



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Lingue, Economie e Istituzioni dell'Asia e
dell'Africa Mediterranea

Tesi di Laurea

ASD e Inclusione in Giappone:
un Focus sul Sistema Educativo per i Bisogni Speciali

Relatore

Prof. Patrick Heinrich

Correlatore

Prof. Marco Zappa

Laureanda

Dalila Anghetti

Matricola 848464

Anno Accademico

2018 / 2019

INDICE GENERALE

要旨	4
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO I	
EDUCAZIONE INCLUSIVA: DIRITTO INTERNAZIONALE, PRINCIPI E MODELLO DI ANALISI	12
1.1 DIRITTO ALL'EDUCAZIONE INCLUSIVA: IL QUADRO NORMATIVO INTERNAZIONALE.....	12
1.1.1 La tutela del diritto all'educazione	14
1.1.2 Da Jomtien a Dakar: il decennio di "Educazione per tutti" (EFA)	15
1.1.3 La Dichiarazione di Salamanca	16
1.1.4 Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità	17
1.2 LE FONDAMENTA IDEOLOGICHE DEL PRINCIPIO DI "EDUCAZIONE INCLUSIVA".....	20
1.2.1 Disabilità ed educazione: dal modello medico al modello sociale	21
1.2.2 Accomodamento ragionevole e misure di supporto.....	23
1.2.3 Integrazione, inclusione e bisogni educativi speciali.....	25
1.2.4 Il dibattito sul sistema educativo speciale.....	27
1.2.5 Articolo 24 e scuole speciali.....	28
1.3 ECOLOGIA DELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA: UN MODELLO DI ANALISI.....	30
1.3.1 La teoria dei sistemi ecologici	31
1.3.2 L'ecologia dell'educazione inclusiva	32
CAPITOLO II	
MACROSISTEMA: ASD E SOCIETÀ GIAPPONESE.....	34
2.1 ASD, DISTURBI DELLO SVILUPPO E DISABILITÀ MENTALE.....	34
2.1.1 <i>Jiheishō e hattatsu shōgai</i>	35
2.2 LO STATO E LE POLITICHE SULLA SALUTE MENTALE.....	37
2.2.1 Periodo Tokugawa e Meiji: il confinamento in casa.....	37
2.2.2 Dall'ospedalizzazione alla tutela della disabilità mentale	39
2.2.3 La criminalità giovanile e l'emergere dell'ASD.....	40
2.2.4 Tutela della disabilità o dell'ordine pubblico?.....	42
2.3 DISCORSO MEDIATICO E COSTRUZIONE DI <i>JHEISHŌ</i>	43
2.3.1 Mass media e attività di sensibilizzazione	44
2.3.2 Rafforzamento della distanza sociale	45

2.3.3	Media e discorso politico sul <i>jiheishō</i>	46
2.4	<i>JIHEISHŌ</i> : UNA NUOVA MINORANZA SOCIALE.....	48
2.4.1	<i>Jiheishō</i> e la retorica dell' <i>ikinikusa</i>	49
2.4.2	<i>Jiheishō</i> : una categoria “fluida”.....	51
2.4.3	<i>Jiheishō</i> : disabilità o condizione sociale?.....	52

CAPITOLO III

ESOSISTEMA: ASD E SISTEMA SCOLASTICO GIAPPONESE	56
3.1 IL SISTEMA SCOLASTICO GIAPPONESE	57
3.1.1 Base legale del sistema scolastico	57
3.1.2 Principi e missione dell’educazione	58
3.1.3 Struttura del sistema scolastico.....	60
3.1.4 Organizzazione amministrativa del sistema scolastico	61
3.2 EDUCAZIONE IN GIAPPONE: UN’OTTICA COMPARATIVA INTERNAZIONALE	64
3.2.1 Elevata partecipazione all’educazione.....	64
3.2.2 Scuola dell’obbligo: curriculum standard ed “educazione olistica”	65
3.2.3 Legame tra scuola, famiglia e comunità	67
3.2.4 Scuola superiore: stratificazione verticale e stratificazione orizzontale	68
3.2.5 Competizione, <i>shadow education</i> e “disordini scolastici”	69
3.3 STORIA DELLE RIFORME DEL SISTEMA SCOLASTICO GIAPPONESE	71
3.3.1 Prima ondata riformatrice: Restaurazione Meiji e nazionalismo	72
3.3.2 Seconda ondata riformatrice: Occupazione americana e democratizzazione	73
3.3.2.1 Inversione di tendenza post-occupazione	74
3.3.2.2 Crescita economica degli anni Sessanta e Settanta.....	75
3.3.3 Terza ondata riformatrice: la <i>yutori kyōiku</i> degli anni Ottanta	76
3.3.4 Il fallimento delle riforme degli anni Novanta	78
3.3.5 L’inversione di rotta del Ventunesimo secolo	79
3.4 MINORANZE E “INCLUSIONE” NEL SISTEMA SCOLASTICO GIAPPONESE.....	81
3.4.1 Educazione e diritti umani in Giappone	81
3.4.2 Invisibilità ed esclusione scolastica in Giappone.....	82
3.4.3 Barriere all’inclusione nel sistema scolastico giapponese	83

CAPITOLO IV

MICROSISTEMA: ASD E SCUOLA GIAPPONESE	87
4.1 EDUCAZIONE DEI BISOGNI SPECIALI: LA RIFORMA DEL SISTEMA	87
4.1.1 Storia dell’educazione speciale in Giappone	88
4.1.2 Da “educazione speciale” a “educazione dei bisogni speciali”	90
4.1.2.1 Diversità dei contesti educativi	91

4.1.2.2	Miglioramento della formazione degli insegnanti e della ricerca	93
4.1.2.3	Un sistema di supporto flessibile, coordinato e continuo	94
4.1.3	Stato attuale dell'educazione dei bisogni speciali.....	96
4.2	ASD NELLA SCUOLA: TRA INCLUSIONE E BARRIERE.....	98
4.2.1	Deficit tipici del disturbo autistico.....	98
4.2.2	Deficit dell'interazione e della comunicazione sociale: <i>kūki ga yomenai</i>	99
4.2.3	Studenti con ASD nella classe ordinaria: le barriere ambientali.....	100
4.2.3.1	Lo svolgimento delle lezioni: apprendimento collettivo	101
4.2.3.2	Le interazioni con i compagni: stigmatizzazione e distanza sociale.....	102
4.2.4	Le misure di supporto per l'inclusione	104
4.2.4.1	Intervento sulle barriere ambientali: vari livelli di integrazione.....	104
4.2.4.2	Intervento sul bambino: <i>ikiruchikara</i> per l'indipendenza.....	105
4.2.4.3	Intervento sul bambino per l'inserimento nella scuola.....	106
4.2.5	Stato dell'educazione di studenti con ASD in Giappone.....	107
4.3	BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN GIAPPONE: IL SIGNIFICATO DI INCLUSIONE	108
4.3.1	Un sistema di "educazione inclusiva pluralistica"	109
4.3.2	Normalizzazione e valorizzazione del ruolo sociale.....	110
4.3.3	Da "disabilità" a "bisogni educativi speciali": un cambiamento sterile?.....	111
CONCLUSIONI.....		114
BIBLIOGRAFIA.....		121

要旨

本研究テーマは自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder, 以下 ASD）と社会的なインクルージョンである。特に、「障害者の権利に関する条約」（UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）の批准により開始したインクルーシブ教育システムの在り方を検討しながら、ASD 児の教育的、社会的なインクルージョンが実現であるのかについて分析を行った。

近年、日本で特に注目を集めたのは ASD の発生率の増加である。統計的データにより、世界では平均 160 人に 1 人の発症率に対し、日本では、2008 年に 55 人に 1 人という高い割合で発生していることがわかった。とはいえ、一般社会人の ASD についての意識や認知度は低く、社会的な距離を初めとするインクルージョンにとって文化的・社会的な障壁が存在していることがわかった。

同様に、重大な課題として浮き彫りになってきたのは、教育現場における ASD 児の教育的な排除である。つまり、通常の学級に在籍する ASD 児を含む「特別な教育的ニーズ」のある生徒等に対し、教育的な支援の重要性が明らかになった。その上で、2007 年に従来の「特殊教育」から「特別支援教育」が開始され、その後様々な発展を見せてきた。それゆえ、2014 年に障害者の権利に関する条約への批准が完成され、よりインクルーシブな教育システムの構築が目指されるようになったのである。主な変更とは、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換である(Takeuchi, 2010)。それに従って、「自由な社会に効果的に参加する」、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ」という目的の下、インクルーシブ教育システムの構築が推進されていくのである(Yokoyama, 2018)。

2016 年からは障害者差別解消法が施行され、教育現場はもとより、教育の場以外でも合理的配慮の提供、基礎的環境の整備などが求められるようになった

たのである (Takahashi; Takahara, 2017)。しかしながら、特別支援教育への制度転換の結果としては逆に「特別支援学級」及び「通級指導教室」に在籍する ASD 児の割合が徐々に増加し、特別支援教育の改革を通してインクルージョンを実現することができたのかについて疑念が残る。つまり、特別支援教育は ASD 児のインクルージョンに対し存在する文化的・社会的な障壁を効果的に撤廃するための合理的配慮は足りていないのではないかと仮説をたてることができる。

本研究では、まず ASD のある生徒の学習経験における障壁は社会のどちらから生じるのか、どのようにして教育的・社会的な排除をもたらすのかを追求する。ユリー・ブロンフェンブレンナー (Urie Bronfenbrenner, 1976) の生能学的システムモデルを利用しながら、一般社会、教育制度、学校という風に、ASD のある生徒の学習経験に影響を及ぼす三つの環境を調査し、それらにおける環境障壁を明らかにする。その後、改革された特別支援教育の支援制度において、ASD 生徒のインクルージョンを促進するための支援措置や環境整備を理解し、インクルージョンに対し存在する日常的な環境障壁の撤廃を考察する。

ASD 生徒の周辺における環境障壁では、構造的・社会的な障壁も存在し、特に社会的な距離によって生じる二つ目の種類の障壁は、教育的な排除の原因なのでインクルージョンのに対し最も挑戦的な困難さであることが分かる。この論文において明らかになったこと、インクルージョンを促進するための最も効果的な方法は何なのかという点である。ASD 生徒と障害のない生徒との社会的障壁を克服するためには、彼らの相互理解を深めていくことが最も重要なのではないだろうか。しかしながら、データに基づいて、通常学級でなく特別支援学級に存在する ASD 生徒の数は増加する傾向のあるということである。つまり、特別支援教育は、障害のある生徒や障害のない生徒が共に学ぶの配慮は不十分であると言える。こういう傾向が進めれば、教育的・社会的な距離と排除も進めると考えられ、共生社会の形成に向ける ASD のある者のインクルージョンが実現化できるのに対し懸念を指示する。

最後に、本研究により明らかになる「インクルージョン」の意識という重要な点を考察する。日本の特別支援教育の視点により、「インクルージョン」とは「社会的統合」の意味でなく、「社会に参加する」という意味で意識されて

いることが分かる。新たな社会経済視点を通してみると、特別支援教育は ASD 生徒に関わる職業を目指すにあたって自立を支援する適切教育を受けているとは言える。だからこそ、インクルージョンそのものを求めているというよりも、職業や社会に参加できるように、ASD・障害のある者の自立を求めていると考えられる。

つまり、本研究は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を検討しつつ、ASD 児の教育的・社会的なインクルージョンとその意味や目的を考察し、今後はインクルーシブ教育の実現に向けて、障害のある生徒と障害のない生徒の相互理解を深める機会という合理的配慮がより一層求められていると明らかにした。

本稿における ASD と教育現場でのインクルージョンの批判的分析は、社会的なインクルージョンの分野における今後の研究の発展に大きく寄与するものである。

INTRODUZIONE

Il Disturbo dello Spettro Autistico (*jiheishō supekutoramu shōgai* 自閉症スペクトラム障害; da *Autism Spectrum Disorder*, ASD) è un disturbo del neuro-sviluppo caratterizzato da un deficit persistente nella comunicazione e nell'interazione sociale e da interessi, attività e modelli di comportamento ristretti e ripetitivi¹, che minano la capacità di un individuo di comunicare, di entrare in relazione con le persone e di adattarsi all'ambiente circostante². Si manifesta solitamente nel periodo dello sviluppo, più tipicamente nell'infanzia, con gradi variabili di complessità che si differenziano per gravità e combinazione di sintomi³; si può manifestare spesso in associazione con disabilità intellettiva, disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD), disturbo del linguaggio o dell'apprendimento, che rendono la diagnosi e il seguente approccio terapeutico maggiormente complessi⁴. Si tratta di un deficit sociale e cognitivo che se nelle forme più lievi può avere un impatto trascurabile sul funzionamento del soggetto, nelle forme più gravi risulta essere profondamente invalidante nel campo personale, familiare, sociale, educativo e occupazionale⁵.

Nonostante le cause del disturbo siano tuttora sconosciute e indagate, è stato registrato a livello mondiale un generalizzato aumento delle diagnosi di ASD, più che raddoppiate nell'ultimo decennio, tanto da configurarsi come un rilevante problema di sanità pubblica⁶. Secondo le attuali stime dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2018), a livello globale, il disturbo è diagnosticato a circa 1 bambino su 160⁷. I tassi di prevalenza variano tra nazioni, fino a 1 caso su 59 registrati negli Stati Uniti dai *Centres for Di-*

¹ American Psychiatric Association (APA), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*, Washington, DC, American Psychiatric Publishing, 2013

² Ministero della Salute, *Autismo*, in “Ministero della Salute”, 2014

³ *ibid.*

⁴ *ibid.*

⁵ *ibid.*

⁶ *ibid.*

⁷ Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Autism Spectrum Disorders*, in “World Health Organization”, 2020

sease Control and Prevention (CDC)⁸, secondo un'analisi condotta nel 2014 dall'*Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDM Network)*. La rapida crescita della prevalenza di ASD, piuttosto che a un aumento d'incidenza in sé, viene attribuita a una maggiore consapevolezza dell'esistenza del disturbo e a una maggiore definizione dei criteri diagnostici che lo definiscono⁹. Inoltre, tali stime devono essere considerate in termini relativi, in particolare in un'ottica di comparazione internazionale, in quanto soggette a variabili proprie di ogni paese, quali la diversità dei criteri diagnostici utilizzati, il grado di specializzazione delle strutture sanitarie e di familiarità con il disturbo, nonché fattori socio-economici, linguistici e culturali, che potrebbero influenzare in maniera rilevante l'identificazione della sintomatologia¹⁰.

Nel caso del Giappone, in uno studio risalente al 2008, è stata registrata una prevalenza di 181 casi su 10.000 persone (vale a dire 1 caso su 55): stima che risulta essere tra le più alte documentate a livello mondiale¹¹. Nonostante, tali numeri non possano essere interpretati in termini assoluti, per le ragioni sopra citate, essi dimostrano grande consapevolezza e familiarità dei professionisti giapponesi con i casi di ASD. Tale familiarità è confermata da diversi studi, che hanno messo in luce la tendenza di medici e terapisti giapponesi ad associare problemi comportamentali dei bambini ai sintomi del Disturbo dello Spettro Autistico piuttosto che ad altri disturbi dello sviluppo, dimostrando la maggiore conoscenza e, conseguentemente, la maggiore tendenza alla diagnosi di ASD¹². Il Giappone vanta infatti una forte tradizione di ricerca sull'autismo¹³: è stato tra i primi paesi ad approcciare scientificamente il disturbo già dagli anni Sessanta, stringendo rapporti di studio e collaborazione con Leo Kanner e Hans Asperger – i due pio-

⁸ Jon BAIQ; Lisa WIGGINS; Deborah L. CHRISTENSEN; et al., "Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014", in *MMWR Surveillance Summaries*, vol. 67, n. 6, 2018, pp. 1-23

⁹ Poon Lung KU; Mio BRYCE, "Socio-cultural Support for Children with Autistic Disorders and their Families: Japanese and Australian Contexts", in *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 5, n. 9, 2011, pp. 491-504

¹⁰ Sophie CARRUTHERS; et al., "A Cross-cultural Study of Autistic Traits across India, Japan and the UK, in *Molecular Autism*, vol. 9, n. 1, 2018, p. 52

¹¹ Yuichi KAWAMURA; Takahashi OSAMU; Takashi ISHII, "Reevaluating the Incidence of Pervasive Developmental Disorders: Impact of Elevated Rates of Detection through Implementation of an Integrated System of Screening in Toyota, Japan", in *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, vol. 62, n. 2, 2008, pp. 152-159

¹² Mami MIYASAKA; Shogo KAJIMURA; Michio NOMURA, "Biases in Understanding Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder in Japan", *Frontiers in Psychology*, vol. 9, n. 244, 2018

¹³ Fumio SOMEKI; et al., "Stigma Associated with Autism among College Students in Japan and the United States: an Online Training Study", in *Research in Developmental Disabilities*, vol. 76, 2018, pp. 88-98

nieri degli studi sull'autismo – e dando vita alle prime associazioni accademiche per la ricerca come la *Japanese Society for Child and Adolescent Psychiatry* (JSCAP) fondata nel 1960¹⁴.

Tuttavia, altri studi rivelano che tra la popolazione generale persistono tuttora profonde lacune e convinzioni errate riguardo il Disturbo dello Spettro Autistico. In un sondaggio condotto da Takahara e Tsuda (2012) sulla familiarità della popolazione giapponese con la terminologia relativa ai disturbi dello sviluppo, è emerso che circa il 60% della popolazione è a conoscenza in qualche misura dei termini *jiheishō* (自閉症, “autismo”) e *hattatsu shōgai* (発達障害, “disturbo dello sviluppo”) – pur ignorando termini più specifici, come ADHD e sindrome di Asperger¹⁵ – e numerose sono le possibilità di ottenere informazioni nella vita quotidiana tramite giornali e televisione¹⁶. Eppure, nonostante la consapevolezza generale, un recente sondaggio condotto dalla *Autism Society Japan* ha mostrato che tra la popolazione giapponese persistono convinzioni errate e pregiudizi legati al disturbo autistico: circa il 30% della popolazione erroneamente ritiene che l'autismo sia un disturbo emotivo e che la causa della sua manifestazione sia da attribuire al fallimento del ruolo genitoriale e non a cause genetiche¹⁷; in più, circa il 20% dei genitori si dicono inquieti all'idea che i propri figli giochino con bambini con ASD¹⁸. Tale avversità sembra derivare da una profonda convinzione, a lungo persistita in Giappone, che l'autismo fosse una malattia mentale, comportando non solo distanza sociale ma anche un ritardo nello sviluppo di un sistema di supporto sociale¹⁹.

Ciò porta alla luce una dicotomia all'interno della società giapponese riguardo il suo approccio nei confronti del Disturbo dello Spettro Autistico: se da una parte la società scientifica risulta essere specializzata e all'avanguardia, dall'altra parte si riscontra una notevole mancanza di conoscenza (oltre che scarsa consapevolezza) e una grande distanza sociale da parte della popolazione generale. L'ipotesi che si avanza è che tale dicotomia abbia origine da una profonda stigmatizzazione dei disturbi comportamentali nella società giapponese: stigma che deriva da fattori culturali piuttosto che dalla dispo-

¹⁴ Adam FEINSTEIN, *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*, John Wiley & Sons, 2011

¹⁵ Mitsue TAKAHARA; Yoshimi TSUDA, “Ippan Shakaijin ni okeru Hattatsu Shōgai ni Kansuru Yōgo no Ninchido”, in *Research Bulletin of Naruto University of Education*, vol. 27, 2012, pp. 94-99

¹⁶ MIYASAKA; KAJIMURA; NOMURA, “Biases in Understanding...”, cit.

¹⁷ FEINSTEIN, *A History of Autism...*, cit.

¹⁸ *ibid.*

¹⁹ KU; BRYCE, “Socio-cultural Support...”, cit.

nibilità di esperti sull'autismo²⁰. Poiché una delle maggiori problematiche dell'ASD sta nelle difficoltà di comunicazione e d'interazione sociale, i fattori culturali specifici di ogni società condizionano profondamente l'esperienza di vita quotidiana dell'individuo e il suo sviluppo²¹, nonché la maniera in cui la malattia viene concepita e affrontata dal singolo e dalla comunità. Specifici fattori socio-culturali potrebbero infatti impedire agli individui con ASD di ottenere un supporto sociale effettivo e inclusivo. Il nostro studio vuole prendere in esame quei fattori sociali che ostacolano l'inclusione degli individui con ASD nella società giapponese e si propone di farlo analizzando un contesto strutturato che riflette e rivela tale dicotomia: il Sistema Educativo per i Bisogni Speciali (*tokubetsu shien kyōiku* 特別支援教育).

L'educazione "speciale", in Giappone, è sempre stata focalizzata sull'offrire alle persone con disabilità un'istruzione specifica e di qualità all'interno d'istituti e contesti specializzati – in particolare nelle cosiddette "scuole speciali"²² – secondo una tendenza generale all'istituzionalizzazione che, per anni, ha reso la presenza delle persone con disabilità invisibile alla società²³. La ragione per cui si è scelto di prendere in analisi tale contesto è giustificata dal recente orientamento del Governo giapponese alla promozione di una "società coesa", che ha portato, nel 2007, alla profonda riforma del precedente sistema di educazione speciale verso un sistema educativo "inclusivo". La riforma fa parte di una tendenza che, dall'inizio degli anni Duemila, è culminata nel 2014 con la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (*UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD*); che, in materia di educazione, sottolinea l'importanza di sviluppare un sistema in grado di "ottimizzare il programma scolastico e la socializzazione conformemente all'obiettivo della piena inclusione" (Art. 24).

Tuttavia, si ritiene che nella scuola giapponese potrebbero riflettersi le stesse barriere sociali, che non permetterebbero di accogliere i bambini con ASD nella comunità scolastica senza al contempo estraniarli dal contesto sociale; ostacolandone, dunque, un'effettiva inclusione. Il Governo giapponese sta adottando varie misure politiche per la realizzazione di un'educazione inclusiva; tuttavia, la riforma del Sistema Educativo

²⁰ SOMEKI; et al., "Stigma Associated with Autism...", cit.

²¹ KU; BRYCE, "Socio-cultural Support...", cit.

²² Come vedremo il termine è stato modificato da "Scuole Speciali" a "Scuole per i Bisogni Speciali" con la revisione della Legge sull'educazione scolastica del 2006, proprio in risposta ai bisogni educativi individuali dei disturbi dello sviluppo, tra cui ASD.

²³ KU; BRYCE, "Socio-cultural Support...", cit.

per i Bisogni Speciali può tradursi nell'effettiva inclusione sociale degli studenti con ASD? Si cercherà di trovare risposta alla questione che muove la ricerca attraverso una lettura critico-interpretativa della letteratura reperita; composta principalmente da studi socio-economici, ricerche sociologiche e antropologiche, articoli di giornale, revisioni di leggi e dati statistici.

Nel Capitolo I, verranno innanzitutto approfonditi i principi internazionali di tutela dei diritti umani adottati dal Giappone con la ratifica della CRPD e che definiscono il significato di inclusione ed educazione inclusiva. In seguito – adottando un modello ecologico di educazione che pone lo studente al centro di un sistema di relazioni dinamiche tra attori e fattori collocati a più livelli di società – si ricercheranno le barriere (sociali, culturali, storiche, ideologiche o strutturali) nei tre “ambienti” con cui interagisce lo studente con ASD e che contribuiscono a plasmarne l'esperienza scolastica: la società generale, il sistema scolastico, la scuola.

Nel Capitolo II si approfondiranno le cause della distanza sociale nei confronti dell'ASD; esaminando le relazioni tra Stato, società, media e disabilità mentale e cercando tra esse le potenziali barriere nel *macrosistema* della società generale.

Nel Capitolo III verranno rintracciati i fattori di ostacolo all'inclusione della disabilità nell'*esosistema* del sistema scolastico; analizzandone la struttura, gli obiettivi e le finalità che hanno mosso le storiche riforme e le questioni a cui si rivolge al presente.

Nel Capitolo IV, infine, si presenterà l'esperienza del bambino con ASD nel *microsistema* della scuola, ricercando le barriere nelle interazioni tra deficit e fattori ambientali. Si vedranno i cambiamenti del sistema di educazione speciale seguiti alla riforma e le misure di supporto adottate per rimuovere le barriere e promuovere l'inclusione.

Dall'analisi congiunta e dinamica dei tre ambienti emergeranno fattori ideologici, economici e culturali che si pongono da ostacolo all'inclusione sociale dei disturbi dello spettro autistico generando stigma ed esclusione; e che, se non prese in considerazione adeguatamente, potrebbero perpetuare lo stigma nei confronti della categoria e minare la capacità della riforma di tradursi in un'effettiva inclusione sociale dei disturbi dello spettro autistico nella scuola e, per estensione, nella società.

CAPITOLO I

Educazione inclusiva: diritto internazionale, principi e modello di analisi

Per comprendere le attuali politiche del governo giapponese in materia di educazione e inclusione, è fondamentale delineare il contesto internazionale che ha dato vita a tale impulso riformatore. Il primo capitolo si propone di fornire una cornice giuridica e concettuale necessaria a comprendere lo sviluppo del principio di “educazione inclusiva” come diritto fondamentale dell’uomo, nonché le implicazioni pratiche e ideologiche che ne derivano. Nella prima parte si vedranno gli strumenti legali internazionali che hanno portato all’elaborazione del diritto di educazione inclusiva. Ci si soffermerà poi sull’approfondimento dei principi ideologici alla loro base e, infine, si presenterà una teoria ecologica di educazione inclusiva come modello di analisi dei fattori sociali che influenzano l’inclusione.

1.1 Diritto all’educazione inclusiva: il quadro normativo internazionale

Negli ultimi decenni si è assistito a livello globale a una sempre maggiore attenzione alla tutela dei diritti delle persone con disabilità e alla loro inclusione sociale. A partire dall’Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), organi e associazioni internazionali hanno negli anni incoraggiato gli Stati alla creazione e allo sviluppo di sistemi nazionali di supporto alla disabilità, in termini di accesso a servizi medici, assistenza sociale, opportunità di lavoro e istruzione. In particolare, lo sviluppo di un sistema educativo inclusivo sta diventando una questione d’importanza prioritaria, in risposta alla crescente richiesta di un sistema scolastico in grado di accogliere la diversità dei bisogni educativi e in grado di garantire il diritto all’educazione per le persone con disabilità.

L’educazione è globalmente riconosciuta come un diritto inalienabile dell’uomo e come condizione necessaria per l’esercizio di tutti i diritti umani. È inoltre ritenuta un mezzo indispensabile per l’effettiva inclusione socio-economica e per la piena parteci-

pazione alla società. L'esclusione dall'educazione può compromettere il raggiungimento del benessere della persona, in termini di mancato accesso al mondo del lavoro e conseguente povertà²⁴. Tuttavia, il diritto all'istruzione è stato storicamente negato alle persone con disabilità e, in molte aree, tale realtà è ancora attuale. In alcuni Paesi, i bambini con disabilità sono di norma accolti in istituti dove, non ricevendo alcuna educazione scolastica, crescono isolati dal resto della società, talvolta per tutto il corso della loro vita. Altrove, sono stati creati dei sistemi educativi speciali, con scuole separate dal contesto ordinario e dalle comunità, che sono spesso l'unica possibilità di accesso all'istruzione per bambini con disabilità²⁵. Queste soluzioni si configurano come barriere al pieno godimento del diritto umano all'educazione.

In questo contesto, la legge internazionale gioca un ruolo d'importanza primaria per la tutela dei diritti umani, vincolando gli Stati a rispettare i principi di uguaglianza e non-discriminazione e ad applicarli all'interno del proprio sistema legislativo. In particolare, il più recente, integrale e legalmente vincolante strumento internazionale per la tutela della disabilità risale al 2006. Si tratta della "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità" (*UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*; o CRPD), che detta i principi affinché sia garantita la loro piena inclusione in ogni settore socio-economico. In ambito educativo, l'Articolo 24 risponde specificatamente alla questione della discriminazione dei bambini con disabilità e della loro esclusione dal sistema educativo generale. Esso vincola gli Stati Parti ratificanti alla realizzazione di un sistema educativo inclusivo, sostenendo che solo l'educazione inclusiva può garantire sia un'istruzione di qualità che lo sviluppo sociale della persona con disabilità²⁶. Tuttavia, qual è il significato di "educazione inclusiva"? E cosa implica per gli Stati Parti l'impegno a farsi garanti del diritto all'educazione inclusiva?

Per rispondere a queste domande è bene vedere come il principio di educazione inclusiva sia maturato nel corso degli anni e dei trattati internazionali. Infatti, sebbene la CRPD rappresenti il primo vero strumento con valore legale in materia di disabilità ed educazione inclusiva, essa è il frutto di un processo che ha inizio negli anni Sessanta con l'adozione da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite della "Convenzio-

²⁴ Rachele CERA, "National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD", in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015, pp. 79-108

²⁵ *ibid.*

²⁶ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education*, in "UN Treaty Body Database", United Nations, 2016

ne contro la discriminazione in educazione” (*Convention Against Discrimination in Education*, 1960)²⁷, a cui sono seguiti una serie di strumenti legali che hanno rielaborato e ampliato il diritto all’educazione delle persone con disabilità.

1.1.1 La tutela del diritto all’educazione

Il diritto all’educazione è stato formalmente definito per la prima volta nel 1948 dall’ONU nell’Articolo 26 della “Dichiarazione universale dei diritti umani” (*Universal Declaration of Human Rights*; UDHR), in cui si afferma che “ogni individuo ha diritto all’istruzione. L’istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L’istruzione elementare deve essere obbligatoria. [...] indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali²⁸”. Consacrato dalla UDHR, il diritto all’istruzione come diritto fondamentale dell’uomo viene ripreso e legittimato da una serie di convenzioni internazionali.

Nel 1960 la “Convenzione contro la discriminazione in educazione” obbliga gli Stati ad abolire la discriminazione nell’educazione (art.3) e a promuovere le pari opportunità (articoli 4 e 6). Si tratta della prima convenzione a intervenire in materia d’istruzione, tuttavia, nonostante il riferimento alla disabilità possa essere implicitamente letto tra i “fattori sociali” alla base della discriminazione, al suo interno non sono presenti richiami espliciti²⁹.

Maggiormente rilevante, nella misura in cui espressamente si riferisce alla disabilità, è la “Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza” del 1989 (*Convention on the Rights of the Child*; CRC), in cui si riconosce legalmente il diritto del fanciullo all’educazione (art.28). In particolare, l’Articolo 23 riconosce il diritto all’istruzione e all’integrazione sociale di bambini e adolescenti con disabilità, affinché possano avere “accesso all’ educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro e alle attività ricreative e possano beneficiare di questi servizi in maniera atta a concretizzare la più completa integrazione sociale ed il loro sviluppo per-

²⁷ Susan J. PETERS, “Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities”, in *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 18, n. 2, 2007, pp. 98–108

²⁸ Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Universal Declaration of Human Rights*, in “United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner”, OHCHR, 1948, Art.26

²⁹ PETERS, ““Education for All?” ...”, cit.

sonale”³⁰. Fino alla Convenzione del 2006, la CRC sarà l’unico documento legalmente vincolante a contenere provvedimenti sull’integrazione di bambini e giovani con disabilità all’interno del sistema educativo. Tuttavia, lo stesso Articolo 23 è stato a lungo criticato poiché, facendo dipendere l’applicazione del diritto “in considerazione delle risorse disponibili”³¹, lasciava alla discrezione degli Stati l’effettiva allocazione di risorse da destinare alla realizzazione di misure integrative³².

1.1.2 Da Jomtien a Dakar: il decennio di “Educazione per tutti” (EFA)

Due importanti appuntamenti mondiali hanno notevolmente contribuito allo sviluppo del diritto all’educazione inclusiva.

Nel 1990 si tiene a Jomtien (Thailandia) la Conferenza mondiale sull’Educazione per Tutti, che vede la partecipazione di rappresentanti da 155 Paesi e 150 organizzazioni, riuniti per discutere misure concrete per ridurre l’analfabetismo nel mondo garantendo accesso *per tutti* all’istruzione “di base”³³. In quest’occasione viene adottata la “Dichiarazione mondiale sull’educazione per tutti” (1990), che, riguardo la disabilità, recita all’Articolo 3:

steps need to be taken to provide equal access to education to every category of disabled persons as an integral part of the education system³⁴.

L’importanza della Dichiarazione di Jomtien sta nel fatto che essa apre le porte a un’era incentrata sulla *flessibilità* del sistema scolastico. Emerge l’idea che l’educazione debba superare le rigidità normative e prendere in considerazione le diverse necessità degli studenti, adattandosi ai loro bisogni³⁵. Per i bisogni specifici della disabilità, l’ostacolo alla piena ed effettiva partecipazione all’educazione comincia a essere individuato nell’inadeguatezza dell’ambiente scolastico e non più nel deficit della persona

³⁰ Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Convention on the Rights of the Child*, in “Università degli Studi di Padova Centro Diritti Umani”, 1989

³¹ *ibid.*

³² CERA, “National Legislations...”, cit., pp.79-80

³³ Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, in “UNESDOC Digital Library”, UNESCO, 1990

³⁴ UNESCO, *World Declaration on Education For All...*, cit., art.3

³⁵ Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Alimentazione e l’Agricoltura (FAO), “Da Jomtien a Dakar: Dieci anni di Educazione per tutti”, 2019

stessa³⁶. In quest'ottica le misure d'intervento devono focalizzarsi sull'adattamento del contesto educativo alle necessità dell'individuo con disabilità.

Nel 2000, esattamente dieci anni dopo, si tiene a Dakar (Senegal) il Forum mondiale sull'Educazione. Da qui, lo slogan *Education for All* (EFA) diventa la base delle politiche internazionali in materia scolastica e viene stabilito il nuovo *Millennium Goal* di garantire un'istruzione primaria di qualità a tutti gli uomini e le donne entro il 2015³⁷.

1.1.3 La Dichiarazione di Salamanca

Nel 1994 si tiene a Salamanca (Spagna) la Conferenza mondiale sui Bisogni Educativi Speciali, promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). Qui viene adottata la "Dichiarazione di Salamanca", con la quale l'educazione di bambini e giovani con disabilità diventa finalmente un tema centrale. Gli Stati riaffermano l'impegno verso il principio di *Education for All* e riconoscono l'urgenza di sviluppare un sistema scolastico inclusivo per rispondere ai cosiddetti "bisogni educativi speciali".

La Dichiarazione rappresenta un'evoluzione ideologica riassumibile principalmente in tre punti: l'adozione di un "modello sociale" di disabilità, che pone l'enfasi sui fattori ambientali disabilitanti; il passaggio dal concetto di "integrazione" fisica a quello di "inclusione" qualitativa; e lo sviluppo del concetto di "abilitazione" (dall'inglese *enablement*), che punta all'intervento pedagogico sulle abilità dell'individuo da sviluppare piuttosto che sui deficit da colmare. La Dichiarazione afferma che

human differences are normal and that learning must accordingly be adapted to the needs of the child rather than the child fitted to preordained assumptions regarding the pace and nature of the learning process³⁸.

Adottando una pedagogia incentrata sul bambino, l'educazione deve focalizzarsi sulla diversità delle abilità individuali e adattarsi a esse. Viene adottato il nuovo termine "bisogni educativi speciali" per definire quella categoria di persone le cui particolari esigenze educative derivano da "disabilità" o "difficoltà di apprendimento". Le cause di tali difficoltà sono individuate in svantaggi ambientali che non permettono al bambino

³⁶ Valentina DELLA FINA, "Domestic Laws and National Plans or Strategies for the Protection of the Rights of People with Autism: An Appraisal", in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015, pp. 25-77

³⁷ FAO, *Da Jomtien a Dakar...*, cit.

³⁸ Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, in "UNESCO", 1994

di beneficiare, senza supporto aggiuntivo, del tipo di educazione generalmente disponibile per i bambini della stessa età³⁹. Questa nuova definizione include non solo persone con disabilità fisica o intellettiva, ma si espande fino a comprendere difficoltà linguistiche o socio-economiche, disturbi dello sviluppo, sociali o emotivi⁴⁰. In accordo con ciò, la disabilità non è più individuata nei deficit della persona, bensì nelle barriere dell'ambiente circostante. Da qui, l'intervento educativo deve mirare a rimuovere tali barriere discriminanti per garantire un'effettiva inclusione.

Oltre alla questione dell'accesso all'istruzione, per la prima volta si pone al centro del dibattito il tema della *qualità* dell'inclusione delle persone con disabilità, che non si limita alla mera integrazione fisica. Vedremo come i due concetti differiscono tra loro e come questo approccio sarà particolarmente rilevante per la qualità dell'insegnamento dei bambini con ASD.

In occasione della Conferenza, viene inoltre elaborato un "Piano d'azione sui bisogni educativi speciali" che fornisce agli Stati delle linee guida per le politiche da attuare in materia educativa. Sulla stessa linea della Dichiarazione di Salamanca, rilevante importanza viene data all'ambiente circostante. Questa si riflette nella dichiarata urgenza di accrescere la consapevolezza e le conoscenze della popolazione generale riguardo il tema della disabilità. Più specificatamente, nel Piano d'Azione si legge:

A change in social perspective is imperative. For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential⁴¹.

Questi concetti, tuttavia, per quanto innovativi fungono ancora da semplici linee guida e raccomandazioni. A differenza delle convenzioni, che hanno valore legale e vincolante sugli Stati Parti ratificanti, le dichiarazioni portano l'autorità morale della comunità internazionale ma non sono in grado d'impegnare le nazioni all'effettiva realizzazione dei principi in esse contenuti⁴².

1.1.4 Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

La "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità" è il primo vero trattato dedicato alle persone con disabilità e il primo strumento giuridico in-

³⁹ CERA, "National Legislations...", cit., p.81

⁴⁰ PETERS, "Education for All?...", cit., p.104

⁴¹ UNESCO, *The Salamanca Statement...*, cit., p.7

⁴² PETERS, "Education for All?...", cit., p.98

ternazionale a dare valore legale al concetto di educazione inclusiva. Adottata il 13 dicembre 2006 e firmata il 30 marzo 2007, è entrata in vigore il 3 maggio 2008. Essa è la determinante principale della spinta riformatrice del Giappone in materia d'inclusione scolastica. Il Giappone è stato, infatti, tra i primi Paesi firmatari della Convenzione nel 2007 ma, solo nel più recente 2014, ha concluso la sua ratifica⁴³. Fino ad allora, in quanto Stato firmatario e non ratificante, il Giappone non era legalmente vincolato alle obbligazioni della CRPD, tuttavia, era tenuto ad astenersi da atti che avrebbero potuto minare gli obiettivi e i principi della stessa⁴⁴. Per capire la nuova direzione inclusiva del Giappone dopo la ratifica della CRPD è fondamentale comprendere i principi e gli obblighi alla base di questa.

