



Title	イタリアのインクルーシブ教育に関する政策理論と法制度の史的変遷：「挿入」「統合」「包摂」の三概念の検討
Author(s)	望月, 由美子
Citation	子ども発達臨床研究, 20, 1-14
Issue Date	2024-06-10
DOI	10.14943/rcccd.20.1
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92658
Type	bulletin (article)
File Information	002-1882-1707-20.pdf



[Instructions for use](#)

一般論文

イタリアのインクルーシブ教育に関する政策理論と法制度の史的変遷 —「挿入」「統合」「包摂」の三概念の検討—

望月 由美子¹

Historical Transition of the Educational Policy Theory in Italy and Legal Systems on Inclusive Education

— Examination of the three concepts of *Insertion*, *Integration*, and *Inclusion* —

Yumiko MOCHIZUKI

要 旨

イタリアのインクルーシブ教育は過去 40 年以上に渡り国際社会を牽引してきた。1977 年に特殊学級を廃止した後、92 年には保育から大学まで障害のある児童生徒も普通学級で共に学ぶ権利を承認した。しかし単純な成功はなく、70 年代初頭は政策的失敗と批判を受け、その後長い道のりを経て教育内容や方法の質確保、教育計画の効果検証、専門支援教員の育成など障害のある子どもが学びの主体となる学校改革、即ち「統合」が 70 年代後半から今日まで継続的に目指されてきた。インクルーシブ教育の意義は、学校の日常生活で教員も子どもたちが直接的に多様性と共に生きる術を考える機会を得て、最終的に多様性を前提に社会制度やしくみを共に考える「包摂」次元に導く点にある。日本ではインクルーシブ教育を物理的「挿入」の次元で捉える誤解が未だ多く、既存の学校制度に子どもを組込む視点が出発点となっている。そこで本稿は 1920 年代から今日に至るイタリアの障害児教育の政策変遷を概観し、日本のインクルーシブ教育に資する点を検証しつつ、現状の理念面・制度面を問う必要性を再考した。

キーワード：インクルーシブ教育 特別支援教育 イタリア 社会的包摂 学校統合

1. はじめに

2022 年 9 月 9 日、国連の障害者権利委員会は日本の「障害者の権利に関する条約」の取り組みに対して、18 頁に及ぶ総括所見勧告を出した。その中で、日本政府が緊急の対応を求められたのは主に 2 点、医療分野における障害者施設を廃止する「脱施設化」(19 条)の遅れと、教育分野に

おける障害のある子どもと無い子どもが同じ場所で学ぶ「インクルーシブ教育」(24 条)の箇所であり、いずれも障害者の社会的包摂の本質に係る課題であった¹⁾。

2009 年にユネスコがまとめた「教育におけるインクルージョンの政策指針」(UNESCO 2009: 4, 8-9)によると、インクルーシブ教育とは「すべての学習者の多様性を支援し、歓迎する改革」であり、その

¹北海道大学大学院教育学研究院

ダイバーシティ
多様性とは障害の有無だけではなく、人種の違い、経済及び地域格差、民族、言語、宗教、ジェンダーやセクシュアリティにおけるマイノリティなどを広く含み、それらへの偏見や差別、社会的排除を無くし、子どもから大人まで守られるべき社会的平等の実現と、すべての人びとの学習機会を保障する学校、その他教育機関を変革するプロセスであると述べられている。

わが国では、2006年12月13日に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」を2014年1月20日に批准したが、それに先駆けて、2010年に「平成22年度 障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書」(内閣府2010)を出しており、イギリス、フランス、イタリア、スウェーデン、ニュージーランドにおける障害者の権利保護に関する法制度や実態調査も行っている。中教審においても「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」(中教審2010)、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(中教審2012)等を取りまとめ、その中で「日本のインクルーシブ教育」のあり方として、特別支援学級と特別支援学校を子どものニーズに必要なものと位置づけてきた。しかしこれが、国際的にみてインクルーシブ教育とは逆行する、いわゆる分離教育と批判を受ける要因のひとつとなり、一方でわが国における障害のある児童生徒の社会的包摂に係る理念解釈、議論及び制度設計の深化を阻むものになってきたと考えられる。

それでは教育における包摂とは何か。これを過去半世紀に渡り問い続けてきた国のひとつがイタリアである。世界的にみてフルインクルーシブ教育を先駆けて推し進め、牽引してきた実績をもつ反面、その道のりは必ずしも順調では無かったこともさまざまな研究で指摘されている(Nocera 2001, Canevaro 2007・2009, ムーラ 2012 [和訳2022], Pavone 2012・2017) ²⁾。

ゆえに本稿では、イタリアのインクルーシブ教育に関する先行研究のなかで、とりわけ1920年代以降の歴史的省察に係る議論を踏まえつつ、イ

タリアにおける障害児教育の政策及び教育法制度の側面を検証し、イタリアが目指してきた、そして今も目指し続けているインクルーシブ教育の理念について再考したい。残念ながら筆者の浅学ゆえにここで取り上げることができるのは、ほんの一部の制度的・理念的内容に留まるが、インクルーシブ教育導入の捉え方は日本においても海外においてもいまだ一様では無い現状を踏まえ(眞城2020)、今後さらなる議論が進展する一助となるよう努めるものである。

2. イタリアにおける障害のある児童生徒の状況

はじめに、イタリアにおける障害のある児童生徒の就学状況について国立統計研究所(Istituto Nazionale di Statistica, 以下ISTATと略す)の公表数値をもとに全体像をみておきたい。

