HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	イタリアにおける学校園訪問で感じた「かみあわなさ」から考えるインクルーシブ教育
Author(s)	赤木, 和重
Citation	子ども発達臨床研究, 21, 59-66
Issue Date	2024-11-30
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.21.59
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/93819
Type	departmental bulletin paper
File Information	009-1882-1707-21.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

DOI：10.14943/rcccd.21.59

イタリアにおける学校園訪問で感じた「かみあわなさ」から考えるインクルーシブ教育

赤　木　和　重*

Inclusive Education：Reflections on the 'Mismatch' Experienced During School Visits in Italy

Kazushige AKAGI

要旨

本稿の目的は，イタリア学校園訪問を通して感じた「かみあわなさ」を鍵に，インクルーシブ教育を推進するうえで，日本の学校教育が暗黙裡に前提としている価値観を問いなおすことである。特に，本稿では，知的障害のある児童生徒の学習権保障について注目した。日本においてインクルーシブ教育を進める際，知的障害のある子どもの学習権が保障されていないという批判が多いからである。イタリアの学校園での観察および聞き取りを行った結果，そもそも学習権の捉え方が異なることがわかった。イタリアでは，子どもが学習する際に，その子にあわせた個別学習だけではなく，知的障害児も含めて級友どうしで学び，教えあう姿が自然にみられ，補助教員も障害児ではなくクラス全体をサポートしていた。このような事実から，日本では，学習を個に帰属させる傾向があるのに対し，イタリアでは学習を共同的なものとしてとらえている可能性が示唆された。インクルーシブ教育では，特定の教育方法が開発・採用される傾向にあるが，その前提となる学習観の内実について再検討する必要性が示唆された。

キーワード：インクルーシブ教育，知的障害児，学習権，かみあわなさ

1　はじめに

1994 年のサラマンカ声明を契機として，これまでのインテグレーション教育(統合教育)から，インクルーシブ教育へと舵を切ることになった。インクルーシブ教育とは,「まったく恵まれていない子どもたちや、障害を持つ子どもたちも含めたすべての子どもたちを教育することができる児童中心教育学を開発することで、そうなれば質の高い教育を提供することが可能になる（サラマンカ声明)」とされているように，障害のある子どもを含めたマイノリティの子どもたちを排除しない教育のことをさす。しかし，実証的研究を可能にするようなインクルーシブ教育の定義は，定まっていない（窪島，2023)。インクルーシブ教育という学問領域が新しいことが背景にある。

このような混沌とした状況で注目されているのが，イタリアのインクルーシブ教育である。なぜなら，イタリアでは，1977 年の法律第 517 号制定以降，障害児などマイノリティの子どもを含めたほぼ全ての児童生徒が，通常の学級で学ぶ教育制度が長くにわたり構築・実施されているからで

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科・教授

ある。障害のない児童生徒と同じ場所で共に学ぶという点に限定すれば，インクルーシブ教育が進んでいると判断できる。特別支援学級に在籍する児童生徒がこの 10 年間でおよそ 2 倍，特別支援学校に在籍する児童生徒がおよそ 1.3 倍に増加している日本からすれば，イタリアの教育が注目されるのは首肯できうる。もちろん，急いで断っておくが，すべての子どもが通常学級で共に学ぶこと自体が，インクルーシブ教育が達成されたと単純には判断できない。障害児を通常学級に「入れ込むだけ」というダンピングの可能性も否定できないからだ。ただ，それでも，インクルーシブ教育を考えるうえで，イタリアに学ぶことは多いだろう。実際，大内（2022）は，イタリアのインクルーシブ教育を，「フル・インクルーシブ教育」と命名し，日本が進めている「インクルーシブ教育システム」と差別化し，その反響も大きい。

