HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	特別な教育的ニーズ ： 「特別な普通」の構築に向けたイタリアの道
Author(s)	パレンテ, マウリツィオ; 高坂, 千里
Citation	子ども発達臨床研究, 21, 77-86
Issue Date	2024-11-30
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.21.77
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/93821
Type	departmental bulletin paper
File Information	011-1882-1707-21.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

DOI：10.14943/rcccd.21.77

特別な教育的ニーズ

― 「特別な普通」の構築に向けたイタリアの道 ―

マウリツィオ・パレンテ*

（日本語訳）高 坂 千 里**

要旨

本稿の目的は、統合/包摂の問題に着目し、社会的、文化的、そして移住に伴う不利益な過去や、障害の状態により、特徴づけられる履歴を有する子どもとの関連において考察することである。実際に、法律では当初から、様々なタイプの発達上の問題、つまり特別な教育的ニーズ（SEN）に対処するための新しい教育学的・教授的な道筋を試みるための、幅広い応用の可能性と軌跡を持つ枠組みを構成してきた。このような観点から、本稿では、包摂を促進するための学校・家庭・地域社会間の循環における学校の中心性に焦点を当て、今日の統合と包摂の意味する方向性について、過去・現在・未来を見渡し応答することを試みる。

キーワード：社会的包摂、社会的統合、特別な教育的ニーズ、シティズンシップ、社会的エンパワーメント、近接性

1　はじめに

違いを包摂することは、今日でも、教師の世界を最も活気づける学校生活のテーマである。学級の編成は、今日の社会の複雑さを反映しており、昔と比較して、確実により組織化され、多元的なものとなっている。学級には、認定された障害のある子どもの存在が様々な現実としてあるが、加えて、限局性学習障害（LSD）の子ども、心理社会的・家庭的状況に問題を抱える子ども、複雑な行動を管理しなければならない子ども、外国籍の親をもつ子どもなどもいる。しかし、このように困難な状況の中で、インクルージョンは、変化への努力、教授、学校での職務、人間関係の感情、学習をより有意義なものにしようとする試みのためのかけがえのない動機であると思われる。今日でも、多様性は質の発展の動きの中心である。それは、確かに困難で、問題があり、苦しいが現実である。

包摂の質の継続的で絶え間ない追求は、実際には、すべての子どもにとっての日々の学校教育の質の追求である。「異なる」子どもが、日々疑問を抱き、日々質を求めているのである。

2　最も重要な法律の簡単な歴史的レビュー

イタリア共和国憲法は、既に 1947 年に第 3 条で次のように述べている：「*すべての国民は、性別、人種、言語、宗教、政治的意見、個人的および社会的条件の区別なく、平等な社会的尊厳を有し、法の下に平等である*」。この声明は、事実上、形式的平等のみを定義しており、個人の生まれ持

* フィレンツェ　イノチェンティ研究所　研究員
** 北海道大学大学院教育学院博士後期課程

った素質を説明する「人」の尊厳に対する権利を与える実質的平等を伴うものである。第二段落では、原則の表明だけでは十分ではなく、すべての人に同じ機会を保障する必要があるということを強調している：「（…）*人の全面的な発達を妨げる障害を取り除く*」。しかし長い間、このことは、単に異なる進路、特別学校（special school）、および差別化された学級の創設を意味し、「分離」という歴史的な時代を是認するものであった。

1970 年代からは、別々のコースの選択が問題視され始め、学校も受け入れへの漸進的な開放に向けての最初の一歩を踏み出した。1975 年、フランカ・ファルクッチ上院議員が議長を務める国会委員会の文書では、今日イタリアでインクルーシブな学校と呼ばれるものの基本原則が明文化されている：協同性、家族の役割、サービスの統合的管理、教師の養成。そして、子どもを主役にするためには、子どもを歓迎するだけでは十分でなく、子どもたちを統合する必要があると述べられている。

