

イタリアにおける包摂共生教育制度の 成立と展開に関する試論

嶺 井 正 也

はじめに

2006年12月13日、国際連合総会は「障がいのある人々の権利に関する条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (英語)、La Convenzione sui diritti delle persone disabili (伊語))」を採択した(注1)。権利条約制定過程に参加してきた日本の障がい者団体連合である「日本障害フォーラム (JDF)」は12月15日にこの条約を歓迎する声明を出した。JDFを構成する団体の一つである DPI 日本会議は以下のような声明を出している。ここでは筆者も長年研究してきた包摂共生教育 (inclusive education) にかかわる内容が含まれていること (下線部分) に留意したい (注2)。

権利条約は、今までの障害者への見方や障害者を取りまく社会のあり方を根本的に変える大きな意義を持っている。それは、「障害を環境との関係から捉える社会モデルに基づいた障害の概念」、「実質的な平等をはかるための合理的配慮の概念の導入」、「原則としての社会への完全かつ効果的な参加とインクルージョン」、「地域における自立した生活を保障する規定」等、権利条約は日本の障害者施策の根本的な転換 (パラダイムシフト) を求めるものである。「完全なインクルージョンという目的に則した教育における支援の確保」や「自立した生活・地域社会へのインクルージョン」等、まさに DPI 日本会議が長年、求め続けてきた内容が盛り込まれている。今後は、この権利条約をテコとして、「自立支援法」による「重度障害者は施設・親元へ」という逆流に対する闘いを強く推し進めなければならない。

この包摂共生教育をイングランドで実現する運動を展開し、障がい者権利条約にこれを盛り込むことに執念を燃やした団体の一つにイングランドの「包摂共生教育研究センター（Centre for Study on Inclusive Education＝CSIE）」は、包摂共生教育に焦点をあてたコメントをだした（下線は引用者、注3）。

条約は政府に対して、障がいのある子どものそれぞれが、そして、全員が、その損傷あるいは障がいがどういふものであれ、通常学校での適切な支援のある措置を受けられるようにすることを政府に義務づけています。政府は障がいを理由にした教育上の差別を解消するための適切な手立てをとらなければなりません。連合王国政府は世界中のその他の政府と同様に、条約が規定していることを着実に履行するため、これまでの政策や取り組みを見直すことが必要となるでしょう。＜中略＞障がいのとらえ方についての社会モデルを踏まえるならば、障がいというのは社会のなかの障壁と障がいのない人々と平等の土台を踏まえた、障がい者の完全で効果的な参加を妨げている損傷との相互作用と考えられます。国連が21世紀になって最初に採択した人権条約であるこの条約は、障がい者を慈善の対象から人権を享受する個人として見るというパラダイム転換を明確に図っています。国連総会での採択の後、条約はすべての国連加盟諸国の署名と批准の手続きを経ることになります。批准国が20ヶ国を超えると条約は発効されます。できれば、2007年中に発効になることを期待しています。

世界に先駆けてこの包摂共生教育を制度化し実践し、しかも1987年に障がい者権利条約案を提案したこともあり、また2007年3月30日に署名をしているイタリアは（日本は2007年9月に署名）どんな評価をしているのか。権利条約そのものについてのコメントの一つを紹介しておく（注4）。だが、ただし、包摂共生教育そのものについてのコメントは残念ながら入手できていない。

国連は2006年12月13日に障がいのある人々の権利条約を承認した。

これは歴史的な出来事であり、これからの 10 年で影響を持つことになろう。権利条約の条文は文化、社会、政治、技術の領域に多くの変化を求めるものになっている。「あることができないこと (incapacità)」という個人の問題から社会による差別の問題へ、見えざる存在としての市民から人権の有資格者へ、援助や保健といった限定領域にかかわる政策から包括的でメインストリーミング的な政策へ、そしてまた他者による意思決定の客体から生活に関する意思決定を行える主体へと変わったのである。障がい (disabilità) へのアプローチも人権を基礎とした社会モデルと一致している。この変化は「私たちなしには私たちについて語るな」という世界的な運動のスローガンを生みだしている。今や文化そのものに地震が起きているのであり、これは何十年にもおよぶ過程であり、そして障がい問題だけに帰結することはけっしてない。障がいは一人ひとりの人間存在は固有の生き方をする当たり前の状態 (condizione ordinaria) の一つにすぎないという新しい考え方は、社会に対して人間発達の過程と社会組織のありかたを含めすべてを実際に考慮に入れるように求めている。ユニバーサル・デザイン、人権擁護、社会的包摂の政策は社会一般あるいは社会全体の見直しを図ることなのである。

世界に先駆けたイタリアでの包摂共生教育は「統合教育 (integrazione scolastica)」として始まった。その歴史的な展開過程についてはこれまでいくつかの論考を通して明らかにしてきた。しかし、説明すべき多くの課題が残されている。本稿ではこれまで明らかにしてきた統合教育制度成立と展開の過程を概括した上で、包摂共生教育について



ファエンツァ (Faenza) の小学校にて
(一木玲子氏の提供、2006 年)