このような問題意識のもとに，イタリアの障害児を含む教育制度については，日本でも紹介がなされてきた。これらの文献では，インクルーシブ教育制度の概観ともに，教員養成システム（大内・藤原，2015），障害児の推移などの近年の動向（大内，2022），医療的ケア児への教育（橋本，2021）などが検討・紹介されている。一方，日本の実践者は，このような情報を把握するだけでは，実際の教室での様子を想像するのは難しいだろう。例えば，話し言葉のない知的障害児が，全ての時間，通常学級で学んでいる姿を想像することは簡単ではないだろう。イタリアの教育に対する背景知識の不足や，「外国の教育を見たことがないからイメージできない」といった実際の経験が欠如しているということもあるだろう。加えて，そもそもインクルーシブ教育やインクルーシブ教育を構成する「概念」（例えば「多様性」など）そのものが，双方の文化圏で異なるために，理解が難しいことが考えられる。

このような文化的背景が異なるために，他国・他文化の教育を理解することの困難さは，人類学でもしばしば指摘されてきた。例えば，奥野（2024）は，原（1979）のフィールドワークを参照しながら，カナダ北西部の狩猟採集民，ヘヤー・インディアンには，「教える―教えられる」という語彙や概念がないことを明らかにしている。このような前提を知ること抜きに，ヘヤー・インディアンにおける教育―教育という用語自体を安易に使えないことも含めて―を理解することは困難であろうし，ましてや，日本の教育との比較を行うことは難しいだろう。

そこで，本研究では，イタリアのフル・インクルーシブ教育を理解するために，筆者および筆者のグループが実感した「かみあわなさ」に注目する。本論における「かみあわなさ」とは，お互いが語る言葉の意味をそれぞれが了解しているにもかかわらず，お互いの意図を読み取れないという一種のミスコミュニケーション状態をさす。

かみあわなさの例として，筆者が，2015 年度に 1 年間，在外研究の機会を得て，アメリカ・ニューヨーク州・シラキュースで家族とともに生活をしたときのエピソードをあげる（詳細は，赤木（2017）参照）。シラキュースおよびシラキュース大学は，北米におけるノーマライゼーションの発祥の地であることも関係して，特別支援学校が基本的になく，障害のある子どもは，地域の学校で学んでいた。そのシラキュース地区の保育園や幼稚園，小中学校などを 20 近く訪問した。そのなかで感じたことの 1 つは，子どもの社会性をめぐる「かみあわなさ」であった。訪問したある幼稚園では，インクルーシブ保育に熱心であり，そのこともあって，社会性の発達（social development）を重視していた。

ただ，実際に見学したところ，子どもたちは，各自のペースでそれぞれの遊びをしており，結果として，障害のある子どもとそうでない子どもの相互作用がほとんど見られなかった。さらに驚いたのは，保育者が，子どもどうしを意図的につなげるような保育が見られなかったことだ。具体的には，ある子どもが，ZIP ライン（ターザンロープ）に取り組もうとしていたときのことだ。保育者は，その子に対して丁寧に声をかけ，そして，チャレンジしたあとにも「よくがんばったね」と

声をかけていた。しかし，周りにいる子どもたちに，チャレンジしている子を見るように声をかけたり，ましてや一緒に応援しようといった，つながりをつくろうとする保育は見られなかった。少なくとも私が見聞きする範囲では，日本の保育者の場合，子どもと子どもをつなぐような声かけをすることが多いこともあり，社会性の発達の重視という点では，十分に理解できない点であった。そこで，保育終了後，保育者と質疑の時間をとって，やりとりをした。保育者は，やはり，社会性の発達を重視していると主張されていた。そこで踏みこんで「ZIP ラインのときに，友達どうしのつながりが少ないようにみえるが…」という質問をしたが，かみあわなかった。その理由として，子どもどうしの相互作用が，社会性の発達を構成するものとして重視されないという考えもあるだろう。しかし，やりとりのなかで明らかになったのは，そのようなことではないように感じた。なぜなら，保育者自身が，子どもどうしの相互作用は，社会性の発達にとって重要だ，と指摘されていたからだ。このように考えると，先方からすれば，「子どもどうしの社会性は，すでに重視しているのに，なぜわざわざそういうこと―細かいエピソード―を聞くのか意味がわからない」となるのかもしれない。私とアメリカの保育者の背景にある「社会性」のとらえかたが，お互いに自覚できないほどにずれており，それゆえ，かみあっていなかったと考えられる。