1977 年 8 月 4 日の法律第 517 号は、イタリアの学校史における画期的な出来事を表している。この法律により特別学校（special school）が廃止され、障害を持つ子どもを通常の学級に統合することが決定された。この法律は、中学校の差別化されたクラスを廃止し、障害を持つ子どもを通常のクラスに統合することを可能にし、支援教員および社会心理教育チームの役割を学級委員会に導入した。数年後の 1992 年 2 月 5 日には、障害者の支援、社会的統合、および権利に関する枠組み法と題された法律第 104 号が公布された。この法律は、その後 2017 年の法律第 66 号によって更新および修正されたが、革新的な方法で、学校統合の道筋を構築するための基本的な書類のリストを提供した。障害のある子どもの家族は、学校に以下の書類を提出する必要がある。

・機能プロフィール ―医学的要素を強く含む特定の学際的評価ユニットによって作成され、障害のある子どもの家族、地方行政機関の代表、および在籍する学校の教師と連携し活用する。このプロフィールには、子どもが直面していると思われる困難に関する機能的な説明と、国際生活機能分類（ICF）で定義された一連の機能指標の検査から得られる短期的及び中期的な潜在的発達の分析が含まれる。

・個別プロジェクト ―医師だけではなく、地方自治体、学校、家族の代表から構成される委員会によって作成される。教育機関と連携して、介助、輸送手段、支援機器、補助金の提供などについて機関に委託する。

・個別教育計画 ―計画、介入の実施、および評価を定める書類である。これは、ソーシャルワーカーおよび保健医療労働者の支援と、学校機関内外の専門家および保護者の参加を得て、学級のすべての教師によって検討、作成、承認される。

・インクルージョンに向けての計画および学校の包摂的プロセスの質の検証 ―学校の教育およびトレーニングのニーズの状況と、障害を持つ子どもと家族に適切な対応を提供するために実施される活動の概要を示す。計画の立案、実施、および評価は、教師の責任である。インクルージョンに向けての計画の目的は次の通りである：1）学校コミュニティの教育および教授アプローチの統一を保証すること、2）教師が変更になった場合でも、教育および教授活動の継続性を保証すること、3）学校で採用されている教育方法と教授方法についての協議を可能にすること。

1992 年の法律第 104 号の公布から数年の間に、特別な訓練を受けた教師の新しい知識と技能のおかげもあって、主に成長期の子どもや学校において、認知障害や行動障害に関する多くの問題が浮き彫りになった。これらの問題は、必然的に情緒的な領域や対人関係にも影響を与えるものである。これらの問題は、必然的に感情の領域や人間関係にも影響を与えるものである。

こうして「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs）」という表現が生まれ、その頭文字を取ってSENと呼ばれるようになった。歴史的には、この表現が初めて登場したのは1978年のイギリスのウォーノック報告である。次に、2001年の特別な教育的ニーズと障害法では、特別な教育的ニーズのある子どもの学校への入学に関するあらゆる形態の差別を防ぎ、彼らの学校生活への十分な参加を促進し、家族も同様に参画させることの必要性が明記されている。

イタリアでは、この定義は2012年12月27日の大臣指令「*特別な教育的ニーズを持つ子どもへの介入手段と学校の包摂のための地域組織*」が示された後、初めて広く使用されるようになり、以下の説明で明確に定義されている。「*学校教育における不利益の範囲は、欠陥の存在を明確に指すことができるものよりもはるかに広い。各学級には、社会的・文化的な不利益、限局性学習障害や発達障害、他の文化に属するためにイタリアの文化や言葉を知らないことから生じる困難など、様々な理由で特別な配慮を必要とする子どもがいる*」。

限局性学習障害を有する子どもの「特別な」ニーズに応えるために望まれる方法論の刷新は、学級内のすべての子どもに対しても有効であることを指摘する価値がある。この意味で、特定の「カテゴリー」の子どもの教育的成功を保証するための指導と方法論の変革は、教育の質を広範に向上させる機会となりうる。

したがって、学級内の多様な問題の存在が、単なる統合プロセスからより広範なインクルージョンへの差異化、つまり進化を必要不可欠としている。インクルージョンは、教育及び教授法の絶え間ない発展のもとで、個人の利益のみならず、学校コミュニティ全体の利益のために用いられるリソースとして、多様性を完全かつ全体的に受け入れることを保障するのである。