La CRPD elabora in dettaglio i diritti delle persone con disabilità e sviluppa un codice d'implementazione che gli Stati Parti sono impegnati a mettere in atto, adottando politiche, leggi e misure amministrative che assicurino tali diritti e abolendo leggi, regole, costumi o pratiche che possano costituire discriminazione contro le persone con disabilità⁴⁵.

D'importanza fondamentale è la nuova interpretazione del concetto di disabilità su cui si fonda l'intera Convenzione e che, come si legge nel Preambolo, si basa sulla consapevolezza che “la disabilità è un concetto in evoluzione e [...] risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali e ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri”⁴⁶. Questa affermazione stabilisce il nuovo approccio “sociale” e inclusivo alla disabilità e il definitivo superamento dell'approccio “medico” e assistenziale⁴⁷, che interpretava la di-

⁴³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report Submitted by Japan under Article 35 of the Convention, due in 2016: Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in “United Nations Digital Library”, United Nations, 2017

⁴⁴ Evelyne FRIEDEL, “Introductory Remarks on the Rights of People with Autism to Education and Employment: The Convention on the Rights of Persons with Disabilities & the European and National Perspectives”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015, pp. 1-9

⁴⁵ Giuseppe PALMISANO, “The Protection of People with Autism in the Framework of the Council of Europe and the European Union”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015, pp. 11-23

⁴⁶ Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Convention on the Rights of the Child*, in “Università degli Studi di Padova Centro Diritti Umani”, 1989

⁴⁷ PALMISANO, “The Protection of People with Autism...”, cit.

sabilità come fattore intrinseco nell'individuo e come “incapacità della persona con deficit di partecipare a una vita sociale ordinaria a causa degli handicap fisici e mentali”⁴⁸.

Nella pratica, il cambiamento di visione si riflette nelle misure di intervento nei confronti delle persone con disabilità. L'approccio assistenziale focalizzava l'area di intervento sulla persona, come soggetto da “riabilitare” attraverso lo sviluppo di capacità, abilità e autonomia per vivere all'interno della società nella maniera più dignitosa possibile. Il nuovo approccio sociale e inclusivo, invece, tiene conto delle barriere ambientali e attitudinali esterne e identifica in queste l'obiettivo su cui intervenire⁴⁹.

In particolare, nel campo educativo, l'Articolo 24 segna una svolta decisiva riconoscendo finalmente l'educazione inclusiva come un diritto fondamentale dell'uomo. Le nazioni vengono sollecitate a sviluppare un sistema scolastico inclusivo e flessibile, che tenga in considerazione le diversità individuali e che sappia rispondere ai bisogni educativi speciali delle persone con disabilità “a tutti i livelli e per tutta la vita”⁵⁰. Ciò implica una trasformazione nella cultura, nelle politiche e nelle pratiche di tutti i contesti educativi formali e informali⁵¹.

I provvedimenti contenuti nell'articolo sono straordinariamente accurati e dettagliati e chiamano gli Stati a rispondere su diversi temi: (1) lo sviluppo di una politica educativa nazionale che garantisca il diritto all'educazione inclusiva; (2) la proibizione del collocamento forzato della persona con disabilità all'interno del contesto educativo speciale e la possibilità di ricorso contro le disposizioni al riguardo; (3) l'applicazione del dovere di provvedere ad “accomodamenti ragionevoli” per andare incontro alle esigenze individuali; (4) l'allocazione di sufficienti risorse umane e finanziarie per l'implementazione del diritto all'educazione inclusiva; (5) la formazione di qualità di insegnanti e attori coinvolti nel processo educativo per acquisire le competenze necessarie a lavorare in un contesto inclusivo⁵².

Nello specifico – per ciò che interesserà anche l'analisi dei casi di ASD nelle classi regolari – l'Articolo 24 tutela l'insegnamento dello studente con disabilità all'interno delle scuole ordinarie, sostenendo chiaramente la necessità di garantire un supporto in-

⁴⁸ Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Declaration on the Right of Disabled Persons*, in “United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner”, OHCHR, 1975

⁴⁹ PETERS, “Education for All?...”, cit.

⁵⁰ Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in “United Nations - Department of Economic and Social Affairs”, United Nations, 2006, Art. 24

⁵¹ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁵² CERA, “National Legislations...”, cit.

dividuale e personalizzato. Gli Stati Parti devono assicurare che “le persone ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione”⁵³ e che “efficaci misure di supporto individualizzato siano fornite in ambienti che ottimizzino il programma scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena inclusione”⁵⁴.

Tuttavia, mentre gli Stati sono tenuti a ottemperare ai precetti dell'Articolo 24, da un punto di vista legale, non vi è consenso sulla definizione del concetto di “educazione inclusiva”. Ciò che appare chiaro dalla Dichiarazione è ciò che *non* si adegua al principio di educazione inclusiva ma non è possibile trovare una definizione chiara al suo interno⁵⁵. Da tale ambiguità è sorto un dibattito, tutt'oggi aperto, riguardo la legittimità delle scuole speciali, che in molti Stati rappresentavano l'unica possibilità per i bambini con disabilità di ricevere istruzione. La controversia nasce dallo scopo dichiarato nell'Articolo 24 di assicurare che “le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale sulla base della disabilità”⁵⁶ e che, insieme ai genitori, siano messe nella posizione di poter scegliere la scuola da frequentare “su base di eguaglianza con gli altri e all'interno delle comunità in cui esse vivono”⁵⁷.

Tale dibattito riguarderà anche il Giappone, dove, in seguito alla ratifica della CRPD, si è aperta la questione della conservazione del tradizionale sistema educativo speciale. Per comprendere come il Giappone interpreterà l'Articolo 24 della CRPD riguardo il mantenimento delle scuole speciali, è necessario approfondire alcuni concetti alla base del principio di educazione inclusiva, che vanno a completare il quadro ideologico su cui si fonda la CRPD.

1.2 Le fondamenta ideologiche del principio di “educazione inclusiva”

Come è stato visto, la “Convezione sui diritti delle persone con disabilità” ha segnato una svolta ideologica definitiva nella concezione di disabilità e nella definizione delle linee guida da seguire in materia di politiche educative e inclusione. Tuttavia, l'astrattezza della definizione di “educazione inclusiva” ha contribuito al nascere di am-

⁵³ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.24, cit.

⁵⁴ *ibid.*

⁵⁵ CERA, “National Legislations...”, cit.

⁵⁶ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.24, cit.

⁵⁷ *ibid.*

biguità, pratiche confuse e dibattiti internazionali⁵⁸, in particolare riguardo la legittimità delle scuole speciali. Diventa necessario approfondire le fondamenta ideologiche alla base dell'Articolo 24 della CRPD, che aiuteranno a chiarire il concetto di “educazione inclusiva”, le implicazioni pratiche e la posizione della Convenzione rispetto all'educazione speciale.

1.2.1 Disabilità ed educazione: dal modello medico al modello sociale

Il concetto di disabilità si è evoluto nel corso degli anni portando con sé nuovi approcci concettuali, nonché pratici, nei confronti delle misure educative per gli studenti con disabilità. Come si è visto, dall'Articolo 24 della CRPD emerge un nuovo schema di interpretazione di disabilità: il cosiddetto “modello sociale” che si contrappone al più tradizionale “modello medico”.

Il modello medico o “modello dei deficit” si sviluppa in ambito clinico e terapeutico e riconosce a medici e professionisti – e non agli educatori – il compito di fornire diagnosi, valutare i bisogni e predisporre le conseguenti misure d'intervento. La sua caratteristica principale sta nell'individuare la fonte della disabilità nei deficit, ovvero in fattori *interni* alla persona. Da qui, l'intervento è mirato sulla persona che deve essere “curata”, “riabilitata”, “insegnata”⁵⁹ per poter vivere nella società.

Anche l'educazione si focalizza sui deficit e sulle limitate opportunità del potenziale dello studente con disabilità⁶⁰. Questo orientamento è spesso ancora evidente in molti sistemi scolastici e, secondo Skrtic (1995), ha guidato e giustificato l'espansione dell'educazione speciale come pratica istituzionalizzata. Concependo la disabilità come condizione patologica intrinseca nello studente, quest'ultimo è reso fundamentalmente diverso dagli altri. Conseguentemente, il collocamento in ambienti speciali separati con insegnanti specializzati e pratiche educative mirate a una particolare categoria di disabilità, è giustificato come la soluzione più efficace per rispondere alla diversità dei bisogni e delle potenzialità. Inoltre, fornisce un sistema coordinato di servizi di cui gli studenti

⁵⁸Chris I. FORLIN; et al., *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*, Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), 2013

⁵⁹James GRAHAM, *Autism, Discrimination and the Law: a quick guide for parents, educators and employers*, Jessica Kingsley Publishers, 2008

⁶⁰Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

con disabilità possono beneficiare⁶¹. Il limite di questo approccio è la sua oggettività positivista che, enfatizzando il fattore deficit, sottovaluta – se non ignora completamente – l’impatto dei fattori ambientali esterni⁶².

Il modello sociale, o “modello dei diritti umani”, sposta l’attenzione sull’*interazione* tra fattori intrinseci e ambiente. La novità di questo approccio è che distingue tra deficit e disabilità. Ovvero, sostiene che la disabilità si manifesta nel momento in cui il deficit dell’individuo si scontra con delle barriere esterne discriminanti⁶³. Ne deriva che l’area di intervento non si focalizza sui deficit della persona ma sulle barriere disabilitanti che devono essere rimosse attraverso interventi sull’ambiente.

Da qui si sviluppa il concetto di educazione inclusiva. In contrasto con il modello precedente, nonostante le differenti potenzialità, l’educazione deve sviluppare le forze e i talenti di ogni individuo con disabilità⁶⁴. Il sistema educativo generale deve essere in grado di includere studenti con disabilità, consapevole che i bisogni del bambino dipendono sia dalle sue relative forze e debolezze, sia dal supporto o dalle barriere dell’ambiente che lo circonda⁶⁵. È responsabilità del sistema educativo generale rispondere ai bisogni di ogni allievo rimuovendo le barriere fisiche e sociali che portano a escludere o emarginare le persone con disabilità⁶⁶. Inoltre, il diritto all’educazione inclusiva deve essere spinto dalla creazione di un ambiente inclusivo in tutta la società⁶⁷. Da qui, il processo educativo non riguarda la sola scuola ma chiama alla collaborazione delle famiglie e della comunità tutta⁶⁸.

L’efficacia dell’approccio sociale è messa in discussione da coloro che sostengono i benefici dell’educazione speciale. In particolare, questi sottolineano la necessità di distinguere tra “diritti” ed “efficacia”, nell’ottica in cui non necessariamente la non-inclusione equivale a segregazione e discriminazione. Secondo questo punto di vista, il limite del modello sociale, nella sua forma più estrema, starebbe nel considerare il fatto-

⁶¹ Thomas M. SKRTIC, *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, New York, Teachers College Press, 1995

⁶² Lindsay GEOFF, “Inclusive Education: a Critical Perspective”, in *British Journal of Special Education*, vol. 30, n. 2, 2003, pp. 3-12

⁶³ GRAHAM, *Autism, Discrimination and the Law...*, cit.

⁶⁴ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁶⁵ GEOFF, “Inclusive education: a critical perspective”, cit.

⁶⁶ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁶⁷ *ibid.*

⁶⁸ PETERS, “Education for All?...”, cit.

re del mondo esterno come unico elemento che rende disabile l'individuo, arrivando a concepire la disabilità come completamente ed esclusivamente sociale⁶⁹.

Evidente è che negli ultimi decenni il trend politico generale si è mosso progressivamente da un approccio medico a un approccio sociale e inclusivo. Gli enti internazionali chiamano oggi gli Stati al massimo sforzo per la rimozione della discriminazione nell'educazione, eliminando le barriere disabilitanti tramite “accomodamenti ragionevoli” e “misure di supporto” adeguati.

1.2.2 Accomodamento ragionevole e misure di supporto

Considerato che la persona con disabilità si trova a fronteggiare una serie di barriere discriminanti, dal modello sociale ne deriva che, attraverso l'individuazione e l'eliminazione di tali barriere, si può agire anche sulla rimozione della condizione di disabilità⁷⁰. Provvedimenti in tal senso sono contenuti nella CRPD che, all'Articolo 24, specifica l'obbligo degli Stati di assicurare misure di intervento sull'ambiente. In particolare, esso impone che “un accomodamento ragionevole venga fornito per andare incontro alle esigenze individuali⁷¹” ed “efficaci misure di supporto individualizzato siano fornite in ambienti che ottimizzino il programma scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena inclusione”⁷².

Per accomodamento ragionevole (dall'inglese *reasonable accomodation*) la CRPD intende “le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati [...] per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali⁷³”. La negazione di accomodamento ragionevole equivale a “discriminazione sulla base della disabilità⁷⁴”. Nel contesto educativo, l'accomodamento ragionevole è una misura individualizzata che incontra i bisogni specifici del bambino con disabilità, al fine di promuovere l'eguaglianza ed eliminare le discriminazioni. Provvedere ad accomodamenti ragionevoli significa, per esempio, rendere edifici e classi accessibili, fornire mezzi di trasporto scolastici e predisporre piani e

⁶⁹ PETERS, “Education for All?...”, cit.

⁷⁰ GRAHAM, *Autism, Discrimination and the Law...*, cit.

⁷¹ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.24, cit.

⁷² *ibid.*

⁷³ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.2, cit.

⁷⁴ *ibid.*

educativi adatti al livello individuale⁷⁵. In particolare per studenti con ASD, vedremo come curricula e metodologie d'insegnamento con obiettivi individualizzati sono necessari accomodamenti ragionevoli.

Le misure di supporto integrano gli accomodamenti ragionevoli e differiscono da essi. Mentre gli accomodamenti ragionevoli hanno come target l'individuo, le misure di supporto mirano ad adattare il sistema educativo generale al fine di renderlo accessibile alle persone con disabilità. Si tratta di misure generali volte a raggiungere gradualmente il principio di educazione inclusiva. Esse non sono soggette all'obbligo di essere applicate nell'immediato, tuttavia gli Stati sono chiamati ad attivare tempestivamente dei piani per la loro realizzazione utilizzando il massimo delle risorse disponibili (al contrario del dovere di provvedere accomodamenti ragionevoli, che sono obbligatori fintanto che "ragionevoli", ovvero che "non impongano un onere sproporzionato o eccessivo")⁷⁶. Si è notato che, sebbene in parte i due concetti si sovrappongano, maggiori sono le misure di supporto adottate minori sono gli accomodamenti ragionevoli che si rendono necessari⁷⁷.

In un sistema educativo inclusivo, le misure di supporto interessano sia fattori strutturali che fattori personali. I primi riguardano l'adattamento del contesto esterno, come fornire rampe e ascensori per rendere la struttura accessibile, adattare regole e standard di ammissione o procurare materiali ed equipaggiamenti necessari. I secondi riguardano l'assistenza verso lo studente, ad esempio assistenza medica o personale, classi supplementari, forme di comunicazione alternative e/o aggiuntive, tutor speciali o staff di supporto.

Un ottimo esempio di misura di supporto che risponde all'Articolo 24 della CRPD è il cosiddetto Piano Educativo Individualizzato (PEI). Tale programma svolge un ruolo centrale nell'educazione per i bisogni educativi speciali contenendo informazioni riguardo l'intero processo educativo: l'adattamento del curriculum, la metodologia, gli obiettivi e le valutazioni, gli strumenti e le risorse aggiuntive necessarie. Nel caso degli studenti con ASD, vi è consenso diffuso che un PEI appropriato sia la misura inclusiva più efficace. Questo infatti, tenendo in considerazione la partecipazione del bambino all'educazione ma anche alla vita della comunità e familiare, programma degli obiettivi educativi che mirano a sviluppare una serie di capacità, tra cui abilità sociali, linguaggio

⁷⁵ CERA, "National Legislations...", cit.

⁷⁶ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.24, cit.

⁷⁷ CERA, "National Legislations...", cit.

verbale e non-verbale espressivi, capacità cognitive e autonomia⁷⁸.

Un'altra misura di supporto indispensabile riguarda gli educatori e la qualità della loro formazione. L'Articolo 24 della CRPD non tralascia questo aspetto e richiede di "formare i professionisti e il personale a tutti i livelli dell'istruzione. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza delle problematiche della disabilità e l'utilizzo di appropriati modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione migliorativi e alternativi, nonché di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità"⁷⁹; richiede che tutti gli insegnanti acquisiscano competenze e valori necessari per lavorare in un ambiente inclusivo. Ciò dovrebbe comprendere sia un apprendimento pratico e sperimentale, sia nozioni base di comprensione della diversità umana, pedagogia inclusiva, della crescita e dello sviluppo e del modello di disabilità basato sui diritti umani. Inoltre, di fondamentale importanza è che gli insegnanti continuino a essere supportati e formati anche durante la loro stessa carriera⁸⁰.

Come visto finora, la Convenzione interpreta la disabilità attraverso le lenti del modello sociale, il cui obiettivo è valutare l'interazione con l'ambiente e identificare e superare le barriere sistematiche in modo da accogliere la diversità dei bisogni. Vi la necessità di specificare che la Convenzione rifiuta di concepire l'uguaglianza come "uguaglianza formale"⁸¹. Il diritto alla non-discriminazione include il diritto alla non-segregazione, tuttavia, questo deve essere compreso alla luce del dovere di provvedere accomodamenti ragionevoli e ambienti di apprendimento accessibili⁸². Ciò porta a riflettere sulla distinzione tra integrazione e inclusione.

1.2.3 Integrazione, inclusione e bisogni educativi speciali

Nel considerare l'educazione per i bisogni speciali nasce la necessità di distinguere tra educazione "integrata" e educazione "inclusiva", poiché il concetto di inclusione porta con sé un significato molto più ampio della pura integrazione fisica. Da qui, l'importanza di riconoscere la differenza dei significati di esclusione, segregazione, integrazione e inclusione.

⁷⁸ CERA, "National Legislations...", cit.

⁷⁹ ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Art.24, cit.

⁸⁰ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁸¹ CERA, "National Legislations...", cit.

⁸² Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

“Esclusione” si riferisce alla negazione di accesso a qualsiasi forma di educazione, in maniera diretta o indiretta. Esclusione diretta è classificare determinati studenti come non-educabili e quindi non adatti ad accedere al contesto educativo. Esclusione indiretta vuol dire imporre dei requisiti di ammissione come condizione di accesso, senza provvedere supporto o accomodamenti ragionevoli⁸³.

“Segregazione” si riferisce all’educazione di studenti con disabilità in ambienti separati, nati per rispondere a un solo o a diversi deficit, ma in maniera isolata dagli studenti senza disabilità⁸⁴.

“Integrazione” si riferisce alla pratica di collocare le persone con disabilità negli istituti educativi generali esistenti, con la concezione che essi debbano adeguarsi agli standard già prestabiliti di tali istituti⁸⁵.

“Inclusione” si riferisce al processo di riforme sistematiche che apportano cambiamenti e modifiche a contenuti, approcci, metodi e strategie di insegnamento, per superare le barriere e provvedere a tutti gli studenti della stessa fascia di età un’esperienza di apprendimento equa, nonché la partecipazione a un ambiente che risponde al meglio alle richieste ed esigenze⁸⁶.

L’integrazione risponde esclusivamente al provvedere accesso alle persone con disabilità nel sistema educativo generale. Tuttavia, collocare studenti con disabilità all’interno di classi regolari senza accompagnarli con cambiamenti strutturali non costituisce inclusione, la quale necessita di quei supporti che, come visto, possono essere curricula flessibili, strategie di apprendimento adeguate, insegnanti formati o una comunità scolastica accogliente. In mancanza di ciò, l’integrazione non garantisce automaticamente il passaggio da segregazione a inclusione⁸⁷, poiché non tiene in considerazione i bisogni educativi speciali delle persone con disabilità.

Il termine “bisogni educativi speciali” può assumere diversi significati nelle varie nazioni. Un sistema standard di valutazione internazionale è suggerito dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE; in inglese *Organization for Economic Co-operation and Development*, OECD) che propone una classificazione sulla base delle risorse aggiuntive necessarie per supportarne l’educazione. Questo approccio

⁸³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁸⁴ *ibid.*

⁸⁵ *ibid.*

⁸⁶ *ibid.*

⁸⁷ *ibid.*

raccoglie un gruppo eterogeneo di bisogni suddivisi in tre categorie: “svantaggi”, comprendente studenti con condizioni sfavorevoli che dipendono da fattori socio-economici, culturali e/o fattori linguistici; “difficoltà”, che include studenti con disturbi comportamentali, disordini emotivi o specifiche difficoltà nell’apprendimento; “disabilità”, che include gli studenti con deficit, intesi in termini medici come disordini nell’attività funzionale dell’organismo⁸⁸. Ogni categoria richiede più o meno risorse aggiuntive, oltre a quelle generalmente disponibili, affinché vengano implementate adeguate misure di supporto educativo.

Nel momento in cui il sistema scolastico generale non è in grado rispondere adeguatamente ed efficacemente alle diverse necessità dei bisogni educativi sorge la questione delle scuole speciali: in tal caso, l’esistenza di un sistema educativo speciale può trovare legittimazione?

1.2.4 Il dibattito sul sistema educativo speciale

Secondo una corrente pedagogica a favore del sistema educativo speciale, non sempre l’educazione inclusiva può essere la soluzione appropriata per ogni tipo di bisogni nell’ottica in cui “pari opportunità” non significa *identità* ma *equità* di opportunità. Qualora il contesto educativo generale dovesse fallire nel provvedere misure di supporto efficaci, ciò comporterebbe, all’opposto, la discriminazione di persone con gravi deficit e la loro esclusione da un’esperienza di apprendimento equa. Secondo quest’ottica, per alcune categorie di bisogni, come ad esempio per i deficit mentali, il contesto educativo ordinario potrebbe essere inadatto o addirittura aggressivo⁸⁹. Si apre, dunque, un dibattito sul mantenimento delle scuole speciali nel contesto educativo inclusivo: mentre alcuni invocano la loro abolizione e auspicano la realizzazione di un sistema del tutto inclusivo, altri ritengono che entrambe le scuole regolari e le scuole speciali possano coesistere in parallelo⁹⁰.

Le due correnti, a favore o contro le scuole speciali, si fondano su due prospettive contrastanti: una basata sui diritti e l’altra sui bisogni. La prima sottolinea il *diritto* di ogni studente all’inclusione accademica e sociale e vede l’istruzione speciale in contesti separati come segregazione. La seconda osserva la mancanza di ricerca ed evidenza

⁸⁸ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD Publishing, Paris, 2005

⁸⁹ FRIEDEL, “Introductory Remarks...”, cit.

⁹⁰ CERA, “National Legislations...”, cit.

sull'efficacia dell'educazione inclusiva e solleva la questione dei rischi che possono sorgere dall'inserimento di uno studente con disabilità nel contesto regolare⁹¹. Nonostante l'inclusione sia un diritto dell'uomo, provvedere accesso *equo* a tutti gli studenti vuol dire valutare l'appropriatezza dell'ambiente scolastico in considerazione dell'individuo e dei suoi bisogni⁹².

1.2.5 Articolo 24 e scuole speciali

L'Articolo 24 della CRPD non è altrettanto chiaro sul tema dell'educazione speciale. Tuttavia, due documenti collaterali approfondiscono l'argomento e chiariscono la posizione della Convenzione nei confronti delle scuole speciali.

La prima fonte è la proposta di Articolo 17 contenuto nella bozza di Convenzione, in cui si legge la proposta di legittimare (in parte) l'educazione speciale

where the general education system does not adequately meet the needs of persons with disabilities special and alternative forms of learning should be made available⁹³.

Vale a dire che, qualora il sistema educativo generale non fosse stato adeguato a rispondere ai bisogni delle persone con disabilità, sarebbe stato lecito concedere delle forme di insegnamento speciali e alternative. La proposta di Articolo 17 aggiungeva che, qualunque di queste forme, avrebbe dovuto permettere una scelta libera e informata tra sistema generale e speciale e non limitare in alcun modo l'obbligo degli Stati Parti di continuare a impegnarsi per rispondere ai bisogni degli studenti con disabilità all'interno del sistema educativo generale⁹⁴.

Da ciò si deduce che, alla base della CRPD non vi è nessun intento di imporre l'obbligo di frequentare scuole regolari per studenti con disabilità, qualora i loro bisogni non possano essere affrontati adeguatamente. Ciò che la CRPD vuole tutelare, prima di tutto, è il diritto di poter scegliere. In questa visione, l'Articolo 24 bandisce

⁹¹ GEOFF, "Inclusive education...", cit.

⁹² Cassie GREEN, *Mainstream Schools VS. SEN: a Thematic Analysis Exploring Teachers' Perspectives on Children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) Behaviour in Mainstream Schools vs Special Educational Needs (SEN)*, Manchester Metropolitan University (Unpublished), 2018

⁹³ Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities, *Annex I: Draft articles for a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities*, in "United Nations Enable", United Nations, 2004, Art. 17

⁹⁴ *ibid.*

l'educazione speciale nel momento in cui questa è l'unica soluzione per poter accedere all'istruzione e alle persone con disabilità non è concessa facoltà di scelta.

La seconda fonte è il *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*, un commento alla CRPD che sviluppa i vari punti dell'Articolo 24 e approfondisce, tra gli altri, il tema dell'educazione speciale. In esso si legge che l'esclusione delle persone con disabilità dal sistema educativo generale dovrebbe essere proibita, compresi provvedimenti legislativi e regolamentali che limitino l'inclusione sulla base dei deficit, della loro gravità o del potenziale individuale e che pongano delle barriere eccessive per evadere l'obbligo di accomodamento ragionevole⁹⁵. Aggiunge che l'educazione inclusiva è incompatibile con l'istituzionalizzazione e che gli Stati Parti devono impegnarsi in un processo pianificato e strutturato di de-istituzionalizzazione delle persone con disabilità, gestendo la transizione in un arco di tempo definito⁹⁶. Tuttavia si legge anche che l'adozione di misure positive di azione non costituiscono una violazione del diritto alla non-discriminazione in educazione, fino a quando tali misure non portino al mantenimento di standard ineguali o separati per gruppi differenti⁹⁷.

Dunque, sebbene la CRPD non legittimi il sistema educativo speciale, concede agli Stati un certo margine per il mantenimento di un parziale sistema educativo speciale, provvedendo una forte giustificazione basata sulla CRPD⁹⁸. Ad ogni modo, ciò non dovrebbe inibire gli sforzi degli Stati all'utilizzo delle massime risorse per lo sviluppo di un sistema educativo totalmente inclusivo.

In particolare, la questione è rilevante per quegli Stati con una lunga e forte tradizione di sistema educativo "segregato", come è il caso del Giappone. In questi Stati la chiusura repentina delle scuole speciali si tradurrebbe in una totale esclusione dall'istruzione di bambini con disabilità, che non sarebbero nella condizione di poter accedere al sistema educativo regolare. La soluzione adottata da questi Stati è quella di muovere gradualmente da un sistema scolastico "segregato" a un sistema inclusivo, attraverso il trasferimento delle risorse dalla scuola speciale alla scuola regolare⁹⁹. Dunque, in base alla CRPD, il mantenimento dell'apparato già esistente di scuole speciali è concesso in via temporanea per gestire la fase di transizione.

⁹⁵ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

⁹⁶ *ibid.*

⁹⁷ *ibid.*

⁹⁸ CERA, "National Legislations...", cit.

⁹⁹ *ibid.*

In tali sistemi, tuttavia, la transizione verso un sistema educativo inclusivo può incontrare diverse resistenze e barriere sociali, come politiche già esistenti, pregiudizi che circondano i bambini con disabilità o la paura che il livello educativo possa subire un calo. Questi fattori possono indurre le scuole e gli insegnanti a non voler adattare i loro standard per renderli più accessibili ai bambini con disabilità – soprattutto disabilità intellettuale – poiché considerati non idonei al sistema educativo generale¹⁰⁰. L'inclusione deve riguardare tutta la comunità, i sistemi e le strutture sociali, che devono essere abilitati a combattere la discriminazione e gli stereotipi, riconoscere la diversità, promuovere la solidarietà e superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione¹⁰¹. Gli Stati sono chiamati a prendere delle misure anche in tal senso.

In questi anni anche il Giappone sta vivendo una simile fase di transizione: le misure inclusive promosse dal Governo incontrano norme culturali, pregiudizi sociali e interessi nazionali che si frappongono tra il programma di riforme e la loro attuazione. Per comprendere lo stato attuale della transizione del Giappone verso un sistema educativo inclusivo e i fattori che ostacolano tale cambiamento, vi è il bisogno di definire un modello di analisi che permetterà di individuare fattori ambientali e culturali che influenzano l'educazione inclusiva.

1.3 Ecologia dell'educazione inclusiva: un modello di analisi

L'educazione è uno dei contesti sociali, se non il contesto sociale per eccellenza, dove ha luogo la formazione della persona come individuo e come membro della società; nonché luogo dove l'individuo e la società vengono plasmati. La discriminazione, la marginalizzazione e l'esclusione da questo contesto sociale possono avere conseguenze dirette negli altri contesti e nella formazione stessa di "identità", personale e sociale¹⁰².

Alla luce dei principi emersi dalla CRPD, l'educazione inclusiva è letta principalmente come un "diritto umano"¹⁰³. Gli strumenti legali internazionali possono creare le condizioni affinché gli Stati si avviino a intraprendere politiche nel rispetto dei

¹⁰⁰ CERA, "National Legislations...", cit.

¹⁰¹ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

¹⁰² Anastasia VLACHOU, "Education and Inclusive Policy-making: Implications for Research and Practice", in *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, n. 1, 2004, pp. 3-21

¹⁰³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General comment...*, cit.

diritti umani ma non sono sufficienti a determinare effettivi cambiamenti nella pratica¹⁰⁴. Spesso nel campo dell'educazione esiste un divario tra le politiche inclusive e la realtà delle pratiche scolastiche; il discorso politico si limita a formulare una critica etica all'esclusione senza offrire reali strategie di cambiamento che li assicurino e rimanendo così al livello di principi astratti e retorica¹⁰⁵. L'individuo, infatti, è inserito in una serie di contesti sociali: le scuole esistono all'interno di una comunità e nel più ampio contesto statale, nazionale, globale e storico. Fattori esterni dipendenti dall'ambiente sociale e culturale, insieme ai fattori interni della scuola e delle classi, influenzano in maniera combinata il successo dell'educazione inclusiva¹⁰⁶.

Dunque, l'educazione inclusiva deve essere considerata un costrutto sociale basato sulle relazioni tra gli individui e i sistemi sociali coinvolti nella sua creazione; nel tentativo di studiarla non si può prescindere dal considerare sia gli attori che il contesto nazionale e globale nel quale la scuola è inserita¹⁰⁷. Per capire la natura dei fattori e delle potenziali barriere che influenzano l'apprendimento e la partecipazione dello studente con bisogni educativi speciali all'interno della scuola regolare, vi è dunque il bisogno di esplorare i contesti esterni con cui essa interagisce. Per farlo ci si servirà di un modello di analisi derivato dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner, in grado connettere l'individuo, l'ambiente scolastico e il contesto nazionale, evidenziandone le relazioni e le interconnessioni.

1.3.1 La teoria dei sistemi ecologici

Anderson, Boyle e Deppeler (2014) hanno rielaborato il modello ecologico di Bronfenbrenner e definito un'ecologia dell'educazione inclusiva; dove per "inclusiva" ci si riferisce al "processo di rivolgersi e rispondere alle diversità dei bisogni di tutti gli studenti, attraverso l'ampliamento della partecipazione all'apprendimento, alla cultura e alla comunità e riducendo l'esclusione dall'educazione e all'interno dell'educazione stessa"¹⁰⁸.

Sviluppata agli inizi del Novecento, la teoria dell'ecologia sociale riconosce

¹⁰⁴ CERA, "National Legislations...", cit.

¹⁰⁵ VLACHOU, "Education and inclusive policy-making...", cit.

¹⁰⁶ Joanna ANDERSON; Christopher BOYLE; Joanne DEPPELER, "The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner", in *Equality in education*, Brill Sense, 2014, pp. 23-34

¹⁰⁷ *ibid.*

¹⁰⁸ *ibid.*

l'importanza dell'ambiente sociale nel quale gli individui sono inseriti per descrivere e studiare i fattori localizzati al suo interno. Bronfenbrenner (1976) adatta la teoria dell'ecologia sociale all'educazione, fornendo una cornice concettuale e operativa al campo delle scienze educative¹⁰⁹. Il suo modello considera le relazioni tra fattori personali e ambientali che influenzano l'apprendimento: lo studente è visto come un'entità dinamica al centro di un ecosistema che egli plasma e dal quale è plasmato, in un processo di influenze reciproche tra persona e ambiente¹¹⁰. L'ecosistema educativo è costituito da una serie di ambienti in cui attori e fattori sociali interagiscono tra loro e con lo studente, posto al centro del sistema. Ne risulta una struttura concentrica che ruota attorno allo studente, in cui i vari fattori di influenza sono localizzati in ambienti differenti ma interconnessi tra loro; secondo un set di relazioni *persona-ambiente* e *ambiente-ambiente* che determinano l'esperienza di apprendimento dello studente¹¹¹.

In particolare, Bronfenbrenner organizza gli ambienti attorno allo studente in cinque sistemi concentrici: il *microsistema* (che contiene lo studente stesso) costituisce l'ambiente più prossimo, ovvero classe, casa, ecc.; il *mesosistema* racchiude le interconnessioni tra i principali contesti che contengono lo studente ed è, in sintesi, il "sistema dei microsistemi"; l'*esosistema* comprende le strutture sociali, sia formali che informali, che dall'esterno influiscono sui contesti più prossimi allo studente, ovvero, le maggiori istituzioni della società operanti al livello locale delle comunità; il *macrosistema* è composto dai valori culturali e ideologici dei sistemi economici, sociali, educativi, legali e politici che racchiudono tutti i precedenti sistemi e di cui questi ultimi sono manifestazione; infine, il *cronosistema* rappresenta il movimento del tempo, come transizioni nel corso della vita e delle circostanze storico-sociali¹¹².

1.3.2 L'ecologia dell'educazione inclusiva

A partire dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner è possibile ricercare i fattori e le potenziali barriere che influenzano l'inclusione educativa del bambino con ASD su tre livelli diversi di "ambienti":

- 1) il *microsistema* – ovvero la classe e, in senso lato, la scuola – è l'ambiente nel

¹⁰⁹ ANDERSON; BOYLE; DEPPELER, "The Ecology of Inclusive Education...", cit.

¹¹⁰ Livia L. GILSTRAP; Elizabeth A. ZIERTEN, *Urie Bronfenbrenner*, in "Encyclopædia Britannica", 2019

¹¹¹ Urie BRONFENBRENNER, "The Experimental Ecology of Education", in *Educational Researcher*, vol.5, n.9, 1976

¹¹² *ibid.*

quale lo studente fa esperienza in maniera diretta dell'apprendimento, che include anche l'aspetto sociale di fare scuola. Elementi al suo interno sono insegnanti, staff scolastico, compagni, spazio fisico, routine, risorse, cultura della classe, ecc.;

- 2) l'*esosistema* – ovvero il sistema scolastico – è la struttura che contiene i fattori che determinano l'ambiente più prossimo allo studente e che hanno quindi influenza anche sulla sua esperienza scolastica: direzione scolastica, struttura organizzativa, politiche educative, cultura, valori e l'ideologia scolastica, ecc.;
- 3) il *macrosistema* – ovvero la società – racchiude i vari contesti in cui la scuola esiste e i fattori sociali, politici, storici e globali con cui si relaziona¹¹³.

Dunque, l'ecologia dell'educazione inclusiva racchiude livelli multipli di relazioni e influenze tra fattori umani, sociali e ambientali¹¹⁴ e servirà da cornice teorica al nostro studio. Nei prossimi capitoli verranno analizzati i tre ambienti che circondano lo studente – dal macro- al microsistema – per individuare, a vari livelli di società, le barriere che ostacolano l'inclusione degli ASD nella scuola giapponese. Tenendo a mente che, secondo il modello sociale di disabilità adottato dalla CRPD, il principio di “inclusione” chiama alla rimozione delle barriere fisiche e ambientali disabilitanti; il modello ecologico permetterà di individuare la maniera dinamica in cui tali barriere interagiscono, contribuendo a processi di esclusione che potrebbero minare l'efficacia di una “educazione inclusiva” in Giappone.

¹¹³ ANDERSON; BOYLE; DEPPELER, *The ecology of inclusive education...*, cit.

¹¹⁴ *ibid.*

CAPITOLO II

Macrosistema: ASD e società giapponese

Nel precedente capitolo è stato visto come il Giappone sia stato spinto alla realizzazione di un sistema educativo inclusivo, dall'impegno a rispettare i principi di tutela dei diritti umani delle persone con disabilità, adottati con la ratifica della CRPD nel 2014. Nel seguente capitolo, si intende comprendere quali sono i fattori del *macrosistema*-società che possono influenzare l'efficacia della riforma inclusiva. Poiché sono stati riscontrati pregiudizi e scarsa familiarità della popolazione giapponese nei confronti dell'ASD, si ritiene necessario approfondire le cause di tale distanza sociale, in quanto potenziali barriere del *macrosistema*. Bisogna dunque considerare la "disabilità" non solo alla luce di indici oggettivi, quali principi e classificazioni internazionali, ma come *costruzione* di un sistema di norme e valori che hanno fondamento nel contesto socio-culturale, politico ed economico giapponese. Nel seguente capitolo si vedrà come, in Giappone, la distanza sociale nei confronti dell'ASD sia determinata da uno stigma, dapprima legato al concetto di *disabilità* in senso medico, in seguito evolutosi a un concetto di *diversità* in termini sociali.

2.1 ASD, disturbi dello sviluppo e disabilità mentale

Il termine "autismo" (da *autos = se stesso*) fu per la prima volta impiegato, nel 1911, dallo psichiatra Eugen Bleuler per indicare un comportamento rappresentato da chiusura, isolamento e distanza dagli altri, nell'ambito della schizofrenia. Nel 1943 Leo Kanner e Hans Asperger, in maniera parallela, definiscono il quadro clinico peculiare dei soggetti affetti da disturbo autistico, identificando la sindrome con caratteristiche proprie e separandola dalla categoria dei disturbi psichici e della schizofrenia¹¹⁵.