海外の教育を参照する際，「当該国の特徴的な教育方法や教育課程・施策をどのように取り入れるか」という視点になりがちである。確かに，重要ではある。ただ，その前提として，当たり前のように使っている教育・発達に関する基本的概念の内実が異なる場合，諸外国の教育を単純に取り入れることは難しい。とくにインクルーシブ教育というまだ新しい学問領域・実践領域においては，拙速に諸外国の教育制度や教育方法を取り入れるよりは，インクルーシブ教育における「かみあわなさ」に注目することが必要だと考えられる。なぜなら，「かみあわなさ」に注目することで，私たちがインクルーシブ教育を推進するうえで，暗黙裡に想定している考えを自覚し，同時に，何がインクルーシブ教育推進の障壁になっているかに気づける可能性があるからである。例えば，先に述べた社会性の発達についての「かみあわなさ」についても，日本の保育（を想定している私）は，ある種必要以上に，おせっかいともいえるほど，仲間との相互作用を重視していることが，シラキュースの幼稚園との比較を通して浮き上がってくる。

以上の問題意識より，本稿では，イタリアのインクルーシブ教育の実際を紹介すると同時に，イタリアの教師・保育者・研究者との対話における「かみあわなさ」を明らかにすることを目的とする。そのうえで，日本におけるインクルーシブ教育が暗黙裡に有している特徴や課題について考察を行う。なお，私はイタリアのインクルーシブ教育を専門とするものではない。あくまで，私が直接見聞きした範囲のなかでの報告であり，必ずしも一般化できないことを断っておく。

2　かみあわなさ：知的障害の重い子どもの学習権保障

2023 年 2 月 11 日－2 月 24 日に，塩崎美穂先生（東洋英和女学院大学）を中心として，イタリア・トスカーナ地方を中心として，学校および研究機関を訪問した（訪問の詳細は，塩崎（2024）参照）。

結論から先にいえば，今回の訪問でも，いくつかの「かみあわなさ」を感じることがあった。その 1 つは，知的障害の重い子どもの学習権保障についてである。日本の学校教育では，インクルーシブ教育を推進しようとする際，障害の重い子どもの学習権保障について議論されやすい。特別支援学校を撤廃して，障害の重い子どもが通常学級で学ぶ場合，学習権保障の難しさがしばしば指摘される。端的に言えば，他の子どもたちと同じ内容の授業を理解できずに，当該児が「わからない」「できない」まま放置されるという懸念である。

この点について，赤木（2021）は，日本では，障害児も含めて通常学級でともに学ぼうとするインクルーシブ教育の問題点として，知的障害児の学習権保障が言及されにくいことを指摘している。例えば，「みんなの学校」として映画化された大阪市立大空小学校では，特別支援学級籍の子どもたちは，すべて通常学級で学び，フル・インクルーシブ教育の例としてとりあげられることが多い（小国，2023）。しかし，知的障害の子ども，とくに，同学年の授業内容を理解することがかなり困難な知的障害の重い子どもの学習については言及されていない。学習が理解できなくてもよい，という認識なのか，もしくは，別の学習課題を課しているということなのかについては，十分に言及されることがない。そもそも，学習権とは，「読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である(ユネスコ)」である。「どの子の学習権も保障する」という大空小学校の（元）木村校長の指摘（木村，2016）を受け止めるのであれば，知的障害のある子どもの学習権に触れずして，「どの子」という表現を簡単には用いることができないだろう。このことぬきに「インクルーシブ教育」といいきるのは，正確な表現ではない。少なくともサラマンカ声明の意味するインクルーシブ教育とは距離があると，赤木（2021）は指摘しているし，一般的な，日本におけるフル・インクルーシブ教育についての批判といえるだろう。