の今後の研究で詰めるべき点についてノータ的なメモをとることにしたい。

I イタリアの統合教育の成立と展開（概略）

まず、表1でイタリアの統合教育の法制面での流れを確認しておきたい(注5)。

表 1

1971 年法律第 118 号	障がいのある子どもの公的學校への受入れ
1977 年法律第 517 号	障害のある子どものすべてを義務教育學校へ統合する原則の導入。授業を支援するための教授および運営に関するプログラムの規定
1987 年憲法裁判所判決第 215 号	どんな種類と程度の障がいがあっても高校に通う十全かつ無条件の権利があることを言明
1992 年法律第 104 号	ハンディキャップ者の権利基本法。保健機関の提言による機能的診断書に基づく個別教育計画。學校教育と労働との継続性。教育との継続性のある労働への権利
1998 年法律第 33 号	支援教員の養成について
1999 年法律第 68 号	労働への受入れの焦点化した個別プロジェクトの整備
2000 年法律第 328 号	個別プロジェクトの具体化をすすめる政治的責任は居住地のコムーネにあること
2002 年通達第 4088 号 2002 年通達第 4798 号	個別プロジェクトに学年担当教員全員が取り組むための教員研修と資格取得の必要性を強調
2003 年法律 53 号	個別学習計画を実現する學校の義務
2003 年法律第 326 号	障がい者の就職希望を叶えるために雇用義務のある会社や社会的共同協働組合との契約
2004 年法律第 59 号	障がいのある生徒の統合教育原則を再確認

1. 統合教育を法定した 1971 年法律第 118 号（注 6）

イタリアにおける統合教育を制度化したのは 1971 年 3 月 30 日に制定された法律第 118 号である。同法はその第 27 条で公共建造物を建築する場合には障がいのある人々の生活の妨げになるのを除去することを規定した上で、以下のように第 28 条で障がいのある子どもの通常学級での教育が原則であることを規定した。

義務教育は公的学校での通常学級においてなされなければならない。ただし、この通常学級での学習や受入れを妨げ、あるいは相当の困難を生ずるほどに重い身体的ないし精神的障がいがある子どもは除く。

さらに、高校や大学への障がいのある子どもの通学も奨励されるであろう。

この規定は就学前や学校卒業後にも適用される。

しかし、実態として統合教育は進まなかった。例外規定が設けられたし、高校や大学に関しては奨励規定でしかなかったからである。受入れる側の教職員にも相当の抵抗感があった。むしろ、特別学校のなかの特別学級や通常学校のなかの分離学級（日本でいう現在の特別支援学級）の在籍者がこの法律以降も増加しつづけたのである（表 3 を参照のこと）。したがって、統合教育の具体化にはもう少し時間を要したのである。

2. 学校教育のあり方の転換

この状況を大きく変えることになったのはアルド・モロ（Aldo Moro、注 7）内閣時代の 1975 年に国会に設けられた、上院議員フランカ・ファルクッチ（Franca Falcucci）（経歴などについては後述）を長とする委員会（La Commissione Falcucci）の報告であった。一般に「ファルクッチ委員会報告」と呼ばれている。この報告書は「統合教育のための教員連盟（FADIS）」という組織によって「イタリアにおける統合教育の礎」であると評価され、その HP に全文が掲載されている（注 8）。

ファルクッチ委員会は「ハンディキャップ児に対するどんな形態の疎外を

も克服するには新たな発想に基づく学校像、すなわちハンディキャップのある子どもを別にした普通の学校 (scuole comuni) 教育は最低限共通の文化的目標を達成することはできないことを明確にして、人格的な面の発達を促すためにすべての子どもや青年を受入れるという学校像を描き、その具体化が必要である」という理念をまず明らかにした (注 9)。

そもそも障がいのある子どもたちを排除するような、普通の学校教育の見直しを提起したのである。これは極めて重要な発想の転換である。その上で次のことを提起した。

- ① ハンディキャップ児は発達や人間関係の面で困難を有してはいるが固有の発達をする主体であり、したがって、彼らを疎外するような学校はより適切なものへと変革されなければならない。
- ② そのためには伝統的で固定的な評価観を見直し、論理的、抽象的な知識のレベルだけでなく、身体感覚的発達や社会化の過程をも視野にいたした学習を組織する。
- ③ 特に重い困難を抱えた子どもについては社会保健サービスを同時に保障する。

同委員会報告を受けて 1975 年 8 月 8 日出された公教育省通達第 227 号「ハンディキャップのある生徒の援助に関する措置」には、①ハンディキャップ児が入る学級の生徒数は 20 人 (一般的には 25 人) にすること、②ハンディキャップ児やその家族、受入れる教員を支援する専門家委員会を設置すること、などが盛り込まれた。

3. 分離学級の廃止と評価制度の改革、支援教員の制度化

このファルクッチ委員会報告の趣旨を全面的に受け止めて制定されたのが 1977 年の法律第 517 号であった。この法律はその名称である「生徒評価及び追試験の廃止に関する基準並びにその他学校制度に関する基準」から判断できるように、評価制度を従来の点数評価から段階評価へと大きく変えるものになっている。