イタリアにおける障害のある児童生徒数は³⁾、2022-23年度現在、約33万8000人[全体の約4.1%](ISTAT 2024: 1-2) 在籍している。過去6年間の状況をみると、2016-17年度は約15万9000人[約2.9%]、2017-18年度は約27万2000人[約3.1%]、2018-19年度は約28万4000人[約3.3%]、2019-20年度は約30万人[約3.5%]、2020-21年度は約30万4000人[約3.6%]、2021-22年度は約31万6000人[約3.8%]とわずか6年の間で人数にして約2倍、割合にして約1.4倍に増えていた(ISTAT 2018: 1, ISTAT 2019: 1, ISTAT 2020a: 1-2, ISTAT 2020b: 1-2, ISTAT 2021: 1-2, ISTAT 2022: 1-2)。一方、わが国における特別支援学校、小中学校の特別支援学級、通級指導で学ぶ児童生徒数の推移をみると、2012年から2022年の10年間でおよそ2倍、約30.2万人[全体の約2.9%]から約59.9万人[約6.3%]と増えており、イタリアと同様、増加傾向にあることがわかる⁴⁾。

さらに近年、イタリアでは限局性学習障害(DSA: disturbo specifico dell'apprendimento)をはじめ、社会的・経済的困難や言語的・文化的困

難をもつ子どもたち、すなわち特別な教育的ニーズ (BES: Bisogni Educativi Speciali、以下 BES と略す) のある児童生徒数も著しく増加し、2022 年の報告では全児童生徒数の 8% を上回り、且つ、BES のうち限局性学習障害が半数以上の 51.8% を占めていたことも指摘されている (ISTAT 2022: 7)。

こうした障害の多様化と特別な教育対応を必要とする児童生徒数増加を背景に、イタリアでは支援教員 (insegnanti di sostegno)⁵⁾ の資格をもつ教員確保が重要な課題となっている。ISTAT によると、専門資格をもつ教員割合は 2019-20 年度で 63%、2021-22 年度は 68%、人数にして約 20 万 7000 人と上昇しており (ISTAT 2022: 3)⁶⁾、支援教員と障害のある児童生徒の比率は 2022-23 年度の全国平均で 1 対 1.6 と目標値 1 対 2 より良い水準を保っている。しかし地域格差があり、教育省は児童生徒の教育および包摂の質を高めるためにも、さらに大学等で専門的訓練を受けた教員養成が必要だとしている (ISTAT 2024: 3)。

3. 学校教育への統合と包摂のプロセス

3-1. 包摂への 5 段階

現在、イタリアでは障害の有無に関わらず保育から大学まで、すべての児童生徒が普通学校で学ぶ権利を保障されている。このインクルーシブ教育制度の萌芽は 70 年代に遡り、その後厳しい批判に晒されながらも粘り強く改革を進め、学校組織の改変、教授法・評価方法・カリキュラムの柔軟化、支援教員の育成等を経て今日に至っている。

ローマのルムサ大学教授イタロ・フィオリンは障害児教育政策の変遷について 5 つの段階に分けており、第一段階の「排除」(1920 年代)、第二段階の「分離」「治療化」(1960 年代)、第三段階の学校への「挿入」(1970 年代前半)、第四段階の学校への「統合」(1970 年代後半)、第五段階の学校への「包摂」(1990 年代以降) と分類している (Fiorin 2007: 133)。本稿もこの段階別に沿って、以下、政策・制度の変遷をみていくことにす

る⁷⁾。

3-2. 1920 年代の「排除」と 60 年代の「分離」「治療化」

それではまず、第一段階の 1920 年代における「排除」の時代から概観する。この時期のイタリアにおいて、マリア・モンテッソーリの障害児教育・幼児教育の思想研究に強く影響を受けた文部大臣ジョヴァンニ・ジェンティーレの主導のもと⁸⁾、1923 年 12 月 31 日に勅令第 3126 号が公布され、同令第 6 条において障害者の義務教育の権利がはじめて承認された。視覚障害者 (盲人 cecchi) と聴覚障害者 (聾啞者 sordomuti) だけを対象とし、それ以外の障害のある児童生徒は最初から排除されたが、年間 200 万リラの財政予算や奨学金制度、幼稚園教育からの支援など (同第 10 条)、これまで省みられてこなかった障害者への教育支援が明文化された (Charnitzky 1996: 121, 151)。その一方で、精神的異常 (anormalità psichiche) を疑われた児童生徒への措置は厳格であり、教師から異常を疑われた子どもは市町村が用意する特殊学級、もしくは親の同意を得て「矯正用の少年教育施設」に入所せられるなど「排除」的な隔離措置が取られ、学校教育の周辺に布置することが制度的にも容認されていた⁹⁾。

つづく 1960 年代には就学前教育への関心も高まり、国立特殊幼稚園、国立幼稚園内の特殊クラスの設置が進み、知的障害、行動障害、身体障害、感覚障害のある児童の「治療」を目的に「分離」教育が進められた¹⁰⁾。1962 年には、従来の複雑な分岐型中学校制度が廃止され、単線型統一中学校 (11-14 歳) に学校制度が改正された。このとき、障害のある生徒もまた、小学校だけではなく中学校まで連続的に教育を受ける権利を獲得した。盲学校をはじめとする「特殊学校」(scuole speciali) に中学部が設けられ¹¹⁾、普通中学校にも「特殊学級 (差別学級)」(classi differenziali) が設けられていくことになる。1962 年 1 月 4 日省令第 103 号をみると、特殊学級に通うことのできる児童生

徒に関する規定があり、直訳すると、1) 遅滞性または根拠のない精神異常者 (tardivi e falsi anormali psichici)、2) 精神障害者 (minorati psichici)、3) 身体障害者 (minorati fisici)、4) 弱視 (ambliopi)、5) 難聴 (sordastri) の児童生徒が対象とされていた (Credidio&Grossi 2002: 8)。1962年12月31日法律第1859号第12条ではさらに、学級規模は最大15名、配置教員は担任のほか医師が2名、そのうち1名は精神心理学、心理学の専門家、もしくは類する専門家か教育専門家が担当することと、加えてここでは学校教育不適應の児童生徒 (alunni disadatti scolastici) が対象であると記されていた¹²⁾。

こうした「分離」と「治療化」に基づく教育政策もやがて、60年代末の「熱い秋」autunno caldo と呼ばれた労働運動、学生運動が全国規模で広がるなかで衰退していくことになる (Canevaro-D' Alonzo-Ianes 2009: 9-10)。

3-3. 学校への「挿入」— 1971年3月30日法律第118号)