¹¹⁵ Roberto MILITERNI, "I Disturbi dello Spettro Autistico", in *Neuropsichiatria Infantile*, 5 edizione, I-delson-Gnocchi, 2015, pp. 333-372

Il primo caso di *jiheishō* (自閉症 o “autismo”) in Giappone fu riportato da Sumi Takeo, uno psichiatra dell’Università di Nagoya che, nel 1952, presentò il caso in una conferenza incentrando il dibattito sulla distinzione della sindrome dalla schizofrenia infantile¹¹⁶. Durante le tre decadi che seguirono, il disturbo fu sempre più studiato in Giappone; tuttavia, fino a metà degli anni Novanta, molti report di casi clinici e ricerche sembrano focalizzarsi solo su casi di autismo con disabilità intellettiva¹¹⁷. Ciò fa emergere come a lungo, in Giappone, il disturbo autistico fosse studiato esclusivamente in associazione ai disturbi psichiatrici. La peculiarità dell’ASD fa sì che, casi meno gravi lungo lo spettro autistico, possano manifestare comportamenti interpretabili come “strani” e, forse a causa di ciò, manifestazioni più lievi di ASD passarono a lungo inosservati o “invisibili” agli occhi del Giappone. Infatti, alcuni studiosi riportano che fu solo nel 1995, contemporaneamente all’emergere della sindrome nel discorso pubblico legata a casi di criminalità giovanile, che cominciarono a comparire i primi studi su quei disturbi dello spettro che non presentavano disabilità intellettive secondarie, quali Sindrome di Asperger o Autismo ad Alto Funzionamento (HFA - *High Functioning Autism*)¹¹⁸.

Come nel campo medico, anche il sistema di assistenza sociale è stato tardivo nello sviluppo di un sistema di supporto mirato: solo nel 2004 il Giappone ha riconosciuto l’ASD come disabilità tramite la legge *Hattatsu Shōgaisha Shien Hō* (発達障害者支援法; “Legge per il supporto delle persone con disturbi dello sviluppo”).

2.1.1 *Jiheishō* e *hattatsu shōgai*

A livello internazionale, una serie di manuali diagnostici¹¹⁹ definiscono le classificazioni dei disturbi; sulla base di questi, con la legge del 2004, il Giappone classifica l’ASD, con la denominazione di *jiheishō*, sotto la più grande categoria dei “disturbi dello sviluppo” (発達障害 *hattatsu shōgai*):

この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳

¹¹⁶ Junko TERUYAMA, *Japan’s New Minority: Persons with Hattatsu Shōgai (Developmental Disability)*, University of Michigan, 2014

¹¹⁷ *ibid.*

¹¹⁸ *ibid.*

¹¹⁹ I principali manuali diagnostici di riferimento a livello internazionale sono l’ICD-10, *International Classification of Diseases*, decima edizione, a cura dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO); e il DSM-5, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, quinta edizione, a cura dell’*American Psychiatric Association* (APA). (MILITERNI, “I Disturbi dello Spettro Autistico”, cit.)

機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう¹²⁰。

In questo atto, come stabilito dalla legge, *hattatsu shōgai* si riferisce ad *autismo*, sindrome di Asperger, altri disturbi pervasivi dello sviluppo, disturbo dell'apprendimento, disturbo da deficit di attenzione/iperattività, o simili disturbi neurologici, i cui sintomi solitamente appaiono in età infantile¹²¹.

Tuttavia, nel linguaggio di uso comune, il termine giapponese *hattatsu shōgai* non assume la stessa valenza internazionale. Piuttosto che in senso diagnostico, in Giappone, il termine viene utilizzato genericamente, sia da professionisti che da organi istituzionali, per riferirsi a una “triade” di disturbi dello sviluppo, quali disturbo dell'apprendimento (LD), disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD) e autismo ad alto funzionamento (HFA); ovvero, va a riferirsi a quei disturbi che, non manifestando deficit intellettivi¹²², non erano riconosciuti dal sistema di assistenza sociale giapponese, che ammetteva solo tre categorie di disabilità: fisica, intellettiva e mentale¹²³.

Prima del 2004, una diagnosi di ASD non rendeva idonei all'ottenimento dello status di disabile sotto il sistema di assistenza sociale giapponese e questo precludeva l'accesso a servizi come l'educazione speciale o le quote di occupazione per la disabilità; solo se l'individuo era soggetto a depressione o presentava altri sintomi secondari, il disturbo poteva essere classificato come disabilità mentale. In altre parole, il termine *hattatsu shōgai* definisce una nuova categoria di disabilità nel sistema di assistenza sociale in Giappone¹²⁴.

Inoltre, in Giappone l'ASD è diventato largamente conosciuto con il nome di *jihuishō* durante gli anni Novanta, con l'insorgere di casi di criminalità giovanile e, soprattutto, in correlazione al termine *hattatsu shōgai*. Nel discorso pubblico di allora, i significati dei due termini (*hattatsu shōgai* e *jihuishō*) si sono andati a confondere e, ancora oggi, tra la popolazione generale spesso sono usati in maniera interscambiabile.

¹²⁰ Dieta Nazionale del Giappone, *Hattatsu Shōgaisha Shien Hō (Heisei Jūroku-nen Hōritsu Jūnigatsu Tōka Hōritsudai Hyakurokujūnana-gō)*, in “e-Gov”, Ministry of Internal Affairs and Communications

¹²¹ Traduzione propria; corsivo inserito dall'autore.

¹²² In Giappone la disabilità intellettiva è associata a un quoziente d'intelligenza inferiore a 70 (IQ<70 su un punteggio medio di 100). Gli individui con ASD con IQ>70 (come HFA e Sindrome di Asperger) rientrano nella fascia della “normalità” ma presentano difficoltà in alcune aree specifiche della comunicazione e dell'interazione. (TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.)

¹²³ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹²⁴ *ibid.*

Secondo la legge giapponese, *jiheishō* e *hattatsu shōgai* sono classificati come sub-categoria della disabilità mentale (精神障害 *seishin shōgai*)¹²⁵. La stretta correlazione con i disturbi psichici è considerabile la prima fonte di stigma sociale dell'ASD in Giappone. Infatti, come vedremo, la disabilità mentale, ancor più delle altre disabilità, è da sempre stata causa di grande distanza sociale in Giappone; un processo influenzato dalle politiche dello Stato sul trattamento della salute mentale fin dall'antichità.

2.2 Lo Stato e le politiche sulla salute mentale

Il sistema di cura per la salute mentale in Giappone è stato estremamente criticato in passato per essere stato un sistema altamente istituzionalizzato e incentrato nella pratica di ospedalizzazione psichiatrica, anche quando altre nazioni avanzate avevano già da tempo mosso i loro sistemi verso servizi di salute mentale territoriali che erogavano cure e terapie in contesti locali. Le organizzazioni internazionali sono state fondamentali nello spingere il governo giapponese a confrontarsi con il problema delle leggi e del sistema della disabilità mentale e nel 1995, per la prima volta, i disturbi psichici furono riconosciuti come disabilità. Fu stabilito per questi un sistema di sussidi e benefici simili alle disabilità fisiche e vennero istituiti programmi per la salute mentale basati sulle comunità (sempre esistiti in Giappone ma mai ufficialmente autorizzati)¹²⁶.

Per comprendere il perché del ritardo nello sviluppo di un sistema di supporto per la disabilità mentale, interessante è lo studio di Mandiberg (1996), che esamina i fattori sociali e culturali che hanno influenzato le politiche sul trattamento della malattia mentale in Giappone¹²⁷.

2.2.1 Periodo Tokugawa e Meiji: il confinamento in casa

Tradizionalmente in Giappone, i disturbi psichici (o malattia mentale) non erano percepiti in termini medici, ma in senso spirituale o sociale: tali disturbi erano spesso attri-

¹²⁵ Dieta Nazionale del Giappone, *Shōgaisha Kihon Hō (Shōwa Yonjūgo-nen Gogatsu Nijūichi-nichi Hōritsudai Hachijūnen-gō*, in “e-Gov”, Ministry of Internal Affairs and Communications

¹²⁶ James M. MANDIBERG, “The Japanese Mental Health System and Law: Social and Structural Impediments to Reform”, in *International Journal of Law and Psychiatry*, vol. 19, n. 3-4, 1996, pp. 413-435

¹²⁷ *ibid.*

buiti alla possessione e gli sciamani o i riti di purificazione erano i metodi privilegiati per liberare le persone dalla malattia¹²⁸.

Durante il periodo Tokugawa (1603-1868), il nucleo familiare (*ie* 家) era considerato l'unità sociale dominante e il capofamiglia era responsabile del benessere e delle azioni di ogni membro familiare, inclusi gli infermi mentali. Questa misura mirava al mantenimento dell'ordine pubblico a partire dalla famiglia stessa. La pratica più comune per trattare i disturbi psichici era quella di confinare il malato all'interno della casa, in una cella o in una stanza chiusa a chiave, o di affidarlo a templi buddhisti e santuari shintoisti, che divennero luoghi di rifugio per gli infermi mentali. Nel Giappone pre-Meiji, ancora estremamente rurale, esistevano inoltre forme di assistenza comunitaria e gli infermi venivano spesso incorporati nella vita giornaliera della comunità, specialmente quando questi si trovavano intorno a templi o santuari (dal 1950, quando per legge l'ospedalizzazione diventerà la maniera esclusiva di trattare con i disturbi psichici, molti di questi metodi comunitari di assistenza e supporto scompariranno)¹²⁹.

Nel periodo Meiji (1868-1912) il fine primario del nuovo Governo era la creazione e il mantenimento dell'ordine pubblico per fronteggiare un profondo cambiamento economico e sociale. Il concetto di *ie* venne ulteriormente incoraggiato come meccanismo ideologico per creare unità e mantenere il controllo. In questo contesto, le persone con disturbi psichici erano viste come potenzialmente pericolose per l'ordine sociale; dunque, nel 1900, il governo giapponese stabilì la sua prima legge sulla sanità mentale. Con la *Seishin Byōsha Kango Hō* (精神病者監護法, trad. "Legge per il confinamento e la protezione dei malati di mente") la pratica di costruire celle all'interno delle case fu legalizzata, come anche la responsabilità legale e finanziaria dei membri della famiglia: il Governo cercava così di rafforzare l'affidamento sulle famiglie per il controllo del "deviante". Non vi furono invece provvedimenti riguardo alcun tipo di assistenza da parte dello Stato stesso¹³⁰.

Nel 1919 la *Seishin Byōin Hō* (精神病院法; trad. "Legge sugli ospedali psichiatrici") cominciò a promuovere il trattamento dei disturbi psichici all'interno degli ospedali psichiatrici tramite la concessione di sussidi governativi per la costruzione di ospedali nelle Prefetture. Tuttavia, gli ospedalizzati nelle poche strutture esistenti erano principalmen-

¹²⁸ MANDIBERG, "The Japanese Mental Health System and Law...", cit.

¹²⁹ *ibid.*

¹³⁰ *ibid.*

te i poveri, le cui spese erano coperte da finanziamenti municipali; la maggior parte degli infermi continuava a essere confinata in casa, in condizioni deprecabili e con trattamenti inadeguati. Solo intorno agli anni Venti e Trenta, quando con l'urbanizzazione e l'aumentare della mobilità sociale molte famiglie diventarono sempre meno in grado di prendersi cura dei membri malati della famiglia, il numero di ospedali psichiatrici cominciò ad aumentare¹³¹.

2.2.2 Dall'ospedalizzazione alla tutela della disabilità mentale

A seguito delle trasformazioni avvenute con l'Occupazione americana, nel 1950, venne promulgata la *Seishin Eisei Hō*, (精神衛生法, trad. "Legge di igiene mentale") che pose fine alla pratica del confinamento dei malati all'interno delle case, dichiarandola illegale. La legge, per la prima volta, riconosceva il disturbo psichico come problema medico e imponeva l'ospedalizzazione del malato in strutture psichiatriche come unico metodo di trattamento dei disturbi. Al contempo, veniva ribadita la responsabilità dei membri della famiglia, sia a livello finanziario che legale. Indipendentemente dal consenso del paziente, l'ospedalizzazione poteva essere accettata su richiesta, e sotto la responsabilità, del guardiano di famiglia. Inoltre, ogni persona poteva essere obbligata a eseguire un esame psichiatrico su ordine del Governo, per la salvaguardia della sicurezza pubblica e, qualora la persona fosse stata considerata malata o pericolosa per se stessa o per gli altri, questa poteva essere ospedalizzata sempre su ordine del Governo¹³².

La legge aveva prodotto un sistema di ospedalizzazione involontaria e relativamente permanente: il Governo affidava la completa responsabilità alle famiglie e queste si tutelavano attraverso l'ospedalizzazione. Difatti, oltre ai problemi legali, avere un malato mentale all'interno della famiglia significava porre uno stigma su tutti i membri della stessa; ad esempio, poteva compromettere le possibilità di matrimonio dei familiari. Gli stessi pazienti, spesso, preferivano rimanere all'interno degli ospedali per evitare la vergogna dei familiari e i problemi nella comunità. Al tempo stesso gli ospedali, ricevendo dei rimborsi per ogni letto occupato, guadagnavano dal non dimettere i pazienti; dunque, questi tendevano a non essere rilasciati. La legge del 1950, inoltre, non dava alcuna possibilità di cura e trattamento all'interno delle comunità, rendendo l'ospedalizzazione l'unica soluzione. Tutto ciò portò a un precipitoso aumento delle persone ospedalizzate,

¹³¹ MANDIBERG, "The Japanese Mental Health System and Law...", cit.

¹³² *ibid.*

che sembrò essere limitato solo dall'indisponibilità dei posti letto: ogni ospedale contava il 100% di posti occupati¹³³.

Nel 1984, scandali riguardo il decesso doloso di pazienti all'interno di ospedali psichiatrici (*Utsunomiya incident*) ricevettero attenzione mondiale e cominciarono a sollevarsi voci a tutela dei diritti della disabilità mentale e a favore del supporto dei pazienti nelle comunità locali. Nel 1987 la legge preesistente venne modificata nella *Seishin Hoken Hō* (精神保健法, trad. "Legge sulla sanità mentale"), con la quale il Governo adottava una politica di protezione dei diritti dei pazienti con disturbi psichici che, tuttavia, non riuscì a implementare in una maniera effettiva: sebbene nel 1993 il numero dei letti psichiatrici si ridusse per la prima volta sin dal boom degli anni Cinquanta, questi non furono ancora eliminati del tutto; inoltre, nel 1992, solo il 4% del totale della spesa sanitaria andò effettivamente alla riabilitazione dei pazienti¹³⁴.

Fu solo nel 1995, a seguito delle pressioni dell'opinione pubblica nazionale e internazionale, che, la legge del 1987 venne rivista nella nuova *Seishin Hoken Oyobi Seishin Shōgaisha Fukushi ni Kansuru Hōritsu* (精神保健および精神障害者福祉に関する法律, trad. "Legge relativa alla sanità mentale e all'assistenza sociale delle persone con malattia mentale") e i disturbi psichici vennero riconosciuti come disabilità. I governi nazionale e locali, assumendosi la responsabilità di promuovere l'indipendenza delle persone con disturbi psichiatrici, istituiscono un sistema di benefici di cura e di assistenza sanitaria locali, parallelamente a quelli già esistenti per la disabilità fisica¹³⁵.

2.2.3 La criminalità giovanile e l'emergere dell'ASD

Fu in questo periodo che l'ASD (o *jiheishō*) cominciò a emergere nel discorso pubblico in associazione alla criminalità giovanile, diventando "visibile" agli occhi della società attraverso i media e ponendo lo Stato nella posizione di dover rispondere a quello che era diventato un nuovo problema di disordini sociali.

Intorno alla fine degli anni Novanta, cominciarono a comparire sui giornali notizie di cruenti crimini giovanili, la cui inspiegabilità arrivò a essere giustificata tramite i disturbi dello sviluppo (o *hattatsu shōgai*). La serie fu iniziata dal cosiddetto "caso Sakakibara": un incidente accaduto a Kobe nel 1997, in cui uno studente di 14 anni fu arre-

¹³³ MANDIBERG, "The Japanese Mental Health System and Law...", cit.

¹³⁴ *ibid.*

¹³⁵ *ibid.*

stato per l'omicidio di un bambino. Più tardi la stampa pubblicizzò la sua diagnosi di ADHD e, quando a questo seguirono le notizie di altri crimini per mano di giovani, i disturbi dello sviluppo cominciarono a provvedere una risposta immediata e plausibile. Altri casi divennero strumentali nella pubblicizzazione dei disturbi dello sviluppo: nel 2001, l'omicidio di una giovane ragazza venne attribuito a un uomo, la cui difesa cercò di scagionare per infermità mentale a causa di disturbo autistico. Ancora, nel 2003, un bambino di 12 anni fu accusato di omicidio e fu dichiarato affetto da *hattatsu shōgai*, diagnosi ulteriormente comprovata dal periodo di difficile adattamento dopo l'ingresso del bambino nella scuola media¹³⁶. Questa strumentalizzazione mediatica portò all'associazione dei disturbi dello sviluppo, e dell'ASD, con la criminalità e al diffondersi dei termini relativamente nuovi di *jiheishō* e *hattatsu shōgai*¹³⁷; i cui significati, all'interno del discorso pubblico, andarono presto a sfumarsi.

In risposta ai disordini sociali portati dai casi di criminalità giovanile, nel 2002 il MEXT organizzò un sondaggio nazionale per stimare il numero di studenti che necessitavano di supporto speciale all'interno delle classi regolari di scuole elementari e medie pubbliche: risultò che circa il 6,3% degli studenti iscritti nelle classi regolari erano sospetti di avere almeno un disturbo dello sviluppo (LD, ADHD, HFA)¹³⁸. Lo studio portò alla luce l'esistenza di una vasta popolazione di studenti con bisogni speciali, che facevano all'interno delle classi regolari senza che fossero identificati e supportati. Nonostante il sondaggio fosse basato sulle impressioni degli insegnanti – cosa che sembra essere lontana dall'essere una fonte attestabile, data la poca conoscenza e specializzazione degli insegnanti riguardo tali disturbi, specialmente a quel tempo – dopo che la percentuale fu pubblicata, questa non fu mai messa in discussione: i numeri attestavano il fatto che la categoria esistesse e da quel momento i bambini con *hattatsu shōgai* e *jiheishō* divennero una popolazione rilevante, quantificabile e “visibile”¹³⁹.

La diffusione dei risultati portò pressione da parte dell'opinione pubblica nazionale e internazionale fino a quando, nel 2004, la categoria di “disturbi dello sviluppo” fu riconosciuta come nuova disabilità tramite la Legge per il supporto delle persone con disturbi dello sviluppo e fu stabilito un sistema di supporto sociale per il suo trattamento.

¹³⁶ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹³⁷ *ibid.*

¹³⁸ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), ‘*Tsujō no Gakkyū ni Zaiseki suru Tokubetsuna Kyōikuteki Shien wo Hitsuyō to suru Jidō-seito ni Kansuru Zenkoku Jittai Chōsa*’ *Chōsa Kekka*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 2002

¹³⁹ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

Questo fu un cambiamento significativo e da lì si susseguirono una serie di riforme e iniziative nazionali e regionali: seguì, nel 2007, la riforma educativa del sistema scolastico per i bisogni speciali, che richiedeva alle scuole pubbliche regolari di utilizzare risorse educative speciali per i bambini con disabilità e che creava contesti di istruzione “speciale” differenziati; al contempo, un numero crescente di organizzazioni, sia private che pubbliche, cominciarono a sviluppare servizi di accoglienza e di cura per i disturbi dello sviluppo; venne inoltre migliorata la cooperazione tra associazioni private, Governo centrale, Municipi e Prefetture e tra i due Ministeri addetti all’educazione (MEXT) e al lavoro e all’assistenza sociale (MHLW)¹⁴⁰.

2.2.4 Tutela della disabilità o dell’ordine pubblico?

Secondo Mandiberg (1996), una caratteristica costante del sistema di supporto per la salute mentale in Giappone, fin dal periodo Meiji, è la percezione che le persone con disturbi psichici possano in qualche modo contribuire alla creazione di disordine sociale, da cui nasce la questione di limitarne il potenziale effetto negativo tramite le politiche sulla sanità mentale¹⁴¹. In particolare, secondo la sua tesi, il fine delle politiche del governo giapponese in materia di sanità mentale è da sempre stato il controllo sociale per il mantenimento dell’ordine pubblico e la tutela dello Stato, piuttosto che l’assistenza medica e la tutela dei diritti dei disabili mentali. Nell’era Meiji le pratiche tradizionali di confinamento a casa vennero perpetuate poiché corrispondevano la funzione di mantenere il controllo sociale. Allo stesso modo, la politica di ospedalizzazione degli anni Cinquanta sembrava nascere dal bisogno di apparire uno Stato moderno ma, allo stesso tempo, istituiva un sistema di ospedalizzazione alla massima estensione e un sistema di guardiani, che da una parte rafforzava la responsabilità finanziaria e legale della famiglia, e, dall’altra, deresponsabilizzava lo Stato stesso. Questa strategia protettiva e conservatrice aveva portato all’adozione “di facciata” di modelli di sanità mentale moderni, al passo con le altre nazioni e, al contempo, alla perpetuazione di pratiche domestiche legate al contesto culturale giapponese. Un fenomeno che Mandiberg, riprendendo le teorie di DiMaggio e Powell (1983)¹⁴², definisce “isomorfismo periferico”¹⁴³:

¹⁴⁰ TERUYAMA, *Japan’s New Minority...*, cit.

¹⁴¹ MANDIBERG, “The Japanese Mental Health System and Law...”, cit.

¹⁴² “Isomorfismo” si riferisce a quando un’organizzazione, o in questo caso un’istituzione, tende a proteggere la sua “essenza” modificando il suo aspetto per apparire simile agli altri nel suo ambiente (Paul J. DIMAGGIO; Walter W. POWEL, “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”, in *American Sociological Review*, vol. 48, no. 2, 1983, pp. 147-160)

Ancora, secondo Mandiberg, la legge del 1995 sulla tutela della disabilità mentale non appare più così progressista se si pensa che uno dei fattori maggiori che hanno guidato la riforma del sistema di sanità mentale fosse stato il bisogno di creare servizi e spazi per gli anziani, in risposta al crescente invecchiamento della popolazione. Egli, riprendendo Pempel¹⁴⁴ (1978), sostiene che le politiche di assistenza sociale verso gruppi minoritari (come anziani, famiglie e bambini) siano sempre state mosse da motivi economici; in contrasto, le persone con disturbi psichici non avevano alcun ruolo nell'economia giapponese, se non come fattori di guadagno per gli ospedali psichiatrici. Come individui e come "gruppo", non erano necessari all'economia. Da questa analisi, egli conclude che la pratica di guardare al di fuori del Giappone per prendere modelli da importare e adattare può aver funzionato bene in campo economico ma appare infattibile nel sistema di sanità mentale, un'area così intimamente legata a valori sociali, pratiche e pregiudizi¹⁴⁵. Il movente socio-economico come guida delle riforme a tutela della disabilità in campo assistenziale sarà un punto di vista interessante da applicare, in seguito, anche all'analisi della riforma del sistema educativo per i bisogni speciali.

2.3 Discorso mediatico e costruzione di *jiheshō*

Negli ultimi venti anni, la serietà del disturbo e l'inadeguatezza della consapevolezza e del supporto sociale verso l'ASD sono stati ufficialmente riconosciuti a livello internazionale e, nel 2008, l'ONU ha istituito il *World Autism Awareness Day* (WAAD, 2 aprile) dedicando la giornata alla sensibilizzazione mondiale verso la malattia. Conseguentemente, il livello di consapevolezza dell'ASD è accresciuto globalmente e la ricerca e il supporto sociale sono migliorati in maniera considerevole¹⁴⁶. Anche in Giappone sono stati gradualmente implementati una varietà di programmi di intervento e di supporto per individui con ASD e le loro famiglie, mentre campagne di sensibilizzazione hanno coinvolto mass media e tecnologie informatiche, contribuendo all'accrescimento della consapevolezza del disturbo tra la popolazione generale.

¹⁴³ MANDIBERG, "The Japanese Mental Health System and Law...", cit.

¹⁴⁴ T. John PEMPEL, *Patterns of Japanese Policy Making: Experiences from Higher Education*, Westview Press, 1978

¹⁴⁵ MANDIBERG, "The Japanese Mental Health System and Law...", cit.

¹⁴⁶ KU; BRYCE, "Socio-cultural Support...", cit.

2.3.1 Mass media e attività di sensibilizzazione

Teruyama (2014) fa notare come sia interessante che le attività di sensibilizzazione in Giappone non siano state promosse dalla comunità medica ma, piuttosto, dallo sforzo di associazioni di genitori, educatori e professionisti¹⁴⁷. La campagna di sensibilizzazione verso l'ASD nasce soprattutto con lo scopo di cercare di correggere i nascenti pregiudizi sociali che associavano il *jiheishō* alla criminalità. Nel 2003, un professore della Chukyo University, Tsujii Masatsugu, commentò in uno dei maggiori giornali nazionali che “sono insorti molti malintesi nell'opinione pubblica. Alcuni genitori non lasciano giocare i loro figli con i bambini con disabilità [...] non sarebbe un'esagerazione affermare che queste persone sono vittime di una nuova discriminazione”(Asahi Shimbun¹⁴⁸). Nello stesso periodo l'*Autism Society Japan*¹⁴⁹ portò all'attenzione pubblica “i pericoli di associare in maniera semplicistica i disturbi dello sviluppo alla potenzialità della delinquenza” (Yomiuri Shimbun¹⁵⁰).

Intanto, anche i media popolari come *manga* e televisione cominciarono a raccontare le storie romanzate delle vite e delle sfide individuali di persone con *jiheishō*, svolgendo un importante ruolo educativo tramite il coinvolgimento emotivo del pubblico. Un esempio è il *manga* di Tobe Keiko “*Hikari to tomo ni*”¹⁵¹ (nel 2004 fu mandato in onda anche come serie televisiva) che dipinge le difficoltà di Hikari, un bambino con grave disturbo autistico, e della sua famiglia narrando di come questi riescano a superare molte sfide grazie al coinvolgimento delle persone attorno a loro: si tratta, dunque, della storia dello sviluppo delle interazioni sociali di un gruppo di persone incentrato su Hikari¹⁵². Inoltre, seppure limitatamente, alcuni individui con ASD iniziarono a esprimere la loro voce pubblicamente utilizzando illustrazioni stile *manga*, accompagnate da riflessioni sulle loro vite e sulle loro interazioni con gli altri, aiutando i lettori a capire il cuore dell'ASD dalla prospettiva del disturbo stesso¹⁵³. Infine, furono pubblicate un numero

¹⁴⁷ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁴⁸ Da articolo *Nagasaki Jiken: Asuperuga Shōkōgun ni Rikai wo* [Incidente di Nagasaki: capire i bambini con Asperger], in Asahi Shinbun, 2003 (in TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.)

¹⁴⁹ Nome originale: *Nihon Jiheishō Kyōkai* 日本自閉症協会 (sito web: <http://www.autism.or.jp/>)

¹⁵⁰ Da articolo *Nagasaki Kasai Kettei: '12sai no Hanzai' ga Oshieru Kadai* [Sentenza della corte di famiglia di Nagasaki: cosa insegna il 'crimine del dodicenne'], in Yomiuri Shinbun, 2003 (in TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.)

¹⁵¹ Titolo completo: *Hikari to Tomoni ~Jiheishōji wo Kakaete~* (光とともに~自閉症児を抱えて~); titolo inglese: “With the Light: Raising an Autistic Child”

¹⁵² TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁵³ KU; BRYCE, “Socio-cultural Support...”, cit.

sempre crescente di manuali e autobiografie, attestando l'interesse del pubblico nell'argomento¹⁵⁴.

La cultura giapponese pone molto valore nell'empatia e questo uso dei media aveva promosso in maniera efficace la consapevolezza sociale del disturbo. Tuttavia, come commenta Stibbe (2004), la rappresentazione di queste vite come commoventi storie personali, anziché contribuire a un reale cambiamento di prospettiva verso l'ASD, potrebbe aver rafforzato i concetti medici e sociali tradizionali di disabilità¹⁵⁵.

2.3.2 Rafforzamento della distanza sociale

A fianco all'ASD molti altri disturbi cominciarono a essere romanizzati e, a fine anni Novanta, si assistette a un boom della disabilità nella televisione giapponese che diede visibilità a gruppi precedentemente marginalizzati. Prima di allora l'invisibilità nella televisione era parallela all'invisibilità delle persone con disabilità nella società stessa. A causa dell'istituzionalizzazione, per molti giapponesi la sola esperienza della disabilità era possibile attraverso i media; dunque, questi hanno svolto un ruolo fondamentale nel *costruire* il concetto stesso di disabilità tra la popolazione generale¹⁵⁶.

Miyazaki (2017) analizza i cambiamenti della terminologia utilizzata dai giornali giapponesi nel discorso pubblico sul *jiheishō* e sulle *hattatsu shōgai*. Il suo studio rivela che la parola maggiormente usata in correlazione ai disturbi dello sviluppo è *shien* (支援) ovvero “supporto”; inoltre, frequente è l'utilizzo della negazione *nai* (ない), che evidenzia il legame dei disturbi con il concetto di fallimento¹⁵⁷: ad esempio, in molti articoli si poneva attenzione sulle abilità della persona con *jiheishō*, subito seguite dal fallimento in altri campi (es. “raggiunge alti risultati nel processo meccanico come la memorizzazione *ma* ha difficoltà nel capire i sentimenti e le emozioni degli altri”)¹⁵⁸. Ne risulta la descrizione di una condizione che presenta un *gap* tra ciò che una persona è in grado di fare e ciò che *non* è in grado di fare, un “fallimento nello sviluppo”¹⁵⁹.

¹⁵⁴ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁵⁵ Arran STIBBE, “Disability, Gender and Power in Japanese Television Drama”, in *Japan Forum*, vol. 16, n. 1, 2004, pp. 21-36

¹⁵⁶ *ibid.*

¹⁵⁷ Yasushi MIYAZAKI, *Constructing “Development”: A Historical Discourse Analysis of Newspapers Regarding the Creation of Terminology and Public Discourse on Autism and Hattatsu Shōgai in Japan*, Kwansai Gakuin University, 2017

¹⁵⁸ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁵⁹ MIYAZAKI, *Constructing “Development”...*, cit.

Al tempo stesso, Stibbe si domanda quanto le serie televisive abbiano supportato l'attivismo verso la disabilità o quanto invece abbiano rafforzato la resistenza della società verso un cambiamento di prospettiva¹⁶⁰. Egli fa notare come questi personaggi sono spesso caratterizzati da estrema autocommiserazione e accettazione passiva, piuttosto che da consapevolezza politica. Inoltre, rintraccia due “virtù eroiche” associate ai personaggi con disabilità, che sono quelle della “perseveranza”, *gaman* (我慢), e quella del “lavorare duramente”, *ganbaru* (頑張る). La virtù di *gaman* viene ritratta come qualità ammirabile nel tollerare le barriere, stoicamente e silenziosamente, senza il tentativo di rimuoverle attraverso l'azione politica. Mentre *gaman* è un concetto passivo, *ganbaru* vuol dire combattere attivamente per superare le barriere; tuttavia, questi personaggi lo fanno privatamente, senza distruggerle pubblicamente e senza cambiare la società che è causa della loro sofferenza. Nulla suggerisce che la rimozione delle barriere possa essere responsabilità della società che le crea: dipende dall'individuo se sopportarle in maniera silenziosa o se superarle eroicamente, ma in privato¹⁶¹.

Si può dunque affermare che queste rappresentazioni andarono a “costruire” un concetto di disabilità che rafforzava quel modello medico radicato nelle pratiche culturali giapponesi: la disabilità è ritratta come impotenza e questo ha l'effetto di giustificare e naturalizzare le inegualità sociali, proprio nel momento in cui l'attivismo stava cercando di superarle¹⁶². La attività di sensibilizzazione dei media produssero maggiore consapevolezza della disabilità, tuttavia ciò non ridusse la distanza sociale della popolazione nei confronti delle persone con *jiheishō*.

2.3.3 Media e discorso politico sul *jiheishō*

La maggiore visibilità dell'ASD portò alla creazione di un'industria su larga scala intorno alla cura e al supporto delle persone con disturbi dello sviluppo: oltre ai media popolari, storie di sofferenza e difficoltà cominciarono a emergere nella sfera pubblica formando un discorso mediatico sul significato di vivere con disturbi dello sviluppo. Nel frattempo, alla crescente attenzione verso i disturbi dello sviluppo nei mass media corrispondeva un numero sempre crescente di casi di bambini con *jiheishō* o *hattatsu shōgai*. A ciò seguì un'impennata nell'aumento delle richieste di assistenza sociale: le

¹⁶⁰ STIBBE, “Disability, Gender and Power...”, cit.

¹⁶¹ *ibid.*

¹⁶² *ibid.*

cliniche psichiatriche per bambini cominciarono ad avere lunghe file d'attesa e sempre più centri di consulenza pubblica ricevevano richieste di assistenza; la città di Kobe riporta che tra il 2001 e il 2012 il numero delle richieste riguardo i disturbi dello sviluppo ricevuti nel *Child Household Center* aumentò da 445 a 2344 casi¹⁶³.

Non solo, ma mentre nei primi tempi l'ASD emerse principalmente nel contesto dello sviluppo del bambino, con il crescere della consapevolezza del disturbo, un numero sempre più crescente di adulti (molti dei quali tra i venti e i trent'anni) cominciarono a richiedere trattamenti medici, assistenza sociale e supporto di una comunità di pari, riconoscendosi nei sintomi del disturbo. Questi furono chiamati *seijin tōjisha* (成人当事, letteralmente tradotto con “adulti interessati”, ma nella pratica utilizzato per riferirsi ad “adulti con disturbi dello sviluppo”). Quando la loro visibilità crebbe, cominciarono a essere visti come una parte importante della comunità degli *hattatsu shōgaisha*. Questi venivano spesso invitati a seminari e conferenze per condividere le loro esperienze e per raccontare la difficoltà delle loro vite quando la loro disabilità era lasciata senza un adeguato supporto. Venivano dipinti come persone che avevano problemi a scuola, relazioni difficili con famiglia e amici, difficoltà nel mantenere un lavoro, bassa autostima e alto rischio di depressione e problemi psicologici. Se questo era vero per molti, queste storie furono strumentalizzate dal dibattito pubblico per motivare i genitori a intervenire tempestivamente con programmi di supporto e di educazione speciale¹⁶⁴.

Gli *hattatsu shōgai* e, conseguentemente, il *jiheishō* cominciano a essere visti in Giappone non solo come un problema medico ma anche come un problema sociale, a cui il sistema politico deve rispondere. In tal senso, Miyazaki ha riscontrato che nei giornali nazionali il termine *hattatsu shōgai* è legato a cinque temi maggiori – medicina, educazione, riforme, criminalità, lavoro – divisi per archi temporali (prima del 1990, dal 1991 al 2004, dopo il 2004). Prima del 1990 pochi giornali pubblicavano articoli sul tema e quasi solamente in ambito medico (interessante di questo periodo è un articolo sulla pubblicazione di una guida per genitori, messa in diffusione dal MEXT nel 1985, per “evitare cattive condotte” degli *hattatsu shōgai*, connettendo quindi la malattia alla cattiva educazione genitoriale). Dal 1991 al 2004 gli *hattatsu shōgai* erano ancora una materia di educazione e medicina. Fu solo dal 2004 – dopo che fu emanata la *Hattatsu*

¹⁶³ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁶⁴ *ibid.*

Shōgaisha Shien Hō – che le notizie sugli *hattatsu shōgai* cominciarono a legarsi a una maggiore varietà di temi: politica, criminalità, lavoro¹⁶⁵.

Il discorso mediatico ha subito trasformazioni nel linguaggio sull'ASD, probabilmente parallelamente all'evolversi del dibattito pubblico al riguardo: durante gli anni Ottanta questo era visto come un concetto medico e come un problema individuale o familiare. Più avanti, è stato visto come una materia sempre più difficile da trattare con la sola medicina e i giornali enfatizzavano il ruolo dell'educazione e delle politiche. Infine, fino ad oggi, la categoria della disabilità è progressivamente vista come una materia economica. Soprattutto in considerazione di quest'ultimo tema, appare rilevante il discorso su *jiheishō* e lavoro. In quanto disabilità, l'ASD è una categoria protetta, tutelata dallo Stato che ne promuove il collocamento nel mondo del lavoro. Il tema dell'incoraggiamento delle persone con disabilità per entrare a far parte della forza lavoro regolare è un tema molto discusso e, soprattutto oggi, in considerazione del progressivo invecchiamento della società e della mancanza di risorse umane per il sostegno dello sviluppo della nazione, le persone con ASD e disturbi dello sviluppo sono sempre più viste come una possibile forza lavoro autonoma¹⁶⁶. Questa prospettiva, è un'interessante ottica di cui tener conto nel considerare gli obiettivi delle riforme del sistema educativo inclusivo.

2.4 *Jiheishō*: una nuova minoranza sociale

Alcuni sociologi hanno condotto uno studio sulle credenze dei giapponesi riguardo la causa delle malattie mentali e i suoi fattori di rischio. Ne è risultato che i giapponesi associano i disturbi psichici non a cause e fattori sociali ma, soprattutto, a fattori di vulnerabilità personale: caratteristiche della personalità, tendenza nervosa o debolezza di carattere. Essi riportano, ad esempio, che “i pazienti giapponesi sono riluttanti a discutere apertamente dei disturbi dell'umore, dato che questi sono considerati indicativi di debolezza personale piuttosto che condizioni mediche curabili”. Per i giapponesi, la debolezza di carattere è un attributo stigmatizzante e ciò implica che il disordine psichico sia

¹⁶⁵ MIYAZAKI, *Constructing “Development”...*, cit.

¹⁶⁶ *ibid.*

colpa della persona stessa; da qui, le persone sono meno propense a manifestare il proprio disturbo apertamente o a richiedere aiuto professionale¹⁶⁷.

Come visto precedentemente, quando l'ASD diventò visibile alla società tramite i media, molti adulti "realizzarono" la loro disabilità, associando al disturbo la causa del loro malessere o della loro infanzia e adolescenza travagliata, vissute in un momento in cui l'ASD non erano conosciuto se non all'interno di una cerchia ristretta di medici esperti. L'ASD viene così ad essere identificato come una linea sottile tra ciò che è "normale" e ciò che è "deviante": non solo in termini di disabilità, ma di devianza da norme sociali e culturali¹⁶⁸.

Teruyama nota come, dopo la legge del 2004, mentre si assiste al riconoscimento di una categoria di individui fino ad allora ignorati dal sistema di assistenza pubblica; dall'altra parte emerge un nuovo gruppo minoritario nella società giapponese, formato da coloro che arrivano ad associare la causa della loro condizione socio-economica al disturbo autistico e a cercare il beneficio sociale che una diagnosi di ASD può rendere disponibile¹⁶⁹.