3　インクルーシブ教育の柱

有名なフランスの作家であり教師でもあるダニエル・ペナックは、自身の最も成功した代表作の一つで、学級を、全員が楽器を演奏する大きなオーケストラとして表現した。そこには、ピアノ、ギター、バイオリン、その他音楽を生み出す様々な手段がある。最終的な結果を達成するためには全員が重要であり、もし誰かが、ただチリンチリンと音が鳴るトライアングルやほとんど聞こえない音を出す風鈴を持っていたとしても関係ない。重要なのは、それが正しい方法で演奏され、それを使う人たちが満足することである。教室は異なる素質、能力、傾向を持つ人々で構成される場所であり、教師の役割は、それぞれの能力に合った個別の道筋に導くことである。

目標は、相手を越えることではなく、たとえ結果が異なっても、一緒に取り組んで成長し、やり遂げたことに満足することである。この観点からは、学校は可能性、個人の成長、満足感から成る素晴らしい現実となり、外国籍の子どもが、イタリア人の子どもよりも劣っていると感じることはなく、障害のある子どもも自分の状況の重さを感じることなく学級と交流できる。

しかし、そのような結果はどうすれば達成することができるのか。真のインクルーシブ教育を創るためには、どのような原則から始めれば良いのか。優れたインクルーシブ教育の創造に不可欠な要素を概説する次の6つの主要なステップを示すことで、この問題を巡り開発された数多くの研究を簡略化することができる。

（1）子ども（および教師）のすべての個々の違いを知り、研究し、評価する

これは、障害のある子どもだけを対象とした統合の実践から、すべての子どものあらゆる違いに個別に応える、通常、かつインクルーシブな学校に焦点を移すための最初の大きな課題である。人間の違いは無限の多様性があることに対して、第一の行動は認識と知識によって表される。イタリアの学校では、多かれ少なかれ目に見える様々な性質の違いを持つ子どもが現れるが、私たちは大抵そのことを知らない。世界保健機関（WHO）のICF

などの複雑な人類学的モデルを使用すると、身体、技能、社会的参加、彼らが生活する社会的文脈（家族のタイプから宗教的、文化的、社会的、経済的環境まで）、そしてそれらを特徴づける個人的、アイデンティティ、心理・情緒的文脈など、膨大な数の要因によって、一人の人間が他の人間と異なるということが分かる。学校の体系的な目標は、子どもの異質性と、そして当然のことながら教師の異質性についても、これまで以上に知識と認識を深めることでなければならない。

私たちの学校に存在する、常に新しい違いを理解するためには、まず知識の領域を知的、学習、行動の違いを超えて広げる必要がある。なぜなら、新しい文化的、言語的、心理的、アイデンティティの次元が広がっているからである。違いに関する二つ目の活動は、違いを研究することであり、それらを明らかにし、誰もが人間の普通の現実として見做すことができるようにすることである。この場合、最も不快あるいはデリケートな違いについてもオープンに話すことが、よりインクルーシブな学校に向けて進むことに役立つ。「これについては話さない方がいい…」というタブーを破り、学習に関する困難さや優秀さ、多様性に関する問題だけでなく、行動、感情、性的指向、文化的および宗教的アイデンティティ、家族、所得、社会生活などに関する問題についても、子どもや教師とともにオープンに話し合うということである。インクルーシブな学校は、可能な限り多くの人間の違いを理解し、研究することに努め、好奇心と尊重をもってそれらを扱う学校のことである。

