニさんとの出会いはとてもエキサイティングでした。

ボルツアーノのファウスト・コンセルさんとお母様との出会いから、本報告書のために寄稿頂きました。

通訳は私たちの調査の大きな力でした。東京大学フィレンツェ研究所の土肥秀行さんからの紹介で、オペラ歌手を目指す藤井泰子さんにはローマからモデナまで通って頂き、私たちが一番知りたかったことを見事に聞き出してくれました。ボローニャ大学政治学部の藤原紀子さんには、初めての通訳の体験でしたが、4回の調査の通訳として、また多くの資料の翻訳もお願いしました。

この研究で得られた多くの資料以上にイタリアで出会った人々との温かい交流が、私たちの大きな財産になりました。この場を借りて、我々の調査にご協力を頂いたお一人お一人に厚く感謝を申し上げます。

多くの資料を十分に吟味しきれず、また消化もしきれず、報告書を作成する時限に追われて、本報告書にまとめました。本研究で得ることができた貴重な資料をイタリアの障害児教育に関心のある方、またイタリアの文化に関心のある方と共有し合い、これらを基にしてさらにイタリアの研究が広がることを願います。

研究代表者 石川政孝

平成 16 年度科学研究費補助金「イタリアのインクルーシブ教育における  
教師の資質と専門性に関する調査研究」にかかる研究成果報告書

---

---

平成 17 年 3 月 発行

編 集 教育支援研究部

発 行 独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

電話 046-848-4121 (代表)

FAX 046-849-5563

URL <http://www.nise.go.jp>

---

---