2.4.1 *Jiheishō* e la retorica dell'*ikinikusa*

Per comprendere questo processo, bisogna considerare il periodo storico ed economico durante il quale cominciò ad essere conosciuto l'ASD nella società giapponese, ovvero negli anni Novanta, quando il Giappone stava soffrendo gli effetti dello scoppio della "bolla" economica (1991): un momento in cui l'economia era in recessione, aumentava il tasso di disoccupazione e si faceva sempre più ampia la disparità tra classi agiate e classi povere. Il Giappone si era a lungo visto come una nazione orientata allo sviluppo e che, nel breve periodo di circa trent'anni, era stata in grado di riprendersi dagli effetti del dopoguerra; un traguardo per il quale nacque un senso di orgoglio nazionale e il plauso della comunità internazionale. L'idea di un popolo giapponese legato al successo della Nazione rimase viva anche nel periodo di recessione degli anni Novanta e il clima sociale restò permeato dal principio del *ganbaru*: il risultato dell'impegno nel-

¹⁶⁷Yoshihumi NAKANE; et al., "Public Beliefs About Causes and Risk Factors for Mental Disorders: a Comparison of Japan and Australia", in *BMC Psychiatry*, vol. 5, n.33, 2005

¹⁶⁸ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁶⁹ *ibid.*

la collettività stava nel successo economico e nella soddisfazione emotiva e personale di aver contribuito allo sviluppo economico del Paese¹⁷⁰.

L'emergenza del *jiheishō* nel discorso pubblico andò a coincidere con questa specifica condizione socio-economica. Durante il periodo di recessione, coloro che non vivevano la stessa agiatezza e non condividevano gli stessi valori di successo vivevano un senso di rassegnazione, con la consapevolezza che il duro lavoro e la perseveranza che avevano guidato la crescita economica del Paese, non erano più garanti di una "ricompensa" materiale. Molti giovani e adulti con disturbi dello sviluppo (*seijin tōjisha*) emersi e intervistati in quel periodo, si identificavano nell'etichetta NEET (*Not in Education, Employment or Training*): un gruppo di persone che erano il prodotto di una situazione socio-economica difficile e che ora diventavano sempre più visibili¹⁷¹.

Molti di questi avevano preferito isolarsi dalla società. Teruyama, nel suo studio antropologico, riporta la testimonianza di alcuni *hikikomori*¹⁷² che spiegano come, dopo il ritorno in società a seguito di anni d'isolamento, si ritrovarono incapaci d'integrarsi nella vita sociale. In particolare, per loro era difficile trovare un lavoro senza un'educazione superiore o tecnica e faticavano a vivere senza uno status che potesse garantirgli assistenza sociale. La cosa che consideravano più problematica, più della questione finanziaria, era il preconcezzo sociale e morale che definiva il "successo" e che, non potendo condividere, li escludeva, e li portava ad escludersi, dal più grande contesto sociale¹⁷³.

Crocker e Quinn (2002) dimostrano che la rappresentazione collettiva della società – che si costruisce su fattori storici, economici o politici e che include la condivisione di valori, credenze e ideologie – può agire al posto di stigma pubblico o sociale diretto; in questo modo lo stigma non è solamente portato da altri nella società ma può essere anche interiorizzato dalla persona stessa, che può arrivare a sentirsi colpevole o inadeguata¹⁷⁴. Secondo Ahmedani (2011) la consapevolezza che lo stigma sia presente all'interno della società porta all'auto-stigmatizzazione, che può avere lo stesso impatto

¹⁷⁰ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁷¹ *ibid.*

¹⁷² Il termine *hikikomori* (引きこもり "ritiro sociale") indica un comportamento per il quale adolescenti e giovani adulti rifiutano ogni contatto con la società e si ritirano da ogni attività sociale. (Mami SUWA; Kunifumi SUZUKI, "The Phenomenon of 'Hikikomori' (Social Withdrawal) and the Socio-Cultural Situation in Japan Today", in *Journal of Psychopathology*, vol. 19, 2013, pp.191-198)

¹⁷³ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁷⁴ Jennifer CROCKER; Diane M. QUINN, "Psychological Consequences of Devalued Identities", in *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, vol. 4, 2001, pp. 238-257

nell'individuo anche se questo non è stato direttamente stigmatizzato. Questo, può avere un effetto deleterio sull'autostima e può scaturire manifestazioni comportamentali alterate o risposte emotive d'imbarazzo, isolamento o rabbia¹⁷⁵.

Allo stesso tempo, come spiega Goffman (1963), la devianza diventa punto cardine per l'assegnazione dello stigma e, allo stesso tempo, viene utilizzata come strumento per stabilire una comunità basata proprio su quella devianza¹⁷⁶. In questo senso, secondo Teruyama, oltre ai fattori biologici della disabilità, nella categoria di *jiheishō* e *hattatsu shōgai* sono entrati a far parte anche coloro che hanno incarnato lo stigma derivato dallo stress dell'inadattabilità alle trasformazioni sociali e che si sono identificati nella retorica dell'*ikinikusa* (生きにくさ, la “difficoltà di vivere”) costruita dal discorso mediatico intorno ai disturbi dello sviluppo; dando così vita a una nuova minoranza sociale di esclusi dalla società. Questa comprende una vasta gamma di esclusi, come i *seijin tōjisha*, gli *hikikomori*, i NEET e tutti coloro che, vivendo la sofferenza e la fatica del sentirsi differenti e isolati, trovarono nel *jiheishō* una nuova identità sociale, fondata proprio sulla loro distinzione ed esclusione dal resto della società¹⁷⁷.

2.4.2 *Jiheishō*: una categoria “fluida”

Questa tendenza si può dire essere stata ulteriormente rafforzata dall'aumento delle diagnosi di ASD negli ultimi anni. Le diagnosi di ASD e di disturbi dello sviluppo tendono ad essere diagnosi aperte ad essere applicabili a una vasta gamma di casi. Dato che spesso, quando il disturbo viene scoperto in età avanzata, l'individuo tende a manifestare complicazioni e sintomi secondari, tra cui stati di ansia o depressione, ciò giustifica come, in Giappone, ASD e disturbi dello sviluppo tendano ad essere diagnosticati per trovare giustificazione a pensieri depressivi, tendenze suicide o isolamento: sintomi che possono essere originati da mancanza di autostima o da un senso di fallimento ma che non necessariamente sono il risultato di disturbi dello sviluppo. A causa di questa tendenza, oggi in Giappone molti psichiatri applicano una diagnosi di *jiheishō* o *hattatsu shōgai* “latenti” a una varietà di condizioni che potrebbero corrispondergli, per aprire le porte a opportunità di cura per i pazienti¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Brian K. AHMEDANI, “Mental Health Stigma: Society, Individuals, and the Profession”, in *J Soc Work Values Ethics*, vol. 8, n. 2, 2011, pp. 41-416

¹⁷⁶ Erving GOFFMAN, *Stigma. L'identità negata*, trad. di R. Giammanco, Ombre Corte, 2003

¹⁷⁷ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁷⁸ *ibid.*

Con un aumento delle diagnosi, infatti, vi è stato un conseguente aumento dei programmi di assistenza resi disponibili per l'ASD, che includono supporto all'interno delle scuole, facilitazioni nei test di ingresso alle scuole superiori o assistenza nella ricerca di lavoro. Oggi l'ASD tende a essere una diagnosi piuttosto accessibile e viene considerato solitamente una scoperta "positiva" poiché pone l'individuo sulla giusta via per ricevere un supporto appropriato e per accedere a risorse che altrimenti non gli sarebbero disponibili¹⁷⁹. Secondo Teruyama, c'è stato un "cambio di paradigma" nelle diagnosi dei disturbi dello sviluppo: la diagnosi di ASD può rendere disponibile dei benefici sociali in un contesto dove si genera il bisogno di un'etichetta diagnostica per allocare risorse speciali a coloro che ne hanno necessità; ovvero, il sistema di supporto che si rende disponibile per i pazienti diagnosticati diventa il fattore principale che guida la diagnosi¹⁸⁰.

Tuttavia, Teruyama si chiede se la categoria di ASD non stia provvedendo qualche tipo di risposta facile, una strada per "giustificare" quegli individui che non possono essere nettamente categorizzati in un particolare gruppo o comunità. Ella cita alcuni psichiatri, come Ishikawa (2005), che hanno criticato la Legge per il supporto delle persone con disturbi dello sviluppo poiché questa legge avrebbe segregato le persone con ASD con maggiore sorveglianza e abuso di medicinali¹⁸¹. Sulla stessa scia Goto (2008) ha discusso la costruzione sociale delle riforme educative per i bisogni speciali, il cui target sarebbero principalmente i bambini con *hattatsu shōgai* e il cui obiettivo sarebbe quello di controllarli per evitare crimini¹⁸². Nel frattempo, la conseguenza di ciò, è che la categoria di *jiheishō* è diventata una categoria sempre più fluida e più ampia¹⁸³: ciò va ad accrescere la popolazione di un nuovo gruppo minoritario accomunato dall'inadattabilità al contesto sociale.

2.4.3 *Jiheishō*: disabilità o condizione sociale?

In questo senso, possiamo dire che la diagnosi di *jiheishō* nel contesto socio-culturale giapponese abbia acquisito un significato bivalente: se da una parte identifica la causa di

¹⁷⁹ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

¹⁸⁰ *ibid.*

¹⁸¹ *ibid.*

¹⁸² MIYAZAKI, *Constructing "Development"...*, cit.

¹⁸³ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

una disabilità, d'altra parte identifica la causa di un problema di “adattabilità sociale”, che diventa la disabilità stessa.

Molti studiosi hanno analizzato e approfondito l'ASD come disabilità la cui esperienza è contingente al contesto socio-culturale unico del Giappone. Nel campo della sociologia, Tateiwa (2014) suggerisce che le persone con una diagnosi di *hattatsu shōgai* si fanno diagnosticare il disturbo in maniera strategica per facilitare l'accettazione dell'auto-biasimo per le loro difficoltà nella vita¹⁸⁴. Takenaka (2008) analizza la maniera di comunicare delle persone con *jiheishō* e cerca di interpretare le peculiarità del disturbo autistico non come deficit ma come caratteristiche culturali¹⁸⁵.

Trattare l'ASD come un'esperienza contingente porta inevitabilmente a chiedersi dell'universalità e della specificità della malattia. L'ASD non è legato a fattori ambientali ma genetici; tuttavia, prendendo in prestito la teoria di Margaret Lock delle *local biologies*, Teruyama ipotizza che le stesse condizioni biologiche sono vissute in maniera diversa all'interno di uno specifico contesto socio-culturale: vi è uno scambio continuo tra fattori sociali e biologici e, anche nel caso della disabilità, il corpo fa esperienza soggettiva dei processi sociali mentre questi processi sociali sono, simultaneamente, un prodotto della realtà biologica dei sintomi. In altre parole, i due processi sono dialetticamente interconnessi nel processo socioculturale che definisce il modo in cui la conoscenza della malattia è prodotta, ricevuta e circola¹⁸⁶.

Dall'analisi del *macrosistema* condotta in questo capitolo è emerso come fattori sociali domestici influenzino in maniera rilevante il modo in cui l'ASD è concepito, vissuto e trattato all'interno della società.

Si è visto come, in Giappone, l'immagine mediatica costruita attorno al disturbo autistico abbia prodotto a una nuova interpretazione di disabilità secondo i canoni culturali e le condizioni economiche del contesto sociale giapponese. Il *jiheishō* giapponese sembra indicare non solo una condizione biologica “universale” ma, arricchendosi di significato “locale”, arriva a identificare una condizione socio-economica ben precisa: quella dell'*ikinikusa*, della difficoltà di vivere per l'incapacità di adattarsi ai valori del contesto sociale e culturale, che diventa al contempo il risultato della disabilità e la causa stessa di disabilità. Lo “spettro” del disturbo autistico viene così interpretato come un

¹⁸⁴ MIYAZAKI, *Constructing “Development”...*, cit.

¹⁸⁵ *ibid.*

¹⁸⁶ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

confine labile tra normalità e *devianza*: una “disabilità invisibile” nella quale le persone emarginate dal contesto sociale arrivano a riconoscersi e a identificarsi, portando a quella che Teruyama vede come la nascita di un nuovo gruppo minoritario.

Ne risulta che in Giappone l’ASD vive un doppio stigma, che influenza non solo la maniera in cui lo stigmatizzato vive la propria disabilità ma anche la maniera in cui gli attori della società agiscono nei confronti dello stigmatizzato.

Il primo è uno stigma universalmente comune alla condizione di disabilità, a cui si aggiunge una valenza “culturale” enfatizzata da un recente passato di istituzionalizzazione che ha reso la disabilità mentale invisibile agli occhi della società. Prodotto di questo stigma sono la distanza sociale e i pregiudizi che hanno influenzato il linguaggio dei media, i quali, nonostante le campagne di sensibilizzazione, hanno rafforzato la concezione tradizionale di una disabilità che va vissuta in “privato”, giustificando e naturalizzando la distanza sociale. Di conseguenza, tale stigma continua a influenzare l’atteggiamento della popolazione generale, incapace di relazionarsi con l’ASD per mancanza di conoscenza diretta e familiarità. Ciò si ritiene essere la fonte dell’incapacità di rendere un ambiente socialmente inclusivo per l’ASD, nel *macrosistema* della società come anche nel *microsistema* della scuola, la cui analisi verrà approfondita nel Capitolo IV.

Il secondo tipo, è uno stigma “sociale” verso l’ASD come gruppo minoritario, che si ritiene essere stato creato dalla peculiarità del contesto socio-economico giapponese. Questo agisce indirettamente sugli individui con ASD e sulle famiglie che, vivendo una condizione di diversità e di “devianza”, si escludono dalla società in un processo di auto-stigmatizzazione. Inoltre, tale stigma si ritiene possa influenzare in modo particolare le scelte politiche dello Stato. Si è visto come, negli anni, le politiche di assistenza sociale sono state mosse principalmente da motivi economici e di controllo sociale. Il fine primario dello Stato di mantenere l’ordine pubblico attraverso il confinamento, ha portato a un ritardo nello sviluppo di un sistema di supporto verso la disabilità mentale; questa non rappresentava una categoria utile alla crescita del Paese e, al contrario, appariva potenzialmente distruttiva. Mandiberg nota come anche le attuali scelte politiche dello Stato siano spinte da moventi economici e avanza l’ipotesi che il fine delle nuove leggi a tutela dell’ASD possa essere la volontà di promuovere l’inserimento di questa nuova (e sempre più numerosa) minoranza sociale all’interno della forza lavoro regolare. Questo fattore potrebbe riflettersi anche nella recente riforma per i bisogni educativi speciali e, come si vedrà nel prossimo capitolo, la priorità nazionale di sviluppo economico po-

trebbe agire sul funzionamento del sistema scolastico, ovvero l'*esosistema*, andando a minare la capacità dell'educazione di adattarsi alle richieste di un "sistema educativo inclusivo".

CAPITOLO III

Esosistema: ASD e sistema scolastico giapponese

Dopo aver chiarito quali sono i diritti e i principi internazionali alla base dell'educazione inclusiva e come le persone con ASD in Giappone siano soggette a un doppio stigma – culturale e socio-economico – che determina distanza sociale. L'obiettivo del seguente capitolo è comprendere quali sono le barriere all'inclusione che si manifestano all'interno del sistema scolastico giapponese – ovvero nell'*esosistema* che circonda lo studente con ASD – e perché queste possono ostacolare la capacità del sistema di adattarsi a un'educazione inclusiva.

La ratifica della CRPD ha comportato per il Giappone un cambiamento nella prospettiva sulla disabilità su esempio della comunità internazionale. In conseguenza dell'adozione di nuovi criteri di rispetto dei diritti umani nelle politiche educative nazionali, nel 2007, il tradizionale Sistema di Educazione Speciale (*tokushu kyōiku* 特殊教育) – nato e sviluppatosi separatamente rispetto al sistema scolastico ordinario¹⁸⁷ per offrire un'educazione appropriata in considerazione del tipo e del grado di disabilità – è stato riformato sotto il nuovo nome di Sistema per l'Educazione dei Bisogni Speciali (*tokubetsu shien kyōiku* 特別支援教育). Mentre in precedenza l'educazione speciale era esclusivamente limitata a contesti educativi “segregati” e indirizzata a specifiche tipologie di disabilità – principalmente sordità, cecità e infermità fisica e mentale – il nuovo sistema mira a garantire maggiore integrazione e maggiore supporto individuale anche, e soprattutto, nella scuola ordinaria; in particolare, nei confronti dei bambini con disturbi dello sviluppo iscritti nelle classi regolari e fino ad allora ignorati. Tale aspetto interessa in maniera rilevante i bambini con ASD, che spesso, nei casi meno gravi, frequentano scuole e classi ordinarie insieme a studenti senza disabilità. Tuttavia, nonostante le

¹⁸⁷ Con l'utilizzo dei termini “ordinario” e “regolare” si intende designare quei contesti educativi (scuole, classi, ecc.) appartenenti al sistema scolastico generale. Con il termine “speciale” si intende denotare i contesti educativi indirizzati esclusivamente all'educazione di studenti con bisogni educativi speciali e, dunque, separati dal contesto educativo ordinario.

riforme inclusive, alcune caratteristiche del sistema scolastico giapponese potrebbero costituire delle potenziali barriere all'inclusione dei bambini con ASD.

Nel seguente capitolo, verrà dapprima delineata la fisionomia del sistema educativo giapponese, ricercando i principi e gli obiettivi sui quali si fonda, approfondendone le caratteristiche e definendo così il ruolo che la scuola svolge all'interno della società. Dopodiché, si andrà a ripercorrere la storia più recente dello sviluppo del moderno sistema scolastico e delle sue riforme principali, per capire quali sono state nel tempo le finalità dell'educazione in Giappone e la direzione che essa intende prendere per il futuro. Infine, si cercherà di comprendere come il concetto di *diversità e inclusione* si inseriscono nel modo di fare scuola in Giappone e perché l'attuale sistema può compromettere l'efficacia dell'inclusione dei bambini con ASD nelle scuole giapponesi.

3.1 Il sistema scolastico giapponese

3.1.1 Base legale del sistema scolastico

In Giappone, la Costituzione (*Kenpō* 憲法) del 1946 è la legge fondamentale e suprema; pertanto, tutte le leggi riguardanti direttamente o indirettamente l'istruzione devono essere in accordo con la politica educativa nazionale dettata dalla stessa¹⁸⁸. La disposizione riguardante l'educazione è contenuta nell'Articolo 26 (cap. III “*Diritti e Doveri del Popolo*”), con il quale lo Stato giapponese riconosce l'istruzione come diritto umano fondamentale e garantisce l'educazione obbligatoria, come segue:

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする¹⁸⁹。

Ogni persona ha il diritto di ricevere eguale educazione, corrispondente alle proprie capacità, come stabilito dalla legge. Ogni persona ha l'obbligo di assicurare che i

¹⁸⁸ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: Legal Basis of Education*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT

¹⁸⁹ Dieta Nazionale del Giappone, *Nihonkoku Kenpō*, in “National Diet Library”, 1946

bambini e le bambine sotto la propria protezione, ricevano istruzione ordinaria, come stabilito dalla legge. Tale educazione obbligatoria deve essere gratuita¹⁹⁰.

A partire dal 1946, la Costituzione getta le basi per lo sviluppo di un sistema educativo moderno e democratico¹⁹¹, regolato da un apparato sistematico di leggi e decreti ministeriali facenti capo a uno statuto fondamentale, il *Basic Act on Education*.

3.1.2 Principi e missione dell'educazione

Primo fra tutte le leggi, il *Basic Act on Education* (*Kyōiku Kihon Hō* 教育基本法) è lo Statuto fondamentale sull'educazione. Promulgato nel 1947 ed emendato nel dicembre 2006, stabilisce in maniera dettagliata gli scopi e i principi base dell'istruzione in Giappone, in accordo con lo spirito della Costituzione¹⁹².

La missione dell'educazione è dichiarata dall'Articolo 1, in cui si afferma che essa mira alla formazione della persona (*jinkaku* 人格), del popolo (*kokumin* 国民) e della nazione (*kokka* 国家) giapponese, così come segue:

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない¹⁹³。

L'educazione deve essere offerta con il fine di formare a pieno la personalità individuale, puntando alla coltivazione di un popolo che sia sano nel corpo e nella mente e che sia fornito delle qualità necessarie alle persone che costituiscono una nazione e una società pacifica e democratica¹⁹⁴.

Le “qualità necessarie” al cittadino di una società giapponese sono chiarite nell'Articolo 2, che enuncia gli obiettivi educativi nazionali, riassumibili in: (1) sviluppo della sensibilità, del senso della morale e di un corpo sano; (2) sviluppo di uno spirito autonomo, che abbia rispetto della dignità dell'individuo e del lavoro; (3) sviluppo dello spirito pubblico, partecipazione attiva alla società con senso di giustizia, responsa-

¹⁹⁰ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: Principles Guide Japan's Educational System*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT (trad. propria)

¹⁹¹ MEXT, *Education - Overview: Legal Basis...*, cit.

¹⁹² MEXT, *Education - Overview: Principles Guide...*, cit.

¹⁹³ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Kyōiku Kihon Hō*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 1947

¹⁹⁴ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Law and Plan: Basic Act on Education*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 1947 (trad. propria)

bilità, uguaglianza di genere, mutuo rispetto e cooperazione; (4) rispetto per la vita, per la natura e per l'ambiente; (5) amore per la nazione, rispetto per le tradizioni e per la cultura, contributo alla comunità internazionale¹⁹⁵.

Estrema importanza viene conferita a elementi quali la morale, la società e la nazione; enfasi che risulta ulteriormente rafforzata dopo la revisione dello Statuto nel 2006. Il primo *Basic Act on Education* (1947) nasceva con l'intento di regolarizzare e democratizzare il sistema educativo giapponese, dotandolo di un apparato sistematico di leggi e sradicando gli elementi nazionalistici che lo avevano caratterizzato nel periodo antecedente la Seconda Guerra Mondiale¹⁹⁶. Con l'arrivo del nuovo secolo esso è stato completamente rivisto per adattarsi alle mutate condizioni economiche e demografiche del Paese, ai cambiamenti portati dall'internazionalizzazione e al continuo progresso scientifico e tecnologico. Inoltre, l'educazione si trovava a dover rispondere a emergenti questioni sociali riguardanti scuole, famiglie e comunità: all'interno delle scuole, insieme al peggioramento dei risultati accademici, si facevano sempre più frequenti i problemi di violenza e bullismo, associati a una perdita del ruolo educatore delle famiglie e a un minor senso di appartenenza e di solidarietà tra la comunità¹⁹⁷. Interpretato come il risultato di "un eccessivo inseguimento di efficienza economica, di un indebolimento dei legami sociali e del diffondersi di un indesiderato individualismo"¹⁹⁸, nel 2006 il rinnovato Statuto recupera alcuni valori considerati fondamentali nell'educazione del popolo giapponese. Oltre a ribadire principi quali lo "sviluppo della personalità" e la "dignità dell'individuo", esso torna a porre enfasi sullo "spirito pubblico" (*kōkyō no seishin* 公共の精神), considerato l'elemento alla base della "partecipazione attiva alla costruzione della società e al suo sviluppo"¹⁹⁹.

Dunque, l'autonomia della *persona* è posta al centro dell'educazione in funzione, soprattutto, della formazione di un cittadino del *popolo* giapponese, che rispetti il senso del dovere pubblico e che partecipi volontariamente alla *società*, al fine di sostenere lo sviluppo della *nazione*. A tal proposito, esemplificativo è il *Basic Plan for the*

¹⁹⁵ MEXT, *Education - Law and Plan: Basic Act on Education*, cit.

¹⁹⁶ Shinji KUBOTA, *Educational System and Practices in Japan*, in "Center for Research on International Cooperation in Educational Development University of Tsukuba", 2006,

¹⁹⁷ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Atarashii Kyōiku Kihon Hō ni Tsuite*, in "Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology", MEXT

¹⁹⁸ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Basic Plan for the Promotion of Education - Chapter 1: Current Status of Education in Japan and the Challenges We Face*, in "Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology", MEXT

¹⁹⁹ MEXT, *Education - Overview: Principles Guide...*, cit.

Promotion of Education (2008) in cui si legge che “il Giappone ha raggiunto risultati di successo attraverso la promozione dell’educazione nell’era rivoluzionaria, quando l’educazione aiutava le persone a sostenere la società. Il significato dell’educazione sta crescendo in Giappone, ora che la Nazione sta cominciando a diventare una società basata sull’alto livello della conoscenza e sta fronteggiando una competizione internazionale sempre più intensa”²⁰⁰. In questo contesto “si crede nel ruolo dell’istruzione per lo sviluppo delle risorse umane” e, allo stesso tempo, prosegue, “è necessario porre maggiore enfasi sulla missione dell’educazione di sviluppare l’abilità degli individui per partecipare volontariamente alla società, supportare gli altri e adempiere alle rispettive responsabilità come membri della società”²⁰¹.

3.1.3 Struttura del sistema scolastico

I principi esposti dallo Statuto fondamentale sull’educazione rappresentano la base per la promulgazione di tutte le leggi che definiscono il sistema educativo nazionale in maniera specifica. Tra queste, la *School Education Law* (*Gakkō Kyōiku Hō* 学校教育法) è la legge sull’educazione scolastica che regola l’organizzazione e la gestione delle scuole giapponesi. A partire dalla sua promulgazione, nel 1947, essa introduce un sistema educativo di istruzione a ciclo unico su esempio del modello scolastico americano²⁰². Ne risulta un sistema di scuole organizzate secondo un schema standardizzato di 6-3-3-4 anni (di cui i primi nove obbligatori per i bambini dai 6 ai 15 anni) e così ripartito:

- scuola primaria o elementare (*shōgakkō* 小学校), della durata di sei anni, obbligatoria per bambini da 6 a 12 anni;
- scuola secondaria inferiore (*chūgakkō* 中学校), della durata di tre anni, obbligatoria per bambini 12 a 15 anni;
- scuola secondaria superiore (*kōtōgakkō* 高等学校 abbr. *kōkō* 高校), della durata di tre anni, la cui ammissione spesso dipende da test d’ingresso selettivi, in particolare per le scuole di prima scelta;

²⁰⁰ MEXT, *Basic Plan for the Promotion of Education - Chapter 1...*, cit

²⁰¹ *ibid.*

²⁰² Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: School System*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT

- scuola terziaria o università (*daigaku* 大学), della durata di quattro anni, normalmente vincolata da rigidi test di ammissione.

Altre tipologie di istituti superiori e terziari di formazione tecnica, professionale o specialistica diversificano l'offerta facoltativa del sistema scolastico. Ciò supporta la formazione di una popolazione altamente qualificata; elemento che ha, ad esempio, contribuito al successo del Paese nell'industria tecnologica²⁰³.

Gli istituti di educazione e cura della prima infanzia (ECEC; *Early Childhood Education and Care*) sono anch'essi facoltativi e si dividono in: scuole dell'infanzia (*yōchien* 幼稚園), per bambini da 3 a 5 anni; e centri per l'educazione e la cura della prima infanzia (*nintei kodomoen* 認定こども園), che accolgono bambini da 0 a 5 anni²⁰⁴.

Per i bambini con disabilità, l'istruzione giapponese prevede un sistema parallelo di scuole per l'educazione dei bisogni speciali (*tokubetsu shien gakkō* 特別支援学校), finalizzate a offrire alle persone con disabilità un'educazione appropriata alle necessità individuali. Tale sistema comprende quattro dipartimenti per ogni livello d'istruzione – dal dipartimento dell'infanzia al dipartimento secondario superiore – di cui i livelli elementare e secondario inferiore sono obbligatori. Queste scuole sono indirizzate principalmente a bambini con disabilità grave, mentre altre forme di supporto all'interno delle scuole regolari sono al giorno d'oggi previste per bambini con disabilità moderata o disturbi lievi. Tali forme di supporto, che sono al centro della nostra analisi, saranno approfondite nel prossimo capitolo, che offrirà un quadro completo del Sistema per l'Educazione dei Bisogni Speciali.

3.1.4 Organizzazione amministrativa del sistema scolastico

Il sistema scolastico giapponese è basato sulla distribuzione dell'autorità amministrativa tra Governo centrale, Prefetture e Municipalità. In accordo con il *Basic Act on Edu-*

²⁰³ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018

²⁰⁴ In particolare, in Giappone vi è un sistema duale di istituzioni coinvolte nell'educazione e nella cura del bambino in età pre-scolare: le scuole dell'infanzia (*yōchien*), da 3 a 5 anni, e i centri di cura giornalieri (*hoikujo*), da 0 a 5 anni e per bambini di entrambi i genitori lavoratori. Sovraintesi rispettivamente dal MEXT e dal MHLW (*Ministry of Health, Labor and Welfare*), questi si differenziano in termini di età del bambino, finalità, contenuto e durata del servizio, qualificazione del personale, requisiti di accesso. A causa dell'aumento delle donne-madri lavoratrici, dell'eccesso di domanda dei centri di cura e dei conseguenti problemi gestionali delle due istituzioni parallele, sono stati recentemente istituiti i Centri Integrati per l'Educazione e la Cura della Prima Infanzia (*yōhorenkeigata ninteikodomoen*) che, coordinati da entrambi il MEXT e il MHLW, rappresentano una fusione delle due realtà portando sia aspetti pedagogici che assistenziali.

cation e la *School Education Law*, il Governo centrale ha il dovere di formulare la politica educativa nazionale, al fine di garantire pari opportunità e alti standard in tutto il Paese²⁰⁵. L'implementazione delle misure educative, a livello centrale e locale, spetta poi agli organi direttivi di competenza, ai quali il Governo delega molte funzioni, mantenendo comunque il diritto di supremo controllo su di essi²⁰⁶.

L'organo centrale di competenza del Governo è il Ministero dell'Educazione, della Cultura, degli Sport, della Scienza e della Tecnologia (*Monbukagakushō* 文部科学省; in inglese *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*; MEXT)²⁰⁷, che regola il sistema d'istruzione a livello statale: fissa gli standard nazionali per curricula, libri di testo, contenuti didattici, requisiti per lo stabilimento di scuole e classi, certificazioni per l'insegnamento, ecc.; supporta e monitora le amministrazioni locali²⁰⁸.

Le amministrazioni locali hanno il compito d'implementare le direttive nazionali nelle rispettive aree di competenza, rispondendo alle circostanze e alle esigenze regionali²⁰⁹. In particolare, le Prefetture sono responsabili del coordinamento delle scuole pubbliche nei vari municipi regolando, principalmente, la distribuzione delle risorse e dei fondi per l'educazione (mentre gestiscono direttamente l'educazione secondaria superiore e il settore privato, fino alla scuola superiore). Le municipalità sono responsabili dell'educazione obbligatoria pubblica: si occupano dello stabilimento e della gestione delle scuole primarie e secondarie inferiori; scelgono i libri di testo tra quelli approvati dal Ministero; promuovono lo sviluppo professionale di insegnanti e staff educativo²¹⁰.

Allo stesso modo, all'interno della scuola, la gestione scolastica è distribuita tra tutti gli insegnanti, i quali presentano un forte senso di coinvolgimento e collaborazione, sono costantemente impegnati in corsi di formazione e lavorano collettivamente sulle questioni delle classi. Pertanto, rispetto agli standard internazionali, nelle scuole giapponesi il ruolo del direttore scolastico è di natura meno autoritaria: esso ha soprattutto una fun-

²⁰⁵ Puntando al miglioramento delle condizioni educative, all'interno del MEXT è stato stabilito il *Central Council for Education* (*chūō kyōiku shingikai* 中央教育審議会), un consiglio che promuove ricerche in materia educativa e, sulla base di queste, elabora considerazioni per l'ulteriore promozione dell'educazione (<https://www.mext.go.jp/en/policy/council/index.htm>).

²⁰⁶ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁰⁷ Stabilito nel 2001 dalla fusione del precedente Ministero dell'Educazione, della Scienza, dello Sport e della Cultura con l'Agenzia della Scienza e della Tecnologia.

²⁰⁸ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Basic Education in Japan*, in "Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology", MEXT

²⁰⁹ MEXT, *Education - Law and Plan: Basic Act on Education*, Art.16, cit.

²¹⁰ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

zione amministrativa e di coordinamento, mentre gli insegnanti godono di significativa libertà nella scelta e nell'innovazione della pratica pedagogica all'interno delle classi²¹¹.

Nonostante la struttura decentrata, ne risulta tuttavia che le scuole hanno una limitata autonomia; le decisioni prese a livello scolastico rientrano all'interno di uno schema prestabilito da un'autorità maggiore e si limitano alla pianificazione degli orari dei corsi e all'organizzazione dei contenuti, in accordo con un Curriculum Standard Nazionale che serve da guida generale in tutto il Paese²¹². Secondo il PISA (*Programme for International Student Assessment*)²¹³ il Giappone è sotto la media internazionale per l'autonomia che concede alle scuole nelle decisioni riguardanti la distribuzione delle risorse²¹⁴: ad esempio, sono le Prefetture a essere responsabili dell'assunzione e del collocamento degli insegnanti, che vengono ruotati tra le scuole all'interno della propria area secondo una schema di trasferimento, ogni 7 o 8 anni²¹⁵. Fattori come questo hanno contribuito, nel tempo, a evitare le disparità e ad assicurare un alto standard qualitativo attraverso tutta la nazione²¹⁶. Tuttavia, tale centralizzazione può costituire una forte barriera all'implementazione di misure individualizzate, in risposta soprattutto ai bisogni della comunità locale.

L'organo che detiene l'autorità delle decisioni in materia fiscale è il Governo centrale. Dai risultati pubblicati dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)²¹⁷, in Giappone, la spesa per studente singolo è più alta della media internazionale²¹⁸; nonostante ciò, rispetto alla quota totale delle spese governative, la spesa pubblica sull'educazione, dalla scuola primaria alla terziaria, è inferiore alla media internazionale²¹⁹. Inoltre, tra il 2010 e il 2016 questa è andata progressivamente diminu-

²¹¹ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²¹² Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators - Japan*, OECD Publishing, Paris, 2018

²¹³ Il PISA è il "Programma per la valutazione internazionale dello studente", un'indagine internazionale promossa dall'OCSE che misura il livello di istruzione degli adolescenti a livello internazionale. (<https://www.oecd.org/pisa/>)

²¹⁴ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²¹⁵ June A. GORDON; Hidenori FUJITA; Takehiko KARIYA; Gerald LATENDRE, *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform, and Human Rights*, Teachers College Press, 2015

²¹⁶ *ibid.*

²¹⁷ *Organization for Economic Co-operation and Development* - OECD (<http://www.oecd.org/>)

²¹⁸ OCSE, *Education at a Glance 2018*, cit.

²¹⁹ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators - Japan*, OECD Publishing, Paris, 2019

endo, nonostante le spese totali del Governo fossero aumentate nello stesso periodo²²⁰. Infine, il 90% dei fondi sull'educazione primaria e secondaria proviene da fonti pubbliche mentre gli istituti di ECEC e di educazione terziaria dipendono pesantemente da fondi privati (più del doppio della media OCSE); infine, più di tre quarti delle spese private proviene direttamente dalle famiglie²²¹. Ciò, in considerazione del fatto che il budget per l'educazione non sia stato mai aumentato²²², potrebbe porre dei dubbi sull'effettiva capacità del sistema di implementare le misure richieste dalle recenti riforme educative inclusive.

3.2 Educazione in Giappone: un'ottica comparativa internazionale

3.2.1 Elevata partecipazione all'educazione

Uno dei punti di forza del sistema scolastico giapponese è l'alto livello di qualità che ha dimostrato negli anni in termini di risultati accademici, tassi di iscrizione, di promozione e frequenza giornaliera²²³. Secondo le statistiche dell'OCSE più del 98% degli studenti delle scuole elementari e il 93% delle scuole medie frequentano scuole pubbliche vicine alla loro area di residenza, su decisione degli uffici amministrativi locali²²⁴. All'aprile del 2018, la frequentazione giornaliera delle scuole elementari risultava del 95% e il tasso di promozione nelle scuole superiori del 97%²²⁵.

Nonostante il costo dell'educazione obbligatoria sia gratuito, le famiglie devono farsi carico di un pesante onere finanziario sia per l'istruzione in età pre-scolare che terziaria, in gran parte gestite entrambe dal settore privato²²⁶. Tuttavia, nel 2017 il 91% dei bambini tra i 3 e i 5 anni risultava iscritto in un istituto ECEC, contro la media OCSE dell'87%²²⁷. Al contrario, per i bambini sotto i 3 anni, la partecipazione all'educazione è stata a lungo fra le più basse della media internazionale (36%), a cui si è avvicinata solo

²²⁰ OCSE, *Education at a Glance 2019*, cit.

²²¹ OCSE, *Education at a Glance 2018*, cit.

²²² GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.,

²²³ *ibid.*

²²⁴ *ibid.*

²²⁵ *ibid.*

²²⁶ OCSE, *Education at a Glance 2019*, cit.

²²⁷ *ibid.*

recentemente passando dal 19% del 2010 al 30% del 2017²²⁸. A partire dall'ottobre del 2019, per promuovere l'educazione della prima infanzia – al fine di favorire la partecipazione delle donne al mondo del lavoro e di contrastare il calo della natalità, offrendo maggiore supporto nella crescita dei figli – lo Stato ha pianificato un aumento della spesa pubblica sull'ECEC, fornendo servizio gratuito per tutti i bambini compresi tra i 3 e i 5 anni e, per le famiglie con basso reddito, anche al di sotto dei 3 anni²²⁹. Vedremo in seguito come gli istituti ECEC rivestano notevole importanza per la diagnosi e il supporto precoce dei bambini con ASD.

Nell'educazione terziaria, il Giappone risulta avere tra le tasse di iscrizione più alte nella media internazionale²³⁰. Tuttavia, nel 2018, fino al 60% della popolazione tra i 25 e i 34 anni ha conseguito l'educazione terziaria, la seconda quota più elevata tra i Paesi dell'OCSE²³¹. Ne risulta che, nonostante l'onere finanziario, l'educazione terziaria è considerata di grande importanza; difatti, entrare in una delle migliori università in Giappone non solo rende gli studenti in grado di ottenere un lavoro sicuro tramite la laurea ma ne aumenta anche il riconoscimento sociale²³². Ciò dipende dal fatto che la disparità nella carriera scolastica porta a inegualità nelle opportunità di lavoro (anche se queste sono meno estreme in Giappone che negli altri paesi²³³); tendenza che rafforza il dualismo nel mercato del lavoro giapponese con un aumento nella percentuale dei lavoratori non regolari (contratti a breve termine, part-time, ecc.) rispetto ai lavoratori regolari²³⁴.