三番目の活動は、避けられない原則としての人間的価値を超えて、違いの「有益な」価値付け（“instrumental” valorization）に関することである。ある違いは、学習プロセスや技能の発達を向上させるために使用されるときにも評価される。共同的なグループでの学習に関する文献では、異質なグループが均質なグループよりも、認知的、人間関係、社会的学習の優れた結果をもたらすことが示されている（Fisher, Roach, Frey, 2002; La Prova, 2015）。また、エドガー・モランが「よくできた頭」と呼ぶソフトスキルのセットも示された。子どもが「よくできた頭」（そして「心」）を持つことを求めるのであれば、彼らを継続的で多様な異質性の中で生活させなければならない。この点に関して、他者から学び、他者を思いやり、自尊心や他者への尊重を育むために必要な傾向、技能、価値観を身につける機会が与えられるのだから、すべての子どもがこの異質性から恩恵を受けるということを忘れてはならない。障害のあるクラスメートと共に教室で生活する子どもたちは、より高度な情緒的かつ認知的な成熟を遂げる。一方、障害のある子どもたちにとって、「健常者」のクラスメートと一緒にいることは、行動すること、模倣すること、競うこと、つまり「学ぶ」ことへの欲求を高める。管理上の観点からは、このことは異質性を価値あるものとして高め、可能な限り構築しようとすることを意味し、多かれ少なかれ偽装された様々な形態の「民族浄化」、平均的なグループと穏やかな均質性を求める虚構的な試み、真の反包摂的な選択を避けることを意味する。この点に関しては、Stainback & Stainback（1993）の先駆的なテキストで初めて紹介された、様々な人間の違いは一般的な疫学的割合に基づいて学級や学校の間に分配されるべきであるという「自然な比率」の古い原則を振り返ることに意義がある：例えば、障害の一般的な割合が 3%である場合、この割合が 2 倍または 3 倍、場合によってはそれ以上になる学級や学校が存在することは適切ではないということである。

インクルーシブな学校は、違いを知識と評価の対象とする場合に明確に現れる興味深い現象、つまり「インターセクショナリティ」をよく理解することにも取り組む。異なる差異がどのように交差し、重なり合い、関連しているか、そしてこの複合的な状況が、インクルーシブな学校からの、より大きな注意と複雑な介入をどれほど必要としているかということである。ここでの差異とは、例えば、障害、言語、文化、収入、または限局性学習障害、家族、居住地、家族構成などである（Theoharis and Scanlan, 2015）。明らかに、限

局性学習障害の子どもの全体的な状況は、彼の家族、学校、住んでいる場所などのリソースによって大きく異なるだろう。

（2）学校を支配する「平等性としての正義」の原則を、「公正性としての正義」という原則でより豊かにする

ノーベル賞受賞者を含む法哲学や政治哲学の著名な学者たち(Sen, 2010; Rawls, 2002; Nussbaum, 2007; Rodotà, 2013; Osio and Braibanti, 2012)が、社会正義の理念と実践は、平等性(equality)に加えて、そしてその発展として、公正性(fairness)の原則の実現に成功することで、真の意味での社会正義となることを私たちに思い出させる。すなわち「肯定的な差異を生み出す」（一種の逆差別、補償的差別、支援的差別）ことであり、イタリアの神父で教育者であるドン・ミラーニが指摘した「不平等な者を平等にすることは、最悪の不正義である」という言葉で非難される誤りに陥ってはならない。私たちはリソースを異なる方法で管理し、教育の成功とインクルージョンのための実質的で真に実在する機会の平等をすべての子どもに支援するよう努めなければならない。イタリアの学校は平等性の原則に基づいている。（同じ）学校の前では誰もが平等である。異なる子どものための異なる学校はない。しかし、一部の人々には（または多くの人々には）真に公正ではないように見えたとしても、すべての学校で、私たちは公平の原則を実現する必要がある。教師や親、または校長が、個別のテストや「診断されたというだけで与えられている」と見なされる結果に関する「不正義」（彼らの視点からは、完全な分配的平等としての正義）を報告する人々の不満を何度聞いたことだろうか。

イタリアの学校では、子どもたちに、平等性としての正義の捉えから、公正性としての正義の捉えへと移行する道筋を歩ませない教師がまだ多く存在している（もちろん、このことは誰にとっても疲れることだが）。「私達は皆平等である」から出発し、「私達は皆異なっている」へと進み、公正性をもって「我々は異なっているが、平等でもある」へと戻り、まさに平等を生み出すために違いを生み出すのである。

文化的、倫理的・政治的、コミュニケーションの観点から見ると、困難な道ではあるが、必要なことである。さもなければ、多くの子ども、家族、教師は、自分たちが公正ではない教育機関で生活していると感じるだろう。さらに、公正な教育機関に向けて取り組むことは、技術的・教授的な性質の課題、特に、州の試験のような学習の総括的評価や公式評価の段階における課題に直面し、場合によっては解決することを意味する。一人の子どもが学ぶことを求められる内容と比較して、単純な「差し引き」ではない個別化されたテストを作成することは全く容易ではないが、教師は現在、一定の理論的・実践的な研究成果を利用することができる（Plessi, 2009; Sciapeconi and Pigliapoco, 2015a; 2015b; 2016a; 2016b）。