同時に、同法第 2 条と第 7 条で支援教員を配置しながら障がいのある子どもの通常学級での統合教育を進めることとしたこと、さらに、中学校につい

ては第7条で、1962年12月31日の法律第31号で規定された補習学級と分離学級 (*classi di aggiornamento e le classi differenziali*) の廃止を規定した。

こうして障がいのある子どもが通常学級で学ぶための評価制度の転換と分離学級 (現在の日本でいえば特別支援学級) の廃止が具体化することとなった。

しかし、特別学校そのものの廃止は法的になされていない。イタリアでは原則として通常学級への就学を保護者に求めるが、保護者が通常学級での教育ではなく特別学校での教育を求める場合には特別学校への就学を認めるというシステムをとってきた。したがって、他の国とは異なり、いわば統合教育を拒否する権利が保護者にあるのである。

その制度のもと、徐々に特別学校での教育を選択する保護者が少なくなり、結果として特別学校が少なくなってきたという経緯がある。とはいえ、まったく存在しないわけではない。OECDが刊行した『インクルーシヴ教育の実際』(1999年発行)によっても、約3%の子どもたちが特別学校に在籍していることになっている(注10)。筆者が1992年から93年にかけてミラノに滞在した時に訪問した日本の養護学校に相当する学校はいまでも存在している(注11)し、2001年にはバドヴァの高等ろう学校を尋ねたこともある(注12)。トリノには視覚障がいの子どものための国立中学校がある(注13)。

繰り返すが、廃止されたのは「分離学級」(日本の特別支援学級にあたる)である。

4. 高校での統合教育の前進

小、中学校での統合教育の進展は高校教育にも及ぶようになってきた。それをより一層促進したのが1987年6月3日の憲法裁判所(注14)判決とそれに基づく1988年9月22日の公教育省通達第262号である。

憲法裁判所判決はラツィオ州の国立商業高校に通うに女子生徒が1年生から2年生へと進級できなかったことについて、両親が不服申し立てをした訴訟に関するものである。争点となったのは、イタリアで小、中学校での統合教育を制度化した1971年法律第118号第28条が高校に関しては奨励規定しか設けていない(第3項)がために、高校側が生徒の学習を真摯に保障しよ

うとしなかったことが落第の原因になったとして、同法の規定は憲法違反であるとする原告側の主張を認めるかどうか、であった。

憲法裁判所は第二審のラツィオ州行政裁判所の判決を支持して、第 28 条第 3 項の規定の違憲性を認定した。

なお、この判決で注目すべきは、高校段階での統合教育については州レベルで先駆的な取り組みがあったことを指摘していることであった。その部分を引用しておこう。

実際に、高校段階でのハンディキャップ生徒の受入れや教育に適用される「統合教育という原則 (forme)」は州法レベルで詳しく規定されている。たとえば、1980 年 5 月 8 日のヴェネト州法第 46 号、1981 年 12 月 21 日のフリウリ・ヴェネツィア州法第 87 号、1981 年 4 月 18 日のシチリア州法第 68 号、1984 年 9 月 28 日のカラブリア州法第 28 号など。

この判決を受けた公教育省は翌年の 1988 年 9 月 22 日に「1987 年 6 月 3 日の憲法裁判所判決第 215 号の具体化。ハンディキャップのある生徒の後期中等学校への入学と通学」と題する通達第 262 号を出した。その内容は以下に見る通り（主要なものに限定）に極めて画期的なものであった。

- ① 学校はすべての者に開かれていると規定している憲法第 34 条は身体面だけでなく精神面でのハンディキャップのある者も対象としている。
- ② ハンディキャップのある生徒の能力や成績は、障がいの個々の状況に見合った固有の指標に応じて評価されるものとする。
- ③ 重いハンディキャップのある生徒に対しても、あらかじめ入学や通学を拒否してはならない。
- ④ 身体、精神あるいは感覚にハンディキャップのある生徒の学習への権利行使は、当該生徒の高校への進学を可能にする適切な統合と援助によって保障されなければならない。
- ⑤ 希望者が定員をオーバーする高校については、ハンディキャップのある生徒を優先的に受入れる。

5. 保育所から大学までの統合教育の制度化

1992年の「ハンディキャップ者の援助、社会統合及び諸権利に関する基本法」(Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate)は、保育所から大学までの統合教育と社会や労働への統合を幅広く規定した法律である。これ以降の細かな点での動きはあったが、大枠の変化はない。この法律については過日ほぼ全訳して日本に紹介したこと(注15)があるので詳述はしないが、骨格だけを抜き出しておきたい。

その前にイタリアの独立教員組合である SNALS (Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola)の執行委員による解説をみておこう(注16)。