赤木（2021）の指摘の背景には「障害の重い子どもが通常学級で学ぶのが困難であり，だからこそ特別支援学校・学級に通う」という当たり前ともいえるような教育観が，多くの日本の研究者・実践者の前提にあると想定される。だからこそ，障害のある子どもたちが，どのように通常学級で授業に参加しているのかを想像するのが，日本では一般的には難しい。そのため，イタリアのフル・インクルーシブ教育を判断・評価することが，困難であると想定される。しかし，反転させればイタリアでは，「当然のように」フル・インクルーシブ教育が行われている。イタリアの実践者からすれば，そもそもなぜ，場所を分離して教育する必要性があるのか，その教育の情景を含めて想像しづらいとも考えられる。

このような背景を踏まえれば，イタリアでは，知的障害の重い子どもが，通常学級のなかで学習権保障がどのようになされているのかを，イタリアの実践者・研究者とのやりとりを通じて，明らかにし，また，そのなかで，「何がかみあっていない」のかを明らかにすることは，日本のインクルーシブ教育の前提を浮き彫りにするうえで意味があると考えられる。

3　フィレンツェ・ペスタロッチ学校にて

知的障害の重い子どもの学習を考えるうえで，私たちが訪問した教育機関のうち，ペスタロッチ学校（図 1）を取り上げる。ペスタロッチ学校は，イタリア・フィレンツェにあり，6 歳から 14 歳までの児童生徒が通う公立の小中学校である。全校の児童生徒は約 160 名である。1945 年に，フルタイムの実験学校として設立された。現在は，公立学校でありつつ，実験学校としての性格を有している，例えば，他の一般的なイタリアの公立学校と異なり，隣接する二学年が一緒に学ぶ複式学級編成となっている。1 クラスの定員は約 25 名である。また，教師研修を担うリソースセンターとしての機能も有している。

図 1 ペスタロッチ学校の正門（筆者撮影）

訪問当日は，Matteo Bianchini 先生に中心となって対応いただいた。Matteo 先生は，1998 年からペスタロッチ学校で教鞭をとっており，中学校では歴史や哲学を教え，小学校ではすべての教科を教えているそうだ。小学校では，2 クラスに対し，5 人の先生が教えるという「緩やかな」教科担任制を採用している。ペスタロッチ学校に注目したのは，以下の 2 つの理由による。

1 つは，私たちの訪問のなかで，小中学校を訪問したのはペスタロッチ学校のみだったからである。2 つ目は，ペスタロッチ学校が，実験学校という特殊な性格を有しているものの，障害のある子どもが通常学級のなかで学んでいるという点では，他のイタリアの学校と変わらないからである。当日は，Matteo 先生が，授業中の様子も含めて学校内を案内してくださり，そのうえで質疑応答の時間のなかで，学校の理念やシステムについて説明くださった。例えば，自律的（autonomomamente），責任（responsabileta），選択能力（seletionabile）といった学校理念とその内容についてである。理念の具現化として，例えば，給食は自分たちで準備したり，校内宿泊の際も，自分たちで活動内容を決めることを重視しているとのことであった。そうしたことを通じて，学校市民として子どもを育てることを大事にしている。

質疑の時間に，Matteo 先生に対して，障害の重い子どもの授業参加について尋ねる機会があった。次のような内容を話してくださった。「障害児だけの特別な教育はなく，必要に応じて補助を行う」「クラスに障害児がいる場合，補助教員が個の障害児につくというよりは，子どもどうしが助け合うことを補助する。子どもどうしが，このような助け合いを日々実感することを大事にしている」とのことであった。

さらに，「障害の程度によるが，補助教員が対応する。子どものそばにつくこともあるが，子どもからは離れて，クラス全体を見守る場合がある」「全く授業内容が理解できない場合は，他の子どもの座席から離すことがある。しかし，1 人だけ席を離すことはない。2，3 人の子どもたちが別のスペースに移動する。その子どもたちは固定するわけではない」ということであった。加えて，次のようにも語られた。「国語（イタリア語）の授業を理解できない子どもの場合には，わかりやすく言いかえるなどして，優しく教える。それでも理解できない場合は，相対的に下の学年の授業に移動することもありうる」とのことであった。