（3）子どものニーズを読み取り、包摂的な生物心理・社会人類学を通して個々の状況を理解する

子どもの全体的な状況を理解するための様々な取り組みについて、学校がその真の指導者になりうるということは想像できる。学校は、様々な主体（公共医療、社会福祉、家族、教師などが行うもの）が、子どもの状況の特定の側面について行う様々な評価に、意味と「理解」を与える最良の立場にあると考えられている。これを「機能診断」や「機能プロフィール」、あるいは単に子どもの個性に関する包摂的な知識と呼ぶことも可能であるが、いずれにしても、現在 ICF が唯一提供しているように、包括的で専門横断的、文化横断的な人類学モデルの構文を通して、重要な関係性の中で知識と評価の要素を組み込むことが問われる。学校は、子どもの状況に関するこうした解釈的知識について、自己言及する余裕はないが、異なる役割から子どもについて語る様々な声の間で、知識の総括を試みなければならない。こうした機関は伝統的には、個別の医療・リハビリテーションのモデルに影響を受けることが少なく、他方では、

家庭や社会的な配慮事項に影響を受けることが少ない。機関は確かにこれらの評価を利用し、生物的、心理的、社会的に機能する子どもの全体的なアイデアを通して対話させることができる。学校、保健医療および社会福祉サービスは、この方向への様々な後押しを受けている。さらに、ICF に基づく生物的、心理的、社会的な視点を用いることに関する豊富な研究と、その応用に関する文献が、SEN をもつ子どもを特定し、機能プロフィールを作成し、優れた個別教育計画を立てるために蓄積されている（Ianes, 2004; Ianes and Cramerotti, 2009; Ianes and Cramerotti, 2011）。

しかし、ICF が提唱する人や子どもに対する考え方が、何か困難や問題のある、差異ある人にのみ適用されると考えてはならない。ICF は周囲の環境（物理的、人間関係的、文化的、規範的、技術的など）や「個人的」環境（アイデンティティ関連、心理・情緒的、動機的など）から生じる、無限の多様な文脈的要因が、人間のあらゆる機能の様々な側面を、肯定的な意味（促進因子）または否定的な意味（障壁）で媒介し、私たちの身体や個人の活動、社会参加に複雑かつ多方向的な方法で表れうることを示している。したがって、ICF の付加価値とは、すべての人に適用可能な、人間、そして人間の機能の見方を提案し、その特性とニーズをより深く理解することにある。

（４）子どもに幅広い学習機会を提供する

子ども間の違いに価値を置き、活用することから始めたとすれば、今度は、子どもの異なる状況に積極的に対応できるよう、様々な教育的な提案を差別化する必要がある。このように非常に多様な子どもに対して単一の学習機会を提供するのはおかしなことであるが、それこそが頻繁に、かつ実際に起こることなのである。通常の教育の様々な可能性を明確化するために、非常に有用な概念的枠組みが「学びのユニバーサルデザイン」（Universal Design for Learning）、UDL である（CAST、2011 年；Meyer、Rose、および Gordon、2014 年；Savia と Mulè、2015 年）。この枠組みは、認知心理学に加えて、神経科学の知見からも導き出された、学習や能力開発活動の概念化に基づいており、様々な形態の活動をデザインするのに役立つ。何かを学ぶ際、私たちは 3 つの大きな神経回路を活性化させる。一つは様々なインプットを受け取り理解するためのもの、もう一つはそれらを再処理して何らかの行動を生成するためのもの、そしてもう一つは注意深く課題に取り組み続けるためのものである。したがって、UDL に基づく特徴的な教育デザインは、受容・習得段階、様々なアウトプットを生み出す段階、そして、協同作業から個人作業、技術的な作業など、様々な異なる形式の作業を通して課題に関与する並行段階のために、可能な限り多くの機会と教材を生み出す。このような教育の差別化は、教科書のデジタルの部分に自然な豊穣化をもたらす。そこでは、簡略化、複雑化、そして、充実した教材が、より多くのスペースと注目をもたらす。また、このような、差別化された教育は、教室における集団活動の具体的な方法においても実現されなければならない。そこでは、複数であることだけが保障されるのではなく、協同的な集団や、公開授業、あるいは実験的な授業のように構造的に利用される（Demo, 2015; 2016）。包摂的になっていく学校は、すべての人に対する標準的な一斉指導（”フリーサイズ”の…）や、教室や変更不可能なクラス集団といった標準的な学習の場の独占を徐々に崩していかなければならない。