1992年の法律第104号という基本法は、学校教育という領域においてだけでなく、ハンディキャップ者にかんする法制における転換点となっている。何年にもおよぶ長く苦悩に満ちた起草過程で多数の修正を経てようやくこの法文が作成されたのである。あらゆる社会勢力と障がい者団体がこの過程にかかわった。基本法は、基本法であるがゆえにハンディキャップについての一般的な基準を可能な限り整備することを課している。

基本法の目的(第1条)は

- (a) ハンディキャップ者の人間的尊厳の完全な尊重およびその自由と自立の権利を保障し、家族、学校、労働および社会への彼らの完全な統合を促すこと、
- (b) ハンディキャップ者の人格の発達、可能な限りの最大限の自立達成および集団生活への参加、ならびに市民権、参政権および財産権の実現を妨げている不全的状况を防止あるいは除去すること、
- (c) 身体、精神および感覚に障がいのある人々の機能的、社会的回復を追求し、障がいの予防、治療およびリハビリテーションに関するサービスや給付と、ハンディキャップ者の法的、経済的な保護を保障すること、
- (d) ハンディキャップ者の疎外や社会的排除の状態を克服すること、と規定されている。

その目的を達成するため、先ず第12条で次のように規定した(全部で

10 項あるがその半分だけを紹介)。

- ① 零歳から三歳までのハンディキャップ幼児には保育所への受入が保障される。
- ② ハンディキャップ児の教育および教授への権利は母親学校の学級、あらゆる段階・種類の学校の通常学級および大学において保障される。
- ③ 統合教育はハンディキャップ児の学習、コミュニケーション、人間関係および社会化に関する潜在的な能力の発達を目標としている。
- ④ 教育および教授への権利行使は学習困難や、ハンディキャップに起因する能力欠如から生じるその他の困難によって妨げられてはならない。

第 13 条は統合教育の基本、第 14 条はその具体化の様式、第 15 条は統合教育作業委員会、第 16 条は学習の評価と試験、さらに第 17 条は職業教育を規定している。

この基本法は 2000 年 3 月 8 日の法律第 58 号と 2001 年 3 月 26 日の法律第 151 号によって修正されている。しかし、基本的な理念や枠組みは変わっていない。



ファエンツアの中学校にて 2006 年に写す
(車椅子の生徒の後ろにいるのは支援教員)

このように概括できるイタリアの統合教育の歴史であるが、実は検討すべき課題が多々残っている。以下で、その主要な課題をとりあげ、現時点で可能なコメントをノートしておくことにしたい。

II 検討・研究すべき課題

1. 分離学級の制度化と評価について

第二次大戦後から統合教育に至るまでの分離学級制度については以下のように大まかな流れをつかむことは可能である。(注 17)。だが、詳細なデータなどが不明である。

公教育省は 1962 年と 1963 年に通達を出し、身体障がいと精神障がいのある生徒の問題に対応し、解決しようとした。公教育省がこの問題に最初に専念することになった 1962 年 4 月 1 日の通達第 103 号はとくに重要である。この通達は社会生活への全体的なあるいは部分的な受入れについて触れながら「身体的あるいは精神的な障がいのある生徒の教育 (educazione e istruzione) のための学校制度」を小学校として位置づけている。そこでは若干の混乱が見られたが、次の種類の障がいに対応した「分離学級」と「特別学校内学級 (classi di scuole speciali)」について述べている。

- 1) 精神的な遅れと精神的な異常 (tardivi e falsi anomali psichici)
- 2) 精神薄弱 (minorati psichici)
- 3) 身体虚弱 (minorati fisici)
- 4) 弱視 (ambliopi)
- 5) 難聴 (sordastri)

以上の説明は小学校についてである。

中学校に関しては 1962 年 12 月 31 日の法律第 1859 号が分離学級と補習学級について法制化した。なお、同年の 7 月 24 日に制定された法律第 1073 号により、特別学校に対して国が初めて系統的な財政支援を行うようになったとされている (注 18)。

1962 年の法律第 1859 号は、それまで複線的であったイタリアの中学校を統一することになったきわめて歴史的な法律である。前之園幸一郎の解説を借りると「1962 年には、国民的要求を背景に統一中学校が実現する。従来は

小学校 5 年終了とともに、上級学校進学のための中学校か職業準備学校かを 11 歳の児童が選択しなければならなかった。義務教育段階におけるこのような差別的教育が、統一中学校の出現により克服されたのである」(注 19)。

この歴史的意義を有する法律は次のように補習学級と分離学級とを規定したのである。

第 11 条 補習学級 (Classi di aggiornnamento)

中学校には第一年と第三学年に補習学級を設置する権限が与えられる。

第一学年の補習学級は中学校第一学年に通うために特別の配慮が必要な生徒を受入れることができる。

第三学年の補習学級は落第により中学校卒業資格を取得できなかった生徒を受入れることができる。

補習学級には 15 歳を超える生徒を受入れることはできない。補習学級には専門的な資格を有する教員が配置される。(なお、これは 1977 年の法律第 517 号で廃止された。引用者注)

第 12 条 分離学級 (Classi differenziali)