3.2.2 Scuola dell'obbligo: curriculum standard ed “educazione olistica”

Fin dall'inizio delle valutazioni internazionali sul livello d'istruzione tra i maggiori paesi industrializzati, il Giappone si è sempre piazzato tra le nazioni migliori, dimostrando l'eccellenza e l'efficienza del suo sistema educativo. In comparazione con i Paesi dell'OCSE, gli studenti giapponesi risultano costantemente avere tra i più alti risultati accademici, anche tra gli studenti socio-economicamente svantaggiati, dimostrando

²²⁸ OCSE, *Education at a Glance 2019*, cit.

²²⁹ *ibid.*

²³⁰ OCSE, *Education at a Glance 2018*, cit.

²³¹ OCSE, *Education at a Glance 2019*, cit.

²³² OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²³³ OCSE, *Education at a Glance 2018*, cit.

²³⁴ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

dunque alti livelli di equità. Per garantire uno standard unico in tutta la nazione e accesso equo a un'istruzione di qualità, il MEXT stabilisce dei Curriculum Standard Nazionali (*Gakushū Shidō Yōryō* 学習指導要領); ovvero, linee guida nazionali valide per tutte le scuole, che fissano quali materie insegnare e il numero di ore per ognuna. In questo modo, l'educazione primaria e secondaria inferiore è uniforme in tutto il Giappone, esemplificando la nozione di pari opportunità in educazione²³⁵.

È largamente riconosciuto che parte del successo degli studenti giapponesi derivi inoltre, e soprattutto, dal cosiddetto modello di *educazione olistica* tipico dell'educazione primaria in Giappone. Si tratta di un approccio pedagogico basato sulla concezione di “educazione totale del bambino”: non solo semplice istruzione accademica ma anche, e soprattutto, formazione sociale, emotiva e fisica²³⁶.

Per raggiungere questo obiettivo il curriculum della scuola primaria giapponese è infuso di *tokkatsu* (da *tokubetsu katsudō* 特別活動): un concetto che comprende aspetti non cognitivi dell'educazione e che mirano a sviluppare l'intelligenza emotiva del bambino²³⁷, ciò che Bernstein chiama “pedagogia invisibile”²³⁸. In particolare, *tokkatsu* sono le attività educative di gruppo nelle quali la scuola e la classe sono considerate “società”: pulire la scuola o aiutare a servire il pranzo, attraverso le quali vengono coltivate le abilità all'apprendimento pratico e alla vita in società²³⁹. I principi chiave dietro il *tokkatsu* includono l'incoraggiamento delle attività di iniziativa del bambino per accrescere la motivazione personale, la collaborazione nel gruppo e l'*apprendere-facendo*²⁴⁰.

Secondo un report dell'OCSE, le scuole in Giappone sono dunque terreno fertile per lo sviluppo sociale ed emotivo e offrono agli studenti una formazione iniziale per diventare buoni cittadini²⁴¹. Lewis (1995) fa notare come le attività “non-accademiche” sono considerate opportunità per costruire un senso di comunità²⁴². Esempio è come gli insegnanti supervisionino le attività senza esercitare una forte autorità: come nella società civile, l'autorità cerca di delegare la responsabilità verso il basso, a gruppi di livello mi-

²³⁵ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²³⁶ *ibid.*

²³⁷ *ibid.*

²³⁸ Basil BERNSTEIN, *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, OECD Publications Center, 1975

²³⁹ MEXT, *Basic Education in Japan*, cit.

²⁴⁰ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁴¹ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁴² Catherine C. LEWIS, *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press, 1995

nore. Il risultato è in un grande senso di ordine all'interno del gruppo che prepara i bambini alla partecipazione alla vita comunitaria, richiesta nella società giapponese a ogni livello²⁴³. La disciplina nelle classi giapponesi è dimostrata anche dai risultati pubblicati dall'OCSE: nonostante il Giappone abbia classi abbondantemente più numerose rispetto alla media internazionale (nel 2017 contava una media di 27 studenti per classe nella scuola primaria, contro i 21 della media OCSE, e 32 studenti per classe nella scuola secondaria, contro i 23 della media OCSE²⁴⁴) gli studenti giapponesi hanno riportato il più alto indice di disciplina nelle classi²⁴⁵.

3.2.3 Legame tra scuola, famiglia e comunità

Un altro fattore di successo del modello di scuola giapponese, secondo l'OCSE, è la coesione tra le varie parti del sistema sociale, che lavorano insieme per fornire al bambino un'educazione di qualità: gli insegnanti si prendono cura del bambino a tutto tondo, gli studenti sono coinvolti attivamente nel processo d'istruzione e lavorano in maniera collaborativa, i genitori danno priorità all'educazione e la finanziano e, in più, le comunità supportano le scuole locali lavorando insieme in una vasta gamma di attività extra-curricolari²⁴⁶.

Per rafforzare questo senso di appartenenza e di collaborazione con la comunità, il curriculum scolastico prevede anche un "periodo di studi integrati" (*sōgōtekina gakushū no jikan* 総合的な学習の時間), ovvero studi inter-curricolari nei quali si cerca di sviluppare nel bambino la capacità di pensiero critico, esplorando i problemi della società e della vita; entrando in relazione con la comunità locale e riflettendo sull'importanza della pace e dei diritti umani²⁴⁷.

Un altro punto di forza per apprendere le regole della vita sociale e di gruppo, è la materia di "educazione morale" (*dokutoku* 道徳), reintrodotta nel curriculum della scuola primaria e secondaria inferiore dal 2008. La materia punta a sviluppare le attitudini degli studenti a riflettere sui valori morali di cooperazione e aiuto reciproco, ruoli e re-

²⁴³ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁴⁴ OCSE, *Education at a Glance 2018*, cit.

²⁴⁵ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁴⁶ *ibid.*

²⁴⁷ MEXT, *Basic Education in Japan*, cit.

sponsabilità, diritti e doveri in qualità di membri della società e della nazione. Ogni attività educativa cerca di mantenersi in relazione con essa per metterli in pratica²⁴⁸.

Gli insegnanti hanno in questo un ruolo fondamentale e pongono molta attenzione a sviluppare un senso di comunità all'interno della classe²⁴⁹ cercando di creare, inoltre, una più profonda relazione di fiducia con gli studenti²⁵⁰. La scuola giapponese enfatizza la stabilità della classe e dell'unità insegnante-studente: questi rimangono insieme per quasi tutte le materie durante la giornata scolastica²⁵¹ e, spesso, la classe rimane unita per più anni consecutivi²⁵².

3.2.4 Scuola superiore: stratificazione verticale e stratificazione orizzontale

Durante gli anni di educazione obbligatoria la scuola giapponese evita di fare distinzioni tra studenti sulla base delle loro abilità e dei risultati accademici²⁵³. Secondo Dolan e Worden, i giapponesi hanno una forte convinzione nelle abilità del bambino di imparare e ci si aspetta che ogni studente possa avere successo, grazie alla giusta dose di sforzo, perseveranza e autodisciplina²⁵⁴. La scuola primaria insegna ai bambini queste attitudini fin dall'infanzia²⁵⁵.

Le valutazioni dei risultati dei bambini sono finalizzate al solo monitoraggio per il miglioramento delle pratiche scolastiche²⁵⁶ e raramente gli studenti sono bocciati, se non per lunghe assenze da malattia: la promozione da un grado all'altro è teoricamente automatica fintanto che lo studente frequenta la classe²⁵⁷. Secondo il PISA, dopo la scuola dell'obbligo il 100% degli studenti di 15 anni è iscritto al decimo grado (primo anno di scuola secondaria superiore), il che rende la stratificazione verticale praticamente inesistente in Giappone, ovvero, non vi è ripetizione di grado da parte degli studenti²⁵⁸.

²⁴⁸ MEXT, *Basic Education in Japan*, cit.

²⁴⁹ LEWIS, *Educating Hearts and Minds...*, cit.

²⁵⁰ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁵¹ LEWIS, *Educating Hearts and Minds...*, cit.

²⁵² OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁵³ LEWIS, *Educating Hearts and Minds...*, cit.

²⁵⁴ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁵⁵ *ibid.*

²⁵⁶ *ibid.*

²⁵⁷ *ibid.*

²⁵⁸ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

Le scuole superiori in Giappone sono invece caratterizzate da una maggiore stratificazione orizzontale basata sul del prestigio della scuola. In particolare, in Giappone le scuole superiori sono classificate principalmente sulla base della reputazione che esse guadagnano sulla percentuale di studenti che entrano nelle migliori università (per entrare nelle quali bisogna superare dei difficili test di ammissione). Ne deriva che, per mantenere la posizione del loro istituto, le scuole superiori giapponesi organizzano esse stesse degli esami d'ingresso e dipendono, più di altri Paesi, dalla preselezione degli applicanti. La diretta conseguenza è la maggiore variazione orizzontale tra le scuole, sopra la media OCSE²⁵⁹, e una maggiore differenziazione delle scuole superiori. Un fattore, che vedremo, si lega alle disparità nei traguardi educativi e lavorativi in Giappone, tramite la proliferazione della cosiddetta *shadow education*.

3.2.5 Competizione, *shadow education* e “disordini scolastici”

Mentre il Giappone ha dato prova del successo educativo in ambito accademico, ha dimostrato scarsi risultati nelle valutazioni del benessere degli studenti e della loro abilità di pensare criticamente che, sostengono alcuni, è la diretta conseguenza del fatto che il Giappone ha a che fare con gli effetti dei test d'ingresso universitari, come una forza che preme sull'intero sistema educativo²⁶⁰.

Il Giappone è una “società conscia dell'educazione e del grado²⁶¹” che ha portato a quella che Ishikida nel 2005 chiama *gakureki shakai* (学歴社会, trad. “società basata sulla carriera accademica”), in cui le scuole superiori e le università sono classificate in base al pregio poiché la laurea da un particolare istituto è una misura di traguardo accademico che conferisce prestigio e posizione sociale²⁶². Ciò ha portato l'intero sistema educativo a concentrarsi sull'insegnamento e sull'apprendimento meccanico *verso il test*, compromettendo da una parte lo sviluppo di capacità di pensiero critico e comportando, dall'altra, un forte stress da competizione. Questa competizione spinge infatti gli studenti a frequentare i *juku* (塾), ovvero i corsi privati post-scolastici di preparazione

²⁵⁹ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁶⁰ *ibid.*

²⁶¹ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese Education...*, cit., p.39

²⁶² OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

all'esame di ammissione, che si aggiungono al già lungo orario scolastico e minano il benessere dello studente²⁶³.

Secondo Entrich, in Giappone vi è una forte credenza che gli investimenti nella cosiddetta *shadow education* ("educazione ombra", ovvero il tutoraggio privato extra scolastico) favoriscano l'accesso a istituti di prestigio; tuttavia, studi e ricerche accademiche sull'argomento hanno dimostrato come la *shadow education* aumenti le inegualità nell'educazione²⁶⁴. In particolare, l'industria del *juku* è iniziata a crescere dagli anni Settanta quando, con il repentino aumento nelle aspirazioni educative della popolazione giapponese, la domanda ha cominciato ad eccedere l'offerta dei posti disponibili nelle università e le famiglie cercavano supporto educativo nelle istituzioni private o post-scolastiche²⁶⁵. Ancora oggi, riporta il MEXT, più della metà degli studenti all'ultimo anno di scuola secondaria inferiore frequenta il *juku* in preparazione del test di ammissione per la scuola superiore. Inoltre, la percentuale aumenta costantemente man mano che gli studenti si avvicinano ai test d'ingresso universitari: dal 16% nel primo anno di scuola primaria al 65% nell'ultimo anno di scuola secondaria inferiore. Di pari passo, la percentuale di studenti che frequentano attività extra-curricolari si abbassa dal 70% nella scuola primaria al 30% nella scuola secondaria inferiore²⁶⁶. In molti argomentano che il sistema scolastico giapponese sia permeato da eccessiva enfasi nei confronti dei test di ammissione ma finora poco è stato fatto per migliorare la situazione²⁶⁷.

Inoltre, Beauchamp e Vardaman (1994) riportano che una delle possibili ragioni dietro i test di ammissione possa essere la concezione che, superando l'esperienza intensa, difficile e spesso solitaria della preparazione per l'esame di ammissione, lo studente rafforzi il carattere e la morale e sia pronto per affrontare le sfide individuali che lo aspetteranno. Essi riprendono la tesi di Rohlen, il quale sostiene che, nonostante sia necessaria intelligenza per passare l'esame di ammissione, anche autodisciplina e forza di volontà sono ugualmente essenziali²⁶⁸; fattori che mantengono coerenza con il panorama generale del sistema scolastico giapponese, che fa molta leva sulla formazione della persona come futuro cittadino.

²⁶³ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁶⁴ *ibid.*

²⁶⁵ *ibid.*

²⁶⁶ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁶⁷ Edward R. BEAUCHAMP; James M. VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945: A Documentary Study*, M.E. Sharpe, 1994

²⁶⁸ *ibid.*

Tuttavia, l'ambiente scolastico altamente competitivo, i ripetitivi test standardizzati e la cosiddetta “gara all'esame” possono generare alti livelli di stress per gli studenti: secondo un report del Governo citato nel *Japan Times* (2015) i più giovani hanno una propensione a commettere suicidi quando sono costretti a tornare a scuola dopo un lungo periodo di vacanza²⁶⁹. Il costo del successo accademico del Giappone potrebbe essere un basso livello di benessere dello studente giapponese, che spesso riporta molta ansia legata allo studio e poca motivazione²⁷⁰.

3.3 Storia delle riforme del sistema scolastico giapponese

Nelle grandi trasformazioni avvenute in Giappone l'educazione ha sempre svolto un ruolo centrale, tanto che, parallelamente ai cambiamenti storici, Schoppa (1991) individua tre “ondate riformatrici” che, prima di adesso, hanno coinvolto il sistema scolastico giapponese²⁷¹. La prima ondata riformatrice ha inizio con la Restaurazione Meiji nel 1868, che vede il Giappone trasformarsi da paese feudale a nazione moderna e dirigere tutte le energie verso l'obiettivo di raggiungere il passo dell'“Occidente”. La seconda ondata arriva con l'Occupazione americana, seguita alla sconfitta nella Seconda Guerra Mondiale, quando il Giappone, adattandosi al “nuovo mondo” dominato dagli Stati Uniti, incorpora le nuove istituzioni democratiche, continuando a perseguire al tempo stesso lo sviluppo economico al pari delle nazioni euro-americane. La terza ondata emerge a partire dagli anni Ottanta con la cosiddetta *yutori kyōiku* (ゆとり教育; lett. “educazione con margine di tempo” o “educazione rilassata”), che cerca di rispondere a nascenti disordini scolastici creati da un sistema educativo troppo rigido e competitivo.

Schoppa, nella sua analisi delle riforme educative giapponesi, evidenzia come alla spinta riformatrice iniziale sia sempre seguita una reazione conservatrice che stempera i precedenti cambiamenti, non portando mai trasformazioni significative nel sistema educativo e risultando in quello che lui definisce “un caso di politiche immobili”²⁷². Questo punto di vista risulta interessante nella valutazione dell'effettiva capacità del sistema di mutare verso un sistema educativo inclusivo.

²⁶⁹ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁷⁰ *ibid.*

²⁷¹ Leonard J. SCHOPPA, *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politic*, Routledge, 1991

²⁷² BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

3.3.1 Prima ondata riformatrice: Restaurazione Meiji e nazionalismo

La prima ondata di riforme educative prese il via con la Restaurazione di periodo Meiji (1868-1912), durante il quale il nuovo Governo sfruttò l'educazione come mezzo per la costruzione di una nazione moderna.

In questo periodo il Giappone eresse un sistema educativo moderno prendendo in prestito dai modelli euro-americani quelle caratteristiche considerate adatte e riadattabili al contesto e alle necessità del Paese: dalla Francia venne importata una struttura amministrativa altamente centralizzata e con enfasi sulla gestione statale delle scuole; dalla Germania, un sistema di educazione superiore basato sull'*élite* di università pubbliche; dall'Inghilterra, il concetto di scuola come luogo di formazione della persona, che enfatizza la morale e la disciplina; infine, dagli Stati Uniti, approcci e pratiche pedagogiche di educazione elementare, nonché l'interesse per l'educazione professionale²⁷³. Come risultato, si stabiliva un sistema di educazione duale e meritocratico – con un'istruzione primaria universale e un'istruzione superiore elitaria²⁷⁴ – che diede al Giappone una forza lavoro istruita e un'*élite* di talento, in un periodo in cui la Nazione aveva bisogno di fare un uso massimale delle risorse umane nel tentativo di modernizzarsi²⁷⁵.

Dal 1868 al 1876 circa, il governo Meiji inseguì la modernizzazione “in maniera confusionaria” fino a quando alcuni dei nuovi ideali finirono per scontrarsi con l'essenza dei valori tradizionali giapponesi, di cui il Paese sentì la necessità di rimpossessarsi. Anche nell'educazione si assistette a un'inversione di tendenza: l'eccessivo individualismo venne smorzato da una recuperata enfasi sui valori confuciani, che insegnavano “il significato della vita sociale” basata sulla “devozione nei confronti dell'altro”, e che “dovevano essere reintegrati nell'educazione come valori base nella moderna vita giapponese”²⁷⁶.

Gli anni Venti e Trenta videro poi l'ascesa militaristica e ultranazionalistica del Paese e, in questo periodo, il sistema educativo nazionale fu usato dallo Stato come strumento per portare avanti i fini di sviluppo economico, integrità nazionale e potere militare: la scuola elementare diventava un mezzo d'indottrinamento e di formazione di una

²⁷³ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁷⁴ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

²⁷⁵ SCHOPPA, *Education Reform in Japan...*, cit.

²⁷⁶ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

popolazione fedele e obbediente, subordinando gli individui al bene dello Stato e promuovendo un'incondizionata accettazione e una cieca obbedienza ad esso²⁷⁷.

Secondo Beauchamp e Vardaman, con un processo educativo condotto sotto la forte pressione dello Stato imperiale, che cercava di reprimere ogni attitudine critica o azione attiva per il supporto del nazionalismo e del militarismo, il successo della strategia educativa Meiji stava nell'aver creato un sistema adattato su misura ai bisogni della Nazione e dei suoi leader²⁷⁸.

3.3.2 Seconda ondata riformatrice: Occupazione americana e democratizzazione

La seconda ondata riformatrice fu avviata dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, nel periodo dell'Occupazione americana (1946-1952), come elemento chiave delle forze di occupazione per trasformare il Giappone da dittatura militare a società democratica. Il fine primario dell'occupazione era la demilitarizzazione, la decentralizzazione e la democratizzazione della società giapponese; orientare il sistema educativo verso tale obiettivo era un elemento indispensabile, poiché si riteneva che la formazione educativa avesse svolto un ruolo primario nello sviluppo e nell'espansione militare del Paese, come dimostrato da libri di testo permeati di propaganda nazionalistica²⁷⁹.

Le riforme educative iniziate dalle autorità americane furono disegnate in linea con il modello americano e implementate tra il 1947 e il 1949. Le più importanti fra queste (e che rimangono tuttora) sono il *Basic Act on Education* e la *School Education Law*, entrambe promulgate nel 1947, che introducono gli ideali guida di pari opportunità e accesso universale all'istruzione e rimpiazzano le strutture non democratiche del Paese con un sistema di valori democratici, nuovi curricula, libri di testo e metodologie. Il culmine del tentativo americano di decentralizzare il sistema educativo giapponese fu con la *Board of Education Law (Kyōiku Iinkai Hō 教育委員会法)* che nel 1948, basandosi sul principio di democratizzazione e decentralizzazione, istituisce e concede autorità a degli organi direttivi eletti localmente (in inglese *boards of education*), importati dal modello americano²⁸⁰. Dal 1949, con il completamento delle maggiori riforme, ne risulta un sistema educativo più egualitario e democratico, in un periodo in cui la Na-

²⁷⁷ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁷⁸ *ibid.*

²⁷⁹ *ibid.*

²⁸⁰ *ibid.*

zione aveva bisogno di lavoratori qualificati per rafforzare la ripresa post guerra²⁸¹. L'influenza americana aveva rivoluzionato in concetti base di supporto al sistema educativo e creato un sistema che, molti concordano, ha giocato un ruolo fondamentale nella crescita del Giappone come potenza economica mondiale²⁸².

Tuttavia, cercare trasformare l'orientamento del popolo giapponese (con enfasi sulla pietà filiale, il potere morale, la coesione del gruppo, l'armonia, la fedeltà e l'obbedienza alla nazione) con un modello di scuola di impronta statunitense (che cercava di promuovere l'individualità, la libertà di ricerca, la maggiore flessibilità nel curriculum, la co-educazione e la formazione totale del bambino) creò inevitabili squilibri: si trattava di principi profondamente legati al modello democratico americano ma che apparivano disfunzionali se trasportate nel contesto Giapponese. La decentralizzazione dell'amministrazione scolastica, dal Governo centrale alle autorità locali, diventò una questione rilevante nel sistema educativo giapponese e, ancora oggi, l'idea è scarsamente supportata in Giappone²⁸³.

3.3.2.1 Inversione di tendenza post-occupazione

Dal 1952, con la fine dell'Occupazione americana, fu ristabilita la sovranità del Governo giapponese²⁸⁴. Dall'Occupazione americana ne era emerso un sistema educativo di base democratico ma il governo non tardò a correggere tutti quegli elementi che erano considerati eccessivi e che minavano i valori e la tradizione giapponese, dando il via a una nuova "inversione di tendenza".

L'enfasi dell'Occupazione sulla democrazia, l'individualismo e la libertà necessitava di essere bilanciata con una consapevolezza di ciò che voleva dire essere un cittadino del Giappone e le sue implicazioni, in armonia con la cultura e la tradizione giapponese; Beauchamp commenta che "alla lunga questo era forse il solo modo in cui le maggiori riforme americane potevano essere istituzionalizzate nel contesto giapponese"²⁸⁵. Ad esempio, l'educazione morale (che era stata abolita dall'Occupazione poiché ritenuta veicolo primario per l'indottrinamento del periodo nazionalista) venne reintrodotta nel 1958 con il nome di *dokutoku*. La posizione del Ministero al riguardo fu che

²⁸¹ SCHOPPA, *Education Reform in Japan...*, cit.

²⁸² BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁸³ *ibid.*

²⁸⁴ *ibid.*

²⁸⁵ *ibid.*

“l’educazione morale mira a sviluppare un giapponese che non perderà mai lo spirito del rispetto per il compagno, che realizzerà questo spirito a casa, a scuola e nella vita quotidiana nella società come membro di essa”²⁸⁶. Allo stesso modo, la preferenza giapponese per la centralizzazione si riaffermò: venne abolita la *Board of Education Law* e gli organi direttivi dell’educazione, i cui membri cominciarono ad essere scelti dal Governo anziché essere eletti localmente, furono resi parte integrante dell’amministrazione locale. Tuttavia, questo processo inverso non negò mai gli ideali democratici e anzi, secondo molti, “la centralizzazione garantiva pari opportunità lungo tutto l’arcipelago”, sebbene minore controllo locale equivallesse a minore sensibilità ai bisogni locali²⁸⁷.

3.3.2.2 Crescita economica degli anni Sessanta e Settanta

Non vi è dubbio che nel dopoguerra il Giappone avesse fatto degli enormi progressi per assicurare opportunità educative a tutte le giovani generazioni e ciò risultò in un’espansione del sistema. All’iniziale espansione quantitativa, dagli anni Sessanta, seguì l’espansione della qualità dell’educazione²⁸⁸.

Durante gli anni Sessanta e Settanta il Giappone visse un periodo di crescita economica senza precedenti, a cui si unirono una sempre maggiore dipendenza da fattori internazionali e rapidi cambiamenti nella scienza e nell’industria tecnologica. L’educazione aveva bisogno di andare al passo con i tempi e tentava di raggiungere un’efficienza tale da produrre il tipo di lavoratore necessario per sostenere la crescita economica giapponese²⁸⁹. In questi anni, dunque, l’educazione fu consapevolmente disegnata per colmare la scarsità della manodopera scientifica e tecnologica, per sviluppare le risorse umane con una migliore educazione tecnica e per incontrare i bisogni delle industrie e creare dei lavoratori specializzati. Si sviluppò così un sistema scolastico post-secondario altamente differenziato e specializzato²⁹⁰.

Da qui cominciò a nascere il problema del numero di diplomati dalle scuole superiori che eccedeva la soglia di ammissione per le poche università, che cominciarono a selezionare i futuri studenti in base al merito tramite rigidi test di ammissione. Da allora, il

²⁸⁶ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁸⁷ *ibid.*

²⁸⁸ *ibid.*

²⁸⁹ SCHOPPA, *Education Reform in Japan...*, cit.

²⁹⁰ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

sistema scolastico giapponese sarà sempre più permeato da un'eccessiva enfasi nei confronti dei test di ammissione²⁹¹.

3.3.3 Terza ondata riformatrice: la *yutori kyōiku* degli anni Ottanta

La terza ondata riformatrice può essere tracciata a partire dagli anni Ottanta e prosegue fino all'inizio del nuovo secolo. Questa ha inizio sotto il Primo Ministro Nakasone, che lancia un piano di riforme radicali per la ristrutturazione e la riorganizzazione di tutti gli aspetti dell'educazione scolastica – strutture, curricula, modalità di insegnamento, amministrazione e gestione scolastica – finalizzate a due obiettivi principali. Il primo obiettivo era guidato dall'ideologia di “eccellenza” ed efficienza dell'educazione, specialmente nel nuovo contesto globalizzato in cui la società giapponese si ritrovava a vivere, incentrato sul capitalismo e sulla competizione internazionale. Da ciò la necessità di continuare a migliorare gli standard qualitativi dell'educazione per stare al passo dei rapidi cambiamenti economici e sociali portati dalla globalizzazione, come anche dell'innovazione delle tecnologie e dei sistemi di comunicazione e di informazione. Il secondo obiettivo riguardava invece la ricerca di maggiore libertà e apertura del sistema educativo, per indirizzarsi al problema di un'istruzione uniforme e inflessibile, di un clima sociale che poneva troppo valore sull'esperienza accademica degli individui e di crescenti “disordini scolastici” causati da questo²⁹².

Verso la metà degli anni Settanta, insieme al rallentamento dell'economia giapponese che seguì il primo *Oil Shock* (1973), e alla riduzione del supporto finanziario pubblico dato al settore educativo, il Paese si trovava ad affrontare una “crisi di strutturazione”: nel dopoguerra il Giappone aveva creato un efficiente sistema che era al contempo egualitario e mobile ma, a seguito del rallentamento dell'economia, le opportunità di mobilità si erano ampiamente ridotte. Ne era emerso un sistema scolastico fortemente gerarchico, monopolizzato dalle università più prestigiose e dalle scuole superiori che servivano ad accedervi per avere la garanzia di un lavoro prestigioso nelle posizioni elitarie della società. Da allora, “la sana competizione creata dal sistema educativo era esacerbata e si rifletteva in una pressione esercitata in tutto il sistema, distorcendo l'educazione pre-universitaria”²⁹³.

²⁹¹ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁹² GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

²⁹³ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

A ciò si associava un aumento dei disordini scolastici: violenza nelle scuole, vandalismo, bullismo, assenza ingiustificata dovuta alla “fobia della scuola” e altri disordini psichici registrati fin dalla fine degli anni Settanta²⁹⁴. Si comincia a registrare un aumento nel numero di studenti che lasciavano gli studi, un tasso dove il Giappone fino ad allora aveva primeggiato. Una delle dimensioni più interessanti di questo fenomeno era la “sindrome del rifiuto della scuola”, che il Ministero dell’Educazione riteneva essere causata da “la rapidità dei cambiamenti sociali, la proliferazione delle famiglie nucleari, la perdita del senso di comunità e l’urbanizzazione”; mentre, altri punti di vista, sostenevano che la causa stesse nel modo di fare scuola “teoricamente disegnato per far in modo che tutti i bambini dello stesso gruppo stessero allo stesso livello e lavorassero nello stesso posto”. Ciò si riteneva avesse comportato grande stress per i bambini più lenti, che cominciarono a lamentare malori fisici per restare a casa, poiché sottoposti alla pressione di un sistema intransigente²⁹⁵.

Alcuni vedevano il problema del Giappone come la “malattia della nazione avanzata”: risultato inevitabile della società industriale moderna, esemplificato dall’aumento del tasso di criminalità giovanile, violenza scolastica e bullismo. Sebbene questo in Giappone rappresentasse un problema minore rispetto ad altri Paesi, era considerato inaccettabile poiché “viola il maggior codice confuciano dei valori educativi tradizionali che sono il rispetto e l’obbedienza per gli insegnanti”. Interessanti sono articoli che riportano che un numero significativo di studenti vittime di bullismo a scuola furono ammessi in ospedali psichiatrici per bambini a Tokyo: l’ospedale affermava che molti bambini ammessi “non solo si rifiutano di andare a scuola ma mostrano sintomi di neurosi ossessive che derivano dalla paura del bullismo”. Beauchamp spiega che tali fenomeni potrebbero essere dovuti al cambiamento dell’ambiente socio-economico del Giappone contemporaneo, in cui la cultura è universale, globalizzata e influenzata da tendenze internazionali; “un nuovo orientamento che, combinato con un sistema educativo rigido e inflessibile, porta non solo a un aumento dell’abbandono scolastico ma anche della violenza a scuola”²⁹⁶.

In questo periodo alcuni report dell’OCSE criticano la natura conformistica del sistema educativo giapponese, l’eccessivo controllo centralizzato e l’eccessiva standar-

²⁹⁴ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

²⁹⁵ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁹⁶ *ibid.*

dizzazione in nome dell'egualitarismo²⁹⁷. Nel 1971 l'OCSE descrive il sistema come "l'inferno degli esami"²⁹⁸ e raccomanda uno schema educativo più flessibile e meno pressante per sviluppare le personalità degli studenti attraverso maggior tempo libero, libertà nei curricula o diversità nelle attività extra-curricolari. Infine, conclude, si "dovrebbe porre maggiore attenzione alla *cooperazione*, oltre che alla disciplina e alla competizione, e alla *creatività* oltre che alla recettività e all'imitazione"²⁹⁹.

Alla luce di tutto ciò, nel 1984, il Ministero dell'Educazione, guidato da Nakasone, lancia la cosiddetta *yutori kyōiku* (lett. "educazione con margine di tempo" o "educazione rilassata"), una riforma educativa basata sulla riduzione delle ore di lezione e sull'alleggerimento dei contenuti delle materie maggiori, così da dare alla scuola, agli insegnanti e agli studenti più libertà e autonomia e rendere l'insegnamento e l'apprendimento meno rigidi e stressanti: "rilassati". La riforma *yutori* pone così le basi per più di vent'anni di cambiamenti strutturali alla ricerca dell'*eccellenza*³⁰⁰.

3.3.4 Il fallimento delle riforme degli anni Novanta

Gli anni Novanta hanno visto dei tentativi di riforma da parte del Ministero dell'Educazione di promuovere misure senza successo. Il sistema scolastico giapponese è stato rivisto e riorganizzato verso un sistema differenziato, che enfatizza la diversificazione delle scuole pubbliche, la libertà di scelta, la differenziazione dei curricula, con la revisione del Curriculum Standard Nazionale e la riduzione della settimana scolastica da sei a cinque giorni (a partire dal 2002)³⁰¹. Tuttavia, lo stato del sistema educativo era cambiato di molto poco: rimase standardizzato e senza differenziazione; la maggior parte dei genitori che mandavano i loro figli nelle scuole elementari pubbliche avevano la possibilità di scegliere solo una scuola e gli esami d'ingresso continuavano a dominare le scuole secondarie. Schoppa commenta che "se il Giappone con Nakasone stava cercando di creare un sistema meno standardizzato e meno orientato ai risultati accademici, le riforme non lo produssero"³⁰².

²⁹⁷ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

²⁹⁸ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

²⁹⁹ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

³⁰⁰ *ibid.*

³⁰¹ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

³⁰² SCHOPPA, *Education Reform in Japan...*, cit.

I risultati delle iniziative non furono particolarmente importanti, ma, secondo Schoppa, il fatto che così tante idee di riforma fallirono nell'essere implementate rendono i tentativi di riforma dell'educazione giapponese un fenomeno ancora più interessante. Egli definisce l'inabilità del governo giapponese di raggiungere degli obiettivi di riforma come "un caso di politiche immobili" e cerca di spiegarlo in maniera oggettiva come una possibile riluttanza del Governo a modificare un sistema che, di fatto, gode di molti punti di forza. Gordon e LeTendre ritengono invece che ciò derivi dal fatto che i reali bisogni del sistema siano posti in secondo piano rispetto a considerazioni non educative, come questioni finanziarie. Dal 1986 al 1990 il Giappone aveva infatti vissuto gli anni della cosiddetta "bolla economica", caratterizzata da un drammatico aumento dei prezzi dei beni immobili e delle azioni. Lo scoppio della bolla (1991) e la successiva crisi avevano comportato un'ondata di discussioni riguardo i fondi del Governo e su come utilizzare un budget in deficit per le riforme educative³⁰³. Beauchamp spiega questo fenomeno evidenziando come il governo giapponese, fin dagli anni della Restaurazione Meiji, si sia sempre caratterizzato dall'usare l'educazione come un veicolo per raggiungere più grandi obiettivi nazionali³⁰⁴.

3.3.5 L'inversione di rotta del Ventunesimo secolo

Alcune delle prime riforme degli anni Novanta, come l'introduzione della *yutori kyōiku*, furono criticate dai media come la causa del peggioramento dei risultati accademici degli studenti giapponesi e della caduta del Giappone nelle classifiche internazionali. Dunque, nel 2006, il Parlamento giapponese risponde sottoscrivendo un piano per la revisione formale del *Basic Act on Education*, rimasto invariato fin dal 1947. Nel 2007 viene promossa la decentralizzazione del sistema e il rafforzamento della gerarchia interna alle scuole, con la riforma del sistema delle direzioni scolastiche locali³⁰⁵. Nel 2008, viene annunciato e adottato un nuovo Curriculum Standard Nazionale, che reintroduce alcuni dei contenuti che erano stati precedentemente eliminati come, ad esempio, l'educazione morale. Riforme e controriforme sembrano oggi caratterizzate le politiche educative giapponesi³⁰⁶.

³⁰³ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

³⁰⁴ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit.

³⁰⁵ KUBOTA, *Educational System and Practices in Japan*, cit.

³⁰⁶ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

Nel frattempo, le questioni politiche educative più importanti rimangono invariate e legate sempre a una doppia sfida per il futuro: da una parte persiste il problema del benessere degli studenti; della natura rischiosa dei test d'ingresso che pone pressione sull'intero sistema; del controllo centralizzato e della mancanza di autonomia da parte delle scuole; di un sistema di fondi che può portare iniquità poiché dipende abbondantemente dalle famiglie nei livelli d'istruzione non obbligatoria³⁰⁷. Dall'altra parte, la questione del ruolo dell'educazione nel sostegno della crescita economica e di come fronteggiare le sfide del Ventunesimo secolo; di come promuovere un cambio di abilità e competenze richieste dal mercato del lavoro e dall'imprevedibile avanzamento tecnologico, facendo sì che le riforme siano armoniose con le tradizioni e i valori giapponesi³⁰⁸.

Sfide economiche e socio-demografiche mettono in questione la sostenibilità del modello di successo giapponese: la globalizzazione sta sfidando le competenze richieste dalla forza lavorativa e nella vita quotidiana. Il calo del tasso di natalità e l'aumento delle aspettative di vita hanno portato significativi cambiamenti nella struttura economica e del lavoro. Allo stesso modo anche gli alti standard di equità educativa sono stati messi in crisi, con un aumento delle disparità economiche e sociali tra la popolazione. Al centro del mirino rimane anche il problema del benessere dello studente.

In risposta, il Governo ha sviluppato un *Third Basic Plan for the Promotion of Education* (2018-22) che modifica il curriculum, la formazione richiesta agli insegnanti e il supporto finanziario per i livelli d'istruzione non obbligatoria; cerca inoltre di alleviare il sovraccarico di lavoro e di responsabilità degli insegnanti modificando l'organizzazione della scuola e promuove l'impegno della comunità e dei genitori. Per raggiungere questi obiettivi il Giappone può basarsi su molte forze del suo sistema educativo performante: in Giappone l'educazione è una priorità, come attestato dal coinvolgimento condiviso di studenti (alto livello di scolarizzazione), genitori e famiglie (alto livello di investimenti personali e finanziari) e comunità di supporto; dall'educazione olistica, che copre non solo la mera istruzione accademica ma anche l'educazione ai valori³⁰⁹.

Le ultime revisioni del Curriculum Standard Nazionale, annunciate nel marzo 2017 prenderanno effetto progressivamente nel 2020 per le scuole primarie, nel 2021 per le

³⁰⁷ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

³⁰⁸ BEAUCHAMP; VARDAMAN, *Japanese Education Since 1945...*, cit., p.30

³⁰⁹ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

scuole secondarie inferiori e nel 2022 per le scuole secondarie superiori³¹⁰. A questo seguirà anche l'implementazione del nuovo curriculum per le scuole per i bisogni speciali, che, dal 2017, è stato allineato agli standard della scuola regolare, ponendo enfasi sulla coerenza e la continuità tra i due sistemi. In questo contesto viene anche promossa l'educazione per studenti con bisogni educativi speciali nelle scuole primarie e secondarie inferiori³¹¹.

3.4 Minoranze e “inclusione” nel sistema scolastico giapponese

L'internazionalizzazione del Giappone sembra aver portato con sé una maggiore consapevolezza del ruolo ricoperto dal sistema educativo nel contrastare problemi nati da disuguaglianze sociali. Tuttavia, anni di sforzi politici per sostenere le minoranze (siano esse etniche o sociali) tramite l'educazione sono stati surclassati da questioni economiche e da vani tentativi di riformare un sistema che rimane profondamente gerarchico e competitivo³¹². Nel valutare le recenti riforme educative di inclusione ci si dovrà chiedere, dunque, se la scuola giapponese è in grado di rispondere ai bisogni delle minoranze e, soprattutto, se non è la stessa scuola, la sua struttura e la sua funzione, che devono essere riesaminate come possibili meccanismi che causano o acuiscono il problema dell'esclusione delle minoranze.

3.4.1 Educazione e diritti umani in Giappone

Nel contesto della globalizzazione, questioni nazionali come l'educazione sono sempre più influenzate da tendenze internazionali e anche la scuola è diventata un affare che va ben oltre i “progetti nazionali”. Sempre più le nazioni legano le loro performance economiche a indicatori sull'efficacia scolastica, usando dati comparativi per identificare le rispettive aree di debolezza. Nella crescente competizione economica globale, tutte le nazioni si trovano di fronte a una considerevole pressione normativa di dover portare il proprio sistema educativo in linea con le norme internazionali. Da qui, concetti sociali ed educativi come diritti umani, pari opportunità, diritti delle minoranze – nati da un

³¹⁰ OCSE, *Education Policy in Japan...*, cit.