4　何がかみあい，何がかみあわないのか？

Matteo 先生の語りは，日本の障害児に対する支援に，かみあう部分と，かみあわない部分があるように感じた。

かみあう点について述べる。具体的には，授業が理解できない障害児がいた場合，その子どもが授業を理解できるように支援する点は理解・共感できた。特に，授業の内容を教員がわかりやすく言いかえるといった対応は，日本の学校でも一般的に行われている。このように，子どもに「授業内容をわかりやすく」という点では，「かみあっている」といえる。また，子どもが授業を理解できるように，相対的に下の学年の授業に参加することもあるという点は，日本の小学校や中学校では基本的には実施されないだろう。その意味では異なる。ただ，日本の学校の場合は，特別支援学級や特別支援学校に異動することで，授業内容をその子にあわせて柔軟に変更している。学ぶ場所という点では異なるが，個々の障害児の理解に合わせて学習内容を修正するという支援は，類似している。その意味で，理解・共感できた。

一方で，かみあわなさも感じたのも事実である。具体的には，個に特化した指導を必ずしも行っていない点である。それは，授業内容が理解できない場合でも，当該児童を 1 人だけにするのではなく，他の子どもと一緒に少人数で指導するという点である。日本の小学校・中学校の通常学級においては，管見の限りこのような指導は極めてまれだと考えられる。もちろん，「学び合い」（西川，2008）のように，障害のある子どもを含めて共同

で学習を進める授業デザインはあるが，しかし，それでも学級全体での共同的な学びを志向しており，障害児を含めた少人数を別にして学習を進める，ということは考えにくい。おそらく，このような発想をすること自体が，日本の実践者・研究者には少ないものと思われる。その理由としては，「障害児にとっては有益だが，それ以外の児童にとっては授業に参加できずに不利益になる」というものだ。それは，障害のない子どもにとっての公正性にかかわる。そもそも，日本の場合，障害児への合理的配慮に対して「ずるい」という声自体があがりやすい土壌がある（赤木，2017）。加えて，障害児だけを取り出して，補助教員（加配の教員）が個別に教えるほうが，学習の効率があがるように感じてしまう。このように，障害のない子どもにとっての公正性，障害児にとっての学習の効率性を考えた場合，ペスタロッチ学校のような指導が行われることの理解が困難になる。正確には，「理解が難しい」ことを感じる以前に，想像すらしないというのが正直なところだろう。訪問当日は，時間の関係もあり，これ以上の質疑はできなかったが，障害のある子どもにあった学習に対する考えのずれを感じることができた。

５　「かみあう」と「かみあわない」を併せて考える

障害児の理解に合わせた学習をするということと，障害児を含めて少人数で学習を進めるということを両立させることは，少なくとも私にとっては矛盾するように感じる。学習内容を障害児の理解に合わせようとするほど，個別学習のほうが効率的であり，集団で学ぶことは効率的とは言い難いからだ。しかし，繰り返すが，ペスタロッチ学校では矛盾しないからこそ，このような授業形態がとられているのだろう。

仮説的な提起になるが，授業方法の違い自体に意味があるのではなく，学習に対する捉え方，とくに学習の「単位」が，そもそも異なっている可能性がある。日本における一般的な学習観は，学習（および教授学習）を「個」としてとらえることに対し，イタリア・ペスタロッチ学校では，学習（および教授学習）を「共同」的なものとしてとらえている可能性がある。実際，授業のなかでも，学習を共同的なものとして捉える様子を観察することができた。