学校不適應の生徒のために分離学級を設置することができる。

この学級に受入れる生徒の選抜、支援形態、担当する教員の研修コースの設置、学級の効果的機能に必要なその他の方策を行うために適切な管理規則を定める。

分離学級への転学級に関する判定を行う委員会は精神科あるいはそれに類した専門の医師 2 名 (うち 1 名は神経精神医) と教育専門家 1 名とで構成される。

分離学級には 15 歳を超える生徒を受入れることはできない。

高等協議会 (il Consiglio superiore) と協議して定められる公教育省通達によって特別の学年歴を設定できる分離学級の適切なプログラムと時間割を決定する。(これも 1997 年に廃止された。引用者注)

以上の動きを一覧表にしておく。

表 2

1962年1月4日 公教育省通達第103号	公教育省による戦後初めての障がい児教育への対応。障がいの分類や、特別学校と分離学級についても触れる。
1962年7月9日 公教育省通達第4525号	障がいの分類の混乱を解消し、学級定数を定めた。
1962年7月24日 法律第1073号	特別学校の増設のための3年財政計画
1962年12月31日 法律第1859号	統一中学校の設置と、中学校の分離学級、補習学級を規定。
1963年8月8日 公教育省通達	法律第1859号の施行規則的内容
1967年12月22日 大統領令第1518号	学校での保健サービス
1968年3月18日 法律第444号	国立の特別母親学校設置と普通母親学校内分離学級

こうしてイタリアでは1960年代初めに分離学級が制度化されたのである。特別学校の学級数とあわせて変遷をみておこう。

表 3

	特別学校学級数	分離学級数
1963-64年度	2247	1133
1965-66年度	3394	1831
1968-69年度	4743	5106
1970-71年度	5876	6199
1974-75年度	6692	3376

前述したように、1971年法の影響はすぐには現れず、逆に特別学級数は1974-75年度までは増加させていた。ただ、通常学校に設置されていた分離学級については減少している。これらの理由や状況についての検討は今後の課題である。

ところで、一木玲子によると「北部の一部の地域での分離学級の設置は、統合を念頭において行われたと報告されている。分離学級設置の意図は、障害児に対する学校教育のさらなる提供と、可能ならば直ぐに一般学級に彼らを「移動」させる役割を担う教育活動であった。この事実はイタリアの統合教育制度の成立に大きな影響を与えたと考えられるため、明らかにすることが今後の課題である」という（注 20）。これは日本の特別支援学級が「特殊学級」として第二次大戦後に発足した時の意図とは明らかに異なっている（注 21）。

もし一木の指摘するような意図があったとすれば、極めて重要な意味をもっており、今後において筆者も研究すべき大きなテーマである。

2. 1971 年法制定の背景と契機について

小・中学校での統合教育を法制化した 1971 年の法律第 118 号制定に際して、どのような社会的、政治的、思想的な動きがあったのかがまだ十分に解明できていない。

イタリアでは 1968 年の「暑い秋」といわれる社会の民主化を求める大きな社会変革のうねりがあった。教育に関しては選別的で競争的な学校制度への批判が高まり、「万人の学校は万人のために (La scuola di tutti è per tutti)」というスローガンが掲げられ、不利を被っている子どもや「特別な教育ニーズを持つ」子どもにも開かれた学校とすべきことが主張された。これが大学改革や学校協議会設置に大きな影響を与えたことは確かである（注 22）。また革新的な教育理論や学校改革論も生まれた。

この大きなうねりを背景にしつつ、その一環でもあった精神病棟の解体という医療改革がイタリアでの統合教育制度化を直接に寄与したことまではおおまかに分ってはいる。

たとえば、ダリオ・イアネス (Dario Ianes) は次のように説明している（注 23）。

60 年代の後半に、学生運動、権威主義への異議申し立て、さらに強力な政治的・イデオロギー的運動や組合運動によって、分離された、排除的な

特別の施設として従来管理されてきた収容施設の解体と弱者（*deboli*）の「解放」を求める風潮がはぐくまれた。この文化的風潮は、個人的な事情や社会的な条件に関係なく、共和国憲法にすでに規定されている市民権を万人に完全に保障することを声高に求めた。

障がいのある人々だけでなく、孤児や精神病の人々などその他社会から排除されて特別施設に収容されている人々を社会に戻すことが求められた。障がいのある人々を労働の場で受入れる義務を規定した最初の法律である1968年法律第482号が制定されたのである」（*Nocera, 2001, pag 31*）。

学校には革新的で民主的な多くの酵素が植え付けられた。例えば、協働教育運動（MCE）の実験、活動教育の経験、ドン・ミラーニのバルビアナ学校についての著作など。こうした革新を求める圧力が加わった学校教育の状況のもと、障がいのある生徒の通常学級への受入れが始まった。ただし、熱狂や言葉による後押しはあったものの、技術や具体的な取り組みには欠けていた。

だが、1971年法律第118号制定にいたる具体的なプロセスやそれを主導したのは誰か、政党はどのように動いたのか、だれか中心になるイデオログがいたのかといった点はほとんど解明できていない。これも今後の大きな研究課題である。