（５）子ども、家族、及びすべての関係者が効果的でエビデンスに基づいた教育および教授方法を用いることを保障する

インクルーシブな学校は、可能な限り様々な疎外的現象に対抗し、同時に、子どもが期待される能力を習得するのに役立つ効果的で教育的・教授的介入を実施できるようにしなければならない。非常に複雑な状況にある子どもやその家族からは、ごく当然のことながら、心理教育分野の科学的研究によって生み出されたエビデンスに基づいた効果的なアクションへの強い要望がある。イタリア

でも、エビデンス・ベースドの原則を志向する教育文化が広まっている（科学協会であるSAPIE －www.sapie.it － が設立され、エビデンスに基づく教育の最大の研究者Hattie（2016）の著作もある）。自閉症スペクトラム障害など、特に慎重な対応が求められる状況では、科学的研究や保健省の公式文書が明確に定義しているような、極めて特殊な介入が必要である（SNLG, 2015）。インクルーシブな学校は、これらの介入を活発に行える状態にある必要がある。これには、通常の業務の中で、教育課程を担当する教師が日常的かつ標準的にこれらの方法を活用するために、継続的な支援を提供する､外部の専門家との協力も含まれる。

しかしながら、専門家が学校の中に入り、自身のスキルを教育課程を担当する教師に伝えることなく、対象の子どもと直接関わる場合、彼らは学校コミュニティを貧しくし、事実上、インクルージョンに逆行することになる。介入の効果に関する問題に関して､教育上の責任者としての校長は、

> エビデンスに基づく教育、そして、同じく興味深い、神経科学の発見から得られた教育的示唆という２つの領域において､常に新しい教育的、教授的知識の発展を管理しなければならない。

この２つ目の分野は、心と体を不可逆的に分けるというデカルトの誤り（ダマシオ､1995年）と、学校を調和させようとするものであり、人間の脳が学習、理由づけ、記憶、模倣などを行う際の人間の脳の働きについて神経科学が解明してきたことをできる限り意識した教育形態を刺激することを目指している（Rizzolatti and Craighero, 2004; Rizzolatti et al., 1996; Rizzolatti and Sinigaglia, 2006; Gallese et al., 1996; Vallortigara and Panciera, 2014）。この第５の項目では、教師個人の専門的な技能が不可欠となる。教師であることの専門的能力とは、組織的な次元において、そしてチームにおいて十分に発揮されることは明らかである。優れた、かつ専門的で有能な教師は、特に発達した知識、技能、そして能力を有する必要がある。

しかし、それらはどのようなものか。このトピックでは、基本的に参照する点が２つある。一つ目は、欧州特別支援教育開発機構（https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers）によって開発された「インクルーシブな教師のプロフィール」であり、これは教師の生涯にわたる専門性開発の望ましい基盤を構成する一連の知識、態度、スキルを定義しており、彼らのスキルを管理するための自己支援ツールとしての役割も果たしている。第二は、ボルツァーノ大学教育科学部の教師グループによって開発された、障害のある子どもの統合を支援する活動のための専門教師のスキルに関するプロフィールである（Ianes, 2014）。

（６）包摂的な意味でのリソースの利用を最適化する

教育機関の自主性は、様々な利用可能なリソースと、潜在的で、まだ見えない、隠れたリソースを活用する上で、極めて創造的な柔軟性を可能に（および要求）する。資源を開発する課題の中には、既に校長によく知られているものもある。例えば、周囲のコミュニティの多くの公式、非公式の事実と関わりながら、ネットワーク化を通じてリソースの可能性を高めたり、または新しいコミュニケーション戦略や手段の開発から、スキルトレーニング（ペアレント・トレーニング）、心理教育的支援といった直接的な形に至るまで、様々なレベルで家庭との提携や、協力関係を構築したりすることである。他の戦略的課題は、数年前からイタリアでの議論に現れ始めているが、既にその痕跡を残している。特に重要だと私が考えるのは､支援教師の進化（Deluca, 2011; Ianes, 2015; 2016）といわゆる「特別な普通」（Ianes, 2006）に関するものである。委任の仕組みを消極的に受け止め、おそらくは、障害のある子どもを教室から連れ出してしまう支援教師は、インクルージョンに逆行し、うまく機能しないと考えられる。支援教師の役割を根本的に改革し、彼らを認定の束縛から解放するとともに、すべての面で教師が担当する教育課程の一部として、すべての子どもと