その 1 つは，補助教員による子どもへの対応である。あるクラスでの外国語の授業のとき，補助教員は，障害のある生徒を教えていた。全体の授業のときに，補助教員（加配）が障害児に個別にフォローするのは日本でもよくある。ただ，その後，他の生徒が，障害のある友人に教えたり，補助教員に対して問題を尋ねるような姿がたびたび見られた。このような状況に対して，外国語を教えている主教員は特に気にするようにも見えなかった。おそらく普段でもしばしば見られる姿なのだろう。「加配は障害児につくのではない。クラスにつく」という考えといえよう。さらにいえば，子どもどうしが授業中に学び・教えあうのが自然という考えを有しているのだろう。日本の授業風景では，あまり見られない風景であった。

このような姿は，訪問した他の保育園などでも共通していた。この点について，訪問したある園では，「子ども 1 人に対して保育をしているのではない。また，その子だけが個別に活動をしているわけではない。子どもたちはクラスで一緒に活動している。だから，加配の仕事は，その子だけの支援をするのではなく，クラス全体にはいって子どもたちが活動することを支援することなんだ」とのことであった（赤木, 2023）。制度的にも，補助教員は, インクルーシブ教育の理念に基づいて，障害のある児童生徒への指導に当たりながら，学級の運営にも担任とともに責任をもつとされている（大内，2022）。

イタリアの学校は，学習は「個」ではなく「共同」でこそ成り立つと考えているのではないだろうか。学習は，様々な他者との相互作用のなかで生起し，個人のみで完結することではないと捉えるからこその授業スタイルだと考えられる。このような学習観の相違は，知的障害教育の授業研究

について検討している楠見（2022）の指摘が示唆を与える。楠見（2022）は，日本の知的障害教育は，個人主義的な学習観に基づいていると指摘している。具体的には，障害の欠陥モデルにたつことで知的障害児の能力を一元的に低くとらえているために，能力の限界を強調するなど否定的な側面が強調されることを指摘している。学習・学力を，他者から切り離し，個人の所有物・成果とみなす考えである。学力テストの点数は，個人のものとしてとらえる見方であるし，日本ではあまりにも一般的かもしれない。しかし，楠見（2022）は，このような個人主義的な学習観こそが，様々な能力を有する子どもがともに学ぶインクルーシブ教育の進展を疎外する可能性を指摘している。

楠見（2022）は，個人主義にたった学習観から，社会文化的アプローチにたつ学習観に変容する重要性を提起している。社会文化的アプローチとは，「精神や行為の社会性を強調し，それらが生物学的であると同時に文化的であることを主張する理論や学派の総称（石黒，2018）」とされる。授業の文脈にひきつければ，子どもの学習は，「教室における他の人間や物，そして文脈との相互行為のなかでダイナミックに生じる現象（楠見，2022）」とみなされる。楠見（2022）は，知的障害児に焦点をあてているが，このことは知的障害のない定型発達児童生徒の学習観にも共通する点があるだろう。日本の学校教育は関係者が考える以上に，学習を「個」として捉えている可能性があり，この点を自覚・変容することなしに，形式的にインクルーシブ教育の方法を取り入れても，実質的にインクルーシブ教育が進展することは難しいだろう。

加えて，イタリアの学習を共同のものとしてみなす考えは，教室の環境構成にも表れていた。図2は，小学校1・2年生の学級にある机である。6人の児童が共同で学べるような机になっていることがわかる。また，この机は組み合わせが自由で，2人1組などで学べるようにレイアウトを変えることができる。このような環境構成自体が，学習は共同で進めるものというコンセプトを示しているといえるだろう。そのうえで注目したいのは，文房具の設置についてである。当初，文房具（色鉛筆，マジック，ハサミなど）については，各自が自分の物を用意していたという。ただ，ある時期から，文房具を図2の写真のように，共有のものに変更したとのことである。「自分の物」だけ・「自分の物」だから大事にするのではなく，みんなで共有の文房具を使うからこそ，大切にしてほしいという考えからの環境設定とのことであった。このエピソードは，学習そのものに関係することではない。しかし，学習を行う際に不可欠な文房具を共有のものにすることで，共同性を促進しようとする意味では，広い意味で共同的な学習観を下支えしているものと考えられる。