障害のある児童生徒を取り巻く民主的な教育の状況は、戦後、学生や労働者などさまざまな立場の人たちが改善を訴えた社会運動と共に、1960年代末から70年代初頭に進展をみせた。その端緒となるのが1971年3月30日法律第118号28条である。同法で初めて、障害のある児童生徒¹³⁾の義務教育に関し、「対象者が深刻な知的欠陥や身体的障害を抱えており、そのために学習が妨げられたり、普通学級に挿入 (inserimento) することが非常に困難であったりする場合を除き、公立学校の普通学級で行われなければならない」と定められた¹⁴⁾。

また、同28条では単に物理的同じ空間で学ばせる「挿入」措置を定めただけでなく、行政介入型の通学支援についても同時に規定し、それを見ると a) 学校と家の無料送迎サービスを各市町村の学童保護協会等が費用負担で実施する、b) 学校建築構造上のバリアフリーを実現する適切な措置を講じる、c) 重度の障害を抱える児童生徒

の場合、その学習時間内の支援措置を別途講じることに言及した。第5条ではさらに、通常教室での教育に必要な専門指導員 (educatori specializzati)、補助指導員 (assistenti-educatori)、専門性のあるソーシャルワーカー (assistenti sociali specializzati)、準医療従事者 (personale paramedico) の養成促進も求め、文部大臣は厚生大臣と協議の上、大学、官民団体などの教育機関がそれを担い、研修内容、研修順序、専門教員の要件を定めるとした。

3-4. 「挿入」の課題

こうして1970年代から80年代にかけて、障害の有無に関わらずすべての児童生徒が同じ教室、同じ学校で学ぶシステムが導入された。しかしながら、施行された当時は現実的には準備が整っておらず、専門知識のある指導教員不足、教材やバリアフリー設備の欠如、不十分な財政支援の仕組みのまま見切り発車したため、学校関係者や保護者、当人を含む人々の間で大きな混乱が生じた (Porcari Li Destri e Voltera 1995, Nocera 2001, Mura 2012)。研究者からも「野蛮な挿入」と批判される事態を招いており、パヴオーネの研究によると、特殊学級が増加するなど反動的な動きも生まれていた (Pavone 2017: 341)¹⁵⁾。しかしこの批判が逆に、挿入措置の問題性を明らかにしたことで改善に向けた動きが促進され、つづく「統合」に向かうこととなった。

3-5. ファルクッチ文書の提言

1971年3月30日法律第118号の施行後に生じた混乱を受け、政府は1974年にフランカ・ファルクッチ上院議員を長とする調査委員会を設置し、障害のある児童生徒の通学課題について全国調査を行わせた。そして1975年には通称「ファルクッチ文書」(Documento Falcucci) と呼ばれる有名な報告書「ファルクッチ委員会最終報告 ハンディキャップ¹⁶⁾のある児童生徒の学校問題」(MPI 1975) が提出された。その序文でファルクッチは、障害のある子どもが「現在社会の文化や社会構造

の仕組みに阻まれ」、社会から明らかに「疎外」されていると指摘し、学校はそうした彼らの窮状を乗り越える支援の場となって、子どもの潜在能力を伸ばす責任があったとした。そのためにも学校改革は必須であり、教育方法や内容、カリキュラムの柔軟性に加え、学習達成度・成熟度合に基づく成績評価方法の改正、学級規模の縮小化（通常25人を障害のある児童生徒がいる場合は最大15-20人）、支援教員の配置と1クラス1担任制から複数教員によるチーム・ティーチング体制の構築など、当時としてはきわめて画期的な視点からの学校制度改革案を提出し、困難を抱える子どもの学校への「統合」という視点を開いた。

3-6. 学校への「統合」－1977年8月4日法律第517号

このファルクッチの提言は強いインパクトを与え、2年後には1977年8月4日法律第517号が制定された。この法律第517号は、今日インクルーシブ教育の出発点といわれる転換点をなす法律である。このとき初めて、障害のある子どもがそれまで通っていた小学校・中学校の補習学級と特殊学級の廃止が定められ（同法第7条）¹⁷⁾、その後ゆっくりと分離型教育撤廃の動きがはじまることとなる¹⁸⁾（Sagramola 1989; Nocera 2001; Ianes e Canevaro 2008, Pavone 2017）。また、子どもの成績評価方法の改正（第1条）、留年要因であった追試験の廃止（第3条、第6条）、障害のある児童生徒の学習を支援し、他の子どもたちとの関係構築にも働きかける専門的支援教員の配置（第2条）、子どもの学習状況・生活観察記録の作成と進学時の引継ぎ（第4条）、学級規模の縮小（中学校で最大20名）（第7条）などファルクッチから引き継いだ点も多くあり、通常学級で障害のある子どもが他の子どもたちと共に学びながら能力を伸ばせるよう教育のプロセスや結果にも注視しつつ、豊かな人間関係を構築できる場としての学校づくり、子どもの学校への「統合」を目指す分水嶺となった。

3-7. 「挿入」「統合」「包摂」の概念定義

70年代以降、さまざまな批判のもと議論を重ねてきた障害のある児童生徒の学校「挿入」と「統合」は、90年代に入るとさらなる段階を迎え、新たに「包摂」をキーワードに展開していくことになる。しかしインクルーシブ教育におけるこの「挿入」、「統合」、「包摂」という言葉は、研究者の間でも解釈及び理解のレベルにおいて一様では無く、とりわけ「統合」と「包摂」に関しては混同的な使用もみられる（Pavone 2012: 2）。そこでこの3つの概念について、ここでは主にパヴォーネの論に依拠しつつ一度整理しておきたい。

まず、インクルーシブ教育の第一段階とされる「挿入」*inserimento* は、すべての人が学校に通うための権利を保障する理念である。語源はラテン語の *in-serere*、「in」（～の中に）と「*serere*」（～に引き入れる、差し込む）に由来し、そこから障害のある子どもが健常者と同じ学校、同じ教室で学ぶ権利を認められた状態を指す用語に転じた。