なお、1968年の法律第482号という法律で労働の場での障がい者の統合が規定されていたことについては、これまで見逃していた点であり、今後、早急の分析が不可欠である。

3. ファルクッチ及びゼリオーリなどについて

概要で明らかにしたように、ファルクッチ委員会報告はイタリアの統合教育を大きく前進させる役割を果たした。委員会報告そのものについては読み、かつイタリアでの研究分析を参考にしながら検討をすることは可能である。

しかしながら、上院議員であったファルクッチについての研究や委員会に参加していた主要メンバーなどについての研究は進んでいないように思われる。これほど重要な役割を果たしたにもかかわらず、である。

1971年にイタリアで始まった統合教育に義務教育学校の校長として関わった経験のあるミレッラ・アントニオ・カザーレ(Mirella Antonio Casale)が他の二人と書いた著作によると、ファルクッチ委員長の他は、専門家(教育学、医学、学校行政)、政治家、公教育省および厚生省の役人、関係団体の代表者などであった(注24)。だが、それ以上のことは不明である。

ファルクッチは1926年3月22日にローマで生まれ、当時はキリスト教民主党に所属していた。1982年から87年にかけては公教育大臣を務めているから、教育政策に深くかかっていたのであろう。

実際、彼女は大臣に就任する前には公教育省の政務次官であった。その在任中の1981年の1月9～11日にローマで公教育省が主催した「ハンディキャップのある人々にとっての学校組織と教育プログラム」に関する全国会議で、彼女は総括報告を行っている。その最後で彼女は「学校は他の組織以上に、連帯(*la solidarietà*)が市民の共生にとって欠かせない価値であり、また、連帯は首尾一貫した課題であることを証明しなければならない」と述べている(注25)。

今回の拙文で彼女の報告を丁寧に分析することは叶わなかった。さらにこの報告以上の資料を見付けることができなかった。これらの点も今後の大きな課題として残しておきたい。

さて、今回の調査研究過程で、イタリアの統合教育の実現に大きな役割を果たした人物がいたことが判明した。イタリアの包摂共生教育研究の第一人者であるボローニャ大学のアンドレア・カネバーロ(Andrea Canebaro)によるインタビュー記録を元にしてマリオ・トルテッロ(Mario Tortello)はアルド・ゼリオリ(Aldo Zelioli)とセルジョ・ネーリ(Sergio Neri)という視学官の名前を挙げている。二人の関係はゼリオリが開拓者であり、ネーリが忠実な後継者であった(注26)。

ゼリオリは、前述のようにファルクッチが政務次官であった時に開催された1981年の会議の開会式で基調報告的な話をしていて、イタリアにおける障がいのある子どもの教育の法制史について簡単に触れたあと、統合教育の現状と課題について提起をしている。報告締めくくりに彼は「これだけ多数の関係者が参加したこの会議での議論はイタリアの学校生活というもっと

も重要な部門のノーマライゼーションに決定的な貢献をなすことができるでしょう。何故なら、学校のノーマライゼーションは民主的な社会で学校を正当に機能させることになるからです」と述べている（注 27）。彼の思想的立場が明確に示された発言である。カネバーロは高い評価を彼に与えている（注 28）。

アルド・ゼリオーリという名前は、議員、牧師、家族、教員、団体さらには個人の活動家（*singoli operatori*）たちが行った無数の先進的行動（*iniziative*）を正当に代表することができる名前である。

こうした評価を考えると報告の検討も含め、彼自身の仕事についてもっと掘り下げる必要がある。

4. 州法制定の動向と内容について

高等学校での統合教育の進展に大きな役割を果たした 1987 年の憲法裁判所の判決の概要については上述した。この判決で注目すべきは、高校での統合教育について州レベルでの先駆的な取り組みを踏まえている点である。しかし、これまでその取り組みがどのような内容のものであったが明らかになっていない。

そこで今回入手できた州法をみておきたい。ヴェネト州は 1980 年 5 月 8 日に州法第 46 号を制定している。法律名は「ハンディキャップ者を社会、教育、労働に受入れるための措置」である。

第 1 条 ヴェネト州は、支援改革に関する法律に基づき、個人の十全な発達と、1975 年 3 月 30 日の州法第 57 号で規定する身体、精神、感覚にハンディキャップのある人々の予防、診断、リハビリテーション・ケア、支援といったサービスも含め、社会、労働、文化、経済、政治への効果的市民参加を妨げる障壁を予防し、また除去するために、ハンディキャップのある市民を社会に受入れ、統合することを目的としたイニシアティブと措置を積極的に講じる。

第2条 前条で規定された目標を達成するためには次の各項を奨励する。

- a) ハンディキャップ者が家族や普通の生活環境で統合され、生活すること
 - b) 母親学校及び義務教育学校への受入れと統合
 - c) 職業教育、高校 (scuola superior) 及び大学への進学並びに文化活動
 - d) 職業指導と労働への受け入れ
 - e) 収容措置の減少、施設の縮小、あらゆる形態の疎外の克服
- <中略>