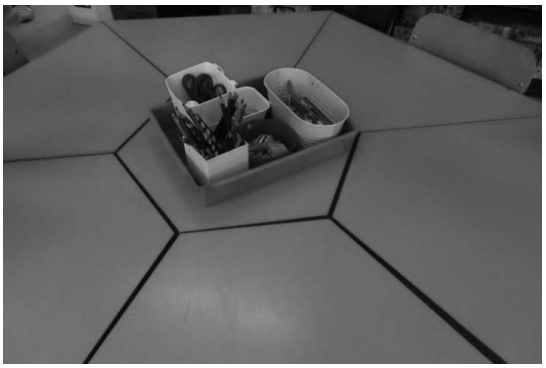

図2　小学校1・2年生の机（筆者撮影）

6　おわりに

日本で，インクルーシブ教育が進まない理由の1つとして知的障害のある子どもの学習権が保障されないという指摘がある。一見すると，納得できる理由である。しかし，本稿の検討から明らかになったように，この主張の前提には，「学習を個人内のプロセスや所有物と考える限り」という隠れた条件がついている。イタリアでは，知的障害の子どもが「ひとりでわかる・できる」ことを目指してインクルーシブ教育が実現しているのではない。そうではなく，学習を共同のものとしてとらえるからこそ，インクルーシブ教育が実現できていると考えられる。昨今，日本では，自由進度学習などインクルーシブ教育を実現するような教

育方法が注目されている。そのことを歓迎すると同時に，これらの教育方法の前提にある学習観（教授学習観）が，個人を単位にするものであれば，結果として，日本の学校教育における非包摂な事態は変わらないかもしれない。日本の学校教育における学習観を改めて対象化して検討する作業が必要だろう。

文献

赤木和重（2017）アメリカの教室に入ってみた: 貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで　ひとなる書房

赤木和重（2021）インクルーシブ教育:「みんなちがって，みんないい」の陰で　石井英真（編）流行に踊る日本の教育　東洋館出版社（pp121-143）

赤木和重（2023）イタリアの教室に入ってみた【第 2 回】加配は，障害児個人につくのではなく，クラスにつく はあとブリッジ，436，6-7.

原 ひろ子（1979）子どもの文化人類学　晶文社

橋本鈴世（2021）イタリアにおけるインクルーシブ教育：現状と課題　小児保健研究，80, 307-311.

石黒広昭（2018）社会文化的アプローチ　能智正博ほか（編）質的心理学辞典　新曜社（p.148）

木村泰子（2016）「みんなの学校」流自ら学ぶ子の育て方　小学館

小国義弘（2023）戦後教育史：貧困・校内暴力・いじめから、不登校・発達障害問題まで　中公新書

窪島 務（2023）日本におけるインクルージョンの現実と障害児教育の再構築　教育，929, 5-13

楠見友輔（2022）子どもの学習を問い直す：社会文化的アプローチによる知的障害特別支援学校の授業研究　東京大学出版会

西川 純（2008）気になる子の指導に悩むあなたへ：学び合う特別支援教育　東洋館出版社

奥野克己（2024）ひっくり返す人類学：生きづらさの「そもそも」を問う　ちくまプリマー新書

大内 進（2022）イタリアにおける 2019-2020 学校年度のインクルーシブ教育の動向　日伊総合研究所所報, 18, 8-15.

大内 進・藤原紀子（2015） イタリアにおけるインクルーシブ教育に対応した教員養成及び通常の学校の教員の役割. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 42, 85-96.

塩崎美穂（2024）イタリアへ保育実践を学びにいく：日本・ニュージーランド・イタリアの保育実践調査として　子ども発達臨床研究, 21, 1-8.

謝辞：貴重な機会をいただいたペスタロッチ学校の Matteo 先生をはじめとする教職員のみなさま，通訳のかたをはじめとする関係者の方々に厚く御礼申し上げます。

付記：本稿は、KAKENHI No.23K2069513 の助成を受けた。