しかしこの段階は、教育の質保障や教育計画の効果・有効性、学校内外の対人関係や社会化の質に立ち入らず、あくまで障害のある児童生徒の置かれた状態・境遇の保障に係る法的・行政的アプローチに留まる次元であった。そのため先述の1971年の法律第118号で、すべての子どもが共通の学校、学級で義務教育を受けることができる立法措置をとった。政府の意に反して障害のある児童生徒の「受け容れに、多くの教師が従わなかった」状況も発生し（ムーラ 2022 (2012) : 153)、特殊学級が増加する反動的動きも生まれた（Pavone 2017: 341）。

本来ならば「挿入」前に、障害のある児童生徒が通常学級の環境で学んでいける持続可能な環境整備、すなわち教育的次元、関係性構築に必要な学校文化レベルの変化が求められるのだが、それが不十分であった。この問題は70年代から90年代にかけて教育の質保障課題としても制度的に整備されていくことになる。

つづく「統合」(*integrazione*) は、この「挿入」段階において欠如していた、子どもが学校環境に

溶け込み、学ぶ主体として必要な条件・状況・目的を学校全体で計画的・組織的・方法論的に整えていくプロセスに相当する。具体的には、70年代後半から90年代にかけて推進された、支援教員など専門教員の配置、教科横断的な学校活動、時間割や教授方法・評価基準の柔軟性と多様化、個別教育計画の活用、トイレや階段のアクセスシビリティなどハード面とソフト面の双方を含み、通学から学校生活、学習面までトータルな学校参加の仕組みを高める制度設計と大きく結びついた。さらに「統合」の進め方としては、「多様な困難を抱えるマイノリティの児童生徒と、健常者とみなされるマジョリティの児童生徒の双方を視野に入れつつ、すべての児童生徒にとって豊かな教育提供」(Pavone 2012: 6)となること、また、子どもたちの発達に応じた調整や柔軟な措置に目を向けることなどが必要とされた。語源であるラテン語の動詞 *integer* が「何かを加えて、より完全なものにする」ことと結びついていく。

最後の「包摂」*inclusion* も、語源はラテン語で *in* (～の中へ) と *cludere* (～を閉じ込める、閉じる) を合わせた動詞 *includere* に由来し、「何かの一部であること」「完全に含まれていること」、もしくは「包まれていると感じる状態」を意味する。そこから学校における「包摂」とは、子どもの「障害の特性すべてを(学校や社会の)構成要素とし、活動の諸原則、規則を子どもの文脈において策定」し、「社会、学校、教室のなかで多様性が当たり前状態である」段階、すなわち概念の次元を表す用語と解釈されている(Pavone 2012: 9)。子どもが学校のシステムに合わせて努力するのではなく、学校や制度が子どもの多様性を前提に既存のやり方を越えて応答するダイナミズム、環境が存在する次元を表し、これが社会的包摂に展開される。

1991年6月3日省令「国立幼稚園における教育活動の指針」¹⁹⁾では、この「包摂」の理念が具体化されている。同指針では、教育機関が障害など困難を抱えるすべて子どもを受入れることで、障害のある子どもの存在は「多様性について考え、

多様性を生きることを学ぶ」きっかけを皆に与え、すべての子どもにとって「成長の機会」となる貴重な存在と位置づけている。インクルーシブ教育は多様性が溶け込む状態―常態を育み支えるものであり、すべての子ども、人間が互いの成長を促し合う学びの機会という意味において重要な位置を与えられてきたといえる。

3-8. 学校の「包摂」に向けて―1992年2月5日法律第104号(「枠組み法」)

1992年2月5日法律第104号「ハンディキャップ者の支援、社会的統合および権利に関する枠組み法」(以下「枠組み法」と略す)は90年代に広まりをみせはじめた社会的包摂の制度的実装を図った法律である。この法律の学校教育に係る重要な点としては、(1)義務教育を超えて0-3歳の保育から大学まですべての学校段階で普通学校に通う門戸が開かれたこと²⁰⁾、(2)これまで手薄であった教育と医療の垣根を超えた学習支援体制を具体的に提示し、教育省と保健省の協同による国レベルの施策と学校と地域保健機構(Aziende Sanitarie Locali、以下ASLと略す)のきめ細やかな地域的連携支援に基づく教育環境づくりを指示した点があげられる。そして、インクルーシブ教育を支える4本柱、「障害認定」「機能診断」「動態―機能プロフィール」「個別教育計画」の制度(ムーラ 2022 (2012):259-263)の制度的施行を推し進め、つづく1994年2月24日大統領令と共にその実施規則を示したものである。

インクルーシブ教育を支える「障害認定」「機能診断」「動態―機能プロフィール」「個別教育計画」について簡単に説明すると、障害のある子どもがインクルーシブ教育のサービスを受ける前提として、入学前に親がASLに書類作成を依頼するのが「障害認定」と「機能診断」である。「障害認定」を受けてはじめてサービスを制度的に受けられることができる。その後、ASLの専門医、小児神経精神医学専門医、リハビリテーション療法士、地域保健機関所属の臨床心理士等から成る学際学チーム、及び学校の担当教員や支援教員、保

護者らが協働で子どもの学習到達状況・発達レベルについて話し合い、観察し、中期（6ヶ月）・長期（2年間）の教育計画を「動態－機能プロフィール」としてまとめていく。最後の書類となる「個別教育計画（PEI: Piano Educativo Individualizzato）」²¹⁾は「動態－機能プロフィール」をもとに、子どもの教育ニーズに応じた学習目標と内容、適切な方法と手段等を考慮し、その子の人格形成とリハビリテーション、人間関係性などトータルな教育的・医学的計画であり、親と学校の担当教職員、ASL学際グループの合議でこれも作成される。このような教育と医療の協働関係、地域全体での組織体制の整備を通じてインクルーシブ教育の実装が図られている。