³¹¹ Keitaro ISOGAI, “Recent Developments in Japan’s Special Needs Education – Promoting an Inclusive Education System –”, in *NISE Bulletin*, vol. 16, 2017, pp. 28-32

³¹² GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

nucleo culturale euro-americano e condivisi ora da una cultura globale ed egemonica – sono entrati a far parte delle politiche educative giapponesi. Tuttavia, “l’educazione *che prende in prestito* è diventato un fenomeno transnazionale ben più complesso di un semplice trasferimento delle conoscenze”: quando tali concetti attraversano i confini delle nazioni, bisogna valutare la sostenibilità della loro applicazione in considerazione della diversità dei sistemi politici ed educativi di cui entrano a far parte³¹³.

Il Giappone deve ora affrontare questioni di diritti umani, iniquità e disuguaglianze che, mentre prima rivestivano un ruolo marginale, sono passate ad avere un ruolo centrale nel discorso sociale; fatto in gran parte dovuto alla crescente consapevolezza dell’importanza attribuita a queste questioni dalla comunità internazionale. Rispetto ad altre nazioni – che nel dopoguerra hanno vissuto battaglie per l’integrazione e l’abolizione di scuole segregate e promosso studi sugli effetti della marginalizzazione, dell’oppressione e dell’identità nelle scuole – il Giappone non ha vissuto lo stesso tipo di turbolenze interne. Dunque, la questione dello status delle minoranze e del ruolo dell’educazione nella loro inclusione sociale è stato semplicemente ignorato o, secondo alcuni, “deliberatamente dimenticato”. Ora la sfida del Giappone sarà rispondere all’inclusione di un gruppo di individui sempre più ampio e differenziato, identificato sotto la definizione unica di “diritti umani”³¹⁴.

3.4.2 Invisibilità ed esclusione scolastica in Giappone

Dagli anni Novanta, il Giappone sembra aver acquisito la consapevolezza del problema dell’esclusione sociale, soprattutto nel contesto di cambiamenti socio-economici che hanno aggravato le disuguaglianze diventando una questione politica centrale. È lecito dire che tali problemi sono gradualmente migliorati, specialmente grazie all’internazionalizzazione e alla diversificazione socio-culturale a partire dagli anni Ottanta; tuttavia, vi sono ancora diverse difficoltà e ostacoli per coloro che sono oggetto di discriminazione³¹⁵.

Due questioni tipiche, e in parte sovrapponibili, dell’esclusione socio-educativa in Giappone, sono quelle della discriminazione dei *burakumin*³¹⁶ (部落民) e degli *zaini-*

³¹³ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.

³¹⁴ *ibid.*

³¹⁵ *ibid.*

³¹⁶ I *burakumin* sono le persone della stessa linea di discendenza della casta originata dal sistema di stratificazione sociale sotto il regime Tokugawa (1603-1867) e storicamente soggetta a discriminazione come

*chi*³¹⁷ (在日). Altre realtà di questo tipo di “diversità” comprendono inoltre l’educazione della seconda e terza generazione di brasiliani discendenti da giapponesi, bambini americano-asiatici a Okinawa e la loro marginalizzazione dalla scuola ordinaria. Il problema della discriminazione legata a queste categorie persiste nonostante politiche di integrazione sociale, inclusa la cosiddetta “educazione per l’integrazione sociale”, che è stato un tentativo di riforma fin dagli anni Quaranta. Tuttavia, si tratta di problemi che non hanno le loro cause in discriminazione scolastica e segregazione ma in cause storiche e sociali³¹⁸.

In contrasto, nel Giappone contemporaneo, “l’esclusione sociale attraverso l’esclusione scolastica è emersa con l’espansione dell’educazione stessa e ora rischia di divenire un serio problema sociale”³¹⁹, ovvero, l’iniquità scolastica è ora diventata tra i maggiori fattori di contribuzione ai nuovi problemi di esclusione sociale. Un aspetto dell’esclusione socio-educativa è l’alta percentuale di detenuti in casa per omicidio o furto tra i diplomati dalle scuole medie o i ritirati dalle scuole superiori. Ciò suggerisce che i giovani di queste due categorie, rispetto a tutti gli altri livelli scolastici, affrontano serie difficoltà nelle loro vite: subendo potenziali stigmatizzazioni sono socialmente esclusi e più facilmente si indirizzano al crimine. Anche coloro con bassi successi scolastici tendono a essere a rischio a causa di stigmatizzazione, essendo comunemente noto che, coloro con poche credenziali educative, godono di peggiori condizioni d’impiego (in termini di salario, assicurazione e altri benefici) e minore prestigio sociale³²⁰.

3.4.3 Barriere all’inclusione nel sistema scolastico giapponese

Due cause ricorrenti nella discriminazione di gruppi minoritari in ogni nazione sono “omologazione” e “invisibilità”³²¹; anche nella scuola la *diversità* può incontrare delle barriere se vista come contesto di forzata invisibilità e omologazione.

“la controparte al mito dell’omogeneità del Giappone” (GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.)

³¹⁷ I coreani *zainichi* sono coreani che vivono in Giappone, molti dei quali discendenti di coloro che vi arrivarono durante il periodo di colonizzazione della penisola coreana da parte del Giappone. (GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit.)

³¹⁸ GORDON; FUJITA; KARIYA; LATENDRE, *Challenges to Japanese...*, cit., pp.5-40

³¹⁹ *ibid.*

³²⁰ *ibid.*

³²¹ *ibid.*

Esemplificativa di come questi tre fattori si intreccino all'interno della scuola giapponese è l'analisi di Galan (2005), che analizza la diversità all'interno del sistema scolastico giapponese focalizzandosi sulla popolazione di immigrati e stranieri che incontrano difficoltà a causa della "barriera" della lingua³²². A partire dal concetto di "barriera", ovvero degli ostacoli propri della situazione giapponese che si immettono nella rotta della popolazione di immigrati o stranieri, egli riscontra una serie di ostacoli: nella struttura e nell'organizzazione del sistema educativo; in alcuni metodi pedagogici; nella concezione stessa del bambino che predomina nella società giapponese.

Interessante è la sua analisi della scuola elementare in Giappone non solo come luogo di apprendimento del sapere accademico ma, e soprattutto, come luogo di socializzazione tra bambini e di apprendimento della "giapponesità" (tesi rafforzata dall'enfasi sull'insegnamento morale della storia per lo sviluppo di una personalità sana). Egli si chiede se, con tale metodologia pedagogica, le direttive che favoriscono la cultura giapponese e i valori propri della "giapponesità" non costituiscano un handicap per coloro che non condividono quegli stessi valori³²³.

Per comprendere come questo approccio pedagogico porti all'appiattimento di ogni diversità e alla risultante invisibilità, occorre soffermarsi sulla concezione stessa del bambino in Giappone. Galan spiega che la scuola giapponese ritiene che tutti i bambini abbiano un potenziale intellettuale pari (se non equivalente) e, dunque, la medesima capacità di studio e assimilazione dei programmi. La scuola ha il fine e il dovere di insegnare loro abitudini tali che l'attenzione e l'applicazione di queste diventino alla base di ogni successo. L'accettazione di questi principi da parte di tutti, insegnanti e genitori, fa sì che le differenze che appaiono tra i bambini siano considerate come la qualità del lavoro e degli sforzi di ognuno di loro, della loro perseveranza e non del loro potenziale individuale: si escludono di fatto tutti i riferimenti alle diversità e ai contesti sociali o intellettivi nei quali il bambino vive, come se questi non avessero influenza sui risultati. Inoltre, in Giappone il passaggio alla classe superiore è (quasi sempre) automatico: far ripetere l'anno a un bambino è considerato nefasto, in quanto ciò lo escluderebbe dal gruppo di pari al quale appartiene e l'effetto psicologico prodotto sarebbe anche peggio-

³²² Christian GALAN, "Immigration, Langue, École et Citoyenneté au Japon : l'École Japonaise Face à la Scolarisation des Enfants d'Immigrants", in *Revue Française de Pédagogie*, vol. 153, 2005

³²³ *ibid.*

re del ritardo accumulato, che può essere compensato con un aumento del lavoro e degli sforzi³²⁴.

Dunque, conclude Galan, fondandosi sul presupposto che tutti i bambini abbiano le stesse capacità potenziali per arrivare a qualunque obiettivo – e qualunque essi siano i loro precedenti – la metodologia applicata a scuola mette l’accento sull’acquisizione dei soli meccanismi e tiene troppo poco conto delle particolarità di ogni bambino. “Questo presupposto trasforma in ostacolo tutte le *differenze*”³²⁵. Dopo gli anni Cinquanta la scuola giapponese è stata infatti pensata e voluta per dare a tutti i bambini dal nord al sud del Giappone un insegnamento identico su ogni punto: ritmo, progressione, materiali utilizzati. Organizzati sulla “negazione delle differenze” che possono esistere tra i bambini, essa non è stata pensata per accettare ed educare con efficacia dei bambini per definizione “troppo differenti”³²⁶. Adottando questa prospettiva, se si considera la *disabilità* come *diversità*, quest’analisi potrebbe essere valida e applicabile anche al caso dei bambini con bisogni educativi speciali. Potrebbe, dunque, mettere in luce una delle potenziali cause delle barriere all’efficacia delle riforme inclusive per l’educazione dei bambini con ASD nelle classi regolari in Giappone.

Nel seguente capitolo, partendo dall’analisi dei principi e dell’ideologia che caratterizzano la missione dell’educazione in Giappone, è stata rilevata una tendenza del sistema scolastico giapponese alla centralizzazione e alla standardizzazione; garanti di equità e alti standard educativi in tutto il Paese ma che, al contempo, risultano nell’inflessibilità del sistema e nella difficoltà di piegare l’educazione ai bisogni delle comunità locali. Inoltre, è stata riscontrata l’immobilità del sistema e la sua riluttanza al cambiamento, dimostrate dal susseguirsi di riforme e controriforme nella storia più recente. Si è visto poi come l’ideologia di efficienza e di eccellenza della scuola – intesa come luogo di formazione di una forza lavoro qualificata che sostenga lo sviluppo della Nazione – si traduce in un sistema scolastico altamente competitivo, che mina il benessere dello studente comportando, in alcuni casi, atteggiamenti di devianza sociale. Infine, sono emerse delle pratiche educative che, mirando alla collettività, sembrano non essere in grado di rispondere alle differenze (siano queste sociali o individuali), divenendo

³²⁴ GALAN, “Immigration, Langue, École...”, cit.

³²⁵ *ibid.*

³²⁶ *ibid.*

causa primaria di esclusione educativa e sociale. Dal seguente capitolo, dunque, emergono potenziali difficoltà del sistema scolastico, e delle stesse scuole, di adattare le pratiche pedagogiche a bisogni educativi speciali, come richiesto da un'educazione “inclusiva”.

CAPITOLO IV

Microsistema: ASD e scuola giapponese

Nei precedenti capitoli sono stati delineati i contesti internazionale e nazionale che hanno portato il Giappone a impegnarsi, a partire dai tardi anni Novanta, nella riforma strutturale e ideologica del sistema educativo verso una scuola e una società inclusive. Al contempo, dall'analisi della società (*macrosistema*) e del sistema scolastico (*esosistema*) sono emersi una serie di fattori – legati al contesto storico, economico, culturale e politico – che si pongono come ostacoli all'inclusione degli ASD nella scuola giapponese.

Nel seguente capitolo, nostro interesse sarà comprendere quali sono i fattori che possono condizionare l'inclusione degli studenti con ASD nel *microsistema* della scuola e, in particolare, della classe. Verrà dapprima fornita una panoramica del sistema attuale, ripercorrendo la storia dei cambiamenti del sistema scolastico da “educazione speciale” a “educazione dei bisogni speciali”. Si vedrà poi come i deficit della comunicazione e dell'interazione tipici del disturbo autistico agiscano nell'esperienza scolastica e sociale del bambino con ASD nella classe ordinaria e quali sono le principali misure di supporto per l'inclusione. Infine si valuterà il concetto stesso di “inclusione”, cercando di comprendere il significato che esso assume come fattore che ha mosso la riforma del sistema educativo.

4.1 Educazione dei bisogni speciali: la riforma del sistema

Nel passato, l'educazione “speciale” in Giappone si è focalizzata sul costruire e migliorare un sistema parallelo di scuole e classi speciali per offrire un'educazione di qualità e specializzata, in considerazione del tipo e del grado di disabilità³²⁷. La priorità era

³²⁷ National Institute of Special Needs Education (NISE), “Special Education in the 21st Century: Provision of Special Support to Meet the Needs of Each Child (Final Report)”, in *NISE Bulletin*, vol. 7, 2003, pp. 72-77

posta sul fornire opportunità di apprendimento a quei bambini che, a causa di grave disabilità, non erano reputati idonei a frequentare la scuola regolare. Tuttavia, dalla metà degli anni Novanta, il MEXT ha preso coscienza che, focalizzandosi solo su bambini con disabilità grave, falliva nel rispondere a una serie di questioni emergenti a cui l'educazione speciale doveva indirizzarsi; ovvero, la moltiplicazione e la diversificazione delle disabilità e l'intensificarsi della domanda per il supporto di studenti con disturbi dello sviluppo (LD, ADHD, HFA) nelle scuole regolari³²⁸. Per rispondere a tali cambiamenti, con l'emendamento dello *School Education Act* (2006), il Giappone ha riformato la struttura dell'esistente sistema di "educazione speciale" nel nuovo sistema più flessibile di "educazione dei bisogni speciali", affinché all'interno di ogni scuola potessero essere garantite misure di supporto adeguate alle esigenze dei bambini con disabilità, o meglio, con Bisogni Educativi Speciali (BES)³²⁹. Per comprendere i cambiamenti portati dalle riforme e le sfide che il Giappone ha affrontato nella riorganizzazione del sistema, si reputa necessario ripercorrere brevemente la storia del sistema di educazione speciale.

4.1.1 Storia dell'educazione speciale in Giappone

Prima della Restaurazione Meiji, un'istruzione di base per persone con disabilità, per lo sviluppo di abilità base necessarie alla vita, era principalmente offerta dal supporto delle comunità³³⁰. Quando nel 1872 fu stabilito il primo sistema educativo pubblico del Giappone, questo includeva una sezione che passivamente regolava le cosiddette *haijin gakkō* (俳人学校 "scuole per gli invalidi"); tuttavia, l'educazione per i bambini con disabilità non fu mai implementata dallo Stato e si basò principalmente sugli sforzi privati di filantropi o sui servizi sociali di carità³³¹.

Si fa risalire l'inizio della storia dell'educazione speciale alla fondazione, a Kyōto, della prima "scuola speciale" per bambini sordi, istituita privatamente nel 1878 dal filantropo Furukawa Taishiro³³². A seguire, nel 1880, fu fondato a Tōkyō il primo istituto per ciechi; dopodiché, una serie di scuole speciali per sordi e per ciechi cominciarono a

³²⁸ ISOGAI, "Recent Developments...", cit.

³²⁹ *ibid.*

³³⁰ Taro NUMANO, *Special Needs Education in Japan*, in "National Institute for Educational Policy Research", NIER, 2015

³³¹ *ibid.*

³³² Taro NUMANO, *Schools for Special Needs Education in Japan*, in "National Institute for Educational Policy Research", NIER, 2013,

essere stabilite privatamente³³³. Incoraggiati dallo stabilimento di queste scuole, gli attori coinvolti nel supporto delle persone con disabilità sollevarono la voce per un riconoscimento legale degli istituti “speciali” sotto la legge esistente dell’educazione speciale. In risposta, nel 1890, lo Stato dispose le prime regolamentazioni per disciplinare lo stabilimento delle scuole per ciechi e per sordi, in linea con le scuole elementari³³⁴. Nel 1900, l’educazione scolastica elementare generale fu resa obbligatoria ma, al tempo stesso, i bambini con disabilità furono resi esenti o, comunque, vi fu concessa possibilità di differimento dall’obbligo della scuola³³⁵. L’educazione speciale, oltre a quella per ciechi e per sordi, cominciò a svilupparsi dal tardo Meiji, dopo che, con la diffusione dell’istruzione elementare di massa, iniziarono a emergere bambini con deficit intellettivi. Nel 1906 fu fondato il primo istituto per disabilità intellettive a cui seguì, nel 1921, il primo istituto per bambini con disabilità fisica e motoria; entrambi privati³³⁶.

Tuttavia, la dipendenza dagli sforzi di filantropi civili iniziò ad essere considerata una questione sociale e le parti interessate sollevarono la richiesta di un passaggio alla gestione pubblica dell’educazione speciale, da rendere obbligatoria. Come risultato, nel 1923, fu reso obbligatorio lo stabilimento di scuole per sordi e per ciechi in ogni Prefettura. Nonostante ciò si applicasse a queste sole due tipologie di scuole, si può dire che in Giappone aveva avuto luogo un primo passaggio verso un sistema di educazione speciale pubblica³³⁷.

Il moderno sistema per l’educazione speciale è stato stabilito in Giappone con la *School Education Law* del 1947³³⁸, che designava tre categorie di “scuole speciali” per bambini con disabilità – scuole speciali per i ciechi, scuole speciali per i sordi e scuole per altre disabilità (ovvero disabilità intellettiva, fisica e problemi di salute)³³⁹. In più, stabiliva delle “classi speciali” all’interno di scuole ordinarie elementari e secondarie³⁴⁰.

A quel tempo, il fattore primario che preveniva la frequentazione di tali scuole era l’ingente onere finanziario che le famiglie dovevano sostenere per pagare i costi

³³³ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

³³⁴ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³³⁵ *ibid.*

³³⁶ *ibid.*

³³⁷ *ibid.*

³³⁸ NISE, “Special Education in the 21st Century...”, cit.

³³⁹ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

³⁴⁰ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

dell'educazione speciale³⁴¹. Finalmente, nel 1956, fu raggiunta l'educazione obbligatoria per sordi e per ciechi³⁴². Nel 1978 vennero abolite le misure di esenzione e differimento dalla frequenza scolastica e, nel 1979, fu resa obbligatoria l'educazione in tutte le categorie di scuole speciali. Nello stesso anno ebbe inizio anche l'insegnamento "in visita"; ovvero, gli studenti iscritti nei dipartimenti elementare o secondario inferiore delle scuole speciali, ma che non erano grado di frequentare la scuola a causa di condizioni disabilitanti, potevano usufruire dell'insegnamento a casa o nelle istituzioni mediche di ricovero, da parte degli insegnanti delle scuole speciali³⁴³.

Dopo il 1979, anche bambini con disabilità grave o multipla furono ammessi nelle scuole speciali (prima di allora tali scuole si focalizzavano sull'educazione di studenti con disabilità lieve, mentre i casi di disabilità grave o multipla erano resi esenti, rimanendo in casa o entrando in istituzioni di cura sanitaria e assistenziale). Al contempo – con l'avvento dell'istruzione obbligatoria nelle scuole speciali – si cominciò ad assistere all'espulsione di studenti con disabilità dalle scuole regolari locali, portando al sorgere di critiche sulla creazione di un sistema educativo "segregato"³⁴⁴.

4.1.2 Da "educazione speciale" a "educazione dei bisogni speciali"

Considerata l'espansione delle possibilità educative per studenti con disabilità, crebbe anche la richiesta per il miglioramento qualitativo dell'educazione speciale e per l'offerta di servizi più specifici³⁴⁵. Nel 1993 venne istituito il programma di educazione all'interno delle cosiddette classi *tsūkyū* (通級; trad. "classi di risorsa") per studenti con disabilità lieve (tra cui disturbi emotivi) iscritti nelle classi regolari delle scuole ordinarie³⁴⁶; dal 2005, l'educazione in queste classi fu estesa per includere anche studenti con disturbi dello sviluppo (LD, ADHD e HFA)³⁴⁷.

Il passaggio all'attuale "Sistema di Educazione dei Bisogni speciali" si ebbe con la revisione dello *School Education Act* nel 2006 (effettiva dal 2007) quando le tre precedenti tipologie di scuole speciali vennero legalmente unificate e riconosciute sotto lo

³⁴¹ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³⁴² NISE, "Special Education in the 21st Century...", cit.

³⁴³ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

³⁴⁴ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³⁴⁵ *ibid.*

³⁴⁶ NISE, "Special Education in the 21st Century...", cit.

³⁴⁷ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

stesso nome di “scuole per i bisogni speciali”. Nel nuovo sistema, l’istruzione è resa in grado di rispondere ai bisogni educativi di ogni studente in maniera flessibile, piuttosto che essere divisa in base alla tipologia di disabilità. Sulla base di ciò, le scuole speciali possono ora accogliere ogni tipo di disabilità; in più, anche ogni scuola regolare è tenuta a garantire misure di supporto appropriate per bambini con disabilità e BES (definizione che dal 2007 include anche i bambini con disturbi dello sviluppo)³⁴⁸.

Sempre nel 2007 il Giappone ha firmato la CRPD³⁴⁹ e fino alla sua ratifica (avvenuta nel 2014) l’intera struttura legale nazionale è stata profondamente riformata per predisporre un sistema educativo inclusivo³⁵⁰. Da allora, i cambiamenti seguiti ai nuovi obiettivi dell’educazione per i bisogni speciali, possono essere riassunti in tre macro-aree: (1) diversità dei contesti educativi; (2) miglioramento della formazione degli insegnanti e della ricerca; (3) un sistema di supporto flessibile, coordinato e continuo³⁵¹.

4.1.2.1 Diversità dei contesti educativi

Lo schema passato di educazione speciale in Giappone si focalizzava intensivamente su scuole e classi speciali e non necessariamente rispondeva ai bisogni di disturbi lievi nelle classi regolari. Soprattutto in risposta al crescente bisogno di supporto educativo per studenti con disturbi dello sviluppo (LD, ADHD e HFA) è stato stabilito un nuovo sistema educativo “differenziato” in cui i bambini con disabilità possono ricevere istruzione e supporto speciale in vari contesti, a seconda del tipo e del grado di disabilità³⁵².

Le *scuole per i bisogni speciali* (*tokubetsu shien gakkō* 特別支援学校) sono principalmente per studenti con grave disabilità; divise in dipartimenti che vanno dal livello pre-scolare al livello superiore. I contenuti dei curricula sono in linea con quelli delle scuole regolari di pari livello, tuttavia, le modalità d’insegnamento sono modificate appropriatamente per offrire supporto a tutto tondo³⁵³. Ciò include anche l’utilizzo di mezzi e strumentazioni speciali³⁵⁴.

³⁴⁸ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

³⁴⁹ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report Submitted by Japan under Article 35 of the Convention, due in 2016: Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in “United Nations Digital Library”, 2017

³⁵⁰ NUMANO, *Special Needs Education...*, cit.

³⁵¹ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

³⁵² NISE, “Special Education in the 21st Century...”, cit.

³⁵³ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³⁵⁴ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

Le *classi per i bisogni speciali* (*tokubetsu shien gakkyū* 特別支援学級) sono facilitazioni per bambini con disabilità moderata all'interno delle scuole regolari elementari e secondarie inferiori. Sono stabilite per studenti che hanno difficoltà di apprendimento nelle classi ordinarie e organizzate con un numero ridotto di studenti (divisi per tipologia di disabilità). I bambini all'interno di queste classi seguono lo stesso curriculum delle classi ordinarie; tuttavia è possibile una certa flessibilità, come l'adozione di curricula speciali in considerazione del grado di disabilità³⁵⁵.

Le classi *tsūkyū* sono programmi speciali all'interno delle scuole regolari, indirizzati a studenti con disabilità lieve che frequentano le classi ordinarie ma che non sono in grado di godere di un'esperienza di apprendimento adeguata all'interno delle stesse. Questi studenti solitamente svolgono la maggior parte delle lezioni nelle classi regolari e, per diverse ore settimanali, ricevono supporto aggiuntivo nelle classi *tsūkyū*. Qui svolgono lezioni in piccoli gruppi, o individuali, finalizzate a mitigare e superare gli effetti della disabilità. Lo schema *tsūkyū* è indirizzato a deficit della vista o dell'udito, disturbi del linguaggio, disturbi emotivi e disturbi dello sviluppo (HFA, LD, ADHD)³⁵⁶.

Tipicamente, le scuole per i bisogni speciali, le classi per i bisogni speciali e le classi *tsūkyū* sono classificate come contesti educativi particolarmente riservati a studenti con disabilità. Qui la proporzione alunno-insegnante è mantenuta bassa in confronto alle classi regolari: 35-40 studenti per insegnante nelle classi regolari; 8 nelle classi per i bisogni speciali; 3-6 nelle scuole per i bisogni speciali; e, dal 2017, 13 nelle classi *tsūkyū* (proporzione da raggiungere entro dieci anni)³⁵⁷.

Tuttavia, anche nelle classi regolari, supporto necessario e guida appropriata devono essere garantiti attraverso "accomodamenti ragionevoli"³⁵⁸. Per rispondere a tale necessità, il MEXT finanzia le amministrazioni locali per promuovere l'impiego di assistenti di supporto per i bisogni speciali, che svolgono un ruolo fondamentale nell'assistere i bambini con BES nelle classi regolari, offrendo un sostegno nella vita scolastica quotidiana e nello studio³⁵⁹.

³⁵⁵ ISOGAI, "Recent Developments...", cit.

³⁵⁶ *ibid.*

³⁵⁷ *ibid.*

³⁵⁸ Special Needs Education Division, "Recent Trends in Special Needs Education", in *NISE Bulletin*, vol. 18, 2019, pp. 25-24

³⁵⁹ ISOGAI, "Recent Developments...", cit.

4.1.2.2 Miglioramento della formazione degli insegnanti e della ricerca

Il MEXT cerca di assicurare la qualità e la specializzazione del corpo insegnante, sia nelle scuole regolari che nelle scuole per i bisogni speciali. Dal 2017, per ottenere l'abilitazione all'insegnamento è obbligatorio conseguire dei crediti formativi in educazione dei bisogni speciali; ci si aspetta che tutti gli insegnanti nelle scuole regolari acquisiscano le competenze base per trattare con bambini con disabilità e BES³⁶⁰.

Nelle scuole per bisogni speciali è richiesto che gli insegnanti posseggano, oltre alla licenza di insegnamento generale, anche un certificato di insegnamento per la disabilità. Tuttavia, per una previsione supplementare che permette un'eccezione alla regola, in alcuni casi è concesso di non possedere tale certificazione. Stando a un sondaggio pubblicato nel 2016, circa il 25% degli insegnanti nelle scuole per i bisogni speciali non possiede un certificato specialistico; in risposta, il MEXT sta richiedendo alle Prefetture di stabilire un piano per allocare insegnanti qualificati e per incoraggiare tutti gli insegnanti a ottenere la specializzazione³⁶¹.

In questo senso, il National Institute of Special Needs Education (NISE; *Kokuritsu Tokubetsu Shien Kyōiku Sōgō Kenkyūjo* 国立特別支援教育総合研究所) offre un prezioso contributo alla specializzazione del sistema. Fondato nel 1971 come istituto affiliato al MEXT per migliorare la qualità dell'educazione dei bambini con disabilità, fin da allora è stato il centro della ricerca e della pratica nell'educazione speciale. Nel 2001 è diventato un'istituzione amministrativa indipendente e, dal 2004, ha implementato una riforma organizzativa stabilendo la nuova missione di: - avviare ricerche che contribuiscano alla formulazione di politiche nazionali per bambini con disabilità e che contribuiscano a migliorare le pratiche educative nelle classi; - provvedere alla formazione e alla specializzazione degli insegnanti; - offrire servizi di consulenza sull'educazione ad amministrazioni e centri educativi locali; - raccogliere, analizzare e disseminare informazioni sull'educazione speciale; - collaborare e cooperare con Università e altre istituzioni, sia in Giappone che all'estero³⁶².

³⁶⁰ Keitaro ISOGAI, "Japan's Pluralistic Approach to an Inclusive Education System and its Progress – A Provisional Scenario for the Constructive Dialogue –", in *NISE Bulletin*, vol. 17, 2018, pp. 20-28

³⁶¹ *ibid.*

³⁶² Kazushige SHISHIDO, *About Nise*, in "National Institute of Special Needs Education", NISE, 2019

4.1.2.3 Un sistema di supporto flessibile, coordinato e continuo

In passato, i servizi di assistenza per le persone con disabilità sono stati rafforzati all'interno di ciascun settore (sanitario, assistenziale e scolastico) senza che questi fossero collegati e cadendo nel problema della divisione della burocrazia³⁶³. Recentemente, il coordinamento tra l'educazione e i vari campi di assistenza sociale ha acquisito sempre più importanza per offrire un supporto onnicomprensivo, dai primi servizi di consulenza fino all'ingresso nel mondo del lavoro. Il Governo centrale ha delegato una serie di funzioni alle amministrazioni locali, cercando di migliorare il coordinamento tra educazione, servizi di assistenza sociale, medicina e occupazione nelle comunità, mirando alla creazione di un sistema di supporto ben strutturato e al contempo flessibile³⁶⁴. Tuttavia, persistono problematiche legate alla mancata coordinazione tra i vari servizi di consulenza – diversi per ogni fase di vita, dalla prima infanzia all'età scolare e alla partecipazione sociale – che non permettono ai genitori e ai bambini di ricevere un supporto coerente e adeguato, spesso anche per mancanza di un chiaro sistema di informazioni. Per migliorare la coordinazione, nel 2018, MEXT e MHLW hanno discusso un “*Triangle Project* di collaborazione tra Famiglia, Educazione e Welfare”³⁶⁵.

Una maggiore flessibilità del sistema è ricercata già dal 2000, quando i criteri di collocamento dello studente con disabilità (che stabiliscono il tipo di scuola regolare o speciale a cui il bambino deve essere iscritto) sono stati rivisti per garantire maggiore decentralizzazione e maggiore coordinazione locale. Nel 2013, è stato stabilito un nuovo sistema per cui il tipo di scuola in cui iscrivere lo studente con disabilità, è deciso da una commissione locale, dopo un'attenta valutazione congiunta della specificità dei bisogni educativi, delle condizioni di scuole e comunità e del punto di vista di esperti in educazione, medicina e psicologia. Inoltre, sono state espanso le opportunità di ascoltare e rispettare le opinioni dei bambini e dei genitori/tutori stessi³⁶⁶ (elemento fondamentale per la realizzazione di un'educazione inclusiva secondo l'Art. 24 della CRPD). Inoltre, il MEXT supporta i genitori/tutori garantendo sussidi finanziari per le spese scolastiche di trasporto, libri di testo, vitto, ecc.³⁶⁷.

³⁶³ Fujii SHIGEKI, “The 26th Asia-Pacific International Seminar on Special Education Country Report: Japan”, in *Final Report of the 26th Asia-Pacific International Seminar on Education for with Individuals Special Needs*, 2006

³⁶⁴ Special Needs Education Division, “Recent Trends...”, cit.

³⁶⁵ *ibid.*

³⁶⁶ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report...*, cit.

³⁶⁷ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

Grande importanza riveste inoltre il coordinamento orizzontale e verticale tra le varie scuole e in vari livelli, per offrire un supporto coerente e continuo dalle scuole materne alle superiori. In primo luogo, le scuole speciali svolgono un ruolo fondamentale come centri locali di “risorsa”, offrendo assistenza alle scuole regolari e condividendo l’esperienza specialistica nell’area della disabilità³⁶⁸. Inoltre, un coordinatore per i bisogni speciali è assegnato alla maggior parte delle scuole pubbliche per gestire l’educazione dei bambini con disabilità e BES: si tratta di una risorsa chiave per integrare i bambini nell’ambiente scolastico; tuttavia, la qualità e l’efficienza di questa figura è qualche volta messa in discussione a causa del sovraccarico di mansioni³⁶⁹. Infine, negli ultimi anni, il MEXT cerca di promuovere l’estensione delle misure di supporto anche alle scuole materne e alle scuole superiori, con l’allocazione di assistenti di sostegno e lo stabilimento di classi speciali e programmi *tsūkyū* nella scuola superiore³⁷⁰.

Per promuovere la cooperazione interscolastica e multisettoriale sono state adottate altre misure che cercano di superare le problematiche legate alla collaborazione tra educazione e assistenza sociale: si è riscontrata una difficoltà di comunicazione scorrevole tra queste, a causa della mancata condivisione di dettagli riguardanti attività, problematiche e contatti di persone incaricate³⁷¹. Il MEXT cerca di promuovere la condivisione di informazioni attraverso la creazione di *Piani di Supporto Individuali* (PSI) e *Piani Educativi Individuali* (PEI): strumenti contenenti informazioni e dettagli sullo studente con disabilità e condivisibili tra tutte le autorità e le organizzazioni coinvolte nella sua cura³⁷². Tuttavia, l’efficienza nell’utilizzo dei piani e nella condivisione delle informazioni sembra dipendere dalle singole Municipalità³⁷³. Il MEXT ritiene necessario disseminare esempi positivi a livello nazionale e, nel 2018, ha specificato che tali piani devono essere creati per ogni studente iscritto in programmi per l’educazione dei bisogni speciali³⁷⁴.

³⁶⁸ NISE, “Special Education in the 21st Century...”, cit.

³⁶⁹ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

³⁷⁰ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

³⁷¹ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

³⁷² ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

³⁷³ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

³⁷⁴ Special Needs Education Division, “Recent Trends...”, cit.

4.1.3 Stato attuale dell'educazione dei bisogni speciali

Sulla base delle nuove legislazioni e delle misure promosse dal Governo per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nella scuola (come nella società), da questa radicale riforma del sistema scolastico giapponese ci si aspetterebbero una serie di progressi, tra cui una maggiore integrazione tra bambini con e senza disabilità nel percorso scolastico e post-scolastico. Per comprendere come, e se, il sistema scolastico giapponese si stia muovendo verso un sistema educativo "inclusivo", sono stati raccolti una serie di dati che offrono una panoramica dei cambiamenti e dello stato attuale dell'educazione per i bisogni speciali in Giappone. Come parametri, sono stati scelti tre anni di riferimento: il 1999, ovvero prima della riforma del sistema; il 2007, vale a dire a cavallo della riforma; il 2017, ovvero i dati di più recente pubblicazione.

Alla luce delle tendenze demografiche e del calo del tasso di natalità, si riteneva che anche il numero degli studenti con disabilità o BES sarebbe diminuito di pari passo. Al contrario, nel corso degli ultimi decenni, si è assistito a un progressivo aumento nella quota di studenti che frequentano programmi di educazione speciale (scuole per i bisogni speciali, classi per i bisogni speciali e classi *tsūkyū*)³⁷⁵.

Nel 2017, il numero totale della popolazione scolastica – dalla scuola materna alla scuola superiore – ammontava a 15.014.459 studenti; di questi, 9.874.138 bambini risultavano iscritti nella scuola dell'obbligo³⁷⁶. Tale quota è in continua diminuzione se paragonato ai dati degli anni precedenti: 11.795.071³⁷⁷ (1999) e 10.815.272³⁷⁸ (2007). Tuttavia, mentre negli anni passati la percentuale di studenti con disabilità iscritti in programmi di educazione speciale nel livello d'istruzione obbligatoria ammontava all'1,2% nel 1999 (145.038 studenti³⁷⁹) e al 2% nel 2007 (216.898 studenti³⁸⁰), questa è sensibilmente aumentata fino al 4,2% registrato nel 2017 (416.235 studenti³⁸¹). Da questo ne deriva che il numero di studenti classificati come portatori di bisogni educativi speciali

³⁷⁵ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³⁷⁶ In Giappone, il numero di bambini e studenti soggetti a esenzioni o differimento dall'educazione obbligatoria a causa di scarsa salute o sviluppo incompleto su richiesta di un genitore o tutore ammonta a 39 casi nel 2017, pari allo 0,0004% (NISE, "Recent Data on Education...", cit.).

³⁷⁷ Kenichi YOSHIMI, "Japanese Special Education and Related Statistics", in *NISE Bulletin*, vol. 6, 2001, pp. 79-83

³⁷⁸ NISE, "Statistics on Education...", cit.

³⁷⁹ YOSHIMI, "Japanese Special Education...", cit.

³⁸⁰ NISE, "Statistics on Education...", cit.

³⁸¹ NISE, "Recent Data on Education...", cit.

è in continua crescita, sia in termini assoluti che quando messi in relazione alla popolazione studentesca in declino.

Non è stata trovata una risposta chiara che giustifichi l'aumento di studenti iscritti nei programmi di educazione speciale negli anni recenti; un fattore potrebbe essere che, a seguito della revisione della legge, dal 2006 anche studenti con disturbi lievi come ADHD, LD, HFA – che prima di allora non erano considerati oggetto di educazione speciale – ora sono inclusi nella categoria³⁸². Ciò spiega il motivo per cui la popolazione totale di studenti con disabilità o BES sia aumentata rispetto agli anni precedenti la riforma. A tal proposito, nel 2017 il MEXT riporta che, a causa di restrizioni finanziarie, in alcune scuole per l'educazione speciale il numero delle classi non tiene il passo con il crescente aumento del numero di studenti ed esortata le amministrazioni locali a prendere provvedimenti usando sussidi del MEXT, che finanzia da un terzo a metà dei costi di costruzione delle strutture di assistenza³⁸³.

Tuttavia, sebbene il numero di studenti nelle scuole per i bisogni speciali sia aumentato negli ultimi anni (0,4% nel 1999³⁸⁴; 0,5% nel 2007³⁸⁵; 0,7% nel 2017³⁸⁶); ciò che appare degno di nota è la quota crescente di studenti con BES che, nelle scuole regolari, frequentano programmi *tsūkyū* (0,2% nel 1999³⁸⁷; 0,4% nel 2007³⁸⁸; 1,1% nel 2017³⁸⁹) e, soprattutto, classi speciali (0,6% nel 1999³⁹⁰; 1% nel 2007³⁹¹; 2,4% nel 2017³⁹²). Questa tendenza può essere spiegata con un aumento di consapevolezza sociale riguardo l'educazione dei bisogni speciali, in seguito alla diffusione delle conoscenze sui disturbi dello sviluppo³⁹³. Prima di vedere come questa tendenza riguardi *in primis* i Disturbi dello Spettro Autistico, si ritiene necessario un focus sull'esperienza scolastica degli studenti con ASD nella scuola giapponese e sulle misure di supporto per promuovere la loro inclusione nella scuola.

³⁸² NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

³⁸³ ISOGAI, "Japan's Pluralistic Approach...", cit.

³⁸⁴ YOSHIMI, "Japanese Special Education...", cit.

³⁸⁵ NISE, "Statistics on Education...", cit.

³⁸⁶ NISE, "Recent Data on Education...", cit.

³⁸⁷ YOSHIMI, "Japanese Special Education...", cit.

³⁸⁸ NISE, "Statistics on Education...", cit.

³⁸⁹ NISE, "Recent Data on Education...", cit.

³⁹⁰ YOSHIMI, "Japanese Special Education...", cit.

³⁹¹ NISE, "Statistics on Education...", cit.

³⁹² NISE, "Recent Data on Education...", cit.