包摂的な教育の共存の中で機能させる必要がある（Ianes and Cramerotti, 2015）。また、より高い教育的能力を必要とする一部の子どもに対して、支援教師の方法論的な能力を教育課程の同僚に提供するためには、学校ネットワーク内を移動する必要がある。この進化は、２学年続けて実践の場で検証され、可能であることを示しただけでなく、障害のある子どもと、その同級生の両者に利益をもたらすことが明らかにされた（Ianes, 2016）。

特に、支援の新しい運用次元、つまり教室での完全な共存と、巡回の方法論的支援が、教育課程における、教師の専門性（例えば、少人数の協同グループで多くの学習活動を活性化すること）や、同級生からの相互援助の利用可能性（例えば、多くの個別指導の取り組み）の両方において、一連の潜在的なリソースを「解放」したことは興味深いことであった。「特別な普通」というテーマは、自閉症スペクトラム障害の子どもと関わる教育専門家（例えば、応用行動分析の専門家）から、拡大代替コミュニケーションの専門家である言語聴覚士、神経発達障害セラピスト、自律とコミュニケーションのファシリテーター、教育学者、限局性学習障害の専門家である心理学者、ペットセラピーの専門家、マルチメディア技術の専門家など、最も多様なニーズのためにしばしば学校に入ってくる、高いノウハウと特定のスキルを有する外部リソースを、包摂的な意味で最適化する方法に関することである。

すべての場合において、これらの非常に貴重で必要不可欠なリソースを、反包摂的な方法で用いるとが可能であり、それにより、専門家への委任プロセスと、教育課程に対する教師の責任の回避を加速させる。そしてあらゆる「専門」には「特別な」答えがなければならず、通常の教師にはとても難解で技術的にアクセスできないため、専門家に委任することが必要であるという（誤った）考えを強化する。一方、技術リソースは、その専門知識を通常の学校での場面に生かし、そのスキルを通常の教師に備わっているものに移さなければならない。専門家は、彼らの全体的なアプローチから機能する「有効成分」を抽出し、それらを用いて通常の教育実践を導く必要がある。このようにして、普通であることが、専門性により豊かになり、専門性は、普通であることに入り込み、根付き、広がり、少しの技術は確かに失われるが、普及性、効果性、一般化が向上する。この組織的な側面において、校長の役割は非常に重要である。多くの例の中から一つだけ挙げると、協働的な教育を効果的にする要因に関する広範な文献によれば、その中でも特に重要なのは、校長の行動である。校長は、教師間での包摂的な協働設計のプロセスを支援するため、この特別な目的に割り当てられる時間を増やすべきである。この時間を追加する認識がなければ、協働的な教育の可能性は大幅に減少する。このような観点から、校長は教師により多くの話し合いの機会を提供することで、包摂的な設計における望ましい実践を促進することができる。

4　おわりに

近い将来には、すべての学校が「インクルージョン」という言葉を語彙から排除することを望んでいる。なぜなら、インクルージョンを必要としなくなった学校は、まず第一に公平性に基づく学校であり、人権と社会正義に基づく学校であり、これらの価値観の名の下に、子ども一人ひとりの独自性を認める方法を知っている学校だからである。

この視点は明らかであり、当然のことのように思えるが、学校はしばしばこれを忘れ、誰に対しても区別なく同じ教科書、同じ授業、同じ学習時間、同じ評価方法を与えることに終始している。普遍性の原則を確立したいのであれば、私たちは子どもの違いを発見し、理解し、価値を認めることに没頭すべきである。すべての形式の思考を促進し発展させるために役立つ革新的な教育方法を提供すべきである。そうすることで、すべての子どもが自分の「特別な普通」を高める学習環境の一部であると感じることができる。そして、違いは普通であり、それらは生物多様性であり、私た

ちが学び、関わる生態系を豊かにするものであることを決して忘れてはならない。

文献

CAST (2011), Universal Design for Learning Guidelines version 2.0, Wakefield, MA, Author.