3-9. 21世紀の動向

今世紀の動向として、従来の“障害”にばかり目を向けた医療モデル偏重を見直し、新たな視点として当事者である子どもの置かれている環境、家庭資源の状況等を複合的に捉え、その文脈に必要な教育アプローチを検討する動きが生まれてきている。これは2001年にWHOで採択された新たな障害分類基準、「国際生活機能分類（ICF）」を受けたもので、従来の心身機能・障害の診断に加え、家庭の生活環境・教育環境・社会的文化的状況等から包括的分析を行う枠組をつくり、障害者の病の背景にある環境全体に視点を広げた指標を採用したことによる。2009年に発表された「障害のある児童生徒の学校統合のためのガイドライン」はそうしたICFの新たな視点から策定されたもので、子どもが実際に生きているコンテクストに目を向け、障害というものの定義自体を「不利な環境における健康状態」（MIUR 2009: 9）と位置づけた。

また、2010年10月8日法律第170号第5条では、1992年の枠組法で規定した「個別教育計画」の対象枠（知的障害、感覚器障害、精神障害、運動障害、重複障害の5つ）を広げ、このとき増加傾向にあった学習障害（DSA）の子どもに対しても「個別教育計画」による学習支援を行うよう義務

化した。2012年12月27日教育省指示ではさらに、障害のある児童生徒に限定せず、社会の周辺に置かれてきた経済的貧困層、社会的・言語的・文化的に不利を負う移民ルーツの子どもも含めて、学校や自治体の任意として「個別教育計画」を広く適用するよう国の方針として示した。

さらに、「個別教育計画」の質の水準が全国的に一定程度保たれることを目的に、2020年12月29日182号、及び2023年8月1日関係省令第153号で、「個別教育計画」の見本フォーム（modelli PEI）を幼児教育から後期中等教育まで全学校段階に分けて作成・提示し²²⁾、この基準に則って子どもたちの統合と包摂に取り組むことを国の方針として学校側に示した。

21世紀に入り、多様な背景をもつ人との共生、社会的包摂に向けた取り組みは、先進国間で深刻化する少子化問題や外国人労働者の問題等と絡み合ってますます現実味を帯び、その重要性を高めてきたといえる。冒頭でも述べたユネスコによるインクルーシブ教育の定義、「すべての学習者の多様性を支援し、歓迎する改革」を実現するため、イタリアでは毎年のように新たな統合政策・制度を導入されている。学校や社会といった日常生活の中で、障害だけではなく異なる言葉や文化、ジェンダーなど様々な背景をもつ人々と出会い、対話し、理解し、共生することが民主的市民社会の基本であり、責任ある市民としての知識、行動、判断能力を広げていくためにもインクルーシブな思考法は必要であるといえるだろう。

4. おわりに

本稿でみてきた通り、わが国でもよく知られるイタリアのインクルーシブ教育は、1977年に特殊学級を廃止した後も数多くの課題を克服しつつ、より良い統合と包摂を目指して研究、行政介入、学校実践が続けられてきた。障害のある子どもも普通学校で学ぶと定めた1971年3月30日法律第118号の「挿入」段階にはじまり、「挿入」後の

学習支援や関係性構築、教育方法やカリキュラムの柔軟性や支援教員の配置など、教育アクセスの障壁をなくしていく「統合」の出発点となった1977年8月4日法律第517号、さらに教育領域と医療福祉領域の行政横断型専門チームによる支援体制を構築し、そこに「個別教育計画」を導入して、地域全体で子どもを支える学校統合のあり方を探った1992年2月5日法律第104号など、ときに批判に晒されながらも、イタリアが放棄せずに歩んできた障害者のある児童生徒の社会包摂、教育包摂のプロセスを示していたといえよう。

しかしこうした行政措置・立法措置を整えながらも、今も地域格差や学校格差、進路指導の問題、教育的介入より医療福祉的保護を優先する伝統、教育目標の設定の低さ、労働市場への参入の難しさなど、わが国と同様の課題が残り続けている(Pavone2012: 8)。イタリアでは、他のEU諸国と同様、移民問題が国内問題として大きくなっており、学習障害・発達障害などを抱える外国籍の子どもへの対応など、これまでより複雑な支援体制のしくみを必要としている現状もある。

イタリアの障害児教育における政策・制度の歴史的概観は、現在、特別支援教育を推進するわが国においても有益な視点を投げかけるものであったといえる。省庁の垣根を超えて教育省と健康省が連携し、学習支援と医療福祉支援を学校と地域保健機構とが緊密な関係を築きながら進めている点などはとりわけ注目に値する。また、カリキュラム、教授法、評価方法の柔軟性や、チーム・ティーチング体制で子ども同士の関係をつなぎ、コミュニケーション力、社会化の経験を高めるなど、一つ一つの積み重ねが包摂の実現に向けた一歩であることが示されていたといえよう。

確かに日本の学校にとって、現状の制度の中でインクルーシブ教育の実践は複雑且つ骨の折れる教育的挑戦であるかも知れない。しかしながら、特別支援教育を推進するわが国の政策を振り返ると、インクルーシブ教育が根本に置く、障害者差別をなくすための対話と交流を通じた学びの機会を減じる教育リスクを伴っており、新たな視点か

らの手段や方策を講じる余地が多分に残されているといえるだろう。複雑化する現代社会において、ひとり一人の状況を個別的に見つつ、柔軟な措置を講じていく必要性が以前にも増して高まっているといえる。子どもが教室の文脈に合わせていく時代から、反対に子どもひとり一人のオリジナリティ、多様性を基準に学校システムが変わり、それが当たり前となる価値文化をつくり出すことが重要であり、まさに子どものウェルビーイングに向かうものとして、今一度、インクルーシブなるものの意義を問い直すべきではないだろうか。