³⁹³ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

4.2 ASD nella scuola: tra inclusione e barriere

Per comprendere l'esperienza di apprendimento degli studenti con ASD in Giappone bisogna dapprima capire quali sono i principali deficit caratterizzanti la sindrome e come questi agiscano nella creazione di distanza sociale. Questo ci aiuterà a capire l'esperienza scolastica vissuta dallo studente con ASD e i tipi di fattori che si pongono come ostacolo alla loro inclusione nella classe regolare. Al contempo, si vedrà con quali misure di supporto il sistema educativo risponde alla rimozione delle barriere per l'inclusione dei bisogni speciali nella scuola.

4.2.1 Deficit tipici del disturbo autistico

Il disturbo dello spettro autistico si manifesta con diversi gradi d'intensità in rapporto a vari fattori, quali l'età, il livello di sviluppo dell'individuo, la presenza o meno di deficit secondari associati. Tuttavia, i deficit tipici che accomunano tutte le manifestazioni del disturbo possono essere così sintetizzati:

- *deficit della cognizione sociale*: anche definito deficit della Teoria della Mente, sta nell'incapacità di "leggere la mente" dell'interlocutore e di assumerne la prospettiva, che comporta una scarsa capacità di cogliere e comprendere gli aspetti meno espliciti delle relazioni (percezione sociale) e le regole che le definiscono relazioni³⁹⁴;

- *deficit della coerenza centrale*: difficoltà di rintracciare dal contesto una serie di informazioni e di assemblarle in una "visione di insieme", che porta il soggetto autistico a focalizzarsi sui singoli dettagli senza giungere a una sintesi globale; uno stile cognitivo che può comportare vantaggi prestazionali ma che, nel caso delle relazioni sociali, non permette di comprendere le situazioni né di scegliere i comportamenti più adeguati³⁹⁵;

- *deficit delle funzioni esecutive*: si intende la mancanza di una serie di abilità mentali che permettono di controllare le proprie azioni, di rispondere alle azioni degli altri o di essere flessibile nei processi di pensiero; ciò comporta una scarsa capacità di adattamento ai cambiamenti del contesto³⁹⁶.

³⁹⁴ MILITERNI, "I Disturbi dello Spettro Autistico", cit.

³⁹⁵ *ibid.*

³⁹⁶ *ibid.*

4.2.2 Deficit dell'interazione e della comunicazione sociale: *kūki ga yomenai*

Lo sviluppo debole di tali processi cognitivi e abilità mentali si manifesta in una serie di comportamenti “visibili” che compromettono in particolare la sfera dell'*interazione* e della *comunicazione sociale*³⁹⁷.

Nelle forme più severe, questi deficit comportano una marcata chiusura relazionale, con un'aderenza molto passiva alle richieste e alle esigenze definite dal contesto, un linguaggio verbale assente o deficitario sia in termini quantitativi – limitato a frasi essenziali e ipostrutturate – sia in termini qualitativi, per la scarsa valenza comunicativa delle stesse³⁹⁸. Nelle forme più lievi (HFA; Sindrome di Asperger) il bambino è in grado di stabilire delle relazioni interpersonali; tuttavia, la qualità di queste è condizionata dalla mancanza di percezione e cognizione sociale che va a definire un “carattere bizzarro della relazione e della comunicazione sociale”³⁹⁹.

Il deficit della Teoria della Mente svolge un ruolo fondamentale nell'interazione, comportando una compromissione del linguaggio, che investe la componente non-verbale e pragmatica della comunicazione. In particolare, sul piano della pragmatica, i soggetti autistici presentano difficoltà nel riconoscere doppi sensi, metafore o locuzioni idiomatiche; ne deriva una comprensione “letterale” della frase, senza riuscire a comprendere le informazioni derivanti dal contesto⁴⁰⁰.

In questo senso, una locuzione ricorrente che distingue la modalità d'interazione sociale delle persone con ASD in Giappone, è proprio quella di *kūki ga yomenai* (空気が読めない; trad. lett. “non saper leggere l'atmosfera”; ovvero “non saper leggere il contesto”). Per citare un esempio, una ragazza diagnosticata con Sindrome di Asperger e ADHD all'età di 28 anni (nel 2017), in un'intervista racconta di aver scoperto il disturbo quando una compagna le fece notare l'inadeguatezza del suo comportamento:

「私の会話を聞いていた友達が、あとからメールで『あの態度はないよ』『空気読めてないよ』と指摘してくれました。それまで人間関係が長続きせず、友達が無言で去って行っていました。もしかしたらズケズケ失礼なことを言って

³⁹⁷ MILITERNI, “I Disturbi dello Spettro Autistico”, cit.

³⁹⁸ *ibid.*

³⁹⁹ *ibid.*

⁴⁰⁰ *ibid.*

いたのかもしれませんが。自分では空気も読めるし、人の気持ちも分かっている
とっていました」⁴⁰¹

“Un’amica che aveva ascoltato la mia conversazione, dopo mi fece notare per messaggio: ‘Quell’atteggiamento non va bene!’ ‘*Non sai leggere il contesto!*’. Fino ad allora le mie relazioni con gli altri non duravano a lungo e gli amici se ne andavano senza dire una parola. Forse perché avevo detto cose sgarbate in maniera franca. Io credevo di saper leggere il contesto e di capire i sentimenti degli altri”.

In Butler e Gillis (2010) viene studiato come la mancanza di abilità comunicative delle persone con ASD comporti attitudini negative e stigmatizzazione ed è stato dimostrato come tali deficit diventino maggiormente problematici nell’adolescenza e in età adulta a causa del rapido aumento delle aspettative sociali (di una normale interazione)⁴⁰². A tal riguardo, Hall (1976) considera la comunicazione in lingua giapponese come la più caratteristica di una cultura *ad alto contesto*: in questo tipo di comunicazione poca parte del messaggio è trasmessa in maniera esplicita, mentre “la maggior parte dell’informazione si trova nell’ambiente fisico o è all’interno della persona”⁴⁰³; ovvero, ci si aspetta che l’ascoltatore sia in grado comprendere i messaggi sottintesi e di adattare la comunicazione a seconda del contesto esterno o attraverso un set di conoscenze e di norme culturali interiorizzate e condivise⁴⁰⁴. Il deficit nella comunicazione sociale sembra dunque essere un fattore determinante nel definire l’inadeguatezza delle relazioni e la conseguente stigmatizzazione (specialmente in una cultura come quella giapponese che nutre alte aspettative sociali e fa ampio uso di norme culturali nella comunicazione); ciò potrebbe essere una delle maggiori barriere all’inclusione dei bambini con ASD nella comunità dei pari all’interno della classe ordinaria.

4.2.3 Studenti con ASD nella classe ordinaria: le barriere ambientali

Come approfondito nel capitolo 3, le classi ordinarie nelle scuole elementari e medie giapponesi contano un elevato numero di studenti e le pratiche pedagogiche si basano

⁴⁰¹ ‘*Kūki Yomenai ne’ to Iwarete... Hattatsu Shōgai no Watashi ga Kaodashi Dekiru Riyū*, in “Withnews”, The Asahi Shimbun Company, 2018

⁴⁰² Robert C. BUTLER; Jennifer M. GILLIS, “The Impact of Labels and Behaviors on the Stigmatization of Adults with Asperger’s Disorder”, in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 41, n. 6, 2011, pp. 741-749

⁴⁰³ Edward T. HALL, *Beyond culture*, Doubleday, 1976

⁴⁰⁴ James KEATEN; Lynne KELLY; Charles B. PRIBYL, “Communication Apprehension in Japan: Grade School Through Secondary School”, in *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 21, n. 3, 2017, pp. 319-343

principalmente su attività di gruppo che coinvolgono la classe intera, con molte poche istruzioni individuali da parte di un unico insegnante, che gestisce tutti gli aspetti della classe⁴⁰⁵. In questo tipo di contesto, vediamo come la compromissione delle abilità nella comunicazione può costituire una difficoltà rilevante per i bambini con ASD nel conformarsi alle pratiche pedagogiche e alle modalità d'interazione della classe regolare, che diventano tra le maggiori barriere ambientali. L'analisi antropologica condotta da Teruyama (2014) nelle scuole giapponesi dopo la riforma, offre una preziosa panoramica sull'esperienza scolastica di bambini con ASD nelle classi ordinarie in Giappone; da qui è possibile rintracciare le barriere ambientali che condizionano la possibilità di un'esperienza di apprendimento adeguata all'interno delle stesse e capire le modalità di risposta delle politiche educative per i bisogni speciali.

4.2.3.1 Lo svolgimento delle lezioni: apprendimento collettivo

Nella classe elementare giapponese, una prima barriera è riscontrata nella modalità di svolgimento delle lezioni e nella difficoltà degli insegnanti di porre sufficiente attenzione individuale ai singoli bambini⁴⁰⁶. In Teruyama (2014), si legge che gli insegnanti sono spesso maggiormente impegnati ad “orchestrare” e gestire le dinamiche di gruppo, in modo tale da creare uno specifico ambiente di apprendimento collettivo, piuttosto che impiegare del tempo per i singoli bambini con difficoltà. Essi “gestiscono le differenze” per fare in modo che gli studenti agiscano come gruppo in maniera performante: sebbene ciò risulti essere indice di profonda sensibilità alle diverse abilità e caratteri dei singoli bambini “che si cercano di armonizzare all'interno della collettività”, tuttavia, la *diversità* dei bambini con ASD che non riescono a conformarsi alle modalità di interazione della classe risulta una sfida per i singoli insegnanti⁴⁰⁷. L'esperienza di un'insegnante elementare con un bambino autistico nella classe ordinaria – che presentava scarsa interazione, difficoltà nel capire e seguire regole o procedure, momenti di panico senza causa apparente che sfociavano in comportamenti violenti o lo portavano a scappare dalla classe – testimonia l'incapacità di rispondere da soli a tali problemi comportamentali: “prima che vi fossero degli assistenti [...] portavamo questi bambini tenendoli sotto braccio mentre svolgevamo lezione, così che non sarebbero corsi fuori dalla classe”⁴⁰⁸.

⁴⁰⁵ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

⁴⁰⁶ *ibid.*

⁴⁰⁷ *ibid.*

⁴⁰⁸ *ibid.*

Per rispondere alla necessità di supporto individuale per bambini con ASD, la riforma del sistema ha permesso di collocare assistenti di sostegno all'interno delle classi regolari. Dal 2007 il Governo nazionale finanzia le amministrazioni locali per promuovere l'impiego nelle scuole elementari e secondarie inferiori⁴⁰⁹; l'importanza rivestita da tali attori e la necessità di garantire il supporto a ogni livello scolastico ha portato ad estendere i finanziamenti anche alle scuole materne dal 2009 e alle scuole superiori dal 2011⁴¹⁰. Gli ultimi dati del MEXT riportano che, nel 2016, lo staff di supporto speciale ammonta a 56.000 assistenti in tutta la Nazione⁴¹¹.

Allo stesso tempo, il MEXT promuove la riduzione del numero di studenti all'interno delle classi regolari⁴¹² e il miglioramento dell'accessibilità ai programmi *tsūkyū*⁴¹³. Infatti, è stata recentemente registrata una crescente richiesta di insegnanti per classi *tsūkyū*, che sta diventando una sfida per i governi locali a causa della mancanza di risorse; ne consegue che, con l'aumento della domanda, molti bambini sono entrati in lunghe liste d'attesa⁴¹⁴. Inoltre, a partire dal 2018, anche nelle scuole secondarie superiori è permesso di stabilire classi *tsūkyū* (mentre prima era concesso nella sola scuola dell'obbligo)⁴¹⁵.

4.2.3.2 Le interazioni con i compagni: stigmatizzazione e distanza sociale

All'interno delle classi regolari, un'altra rilevante barriera ambientale all'inclusione dei bambini con ASD sono le interazioni con i compagni. È stato visto che alcune ricerche hanno riscontrato una delle maggiori cause di stigmatizzazione delle persone con ASD nella diversa modalità di comunicazione rispetto alle aspettative sociali⁴¹⁶. In particolare, Campbell (2006) ha analizzato le dinamiche di stigmatizzazione da parte dei bambini in età scolare e ha riportato maggiori attitudini negative di studenti normodotati verso compagni con disturbo autistico rispetto a compagni con disabilità fisica: la discrepanza tra il comportamento sociale "atipico" e l'apparenza fisica "tipica" sembrerebbe comportare inclinazioni maggiormente negative, poiché, non essendoci una spie-

⁴⁰⁹ ISOGAI, "Recent Developments...", cit.

⁴¹⁰ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report...*, cit.

⁴¹¹ ISOGAI, "Japan's Pluralistic Approach...", cit.

⁴¹² Special Needs Education Division, "Recent Trends...", cit.

⁴¹³ ISOGAI, "Japan's Pluralistic Approach...", cit.

⁴¹⁴ *ibid.*

⁴¹⁵ Special Needs Education Division, "Recent Trends...", cit.

⁴¹⁶ BUTLER; GILLIS, "The Impact of Labels...", cit.

gazione *visibile* per il comportamento inusuale, la responsabilità delle azioni viene attribuita al bambino stesso (e ai genitori)⁴¹⁷. Butler e Gillis (2010), tra le conseguenze negative della stigmatizzazione, individuano difficoltà nelle relazioni e carenza di autostima⁴¹⁸.

Nel caso della scuola giapponese, Teruyama (2014) individua tali problemi principalmente negli studenti con ASD all'interno delle classi secondarie: questi dimostrano scarsa autostima, rassegnazione, angoscia e vari sintomi secondari come depressione o pensieri suicidi che, spiega, derivano da anni di rimproveri da parte di insegnanti e di bullismo da parte dei compagni e da un “senso di fallimento che li perseguita”⁴¹⁹. La stigmatizzazione dei compagni si riflette inoltre nella distanza sociale all'interno della classe, come il caso di uno studente con ASD che “non aveva amici e raramente parlava con qualcuno durante il giorno se non fosse stato necessario [...] il ragazzo non era ribelle né violento, era semplicemente ritirato nel suo guscio [...]”⁴²⁰. Secondo Campbell (2006) lavorare sui compagni può risultare in un maggior successo dell'inclusione⁴²¹.

Per promuovere la “mutua consapevolezza tra bambini e studenti con e senza disabilità”⁴²², il sistema scolastico giapponese prevede una varietà di attività scolastiche e opportunità per bambini con e senza disabilità d'interagire e di studiare insieme⁴²³. Allo stesso tempo, la revisione del *Basic Act for Persons with Disabilities* nel 2011, introduce l'obbligo di permettere agli studenti con disabilità di studiare insieme a bambini senza disabilità “per quanto possibile” così che possano ricevere un'educazione completa “in base alle loro capacità”⁴²⁴. L'inserimento di queste due clausole all'interno della legislazione sembra porre dei limiti all'integrazione della disabilità nelle classi regolari in Giappone e, conseguentemente, pone dei dubbi sulla qualità delle misure di supporto che promuovono l'integrazione come mezzo d'inclusione.

⁴¹⁷ Jonathan M. CAMPBELL, “Changing Children’s Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication”, in *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 18, 2006, pp. 251-272

⁴¹⁸ BUTLER; GILLIS, “The Impact of Labels...”, cit.

⁴¹⁹ TERUYAMA, *Japan’s New Minority...*, cit.

⁴²⁰ *ibid.*

⁴²¹ CAMPBELL, “Changing Children’s Attitudes...”, cit.

⁴²² Cabinet Office Government of Japan, *Basic Act for Persons with Disabilities*, in “Policy for Persons with Disabilities”, Cabinet Office Government of Japan

⁴²³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report...*, cit.

⁴²⁴ Cabinet Office Government of Japan, *Basic Act for Persons with Disabilities*, cit.

4.2.4 Le misure di supporto per l'inclusione

Si ritiene ora necessario comprendere quali sono le misure di supporto che il sistema scolastico per i bisogni speciali ha implementato (o programma d'implementare) per rispondere ai bisogni dei bambini con ASD e promuoverne l'inclusione. Vediamo come i metodi d'intervento sono indirizzati principalmente su due target: l'intervento sulle barriere ambientali attraverso programmi di educazione speciale, integrati da attività d'interazione e scambio tra bambini con e senza disabilità; l'intervento sui bambini con ASD per potenziare le loro capacità individuali di adattarsi al contesto scolastico.

4.2.4.1 Intervento sulle barriere ambientali: vari livelli di integrazione

Come visto finora, si ritiene che le barriere ambientali maggiori risiedono nelle modalità d'insegnamento e le modalità d'interazione con gli attori coinvolti nelle attività di classe (in particolare i compagni), che non permettono di creare un ambiente favorevole all'inclusione dei bambini con ASD. La classe regolare è un ambiente dove “indipendentemente dalle abilità accademiche, l'aspetto sociale e comportamentale della vita scolastica è potenzialmente la sfida più problematica”⁴²⁵. In questo senso, l'impegno nell'aumentare le possibilità di integrazione e interazione potrebbe contribuire a una minore stigmatizzazione e una maggiore inclusione dei bambini con ASD: ricerche hanno dimostrato che aumentare sia la *conoscenza* del disturbo tra i compagni sia la *consapevolezza* delle modalità di stigmatizzazione comporti una presa di coscienza del ruolo che i compagni svolgono nel processo d'inclusione: ciò risulterebbe in una minore diminuirebbe la distanza sociale e comporterebbe una maggiore apertura alle relazioni con i compagni con ASD⁴²⁶.

Nel sistema scolastico dei bisogni speciali in Giappone, il grado d'integrazione dei bambini con ASD varia a seconda della gravità dei casi individuali, ovvero a seconda dell'intensità della manifestazioni del disturbo. Gli studenti con ASD che non presentano disabilità intellettiva⁴²⁷ sono di norma iscritti nelle scuole regolari: nel caso di distur-

⁴²⁵ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

⁴²⁶Jill C. UNDERHILL; Victoria LEDFORD; Hillary ADAMS, "Autism Stigma in Communication Classrooms: Exploring Peer Attitudes and Motivations Toward Interacting With Atypical Students", in *Communication Education*, vol. 68, n. 2, 2019, pp. 175-192

⁴²⁷ Nei casi in cui siano presenti deficit intellettivi secondari, questi bambini sono solitamente inseriti in scuole o classi per i bisogni speciali, specificatamente indirizzate alle disabilità intellettive (ISOGAI, “Japan's Pluralistic Approach...”). Questa condizione, non essendo prettamente tipica del disturbo dello spettro autistico e uscendo dalla nostra sfera di analisi, non verrà ulteriormente approfondita; tuttavia si sottolinea che anche la quota di studenti con disabilità intellettiva nelle scuole e nelle classi per i bisogni

bi lievi, essi sono inseriti nei programmi *tsūkyū*, ovvero studiano all'interno di classi ordinarie e frequentano per diverse ore settimanali lezioni speciali nelle classi *tsūkyū* per “autismo” (dal 2005); nei casi medio/gravi sono iscritti nelle classi speciali per “autismo/disturbi emotivi” (dal 2009). Si sottolinea che, prima del 2005, la maggior parte dei bambini con ASD erano inseriti nelle classi per i “disturbi emotivi”⁴²⁸.

I programmi *tsūkyū* rappresentano di per sé un esempio positivo di integrazione. Per studenti iscritti nelle classi speciali, sono invece previste attività di studio interattivo e condiviso tra bambini con e senza disabilità (*Interactive Collaborative Learning; ICL*)⁴²⁹, che promuovano la mutua consapevolezza della diversità tra studenti e cercano di sviluppare le competenze dei bambini per la costruzione di una “società coesa”⁴³⁰. Tuttavia, il MEXT ha messo in luce che l'implementazione di attività ICL non è stata ancora realizzata nazionalmente: l'impegno nelle attività tra bambini con e senza disabilità differisce a seconda delle scuole e si basa principalmente sulla promozione da parte dei singoli insegnanti; le scuole vengono dunque esortate all'attivazione di ICL su scala più ampia e profonda⁴³¹.

Dunque, nonostante gli sforzi di promozione della riforma, i programmi di integrazione tra studenti con e senza disabilità sembrano rimanere ancora una sfida per il Giappone e sollevano dei dubbi sull'effettiva capacità della scuola di creare un ambiente inclusivo.

4.2.4.2 Intervento sul bambino: *ikiruchikara* per l'indipendenza

All'interno dei programmi di educazione speciale (classi speciali e classi *tsūkyū*) per i bambini con disabilità e BES sono previste lezioni mirate all'inserimento nella vita scolastica e nella società più grande⁴³².

Durante tali lezioni, *jiritsu katsudō* (自立活動 “attività per l'indipendenza”) gli studenti con disabilità apprendono i metodi e le capacità attraverso i quali sviluppare l'autonomia e l'indipendenza per vivere in maniera sicura nel percorso di vita⁴³³. In par-

speciali è cresciuta in maniera considerevole negli ultimi decenni (NISE, “Recent Data on Education...”, cit.).

⁴²⁸ NISE, “Statistics on Education...”, cit.

⁴²⁹ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴³⁰ ISOGAI, “Japan's Pluralistic Approach...”, cit.

⁴³¹ *ibid.*

⁴³² NISE, “Special Education in the 21st Century...”, cit.

⁴³³ NUMANO, *Schools for Special Needs Education...*, cit.

ticolare, nel caso degli ASD, questi sono strutturati in maniera tale da stimolare lo sviluppo della dimensione sociale e comportamentale del bambino, per aiutarlo a interagire al meglio nelle occasioni sociali: si tratta di programmi che, generalmente, intervengono sulla condotta del bambino promuovendo i comportamenti adattivi e cercando di ridurre quelli problematici (inducendo, quindi, a un processo di “normalizzazione”⁴³⁴); oppure, intervengono sullo spazio fisico, ponendo molta attenzione alla creazione di un contesto di apprendimento facilitato e guidato da indicazioni visivo-spaziali, come cartelli o promemoria⁴³⁵.

Questi programmi rientrano in una più generale riforma dei Curricula Standard Nazionali che, dal 2017, sono stati rinnovati per la promozione di una scuola e di una società più inclusive⁴³⁶. Obiettivo della scuola e del nuovo curriculum è quello di coltivare la *ikiruchikara* (生きる力 o *Zest for life*; “gioia di vivere”): ovvero massimizzare le abilità individuali per sviluppare l’autonomia, finalizzata alla partecipazione sociale dopo il diploma⁴³⁷. La scuola dunque si pone come un centro di formazione per supportare il bambino con disabilità dall’ingresso nella scuola all’ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In tal senso, negli ultimi anni, il MEXT sta cercando di promuovere l’implementazione di misure di supporto anche nelle scuole secondarie superiori e nei centri per l’educazione della prima infanzia⁴³⁸.

4.2.4.3 Intervento sul bambino per l’inserimento nella scuola

Studi recenti internazionali hanno riportato che interventi intensivi durante la prima infanzia comportino miglioramenti nello sviluppo delle funzioni cognitive, linguistiche e adattive dei bambini con ASD⁴³⁹. In linea con la tendenza globale, il Giappone sta facendo vari sforzi per offrire diagnosi e trattamenti tempestivi⁴⁴⁰.

Il sistema di sanità pubblica giapponese è uno dei più sviluppati al mondo negli screening di salute per bambini, previsti in tre fasce di età (3-4 mesi di vita; 1 anno e 6

⁴³⁴ Mara DI PAOLO, *Autismo: un Focus sull’Applied Behaviour Analysis (ABA)*, in “State of Mind - Il Giornale delle Scienze Psicologiche”, 2018

⁴³⁵ *ibid.*

⁴³⁶ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴³⁷ NISE, “Special Education in the 21st Century...”, cit.

⁴³⁸ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report...*, cit.

⁴³⁹ Yuko YOSHIMURA; Sanae TANAKA; Tomoko R. HARMAKI, “Early Intervention and Perspectives for Children with Autism Spectrum Disorder in Japan”, in *Pediatric Medicine*, vol. 2, 2019

⁴⁴⁰ Special Needs Education Division, “Recent Trends...”, cit.

mesi; 3 anni)⁴⁴¹. In seguito a una diagnosi di ASD i bambini sono spesso inseriti in programmi educativi chiamati *ryōiku* (療育; abbr. di *chiryō-kyōiku* 治療教育; “trattamento educativo”) che sono in gran parte servizi di assistenza sociale offerti da centri medici locali e centri per il supporto dello sviluppo del bambino⁴⁴². Recentemente, in seguito all’alto tasso di prevalenza, molte comunità locali hanno iniziato a stabilire una rete di cooperazione tra medicina, assistenza sociale e servizi educativi, con il fine di una collaborazione efficiente tra i professionisti sanitari locali e le istituzioni specializzate; al contempo, il numero di istituzioni e strutture private che offrono trattamenti *ryōiku* sta aumentando⁴⁴³. Anche il MEXT sta cercando di promuovere modalità di diagnosi e intervento tempestivo nelle scuole materne e nei centri ECEC (in collaborazione tra MEXT e MHLW) e le scuole lavorano con le municipalità per cercare di costruire un sistema di supporto comunitario per bambini con ASD come “rinforzo per supportare l’inclusione”⁴⁴⁴.

4.2.5 Stato dell’educazione di studenti con ASD in Giappone

Dall’analisi delle misure politiche per la promozione dell’inclusione, ci si aspetterebbe una maggiore integrazione e inclusione dei bambini con ASD all’interno del sistema scolastico giapponese. Tuttavia, stando alle stime pubblicate dal MEXT, si registra al contrario un sensibile aumento dei bambini con ASD iscritti in programmi di educazione per i bisogni speciali nelle scuole elementari e medie. Nei programmi *tsūkyū* la quota è aumentata da 5.469 studenti nel 2007⁴⁴⁵ (12,1% del numero totale di studenti iscritti nei programmi *tsūkyū*) a 19.657 studenti nel 2017⁴⁴⁶ (18%). L’aumento è ancora più marcato nelle iscrizioni alle classi speciali, passando da 38.001 studenti nel 2007⁴⁴⁷ (33,5% del numero totale di studenti iscritti nelle classi per i bisogni speciali) a 110.457 studenti nel 2017⁴⁴⁸ (ben 46,9%).

⁴⁴¹ YOSHIMURA; TANAKA; HARAMAKI, “Early Intervention...”, cit.

⁴⁴² TERUYAMA, *Japan’s New Minority...*, cit.

⁴⁴³ YOSHIMURA; TANAKA; HARAMAKI, “Early Intervention...”, cit.

⁴⁴⁴ *ibid.*

⁴⁴⁵ NISE, “Statistics on Education...”, cit.

⁴⁴⁶ NISE, “Recent Data on Education...”, cit.

⁴⁴⁷ Percentuale riferita a classi per “disturbi emotivi”, all’interno delle quali i bambini con ASD erano trattati prima del 2009, quando le classi furono rinominate “autismo/disturbi emotivi” (NISE, “Statistics on Education...”, cit.).

⁴⁴⁸ NISE, “Recent Data on Education...”, cit.

Questi numeri mettono in luce due questioni rilevanti al nostro caso – e che riflettono la tendenza generale dell’educazione dei bisogni speciali. In primo luogo, si registra un costante aumento nel numero delle diagnosi e, conseguentemente, nel numero di bambini con ASD inseriti nei programmi di educazione speciale (sia in termini assoluti che in termini relativi alla quota totale di studenti con disabilità o BES, se si pensa che nel 2017 quasi la metà degli studenti iscritti nelle classi speciali sono bambini con ASD). In secondo luogo, considerando i numeri dal punto di vista del principio di inclusione, la maggior parte dei bambini con ASD risulta iscritta in classi per i bisogni speciali, piuttosto che in programmi *tsūkyū*: questo vuol dire che le possibilità di integrazione e di interazione tra studenti con e senza disabilità sono di gran lunga minori.

Se la questione può essere spiegata grazie alla maggiore consapevolezza riguardo forme di disabilità più lieve⁴⁴⁹ – soprattutto dopo i disordini sociali degli anni Novanta associati agli *hattatsu shōgai* e al *jiheishō*, come approfondito nel capitolo 2 – al contempo questa tendenza a privilegiare contesti educativi speciali piuttosto che classi integrate, porta a sollevare seri dubbi riguardo l’effettiva inclusione dei bambini con ASD nella scuola⁴⁵⁰. Infatti, nonostante la riforma educativa sia stata promossa dal Governo per permettere l’inclusione di studenti con disturbi lievi nella scuola – e, quindi, nella società – i dati sembrano evidenziare, all’opposto, una propensione a privilegiare l’insegnamento “speciale”. Alla luce dei dati reali, ciò porta inevitabilmente a porsi dei dubbi sul significato di “inclusione” nella scuola giapponese.

4.3 Bisogni educativi speciali in Giappone: il significato di inclusione

Come visto finora, nel sistema scolastico giapponese sono state implementate una varietà di misure di supporto che, in risposta ai bisogni educativi dello studente con ASD, offrono modalità di insegnamento individuali e mirate all’interno di contesti specializzati: da scuole e classi speciali a programmi *tsūkyū*. Le recenti politiche mirano al continuo miglioramento della qualità del sistema di supporto esistente – tramite, ad esempio, l’incentivazione di programmi di supporto nei centri ECEC, l’aumento delle classi *tsūkyū* e la loro estensione al livello di scuola superiore – per garantire un supporto appropriato in ogni fase della vita scolastica dello studente con bisogni educativi spe-

⁴⁴⁹ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴⁵⁰ *ibid.*

ciali. Tuttavia, il costante aumento del numero di studenti con ASD iscritti in programmi di educazione speciale – che le politiche educative non sembrano contrastare ma, al contrario, promuovere – comporta la necessità di approfondire il significato di “inclusione” nella riforma educativa per i bisogni speciali in Giappone.

4.3.1 Un sistema di “educazione inclusiva *pluralistica*”

Secondo la chiave di lettura di Isogai (2018), la riforma del sistema di “educazione dei bisogni speciali” non deve essere vista come una negazione della precedente struttura di “educazione speciale”⁴⁵¹: la trasformazione deve essere concepita come l’introduzione dei nuovi principi di inclusione (adottati con la ratifica della CRPD) all’*interno* del preesistente sistema educativo⁴⁵². La CRPD, che il Giappone ha firmato nel 2007 e ratificato nel 2014, è il primo documento legale che si riferisce a “educazione inclusiva” e, in particolare, l’Articolo 24 obbliga gli Stati Parti ad assicurare l’inclusione dei bambini con disabilità nel sistema scolastico generale, come chiave per raggiungere il diritto di uguaglianza nell’educazione⁴⁵³.

In quest’ottica, le recenti iniziative del Giappone in materia di educazione per i bisogni speciali risulterebbero in linea con lo spirito di “inclusione” della CRPD nonostante il mantenimento dei contesti educativi speciali⁴⁵⁴. Innanzitutto perché il Giappone ha tradizionalmente offerto un’educazione di qualità tramite il sistema delle scuole speciali e anche ora, per la promozione di un’educazione inclusiva, si ritiene indispensabile sfruttare una struttura esistente e altamente specializzata. In secondo luogo, il Giappone continua a offrire un’educazione di qualità attraverso una varietà di contesti educativi differenziati all’interno del proprio sistema d’istruzione generale (che include sia le scuole regolari che le scuole per i bisogni speciali)⁴⁵⁵, secondo uno schema che egli chiama di “educazione inclusiva *pluralistica*”⁴⁵⁶: se il precedente schema di “educazione speciale” poneva insufficiente attenzione all’importanza dell’inclusione, le recenti politiche del Governo giapponese promuovono l’inclusione tramite approcci multipli⁴⁵⁷,

⁴⁵¹ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴⁵² *ibid.*

⁴⁵³ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

⁴⁵⁴ *ibid.*

⁴⁵⁵ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴⁵⁶ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

⁴⁵⁷ *ibid.*

che riflettono la differenza tra esclusione, segregazione, integrazione e inclusione. Iso- gai (2018) argomenta che, nonostante spesso il criterio di integrazione sia stato eccessi- vamente visto come un criterio preferenziale, egli ritiene che alcuni bambini con disabi- lità possano avere necessità di ambienti educativi speciali; questi non possono essere definiti “contesti di segregazione” poiché altre modalità di apprendimento, come pro- grammi *tsūkyū* o attività ICL, offrono dei “modi pragmatici e realistici di promuovere l’inclusione senza richiedere che questa sia possibile solo attraverso l’integrazione di contesti educativi”⁴⁵⁸.

Dunque, “aumentare il tasso d’inclusione in sé non dovrebbe essere un target delle politiche” poiché una netta dicotomia tra integrazione e separazione andrebbe a ignorare la diversità negli approcci del sistema a un’educazione inclusiva, deteriorando la qualità del supporto che i bambini con disabilità hanno finora ricevuto in Giappone⁴⁵⁹.

4.3.2 Normalizzazione e valorizzazione del ruolo sociale

Isogai (2018), afferma che “gli ultimi dieci anni hanno visto un marcata *normalizza- zione* dell’educazione speciale in Giappone⁴⁶⁰”.

Il termine *normalizzazione* emerge negli anni Cinquanta come critica all’istituzionalizzazione e alle politiche di “separazione, detenzione e annichilimento”. Agli inizi il concetto fu definito come il “rendere gli ambienti e le condizioni di vita quo- tidiane adatte alle persone con disabilità”: qui, le condizioni di una vita *normale* sono definite, non solo come “condizione economica”, ma anche come “condizione ambien- tale” di un normale sviluppo delle esperienze umane, secondo i ritmi del ciclo vitale. Diventa dunque un principio universale di rispetto della dignità umana.

In una prospettiva sociologica, Wolfensberger ridefinisce poi il principio di norma- lizzazione nella teoria della *valorizzazione del ruolo sociale*: la sua teoria propone di of- frire un ambiente appropriato, che permetta alle persone con disabilità di svolgere li loro ruolo nella società, così da promuovere la loro immagine e le loro competenze persona- li⁴⁶¹. Partendo da questa teoria, Nishimaki e Sasamoto (2010) sostengono che le persone con disabilità in Giappone sono da sempre state passive in termini di educazione, poiché

⁴⁵⁸ ISOGAI, “Japan’s Pluralistic Approach...”, cit.

⁴⁵⁹ *ibid.*

⁴⁶⁰ *ibid.*

⁴⁶¹ Kengo NISHIMAKI; Ken SASAMOTO, “Ideological Genealogy Underlying ‘Individualized Education Support Plans’”, in *NISE Bulletin*, vol. 10, 2010, pp. 29-40

si è generalmente pensato che esse dovessero semplicemente “ricevere” assistenza. Al contrario, le persone con disabilità dovrebbero essere riconosciute come i principali *stakeholders* (“portatori di interessi”) nell’educazione, che dovrebbe mirare a offrire un supporto tale da promuovere la loro indipendenza, autodeterminazione e responsabilità come pari membri della società⁴⁶². In tal senso, il MEXT definisce l’educazione dei bisogni speciali come “l’educazione per studenti con disabilità, in considerazione dei loro bisogni individuali, che mira al pieno sviluppo delle capacità e alla loro indipendenza e partecipazione sociale”⁴⁶³.

Dunque, il cambiamento di prospettiva da “educazione speciale” su modello medico a “educazione dei bisogni speciali” su modello sociale, è letto come il superamento del concetto di “riabilitazione” – ovvero dell’educazione come intervento sui deficit per mitigare gli svantaggi sociali – e l’introduzione del concetto di “normalizzazione”, che, nell’educazione, mira allo sviluppo delle potenzialità individuali per supportare l’autonomia nella vita quotidiana e la partecipazione come pari membro della società⁴⁶⁴.

Tuttavia, in Teruyama (2014) si legge una critica al concetto di normalizzazione, il quale comporta aspettative implicite di una maggioranza su ciò che definisce la “normalità”, intesa come limite di demarcazione tra ciò che è accettabile (normale) o inaccettabile (a-normale)⁴⁶⁵. All’interno della scuola – e più in generale della società – ciò porterebbe alla perpetuazione di pratiche pedagogiche per cui la *diversità* dei bambini con ASD, per essere accettabile, necessita di essere “adattata al regime scolastico”, ovvero ai comportamenti e alle abilità relazionali che ci si aspetta costituiscano la *normalità*⁴⁶⁶.

4.3.3 Da “disabilità” a “bisogni educativi speciali”: un cambiamento sterile?

Tra le ragioni che hanno mosso la transizione da “educazione speciale” a “educazione dei bisogni speciali” vi era la necessità di rispondere appropriatamente ai bisogni educativi dei disturbi dello sviluppo, tra cui ASD, all’interno del sistema scolastico⁴⁶⁷. Tale necessità ha portato alla sostituzione del termine *disabilità* con il termine *bisogni*

⁴⁶² NISHIMAKI; SASAMOTO, “Ideological Genealogy Underlying...”, cit.

⁴⁶³ ISOGAI, “Recent Developments...”, cit.

⁴⁶⁴ Special Needs Education Division, “Recent Trends...”, cit.

⁴⁶⁵ TERUYAMA, *Japan’s New Minority...*, cit.

⁴⁶⁶ *ibid.*

⁴⁶⁷ NISHIMAKI; SASAMOTO, “Ideological Genealogy Underlying...”, cit.

*educativi speciali*⁴⁶⁸, per allargare i soggetti dell'educazione speciale includendo anche disturbi come LD, ADHD, HFA. Tuttavia, alle misure burocratiche adottate in considerazione dei bisogni di questi bambini, pochi sono stati i cambiamenti reali seguiti; ciò sembra incongruente con l'ideologia di educazione inclusiva che il Governo sostiene di promuovere⁴⁶⁹.

In Tokunaga (2005) viene sollevata una critica riguardo l'importazione e l'adozione potenzialmente sterile della definizione di “bisogni educativi speciali”⁴⁷⁰. Mentre in Inghilterra l'espressione *Special Educational Needs* (SEN) nasce per negare il concetto di disabilità e rintracciare la causa di questa nei fattori ambientali; in Giappone i due concetti si fondono: il termine *nīzu* (ニーズ; “bisogno”) è diventato sinonimo di *deficit*, andando semplicemente a rimpiazzare quest'ultimo alla base del concetto di disabilità. In questo modo, se non si considerano le cause ambientali, la definizione “bambini con bisogni educativi speciali” rischia di diventare solo una più ampia categoria di disabilità⁴⁷¹.

Ne deriva che la transizione al nuovo sistema pone i bambini con bisogni educativi speciali all'interno di una categoria di disabilità di fatto: la riforma ha portato alla creazione di un sistema di educazione speciale altamente professionalizzato e burocratizzato che “in maniera meccanica, distribuisce risorse *ready-made* sulla base di un'etichetta diagnostica e, facendo affidamento a delle linee guida, prepara un cammino di vita standard”⁴⁷².