ここで明らかなように、ヴェネト州法では高校への進学を促進する措置を規定していたのである。もう一つはカラブリア州の1984年9月3日州法第28号である。法律名は「ハンディキャップのある市民の疎外の克服 (Superamento dell'emarginazione dei cittadini portatori di handicap)」となっている。

第1条 (目的)

1. カラブリア州はハンディキャップ者の疎外状況の克服を目指すイニシアティヴとサービスの制度と組織を充実させる。
2. <略>

第9条 (学校教育の享受)

1. 各コムーネあるいは団体はハンディキャップのある人々をあらゆる種類と段階の学校への受入れと在学を保障するための統一的な支援を行う。
2. 各コムーネはハンディキャップ者と学校への受入れ上の困難を認定するための調査を行う。
3. 州は特別の教材の作成と配布のために公的機関や民間の機関と契約を結ぶことができる。
4. 州はあらゆる種類と段階に在籍しているハンディキャップ生徒が住むコムーネに、個別指導プログラムを基にして各生徒を支援す

るめに一学年度あたり 150 万リラを交付する。

第 10 条（職業教育）

1. 州はハンディキャップのある人の受入れを想定した職業教育のコースに優先順位があることを認め、そのコースを支援する。そのために労働現場での直接の体験を行うイニシアティヴが推進される。
2. 本条で規定する職業教育のイニシアティヴのいくつかは職業資格取得を考慮に入れることが可能である。
3. リハビリテーション・サービスは職業指導をも考慮して家族や学校と協力する。

ところで、表 4 にあるように、カラブリア州は 1 年後の 1985 年に州法第 27 号を制定している。これは「学習への権利行使に関する規則 (Norme per l'attuazione del diritto allo studio)」という法律名になっていることから判断できるように、州の子どもの全体の教育に焦点をあてた法律であって障がい児だけを対象としているものではない。その意味で、憲法裁判所は 1984 年法をとりあげたのであろう。もちろん、ハンディキャップのある生徒の権利についても規定している（同法 1 条 e 項）。

表 4 各州の法律制定順（注 29）

トレンティーノ・アルト・アデিজエ	1978 年州法第 28 号
ロンバルディア	1980 年州法第 31 号
アブルツォ	1980 年州法第 60 号
モリーゼ	1980 年州法第 10 号
ヴァッレ・ダオスタ	1981 年州法第 54 号
フリウリ・ヴェネツィア・ジュリア	1981 年州法第 87 号
トスカーナ	1981 年州法第 53 号
ラツィオ	1981 年州法第 11 号
シチリア	1981 年州法第 68 号
ピエモンテ	1982 年州法第 20 号
マルケ	1982 年州法第 18 号
ウンブリア	1982 年州法第 29 号
エミリア・ロマーニャ	1983 年州法第 6 号
サルデーニア	1984 年州法第 31 号
カンパニア	1984 年州法第 11 号
バジリカータ	1984 年州法第 38 号
ヴェネト	1985 年州法第 31 号
カラブリア	1985 年州法第 27 号
プーリア	1987 年州法第 16 号
リグーリア	1988 年州法第 30 号

5. その他

(1) もっとも包括的な法律である 1992 年法律第 104 号の内容や意義についてはこれまで整理してきたが、制定までの苦難の道のりについてはまだ全然手をつけることができないでいる。草案から長い年月をかけて修正がほどこされてきたその過程を明らかにすると、イタリアにおける障がいをめぐる社会的、政治的関係の鳥瞰を描くことができそうである。

(2) 2006年に表記の変化について：2006年にファエンツアを訪問した時に聞いた言葉が、それまで良く使われていた「disabilità」ではなく、「diversabilità」であった。英語で disability にあたる前者はこれまで「障がい」と訳してきたが、直訳すると「無能力」である。これに対し、後者は「異能力」と直訳できる。「障がい」のある人々は「能力がないのではなく、違う能力のある人」というとらえ方に変化してきていると思われた。これは「統合教育」から「包摂共生教育」への転換とも重なっているのではないか、というのが筆者の仮説である。

「invalido」→「handicap」→「disabilità」→「diversabilità」という移り変わりの意味を明らかにしたい。その上で統合教育制度の確立を経ての包摂共生教育制度への転換を検討するという課題がある。