注

- 1) 日本のインクルーシブ教育を問題とした勸告の24条では、日本の教員の「インクルーシブ教育に対する[……]スキル不足と否定的態度」(art. 24, 51(d))があると指摘されており、さらに「コミュニケーションや情報のオルタナティブな手段や補強手段の欠如」(art. 24, 51(e))があると厳しく指摘されている(United Nations 2022)。
- 2) とりわけサルヴァトーレ・ノチェーラ(Salvatore Nocera, 1937-)は70年代初頭の制度的不十分さを痛烈に批判したことで知られる。彼自身、4歳で視力をほぼ失い、その後大学で法学を学んで、障害のある子どもの学習権、社会参加権利に係る法学的視点から研究を進めた人物である。また、イタリアを代表するインクルーシブ教育の研究者の一人、元ボローニャ大学教授アンドレア・カネヴァーロ(Andrea Canevaro, 1939-2022)は1970年代以降、障害のある子どもの潜在能力、アイデンティティの問題について新たな視点を投げかけ、ペダゴジーア・スペチアーレの領域を牽引し、障害のある子どもの学校教育への統合の質に係る課題について歴史的視座から分析を進めた研究者である。また、トリノ大学教授マリーザ・R・パヴォーネ(Marisa Rosalba Pavone, 1951-)は教育省と長年、協同調査を行い、70年代以降の障害児教育に関する制度的・政策的課題を様々な論攻で指摘しており、一方、キャリアーリ大学教授アントネッロ・ムーラ(Antonello Mura, 1964-)は、カネヴァーロと同じくペダゴジーア・スペチアーレの研究を推し進め、19世紀以降の医療と教育の理念・歴史・制度に係る学際的視座からインクルーシブ教育研究を行い、制度的変遷と現状の乖離に係る課題について指摘している。本稿でペダゴジーア・スペチアーレについて説明は省くが、

- 引用文献に上げたムーラの著書のイタリア語の原題がまさに『パダゴジア・スペチアーレ：歴史、課題（テーマ）、理念』であり、そちらを参照されたい。
- 3) 統計結果はトレンティーノ・アルト＝アーディジェ特別自治州ボルツァーノ自治県を除く全国数値である (ISTAT2022: p. 11, note 1)。
 - 4) 特別支援学校、小中学校の特別支援学級、または通級指導で学ぶ児童生徒を指す (文科省 2022)。
 - 5) 障害のある児童生徒の教育に関与する管理職・教員・指導員は、1977年6月3日省令で専門の理論・実践・研修に関する2年間の専門課程を修了することが定められ、理論コース最低300時間、職業訓練最低350時間（その内200時間は教育実習）、総合1300時間の履修が求められた。
 - 6) イタリアでは有資格の支援教員の不足に対応するため、無資格であっても履歴書を参考に障害のある児童生徒のいる学級へ一般教員が配置されるケースがある。その数も2021-22年度は約7万人超過（32%）、有資格者が増えた2022-23年度でも約6万7000人にのぼった (ISTAT2022: 3, ISTAT2024: 3)。日本もまた特別支援学校の児童生徒数・教員数は増えており、2023年度の児童生徒数は15万1358人（前年比+2723人）で過去最多、教員数も8万7847人（前年比+1031人）と増加している (文科省 2023)。
 - 7) また、ピエトロ・ボッチャ (Boccia2021) はこの5段階について、第一段階を1961年のイタリア王国成立時に義務教育について定めたカザーティ法施行から1920年代まで、すなわち障害児教育に関する言及がなかった時期を「排除」の時代とし、1920年代のジェンティーレ改革から1960年代までを「分離」の時代と位置づけている。
 - 8) ジョヴァンニ・ジェンティーレ (Giovanni Gentile, 1875-1944) は20世紀前半、ベネデット・クロッチェと双璧を成す哲学者・教育学者として活躍し、1922-24年にムッソリーニ政権下の文部大臣を勤め、ファシズムの思想的支柱となった人物である。また、マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) の研究・教育活動に強い感銘を受け、教育学者ジュゼッペ・ロンバルド＝ラーディチェ (Giuseppe Lombardo Radice, 1879-1938) と共に障害者の義務教育に関する法律を初めて制定し、さらにその後90年代まで続くイタリアの現代教育制度の基礎を築いた人物でもあった (Charnitzky1996: 121, 151; Caprara & Macchia2019: 25-36)。ロンバルド＝ラーディチェについては本稿で詳しく述べることはできないが、彼とモンテッソーリの思想的影響関係についても研究が進められている (Lupi2021)。
 - 9) たとえば、1928年4月26日勅令第1297号「初等教育のサービスに関する一般規則」第415条では、「児童生徒の恒常的不規律行為が精神的異常に起因するかもしれないと疑いを残すような場合、教員は保健衛生担当官（公務員としての医師）の同意のもと、その児童生徒の明確な隔離を政府または市町村の教育長に申し出ることができる。教育長は、その児童生徒を市町村に設置される差別学級に編入するよう手配するか、場合によっては、家庭と合意の上で、その生徒を矯正教育用の教育施設に入所させる適切な手続きを開始する」と定められていた。本文は以下《Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anomalie psichiche, il maestro può, su parere conforme dell' ufficiale sanitario, proporre l' allontanamento definitivo dell' alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l' assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d' accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l' educazione dei corrigendi》; また、障害のある未成年者の分離教育に関して、1928年2月5日勅令第577号第175条・第230号においても、①視覚障害者と聴覚障害者の場合、盲学校・聾学校で義務教育を実施すること、②精神障害起因と推測される不規律行動のある児童生徒は差別化学級で義務教育を受けること等の内容が規定されていた。
 - 10) 幼児教育の特殊部門・特殊幼稚園については、1968年3月18日法律第444号第3条に「国は3～6歳の知的障害、行動障害、身体障害、感覚障害のある児童のため、国立保育園内に特別セクションを、また重度の障害児のために特殊保育園を設置する。どのセクションも12名以上の児童を受入れることはできない。」と規定がある。本文は以下《Per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell' intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali. Ad ogni sezione non possono essere iscritti più di dodici bambini》; 1968年3月18日法律第444号第3条にもこれと同様の規定あり。
 - 11) 1962年12月31日法律第1859号第9条に視覚障害者の盲学校にも統一中学校制度が適用されたことが記され