Damasio A.R. (1995), L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano (14a ed.), Milano, Adelphi.

Deluca M. (2011), Provision of educational. resources for students with disabilities learning, difficulties and disadvantages, FGA.

Demo H. (a cura di) (2015), Didattica delle. differenze, Trento, Erickson.

Demo H. (a cura di) (2016), Didattica aperta e inclusione, Trento, Erickson.

Fisher D., Roach, V. e Frey, N. (2002), Examining the general programmatic benefits of inclusive schools, «International Journal of Inclusive Education», vol. 6, n. 1, pp. 63-78.

Gallese V., Fadiga L., Fogassi L. e. Rizzolatti G. (1996), Action recognition in the premotor cortex, «Brain», Vol. 119 (Pt 2), pp. 593-609.

Hattie J. (2016), Apprendimento visibile. Insegnamento efficace, Trento, Erickson.

Ianes D. (2016), Evolvere il sostegno si può. (e si deve), Trento, Erickson.

Ianes D. (2014), Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno II, n. 2, dicembre.

Ianes D. (2015), L'evoluzione. dell'insegnante di sostegno. Verso una nuova didattica inclusiva, Trento, Erickson.

Ianes D. (2004), La diagnosi funzionale. secondo l'ICF, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), Compresenza didattica inclusiva, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2011), Usare l'ICF. nella scuola, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2009), Il Piano. Educativo Individualizzato – Progetto di Vita, 3 voll., Trento, Erickson.

La Prova A. (2015), Apprendimento cooperativo in pratica, Trento, Erickson.

Meyer A., Rose D. H. e Gordon D. (2014), Universal Design for learning: Theory and Practice, Wakefield, MA, CAST.

Nussbaum M. (2007), Le nuove frontiere della. giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie, Bologna, Il Mulino.

Osio O. e Braibanti P. (2012), Il diritto ai. diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, Milano, Franco Angeli.

Plessi P. (2009), Valutare, Trento, Erickson.

Rawls J. (2002), Giustizia come equità. Una. riformulazione, Milano, Feltrinelli.

Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), So quel. che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio, Milano, Raffaello Cortina Eitore.

Rizzolatti G. e Craighero L. (2004), The. mirror-neuron system, «Annu Rev Neurosci», vol. 27, pp. 169-92.

Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V. e. Fogassi L. (1996), Premotor cortex and the recognition of motor actions, «Brain Res Cogn Brain Res», vol. 3, n. 2, pp. 131-41.

Rodotà S. (2013), Il diritto di avere diritti, Bari, Laterza.

Savia G. e Mulè P. (2015), Progettazione. Universale per l'Apprendimento (PUA). Linee guida: testo Completo, https://www.glialtrisiamonoi.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Guida-UDL-A-De-Luca_compressed.pdf

Scataglini C. (2016), Più facile, Milano, Fabbri.

Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2015a), Verifiche personalizzate – Classe prima, Trento, Erickson.

Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2015b), Verifiche personalizzate – Classe seconda, Trento, Erickson. Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2016a), Verifiche

personalizzate – Classe terza: Matematica, scienze, Trento, Erickson.

Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2016b), Verifiche personalizzate – Classe terza: Italiano, storia, geografia, Trento, Erickson.

Sen A. (2010), L'idea di giustizia, Milano, Mondadori.

SNLG Sistema Nazionale per le Linee Guida. (2015), Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/Il-trattamento-dei-disturbi-dello-spettro-autistico-nei-bambini-e-negli-adolescenti.pdf

Stainback S. e Stainback W. (1993), La. gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti orga- nizzative per il sostegno, Trento, Erickson.

Theoharis G. e Scanlan M. (2015), Leadership. for increasingly diverse schools, Londra, Taylor and Francis Ltd.

Vallortigara G. e Panciera N. (2014), Cervelli che contano (2a ed.), Milano, Adelphi.