<注>

1. 本稿では引用文以外では「障害者」ではなく「障がい者」という表記を用いた。「障」という漢字自体にも問題があると思うので、今回は中途半端な使い方になってしまっていることを先ず指摘しておきたい。
2. 「2007年度 DPI 日本会議総会・全国集会神奈川大会アピール」より (<http://www.dpi-japan.org/action/07appeal.html>, 2008年11月30日調べ)。なお、筆者は従来「インクルーシヴ教育」という言葉を使ってきたが、本稿では「包摂共生教育」としておく。
3. 嶺井正也『インクルーシヴ教育に向かって サラマンカ宣言から権利条約へ』八月書館、2008年、38頁。
4. 障がい者インタナショナル世界本部（カナダ・トロント）執行委員の一人、イタリア人のジャンピエロ・グリッフォ（Giampiero Griffo）が出したコメント（2008年5月にナポリで開催された「開かれた学校」会議で配布）（[Introduzione alla Convenzione progetto scuole aperte Napoli 5-2008 \(2\)](#)）2008年12月14日確認）
5. a cur di Ottavia Albanese “DISABILITÀ, INTEGRAZIONE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI”, edizioni junior, 2006, pag. 52 の表を翻訳。
6. これ以降の概略は拙稿「イタリア・統合教育のあゆみ」嶺井正也『障害児と公教育』明石書店、1997年、をベースにしながらまとめたもの。
7. キリスト教民主党政党党首であったモロは、イタリア共産党党首エンリコ・ベルリンゲルと協議し、イタリア共産党に政権への道を開く「歴史的な合意」を結んだ人物である。共産党を含む与党5党連合の連立内閣が承認される日である、1978年3月16日に赤い旅団によって誘拐され、5月9日に遺体で発見された。
8. FADISのHP (<http://www.integrazionescolastica.it/article/455>) 2008年12月1日確認

9. イタリアにおける「障がい者」を表わす表記は変遷している。この当時から 2000 年代に入るまでは総称としては「handicappati」（ハンディキャップ者）が多く使われていた。
10. 原題は “Inclusive education at work” OECD, 1999 で、日本語訳は鈴木陽子監訳『教育のバリアフリー』（八千代出版、2001 年）として出版されている。
11. 正式名称は「Polo e Larissa Pini」特別小学校となっているが、幼稚園、小学部、中学部で構成され、ミラノの国立「Paolo e Larissa Pini」学区を、他の二つの学校とともに構成している (<http://www.icspini.net/>および <http://www.icspini.net/ICS-50.html>、で 2008 年 11 月 15 日に確認)。
12. バドヴァ「アントニオ・マガロット」商業・土地測量専門学校 (L'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri “Antonio Magarotto” di Padova) である。他にろう学校は 5 校ある。
13. トリノ中等もう学校は 2008 年に「ヘレンケラー中学校」へと改称している。ここは目の見える子どもとの共学の実験コースもある。<http://www.smsciechi.it/>(2008 年 12 月 15 日確認)
14. 憲法裁判所の判事は 15 名いる。5 名は議会が選び、5 名は大統領が選び、5 名は司法の世界から選ばれる。司法から選ばれる 5 名の内訳は、3 名が破棄院と呼ばれる最高裁判所にあたる裁判所の判事、国務院という法律を作る際の諮問機関から 1 名、会計検査院から 1 名となっている。
15. 「ハンディキャップ者基本法（法律第 104 号）とイタリアの統合教育」『季刊 福祉労働』第 66 号、現代書館、1995 年。
16. Marino Berardi e Gino Vespa “L'HADICAP NELLA SCUOLA “, l'informascuola, 1999, pag.44
17. Mirella Antonio Casale et. “Il bambino handicappato e la scuola”, Bollati Boringhieri, 1991, pag.188, 189.
18. 2009 年 1 月 2 日の “Educazione & Scuola” に掲載されたボルゼッティ R. A. Borzetti の論文「統合教育の『礎』」。
19. 海老原治善編著『資料 現代世界の教育改革』（三省堂、1983 年）の「イタリア共和国」の解説部分、297 頁。
20. 一木玲子「イタリアの障害児教育制度を支える論理—法令文書の分析を中心として—」『関東教育学会紀要第 26 号』1999 年、45 頁。
21. 嶺井正也「戦後特殊教育制度の成立と政策の展開」日本臨床心理学会篇『戦後特殊教育 その構造と論理の批判 共生・共育の原理を求めて』社会評論社、1980 年、34 頁。
22. 前出、一木玲子、38 頁。
23. Dario Ianes “INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI DISABILI IN ITALIA DAL 1971 AL 2007”, pag. 66.
(http://www.darioianes.it/slide/Progetto_ricerca_07_1.pdf, 2008 年 10 月 5 日確認)
24. 前出 “Il bambino handicappato e la scuola”, pag.196.
25. “ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA IN PRESENZA DELL'HANDICAPPATO”, *STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE* 15, ROMA 1981, pag. 259
26. Mario Tortello, “L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità”, *Relazione svolta al Seminario*, Torino, 14 ottobre

2000.

27. 前出 “ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA IN PRESENZA DELL'HANDICAPPATO”,
28. A. Canevaro “L'importanza dell'azione e del pensiero di Aldo Zelioli, interrogato da Manola Maltoni.” in *Handicap diversità svantaggio*, n.5/1, Gardolo (TN), Edizioni Erickson, 2006, pag. 66.
29. Antonio Guidi e Danilo Massi “MANUALE DI INFORMAZIONE SULL' HANDICAP”, PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, 1992, pag. 77 から作成。

* この原稿は専修大学の「平成 18 年度国内研究員」による研究「イタリアにおける統合教育の制度化」への研究助成に基づく成果の一部である。