- ている。以下《Le provvidenze di cui al presente articolo sono applicabili agli alunni delle scuole medie per ciechi anche se accolti come interni in istituti specializzati.》
- 12) 1962年12月31日法律第1859号第12条の本文は以下《Art. 12 Classi differenziali. Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadatti scolastici. [中略] Della Commissione, che dovrà proceder al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o materie affini, e un esperto in pedagogia.》; また、同法第11条では「補習学級」(classi di aggiornamenti)の設置規定があり、ここでは小学校から中学校への学習面での接続が難しい新入生と、卒業試験不合格となった3年生を対象とするクラスとして通常学級とは別に設置し、これも最大15名までとすることが定められていた。
- 13) 障害のある児童生徒としてこのとき対象となったのは心身障害のある児童生徒のみであった。感覚器(視覚・聴覚)障害のある児童生徒はその後数年待たされ、1976年に視覚障害者、1977年に聴覚障害者も通常学級に通う権利を得た(Pavone 2012: 3)。
- 14) 1971年3月30日法律第118号第28条の本文は以下《Art. 28. (Provvedimenti per la frequenza scolastica) [...]. L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.》
- 15) 1973-74年度に存在した約1400校の特殊学校と約8000の特殊学級が、1974-75年度には政府の期待に反して逆に増加したことも知られている(Pavone 2017: 341)。
- 16) hadicappatiの直訳。当時はまだハンディキャップという用語が使用されていた。
- 17) 《Le classi di aggiornamento e le classi differenziali [...] sono abolite.》
- 18) このとき法律で廃止されたのは特殊学級だけである。1977年の法律第517号第10条では、視覚障害、聴覚障害のある児童生徒の義務教育は、特殊学校(scuole speciali)、もしくは公立学校の通常学級(classi ordinarie delle pubbliche scuole)のどちらかで受けても良いとし、学校選択の自由が保護者と当該者に残された。そのため現在も盲学校、聾学校が存在しており、「2019-20教育年度 特殊学校一覧」(Elenco scuole speciali 2019/20)では全国で18校ある。現在、特殊学校は健常者にも入学を認め、共に学ぶインクルーシブ教育が逆転発想的に実践されている(大内 2022: 25)。特殊学校一覧は教育省HPよりダウンロード。以下URL: <https://www.miur.gov.it/web/guest/aggiornamento-graduatorie-ad-esaurimento-aa-ss.2019-2021/documenti-graduatorie-d-istituto> (最終アクセス日: 2024年3月31日)
- 19) 1991年6月3日省令第二章「子どもと学校」第五項「多様性と統合」の該当文は以下。《La scuola matema accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento [...] La presenza nella scuola dei bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale[...]。》
- 20) 1987年憲法裁判所判決第215号において先に高等学校(scuole superiori)の通学の権利は承認されていた。1992年では就学前教育と大学がさらに加わり、全学校段階で普通学校に通う権利が法的に認められることになった。
- 21) 「個別教育計画」については、1983年9月22日教育省通達第258号添付II「個別教育計画の提案」においてはじめて言及がなされている。
- 22) 教育省が立ち上げたサイト「包摂をプロジェクトする: コースとモデル」(Progettare l'inclusione. Percorsi e modelli)の「個別教育計画モデル、ガイドライン」(Modelli PEI, linee guida)より、PDFもしくはwordでダウンロードできるようになっている。以下URL: <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/> (最終アクセス日: 2024年3月31日)

引用法令

- 1923年12月31日勅令第3126号「義務教育に関する規定」(Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126)
- 1928年2月5日勅令第577号「学校教育機関に関する統一法典」(Regio Decreto 5 febbraio 1928, n. 577, Testo Unico sull'Istruzione, artt. 175, 230)
- 1928年4月26日勅令第1297号「初等教育のサービスに関する一般規則」(Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297, Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, art 415)
- 1962年1月4日省令第103号(C.M. 4 gennaio 1962, n.

- 103)
- 1962年12月31日法律第1859号「国立中学校の設立と組織」(Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale, artt. 11, 12)
- 1968年3月18日法律第444号「国立保育園の組織」(Legge 18 marzo 1968, n. 444. Ordinamento della scuola materna statale, art. 3)
- 1971年3月30日法律第118号「1971年1月30日付法令第5号の法制化、及び身体障害者ならびに就労することのできない市民のための新規則」(Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili)
- 1977年6月3日省令「特別な目的をもつ学校教育機関に配置される管理職、教員、指導員用の専門課程プログラムの承認」(Decreto Ministeriale 3 giugno 1977. Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità)
- 1977年8月4日法律第517号「児童生徒の評価方法及び追試廃止に関する規定、ならびに学校組織を改正するその他の規定」(Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico)
- 1983年9月22日教育省通達第258号添付II「個別教育計画の提案」(Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258, Allegato II : Proposta di Piano Educativo Individualizzato)
- 1985年2月12日大統領令第104号「初等教育の新教育プログラムの承認」(Decreto Presidente Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria)
- 1987年6月3日 憲法裁判所判決第215号 (Corte Costituzionale, Sentenza n 215, 3-8 giugno 1987)
- 1991年6月3日省令「国立幼稚園における教育活動の指針」(Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. II: Il bambino e la scuola, art 5 “Diversità e integrazione”)
- 1992年2月5日法律第104号「ハンディキャップ者の支援、社会的統合および権利に関する枠組法」(Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, art. 12, com. 2)
- 1983年9月22日教育省通達第258号添付II「個別教育計画の提案」(Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258, Allegato II : Proposta di Piano Educativo Individualizzato)
- 1994年2月24日大統領令「ハンディキャップのある児童生徒に係る地域保健機関の業務に係る指針及び調整法」(Decreto Presidente Repubblica 24 febbraio 1994. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap, art. 5, com. 1)
- 1994年4月16日立法法令第297号「全学校種及び学校段階の教育に関する現行立法規定の統一法典の承認」(Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, art. 314, comma 4)
- 2017年4月13日立法法令第66号「2015年7月13日法律第107号第1条180項および181項cに基づく、障害のある生徒の学校包摂推進のための諸規則」(Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107)
- 2010年10月8日法律第170号「学校環境における特定の学習障害に関する新規則」(Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, art. 5)
- 2012年12月27日省指示「特別なニーズ教育のある児童生徒のための介入手段と学校包摂のための地域組織」(Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica)
- 2020年12月29日関係省令第182号 (Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182)
- 2023年8月1日関係省令第153号 (Decreto Interministeriale 1° agosto 2023, n. 153)