Dall'analisi del sistema scolastico per i bisogni educativi speciali è emerso che, a seguito della riforma per un “sistema educativo inclusivo”, dal 2007 in Giappone sono state implementate diverse misure di supporto che, in risposta ai bisogni educativi dello studente con ASD, offrono un insegnamento individualizzato e di qualità all'interno di una varietà di contesti specializzati: da scuole e classi speciali a programmi *tsūkyū*. Le recenti politiche mirano al continuo miglioramento della qualità del sistema di supporto esistente – tramite, ad esempio, l'incentivazione di programmi di supporto nei centri ECEC, l'aumento delle classi *tsūkyū* e la loro estensione al livello di scuola superiore

⁴⁶⁸ Yutaka TOKUNAGA, “‘Tokubetsu na Kyōikuteki Nīzu’ no Gainen to Tokushu Kyōiku no Tenkai—Eikoku ni okeru Gainen no Hensen to Wa ga Kuni ni okeru Igi ni tsuite—”, in *Kokuritsu Tokubetsu Shien Kyōiku Sōgō Kenkyūjo Kenkyūkiyō*, vol. 32, 2005, pp. 57-66

⁴⁶⁹ TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

⁴⁷⁰ TOKUNAGA, “‘Tokubetsu na Kyōikuteki Nīzu’...”, cit.

⁴⁷¹ *ibid.*

⁴⁷² TERUYAMA, *Japan's New Minority...*, cit.

nonché la creazione di una rete di supporto comunitario – per garantire un’educazione appropriata in ogni fase della vita scolastica dello studente con BES.

Approfondendo le modalità di interazione tra deficit e fattori ambientali nella classe ordinaria, ne è emerso che, in Giappone, le principali barriere all’inclusione degli studenti con ASD risiedono in due fattori principali: le modalità di insegnamento collettivo che non permettono di rispondere ai bisogni individuali del bambino; le modalità di interazione con i compagni che producono stigma e distanza sociale. Al primo fattore il MEXT risponde attraverso misure di supporto come la collocazione di assistenti di sostegno o la riduzione del numero di studenti nelle classi. Riguardo al secondo fattore, il MEXT promuove la mutua consapevolezza tra bambini con e senza disabilità attraverso varie attività di interazione e integrazione. Tuttavia, mentre l’intervento sulla collettività dei compagni tramite l’integrazione sembra favorire il processo di inclusione, allo stato attuale, le misure politiche per un “sistema educativo inclusivo” non hanno portato a una maggiore integrazione nelle classi; al contrario, è emerso che i dati registrano un costante aumento nel numero di studenti con ASD iscritti in programmi di educazione speciale e, in particolare, nelle classi speciali (dove le possibilità di integrazione risultano ulteriormente svantaggiate): un risultato apparentemente incongruente con il fine di un’educazione inclusiva.

Tuttavia, andando ad approfondire il significato di “inclusione” alla base delle riforme educative, le politiche educative non sembrano mirare all’*integrazione* dei contesti educativi quanto piuttosto all’allargamento del sistema educativo speciale per *includere* disturbi più lievi come gli ASD all’interno del sistema di supporto speciale preesistente. Questa ridefinizione “domestica” del concetto di inclusione porta a una rivalutazione del target e dell’obiettivo primario delle politiche educative, che si ritiene possa andare oltre la mera non-discriminazione dei bambini con disabilità nelle scuole e legarsi a più ampi fini nazionali che il sistema scolastico persegue.

CONCLUSIONI

L'analisi condotta in questo studio si pone come una lettura critica della letteratura reperita sui temi dell'ASD e dell'inclusione sociale in Giappone; nata dalla volontà di approfondire le cause di una dicotomia riscontrata, all'interno della società giapponese, nei confronti del Disturbo dello Spettro Autistico. Tale dicotomia risiede nella contrapposizione tra l'alto tasso di incidenza dei casi di ASD in Giappone – nonché l'alto livello di specializzazione di una storica ricerca scientifica al riguardo – e una scarsa conoscenza del disturbo tra la popolazione generale; limitata a una consapevolezza approssimativa, che genera pregiudizi e distanza sociale. Si è ipotizzato che le ragioni di tale divario potessero risiedere in una stigmatizzazione dell'autismo, derivata da fattori sociali e culturali, che risulterebbe nella scarsa familiarità della popolazione giapponese con il disturbo e nell'esclusione sociale delle persone che ne sono affette. Per studiare le dinamiche d'inclusione ed esclusione sociale legate all'ASD in Giappone – ricercandone le cause in fattori domestici quali storia, tradizioni, norme e pratiche culturali – si è deciso di prendere in analisi un contesto strutturato che ha rivelato tale dicotomia: il Sistema Educativo per i Bisogni Speciali.

Il contesto scolastico giapponese rivela la stessa dualità riscontrata nella più ampia società. In primo luogo, all'alto grado di specializzazione del tradizionale sistema di educazione “speciale” – che ha da sempre offerto un'educazione di qualità a studenti con disabilità – si contrappone il ritardo nello sviluppo di un sistema di supporto che potesse rispondere alle esigenze di studenti con autismo nella scuola regolare. Secondo un sistema educativo che, in passato, collocava i casi più gravi dello spettro all'interno delle cosiddette “scuole speciali”; i casi più lievi o moderati passarono a lungo inosservati all'interno del sistema scolastico ordinario: qui l'esistenza dei bambini con autismo fu a lungo ignorata (o trascurata), comportando un'inadattabilità al contesto che, spesso, risultava sfociare in ritardi accademici, comportamenti d'isolamento o di devianza sociale. In secondo luogo, a partire dalla presa di coscienza del repentino aumento (o meglio, della *visibilità*) dei casi di ASD nelle classi regolari, è nata l'urgenza di rispondere ai bi-

sogni di questa emergente categoria tramite un'educazione mirata e appropriata alle necessità del disturbo (prima di allora l'ASD era spesso trattato come disabilità intellettiva o come disturbo emotivo). Tale contesto, dunque, ha portato alla riforma scolastica per la creazione di un *sistema educativo inclusivo*.

In particolare, dal 2007, il precedente “sistema educativo speciale” è stato riformato nell'odierno “sistema educativo per i bisogni speciali”. Mentre in passato l'educazione delle persone con disabilità era limitata all'interno di contesti esclusivi e separati dal sistema educativo generale – principalmente nelle “scuole speciali”, divise tra scuole per sordi, per ciechi e per altre disabilità; o nelle “classi speciali”, all'interno di scuole ordinarie – il nuovo sistema di *educazione inclusiva* mira a rispondere ai bisogni educativi individuali all'interno di ogni contesto scolastico; includendo, dunque, anche la categoria di bambini con ASD iscritti nelle classi regolari. Più tardi, con la ratifica della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (ONU), avvenuta nel 2014, il Giappone ha ulteriormente rafforzato il suo impegno nella promozione dell'*inclusione*, come base per la realizzazione di una “società coesa”.

Prendendo atto del contesto finora delineato, la questione che ha mosso la ricerca è stata quella di comprendere se, e come, la riforma del sistema educativo per i bisogni speciali potesse tradursi in un'effettiva inclusione sociale degli studenti con ASD.

Per rispondere alla questione, nel Capitolo I, sono stati approfonditi il diritto e i principi internazionali a tutela della disabilità; che hanno permesso di definire i parametri di valutazione del concetto di “inclusione” nella ricerca. In particolare, l'adozione della CRPD, ha comportato il passaggio da un modello medico a un modello sociale di disabilità, che vede quest'ultima scaturire dall'interazione tra deficit (in educazione *bisogni educativi speciali*) e barriere ambientali. Nell'analisi qui condotta, dunque, il termine “inclusione” assume il significato di “rimozione delle *barriere ambientali*”, quali fattori che trasformano i deficit in disabilità. Dunque, per arrivare a valutare il grado di inclusione dei bambini con ASD nella scuola giapponese, vi era il bisogno di comprendere quali fossero le barriere ambientali che ne ostacolassero un'effettiva esperienza di apprendimento inclusiva. Si è scelto di condurre l'analisi rintracciando – nella letteratura esistente – i potenziali fattori di esclusione presenti in tre “ambienti” sociali: *società generale, sistema educativo e scuola*. Dunque, si è adottato un modello ecologico di educazione inclusiva, che vede lo studente come un'entità dinamica posta al centro di un sistema di ambienti concentrici, in cui ogni attore e fattore è in relazione con il bambino

e ne condiziona l'esperienza di apprendimento; secondo un processo di influenze reciproche tra persona e ambiente. (Bronfenbrenner, 1976).

Nel Capitolo II è stata condotta l'analisi del '*macrosistema*-società', dal quale sono emerse le barriere legate all'ASD come disabilità mentale. In particolare, è stato riscontrato che l'associazione del disturbo autistico con l'infermità mentale ha comportato un notevole ritardo nello sviluppo di un sistema di supporto assistenziale. La causa di ciò risiede in una particolare stigmatizzazione della malattia mentale in Giappone, tradizionalmente soggetta a pratiche di segregazione in casa o di ospedalizzazione, fino ad anni più recenti; usanze che sembrano rispondere alla necessità dello Stato di mantenere l'ordine pubblico tramite il "controllo sociale" di potenziali fattori di "disordine" (Mandiberg, 1996).

Un altro fattore discriminante verso l'ASD risiede nell'immaginario collettivo sociale, dove l'autismo è stato a lungo connesso alla criminalità giovanile: infatti, fu proprio a causa di una serie di disordini sociali avvenuti a partire dagli anni Novanta, che la consapevolezza dell'ASD e dei disturbi dello sviluppo cominciò ad emergere nella società e, in seguito, nella scuola. In particolare, è stato riscontrato come, tramite la strumentalizzazione politica e mediatica della retorica di *ikinikusa* (ovvero della "difficoltà di vivere"), la parola *jiheishō* ("autismo") acquisisce un significato "fluido", che arriva a collegarsi alla categoria di coloro che, a causa dell'inadattabilità e del malessere di vivere, sono esclusi o si auto-escludono dal contesto sociale (tra cui molti NEET, *hikikomori*, ecc.).

Dunque, in Giappone, il disturbo autistico si arricchisce di una peculiare connotazione socio-economica diventando un'emergente questione sociale: a questa, dal 2005, lo Stato risponde con lo sviluppo di un sistema di assistenza che mira a supportare la partecipazione sociale e al lavoro di questa nuova *minoranza sociale* (Teruyama, 2014). Le barriere riscontrate nella società sono, dunque, tipicamente culturali e sono riassumibili in un "doppio stigma"; il primo nei confronti dell'ASD come disabilità mentale, il secondo nei confronti dell'ASD come minoranza sociale: due categorie stigmatizzate che contribuiscono a rafforzare i processi di esclusione sociale.

Nel Capitolo III è stato analizzato il '*sistema scolastico*', ovvero l'*esosistema*, nel quale sono state riscontrate delle barriere legate all'ASD come condizione di "diversità". Dall'analisi delle caratteristiche del sistema educativo generale, sono emersi una serie di fattori che sembrano ostacolare il processo d'inclusione e che si legano, soprattutto, alla missione stessa dell'educazione come mezzo a sostegno della Nazione. Innanzitutto, il

sistema scolastico è permeato dal principio di “pari opportunità” educative. Ciò comporta una centralizzazione e una standardizzazione del sistema che, sebbene garantiscano alti standard educativi in tutto il Paese, comportano l’inflessibilità del sistema ai bisogni delle comunità locali.

Un secondo fattore è la cosiddetta *educazione olistica* – tipica della scuola elementare – che conferisce estrema importanza alla formazione totale del bambino, non solo accademica ma anche sociale ed emotiva. Questa pedagogia, in particolare, pone al centro dell’educazione lo sviluppo della morale, dello “spirito pubblico” e del legame con la comunità. L’educazione è, infatti, indispensabile strumento di formazione del cittadino; raggiungibile attraverso attività di gruppo e di apprendimento collettivo, in cui la classe è concepita come una “società” in miniatura.

Terzo e ultimo fattore è la competizione che permea la scuola secondaria e terziaria, in un sistema che pone estrema importanza sulla carriera accademica come garanzia di una posizione lavorativa e sociale di prestigio (*gakureki shakai*; “società basata sulla carriera accademica”). Tale competizione nasce soprattutto dalla pressione posta dai rigidi test di ammissione universitari (che regolano l’accesso alle Università più prestigiose) sull’intero sistema; pressione che, inoltre, alimenta l’industria della cosiddetta *shadow education*, ovvero l’educazione privata post-scolastica al fine della preparazione al test. Si è visto come questo sistema comporti lo scarso benessere personale della popolazione studentesca, spesso soggetta allo sviluppo di stress che sfocia in disturbi psico-patologici. D’altra parte, proprio ciò garantisce l’alto successo accademico dell’istruzione giapponese, che punta alla formazione di una forza lavoro altamente specializzata a sostegno del progresso della Nazione (e, in particolar modo, nell’attuale contesto di una crescente competizione globale).

Le barriere all’inclusione degli studenti con ASD rintracciate nel sistema scolastico sono, dunque, sia di natura strutturale che di natura ideologica. Fanno parte delle prime la centralizzazione, la standardizzazione e la rigidità, che non concedono al sistema la flessibilità necessaria per rispondere alle richieste individuali degli studenti con bisogni speciali. Tale rigidità, inoltre, è stata più volte rintracciata nel corso delle riforme educative che hanno cercato di modificare il sistema, senza successo. Altra barriera strutturale è riscontrata nelle pratiche pedagogiche che, cercando di appiattire le differenze a favore della collettività, “trasformano in ostacolo ogni tipo di *diversità*” (Galan, 2005): come nella società, la diversità sta sia nella condizione di *disabilità*, che nella condizione

di *devianza* rispetto al modo di fare scuola. Entrambe, dunque, alimentano processi di stigmatizzazione ed esclusione sociale.

Le barriere ideologiche risiedono, invece, negli obiettivi di efficienza ed eccellenza che muovono l'educazione. Queste, da una parte, comportano l'esclusione di coloro che non reggono lo stress e la pressione delle aspettative scolastiche; dall'altra, sembra comportare la riluttanza del sistema al cambiamento e potrebbe dunque inibire gli sforzi della riforma, diventando così un ennesimo "caso di politiche immobili" (Schoppa, 1991).

Infine, nel Capitolo IV, l'analisi si è concentrata sui principali cambiamenti che la riforma ha portato nel sistema educativo per i bisogni speciali e, di conseguenza, sull'esperienza dello studente con ASD nel *microsistema* della 'scuola'. Innanzitutto, è stato notato come la riforma sia in parte (o, secondo alcuni, soprattutto) nata dalla necessità di rispondere all'emergenza dei disturbi dello sviluppo (LD, ADHD, HFA) iscritti nelle classi regolari e, fino ad allora, rimasti senza supporto alcuno. A tal fine, è stato realizzato un sistema inclusivo in cui gli studenti con bisogni educativi speciali, a seconda del grado di disabilità, sono collocati in contesti educativi "differenziati": classi regolari, programmi *tsūkyū*, classi per i bisogni speciali e scuole per i bisogni speciali. Tale sistema è pensato appositamente per garantire un'educazione di qualità che risponda ai bisogni individuali tramite ambienti di apprendimento adeguati e misure di supporto per lo sviluppo di autonomia; quale condizione necessaria per la partecipazione alla società. In questo senso, risulta interessante l'obiettivo dell'educazione di sviluppare la *ikiruchikara* ("forza di vivere"), che sembra contrapporsi all'*ikinikusa* della condizione autistica.

Nel caso specifico, gli studenti con ASD possono essere iscritti in classi regolari (anche coloro inseriti all'interno del programma *tsūkyū*) o in classi per i bisogni speciali. Per comprendere le interazioni tra deficit e fattori ambientali, sono state approfondite le relazioni dinamiche tra lo studente con ASD e l'ambiente della classe regolare. Da queste ne è risultato che le maggiori barriere all'inclusione sono sia di natura strutturale che di natura sociale. Le prime consistono nell'interazione tra pratiche pedagogiche di apprendimento collettivo e l'incapacità dello studente di comprenderne le norme e di conformarsi a esse. La tendenza all'esclusione, risultante da questa barriera, viene ulteriormente rafforzata dall'incapacità degli insegnanti di offrire un'educazione individualizzata a causa della numerosità delle classi. A queste barriere la riforma risponde tramite

l'allocazione di assistenti di supporto all'interno delle classi regolari o attraverso il collocamento del bambino in contesti di istruzione speciale.

Le seconde barriere, di natura sociale, risiedono nella comunicazione con i compagni: queste, in particolare, risultano dall'interazione tra i deficit del bambino nella comunicazione sociale – che non li rende in grado di partecipare al *normale* processo di socializzazione della classe – e la mancanza di familiarità da parte dei compagni verso una disabilità “invisibile”; ciò genera incomprensione, distanza sociale ed esclusione. Per accrescere la consapevolezza della disabilità tra la comunità studentesca e superare queste barriere, la riforma promuove attività di interazione e collaborazione tra bambini con e senza disabilità; come anche forme d'integrazione per disturbi lievi (tramite, ad esempio, i programmi *tsūkyū*). Allo stesso tempo, la scuola interviene sui deficit dello studente con ASD già dalla prima infanzia, per sviluppare le capacità potenziali che favoriscono il processo di *normalizzazione*, ovvero l'adattamento all'ambiente scolastico e alla società.

Tuttavia, in conclusione dell'analisi e contrariamente alle aspettative, i dati statistici riportano la continua tendenza ad un aumento del numero di studenti con ASD iscritti in programmi di educazione speciale e, soprattutto, nelle classi speciali. Tale tendenza, registrata nell'arco temporale che va dal 1999 (periodo antecedente alla riforma) fino al più recente 2017, risulta rilevante sia in termini assoluti – nel progressivo aumento del numero di studenti con ASD – sia in termini percentuali – relativamente al totale della popolazione studentesca in declino. Dunque, i dati hanno portato alla luce la tendenza del sistema scolastico a prediligere i tradizionali ambienti educativi “speciali”, piuttosto che mirare all'inclusione tramite l'integrazione delle persone con disabilità. Ciò ha aperto un dibattito, in cui molti sostengono che il fine, o il risultato sterile, della riforma sia stato un semplice ampliamento della categoria di “disabilità”, che ora arriva a *includere* anche i “bisogni educativi speciali” (Tokunaga, 2005).

Questo risultato si ritiene rifletta un fenomeno definito *isomorfismo periferico*; già riscontrato in passato nel sistema di sanità mentale giapponese (Mandiberg, 1996). Secondo tale teoria, il Giappone tenderebbe ad adottare “di facciata” modelli e principi internazionali ma, al contempo, manterrebbe immutate le pratiche domestiche: in questo modo, gli stessi principi e concetti internazionali, nel momento in cui vengono importati, si trasformano e acquisiscono un nuovo significato legato alla peculiarità del contesto giapponese.

Secondo questa chiave di lettura, anche il sistema educativo sembra rivelare lo stesso fenomeno. A partire dalla necessità di adeguarsi ai principi internazionali di tutela dei diritti delle persone con disabilità, adottati con la ratifica della CRPD, il Giappone ha riformato il proprio sistema ponendo attenzione all'inclusione dei "bisogni speciali" nella scuola. Tuttavia, nella pratica, il rinnovato sistema educativo per i bisogni speciali non sembra puntare all'introduzione di una pedagogia inclusiva all'interno delle classi regolari; quanto, invece, sta perpetuando l'esistenza di un sistema parallelo di contesti educativi specializzati. In particolare, ricerche hanno riscontrato che aumentare le possibilità d'integrazione nelle classi regolari può essere un importante catalizzatore del processo d'inclusione. La tendenza opposta del Giappone a preferire l'insegnamento dei bisogni speciali in contesti educativi speciali, si ritiene possa comportare la persistenza delle rilevate barriere ambientali che, alimentando il processo di stigmatizzazione, ostacolano l'effettiva inclusione degli ASD nella scuola e nella società.

Al contempo, lo stesso concetto di "inclusione" sembra essere stato reinterpretato nel panorama domestico giapponese, assumendo una caratterizzante valenza socio-economica. Se si legge la riforma nel più ampio contesto delle politiche assistenziali a tutela delle minoranze e per l'incoraggiamento della partecipazione al lavoro (nate in risposta al crescente invecchiamento della popolazione e al calo del tasso di natalità); la riforma educativa risulta guidata anche da un movente socio-economico. Da questa nuova prospettiva, il significato di "inclusione della disabilità" non deve essere inteso come *integrazione*, bensì come *inserimento* nel sistema economico in qualità di forza lavoro autonoma. Si promuove così, attraverso la riforma educativa, un passaggio di status da "utente" a "risorsa" nella società.

In conclusione, si vuole rispondere alla questione che ha mosso la ricerca; ovvero, se la riforma del sistema educativo per i bisogni speciali possa tradursi nell'effettiva inclusione sociale degli ASD. Stando all'iniziale significato di inclusione come "rimozione efficace delle barriere ambientali", nell'analisi condotta sono stati riscontrati diversi punti di criticità, che si ritiene possano inibire gli effetti positivi delle misure di supporto adottate per la promozione dell'inclusione scolastica. Tra i fattori particolarmente problematici risultano una scarsa integrazione e la rigidità del sistema al cambiamento. Al contempo, dalla ricerca emerge una nuova prospettiva socio-economica che porta alla riconsiderazione del significato di inclusione e del fine della stessa riforma. L'analisi del contesto educativo si pone, dunque, come base di una nuova riflessione sugli effetti a lungo termine della riforma sull'inclusione nel sistema economico.

BIBLIOGRAFIA

- 'Kūki Yomenai ne' to Iwarete... Hattatsu Shōgai no Watashi ga Kaodashi Dekiru Riyū, in "Withnews", The Asahi Shimbun Company, 2018, <https://withnews.jp/article/f0181107001qq0000000000000000W02q10101qq000018285A>, 10 febbraio 2020
- Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities, *Annex I: Draft articles for a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities*, in "United Nations Enable", United Nations, 2004, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcwgreportax1.htm>, 13 ottobre 2019
- AHMEDANI, Brian K., "Mental Health Stigma: Society, Individuals, and the Profession", in *J Soc Work Values Ethics*, vol. 8, n. 2, 2011, pp. 41-416
- American Psychiatric Association (APA), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*, Washington, DC, American Psychiatric Publishing, 2013
- ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher; DEPPELER, Joanne, "The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner", in *Equality in education*, Brill Sense, 2014, pp. 23-34
- BAIO, Jon; WIGGINS, Lisa; CHRISTENSEN, Deborah L; et al., "Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014", in *MMWR Surveillance Summaries*, vol. 67, n. 6, 2018, pp. 1-23
- BEAUCHAMP, Edward R.; VARDAMAN, James M., *Japanese Education Since 1945: A Documentary Study*, M.E. Sharpe, 1994
- BERNSTEIN, Basil, *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, OECD Publications Center, 1975
- BOGDASHINA, Olga, *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome: Do we Speak the Same Language?*, Jessica Kingsley Publishers, 2005
- BRONFENBRENNER, Urie, "The Experimental Ecology of Education", in *Educational Researcher*, vol. 5, n. 9, 1976
- BUTLER, Robert C.; GILLIS, Jennifer M., "The Impact of Labels and Behaviors on the Stigmatization of Adults with Asperger's Disorder", in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 41, n. 6, 2011, pp. 741-749

- Cabinet Office Government of Japan, *Basic Act for Persons with Disabilities*, in “Policy for Persons with Disabilities”, Cabinet Office Government of Japan, <https://www8.cao.go.jp/shougai/english/index-e.html>, 9 febbraio 2020
- CAMPBELL, Jonathan M., “Changing Children’s Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication”, in *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 18, 2006, pp. 251-272
- CARRUTHERS, Sophie; et al., “A Cross-cultural Study of Autistic Traits across India, Japan and the UK”, in *Molecular Autism*, vol. 9, n. 1, 2018, p. 52
- CERA, Rachele, “National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education*, in “UN Treaty Body Database”, United Nations, 2016, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en, 16 ottobre 2019
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Initial Report Submitted by Japan under Article 35 of the Convention, due in 2016: Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in “United Nations Digital Library”, United Nations, 2017, <https://digitallibrary.un.org/record/1308047>, 9 febbraio 2020
- CROCKER, Jennifer; QUINN, Diane M., “Psychological Consequences of Devalued Identities”, in *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, vol. 4, 2001, pp. 238-257
- DELLA FINA, Valentina, “Domestic Laws and National Plans or Strategies for the Protection of the Rights of People with Autism: An Appraisal”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015
- DI PAOLO, Mara, *Autismo: un Focus sull’Applied Behaviour Analysis (ABA)*, in “State of Mind - Il Giornale delle Scienze Psicologiche”, 2018, <https://www.stateofmind.it/2018/03/aba-applied-behaviour-analysis-autismo/>, 10 febbraio 2020
- Dieta Nazionale del Giappone, *Nihonkoku Kenpō*, in “National Diet Library”, 1946, <https://www.ndl.go.jp/constitution/etc/j01.html>, 17 gennaio 2020
- Dieta Nazionale del Giappone, *Hattatsu Shōgaisha Shien Hō (Heisei Jūroku Nen Hōritsu Jūnigatsu Tōka Hōritsudai Hyakurokujūnana Gō)*, in “e-Gov”, Ministry of Internal Affairs and Communications, https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=416AC1000000167, 28 gennaio 2020
- Dieta Nazionale del Giappone, *Shōgaisha Kihon Hō (Shōwa Yonjūgo Nen Gogatsu Nijūichi Nichi Hōritsudai Hachijūnen Gō)*, in “e-Gov”, Ministry of Internal Affairs and Communications, https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=345AC1000000084, 28 gennaio 2020

- DIMAGGIO, Paul J.; POWEL, Walter W., “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”, in *American Sociological Review*, vol. 48, no. 2, 1983, pp. 147-160
- FEINSTEIN, Adam, *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*, John Wiley & Sons, 2011
- FERGUSON, Gail, *Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers*, Dublin Institute of Technology, 2014
- FORLIN, Chris I.; et al., *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*, Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), 2013, https://www.aracy.org.au/publications-re-sources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf, 15 febbraio 2020
- FRIEDEL, Evelyine, “Introductory Remarks on the Rights of People with Autism to Education and Employment: The Convention on the Rights of Persons with Disabilities & the European and National Perspectives”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015
- GALAN, Christian, “Immigration, Langue, École et Citoyenneté au Japon: l’École Japonaise Face à la Scolarisation des Enfants d’Immigrants”, in *Revue Française de Pédagogie*, vol. 153, 2005
- GEOFF, Lindsay, “Inclusive Education: a Critical Perspective”, in *British Journal of Special Education*, vol. 30, n. 2, 2003, pp. 3-12
- GILSTRAP, Livia L.; ZIERTEN, Elizabeth A., *Urie Bronfenbrenner*, in “Encyclopædia Britannica”, 2019, <https://www.britannica.com/biography/Urie-Bronfenbrenner>, 27 ottobre 2019
- GOFFMAN, Erving, *Stigma. L'identità negata*, trad. di R. Giammanco, Ombre Corte, 2003
- GORDON, June A.; FUJITA, Hidenori; KARIYA, Takehiko; LATENDRE, Gerald, *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform, and Human Rights*, Teachers College Press, 2015
- GRAHAM, James, *Autism, Discrimination and the Law: a quick guide for parents, educators and employers*, Jessica Kingsley Publishers, 2008
- GREEN, Cassie, *Mainstream Schools VS. SEN: a Thematic Analysis Exploring Teachers’ Perspectives on Children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) Behaviour in Mainstream Schools vs Special Educational Needs (SEN)*, Manchester Metropolitan University (Unpublished), 2018, <http://e-space.mmu.ac.uk/621656/>, 15 febbraio 2020
- HALL, Edward T., *Beyond culture*, Doubleday, 1976
- ISOGAI, Keitaro, “Japan’s Pluralistic Approach to an Inclusive Education System and its Progress – A Provisional Scenario for the Constructive Dialogue –”, in *NISE Bulletin*, vol. 17, 2018, pp. 20-28

- ISOGAI, Keitaro, “Recent Developments in Japan’s Special Needs Education – Promoting an Inclusive Education System –”, in *NISE Bulletin*, vol. 16, 2017, pp. 28-32
- KAWAMURA, Yuichi; OSAMU, Takahashi; ISHII, Takashi, "Reevaluating the Incidence of Pervasive Developmental Disorders: Impact of Elevated Rates of Detection through Implementation of an Integrated System of Screening in Toyota, Japan", in *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, vol. 62, n. 2, 2008, pp. 152-159
- KEATEN, James; KELLY, Lynne; PRIBYL, Charles B., “Communication Apprehension in Japan: Grade School Through Secondary School”, in *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 21, n. 3, 2017, pp. 319-343
- KU, Poon Lung; BRYCE, Mio, “Socio-cultural Support for Children with Autistic Disorders and their Families: Japanese and Australian Contexts”, in *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 5, n. 9, 2011, pp. 491-504
- KUBOTA, Shinji, *Educational System and Practices in Japan*, in “Center for Research on International Cooperation in Educational Development University of Tsukuba”, 2006, [http://initiative.criced.tsukuba.ac.jp/kadai/h18/pdf/Manual_PDFfile_\(English\).pdf](http://initiative.criced.tsukuba.ac.jp/kadai/h18/pdf/Manual_PDFfile_(English).pdf), 15 febbraio 2020
- LEWIS, Catherine C., *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press, 1995
- MANDIBERG, James M., “The Japanese Mental Health System and Law: Social and Structural Impediments to Reform”, in *International Journal of Law and Psychiatry*, vol. 19, n. 3-4, 1996, pp. 413-435
- MILITERNI, Roberto, “I Disturbi dello Spettro Autistico”, in *Neuropsichiatria Infantile*, 5 edizione, Idelson-Gnocchi, 2015, pp. 333-372
- Ministero della Salute, *Autismo*, in “Ministero della Salute”, 2014, http://www.salute.gov.it/portale/salute/p1_5.jsp?lingua=italiano&id=62&area=Disturbi_psichici, 15 febbraio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), ‘*Tsujō no Gakkyū ni Zaiseki suru Tokubetsuna Kyōikuteki Shien wo Hitsuyō to suru Jidō-seito ni Kansuru Zenkoku Jittai Chōsa’ Chōsa Kekka*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 2002, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm, 28 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: Legal Basis of Education*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>, 17 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: Principles Guide Japan’s Educational System*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>, 17 gennaio 2020

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Overview: School System*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>, 17 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Kyōiku Kihon Hō*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 1947, https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html, 17 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Education - Law and Plan: Basic Act on Education*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 1947, <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>, 17 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Atarashii Kyōiku Kihon Hō ni Tsuite*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryō/07051111/001.pdf, 19 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Basic Plan for the Promotion of Education - Chapter 1: Current Status of Education in Japan and the Challenges We Face*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, 2008, <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373814.htm>, 19 gennaio 2020
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Basic Education in Japan*, in “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”, MEXT, https://www.mext.go.jp/en/policy/education/brochure/title01/detail01/_icsFiles/afieldfile/2018/10/09/1409899-01.pdf, 19 gennaio 2020
- MIYASAKA, Mami; KAJIMURA, Shogo; NOMURA, Michio, “Biases in Understanding Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder in Japan”, *Frontiers in Psychology*, vol. 9, n. 244, 2018
- MIYAZAKI, Yasushi, *Constructing “Development”: A Historical Discourse Analysis of Newspapers Regarding the Creation of Terminology and Public Discourse on Autism and Hattatsu Shōgai in Japan*, Kwansai Gakuin University, 2017
- NAKANE, Yoshiyumi; et al., “Public Beliefs About Causes and Risk Factors for Mental Disorders: a Comparison of Japan and Australia”, in *BMC Psychiatry*, vol. 5, n.33, 2005
- National Institute of Special Needs Education (NISE), “Recent Data on Education for Children with Disabilities in Japan”, in *NISE Bulletin*, vol. 18, 2019, pp. 29-36
- National Institute of Special Needs Education (NISE), “Special Education in the 21st Century: Provision of Special Support to Meet the Needs of Each Child (Final Report)”, in *NISE Bulletin*, vol. 7, 2003, pp. 72-77
- National Institute of Special Needs Education (NISE), “Statistics on Education for Children with Disabilities in Japan”, in *Journal of Special Education in the Asia Pacific*, vol. 4, 2008, pp. 77-80

- NISHIMAKI, Kengo; SASAMOTO, Ken, “Ideological Genealogy Underlying ‘Individualized Education Support Plans’”, in *NISE Bulletin*, vol. 10, 2010, pp. 29-40
- NUMANO, Taro, *Schools for Special Needs Education in Japan*, in “National Institute for Educational Policy Research”, NIER, 2013, <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303SSN.pdf>, 9 febbraio 2020
- NUMANO, Taro, *Special Needs Education in Japan*, in “National Institute for Educational Policy Research”, NIER, 2015, <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201209SEN.pdf>, 9 febbraio 2020
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Convention on the Rights of the Child*, in “Università degli Studi di Padova Centro Diritti Umani”, 1989, http://unipd-centrodirittiumani.it/it/strumenti_internazionali/Convenzione-internazionale-sui-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-1989/28, 1 ottobre 2019
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in “United Nations - Department of Economic and Social Affairs”, United Nations, 2006, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>, 16 febbraio 2020
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Declaration on the Right of Disabled Persons*, in “United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner”, OHCHR, 1975, <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>, 6 ottobre 2019
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), *Universal Declaration of Human Rights*, in “United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner”, OHCHR, 1948, https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf, 1 ottobre 2019
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Alimentazione e l’Agricoltura (FAO), *Da Jomtien a Dakar: Dieci anni di Educazione per tutti*, in “FAO”, 2019, <http://www.fao.org/erp/erp-partners-en/erp-unesco-en/it/>, 2 ottobre 2019
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, 4 ottobre 2019
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, in “UNESDOC Digital Library”, UNESCO, 1990, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>, 16 febbraio 2020
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Autism Spectrum Disorders*, in “World Health Organization”, 2020, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>, 15 febbraio 2020
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators - Japan*, OECD Publishing, Paris, 2018

- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators - Japan*, OECD Publishing, Paris, 2019
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD Publishing, Paris, 2005
- PALMISANO, Giuseppe, “The Protection of People with Autism in the Framework of the Council of Europe and the European Union”, in V. Della Fina; R. Cera, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer-Verlag GmbH, 2015
- PEMPEL, T. John, *Patterns of Japanese Policy Making: Experiences from Higher Education*, Westview Press, 1978
- PETERS, Susan J., “‘Education for All?’ A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities”, in *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 18, n. 2, 2007, pp. 98–108
- SCHOPPA, Leonard James, *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*, Routledge, 1991
- SHIGEKI, Fujii, “The 26th Asia-Pacific International Seminar on Special Education Country Report: Japan”, in *Final Report of the 26th Asia-Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs*, 2006, https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-252.pdf, 9 febbraio 2020
- SHISHIDO, Kazushige, *About Nise*, in “National Institute of Special Needs Education”, NISE, 2019, http://www.nise.go.jp/nc/english/about_nise, 9 febbraio 2020
- SKRTIC, Thomas M., *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Post-modernity*, New York, Teachers College Press, 1995
- SOMEKI, Fumio; et al., “Stigma Associated with Autism among College Students in Japan and the United States: an Online Training Study”, in *Research in Developmental Disabilities*, vol. 76, 2018, pp. 88-98
- Special Needs Education Division, “Outline of Report on the Promotion of Special Needs Education for Developing an Inclusive Education System Leading to the Creation of Cohesive Society”, in *NISE Bulletin*, vol. 12, 2013, pp. 22-27
- Special Needs Education Division, “Recent Trends in Special Needs Education”, in *NISE Bulletin*, vol. 18, 2019, pp. 25-24
- STIBBE, Arran, “Disability, Gender and Power in Japanese Television Drama”, in *Japan Forum*, vol. 16, n. 1, 2004, pp. 21-36
- SUWA, Mami; SUZUKI, Kunifumi, “The Phenomenon of ‘Hikikomori’ (Social Withdrawal) and the Socio-Cultural Situation in Japan Today”, in *Journal of Psychopathology*, vol. 19, 2013, pp.191-198
- TAKAHARA, Mitsue; TSUDA, Yoshimi, “Ippan Shakaijin ni okeru Hattatsu Shōgai ni Kansuru Yōgo no Ninchido”, in *Research Bulletin of Naruto University of Education*, vol. 27, 2012, pp. 94-99

- TAKAHASHI, Shin'ichirō; TAKAHARA, Mitsue, “Gakubusei ga Omou Tokubetsu Shien Gakkō Kyōin no Sukiru—Gakkō Migaku wo Fukumu Akutibu Rāningu wo Tōshite—”, in *Naruto University of Education Journal of Information Education*, vol. 14, 2017, pp. 7-12
- TAKEUCHI, Mariko, “Tokubetsu Shien Kyōiku wo Meguru Kin'nen no Dōkō— ‘Shōgaisha no Kenri ni Kansuru Jōyaku’ no Teiketsu ni Mukete”, in *Chōsa to Jōhō*, n. 684, 2010, pp. 1-12
- TERUYAMA, Junko, *Japan's New Minority: Persons with Hattatsu Shōgai (Developmental Disability)*, University of Michigan, 2014
- TOKUNAGA, Yutaka, “‘Tokubetsu na Kyōikuteki Nīzu’ no Gainen to Tokushu Kyōiku no Tenkai—Eikoku ni okeru Gainen no Hensen to Wa ga Kuni ni okeru Igi ni tsuite—”, in *Kokuritsu Tokubetsu Shien Kyōiku Sōgō Kenkyūjo Kenkyūkiyō*, vol. 32, 2005, pp. 57-66
- UNDERHILL, Jill C.; LEDFORD, Victoria; ADAMS, Hillary, "Autism Stigma in Communication Classrooms: Exploring Peer Attitudes and Motivations Toward Interacting With Atypical Students", in *Communication Education*, vol. 68, n. 2, 2019, pp. 175-192
- VLACHOU, Anastasia, “Education and Inclusive Policy-making: Implications for Research and Practice”, in *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, n. 1, 2004, pp. 3-21
- YOKOYAMA, Koichi, “Inkurūshibu Kyōiku Shisutemu no Kōchiku wo Suishin suru tame no Sukuru Kurasutā wo Katsuyō shita Taisei dzukuri— Miyazaki-ken no Eriasapōto Taisei wo Moto ni Kangaeru”, in *Kokuritsu Tokubetsu Shien Kyōiku Sōgō Kenkyūjo Kenkyūkiyō*, vol. 45, 2018, pp. 65-79
- YOSHIMI, Kenichi, “Japanese Special Education and Related Statistics”, in *NISE Bulletin*, vol. 6, 2001, pp. 79-83
- YOSHIMURA, Yuko; TANAKA, Sanae; HARAMAKI, Tomoko R., “Early Intervention and Perspectives for Children with Autism Spectrum Disorder in Japan”, in *Pediatric Medicine*, vol. 2, 2019, <http://pm.amegroups.com/article/view/5064>, 10 febbraio 2020