日本語引用文献

- 大内進 (2022) 「イタリアにおけるフルインクルーシブ教育に学ぶ」、アントネッロ・ムーラ著、大石進監修・大石紀彦訳『イタリアのフルインクルーシブ教育』、明石書店、2022年、19-44頁。
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 (2010) 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理 平成22年12月24日」

- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 (2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要 平成24年7月23日」内閣府 共生社会政策統括官 障害者施策 (2010) 「平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書」
- 眞城知己 (2020) 「インクルージョンの概念—学校との関連から—」、石田祥代・是永かな子・眞城知己編『インクルーシブな学校をつくる』、ミネルヴァ書房、pp. 19-34。
- Mura, Antonello アントネッロ・ムーラ著、大石進監修・大石紀彦訳『イタリアのフルインクルーシブ教育』、明石書店、2022年 (Mura, Antonello (2012), *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano: Franco Angeli)
- 文部科学省 初等中等教育局 (2022) 「特別支援教育課「特別支援教育の充実について」
- 文部科学省 総合教育政策局調査企画課 (2023) 「令和5年度学校基本調査の公表について 令和5年12月20日」

外国語引用文献

- Boccia, Pietro (2021), L'inclusione nella scuola italiana, Eduscuola: Educazione & Scuola (2021年2月23日掲載). URL: <https://www.eduscuola.eu/wordpress/?p=141701> (最終アクセス日: 2024年2月29日)
- Canevaro, Andrea (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento: Erickson.
- Canevaro, Andrea - Ianes, Dario (2008), *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*, Trento: Erickson.
- Canevaro, Andrea - D'Alonzo, Luigi - Ianes, Dario (2009), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano: Bolzen-Bolzano University Press.
- Caprara, Barbara - Macchia, Vanessa (2019), "La visione del bambino in Maria Montessori. Tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Vol. anno VII, n. 2, pp. 25-36, 2019 (DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-04>)
- Charnitzky, Jürgen (1996), *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, (trad.) di Laura Sergio Bürge, Venezia: La Nuova Italia.
- Credidio, Giovanni - Grossi, Sandra (2002), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, Cosenza: MIT di Cosenza.
- Fiorin, Italo (2007), "La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi", in Canevaro, Andrea (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson, pp. 129-156.
- ISTAT (2018), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado a.s. 2016-2017*.
- ISTAT (2019), *L'inclusione scolastica: Accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno. Anno scolastico 2017-2018*.
- ISTAT (2022a), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2018-2019*.
- ISTAT (2022b), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2019-2020*.
- ISTAT (2021), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2020-2021*.
- ISTAT (2022), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2021-2022*.
- Lupi, Andrea (2021), "The perspectives of Giuseppe Lombardo-Radice and of the idealist intellectuals on Maria Montessori", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 16 (2), pp. 41-57. (DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12320>)
- MIUR (2009), *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MPI (1975), *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*.
- Nocera, Salvatore (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento: Erickson.
- Pavone, Marisa Rosalba (2007), "L'integrazione degli allievi disabili, la riforma della scuola e il quadro normativo", in D. Ianes - S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento: Erickson, pp. 793-852.
- Pavone, Marisa Rosalba (2012), "Inserimento, Integrazione, Inclusione", in Luigi d'Alonzo e Roberta Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, vol. 1, pp. 145-158.
- Pavone, Marisa Rosalba (2017), "La Legge sull'integrazione scolastica più amata", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 16, n. 4, pp. 339-351.
- Porcari Li Destri, Giulia - Volterra, Virginia (1995),

Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia, Napoli, Gnocchi.

Sagramola, Oreste (1989), *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Brescia: La Scuola.

UNESCO (2009), *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

United Nations (2022), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities 27 Session* (15 Aug 2022-09 Sep 2022). *Concluding observations on the initial report of Japan*, 52.

参考閲覧サイト（最終アクセス日はすべて 2024 年 3 月 31 日）

Università di Bologna: Museo Officina dell'Educazione - ModE. 以下 URL: <https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/>

sala-della-pedagogia-speciale（ボローニャ大学運営のサイト。2008年に教育と文化・歴史に係る文献・図像資料を収集調査する研究プロジェクトを立ち上げ、2010年より教育支援を目的にデジタル資料の情報提供を開始）

MIM (Ministero dell' Istruzione e del Merito): Progettare l' inclusione. Percorsi e modelli. 以下 URL: <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/>

謝辞（Ringraziamento）

本稿は科研費（課題番号 23K02075）の助成を受けた研究成果の一部である。現地調査ではトレント自治県「包摂とシティズンシップ政策事務局」の責任担当者クラウディア・フィリッピ氏（dott. ssa Claudia Filippi）等のご協力をいただきましたことをここに記して深謝の意を表したい。

Abstract

Inclusive education in Italy has led the international community over the past 40 years. After abolishing special classes in 1977, in 1992 the country approved the right of children with disabilities to study together in regular classes, from nursery school to university.

However, it has not been an easy ride, and in the early 1970s it was criticized as an educational failure. Since then, a long road has been taken to ensure the quality of educational program and methods, to verify the effectiveness of educational plans, to train specialized support teachers, and to reform school system so that children with disabilities can be the main subjects of learning, in other words, the “integration” of children into schools, has been a continuous goal since the late 1970s until today. The significance of inclusive education lies in the fact that it provides teachers and children with opportunities to think directly about how to live with diversity in their daily school lives, and ultimately leads them to an “inclusion” dimension in which they can think together about social systems and mechanisms based on diversity.

In Japan, however, there are still many misconceptions about inclusive education from the perspective of physical “insertion” and the starting point is the integration of children into the existing school system. This paper reviews the policy changes in the education of children with disabilities in Italy from the 1920s to the present, examines the points that contribute to inclusive education in Japan, and reconsiders the need to question the current ideological and institutional frameworks.

Key Words : inclusive education, special needs education, Italy, social inclusion, school integration