

ガリシア自治州におけるインクルーシブ教育の実際

——モンテ・ドス・ポステス学校の訪問調査を踏まえて——

大貫守*¹・SANJUÁN ROCA, María del Mar*²・金箱亜希*³

はじめに

ユネスコ（UNESCO）では、1980年代から「万人のための教育（Education for All）」という理念を掲げ、全ての人々に教育を保障することを推進している。近年では、2030年までに国際的に解決されるべき課題として「全ての人にインクルーシブかつ公平で質の高い教育を保障し、生涯学習の機会を促進する」¹⁾ことが「持続可能な開発目標（SDGs）」の1つに挙げられているが、それもこの取り組みの延長線上に位置している。

このインクルーシブという概念が国際的に取り沙汰される契機となったのは、1994年にスペイン・サラマンカで行われた国際会議「特別なニーズ教育に関する世界会議」でなされた「サラマンカ声明」である。同会議では、特別な教育ニーズを有する子どもたちを適切な援助と支援のもとで包摂する教育のあり方に関して議論が行われた。同会議の成果として採択された「サラマンカ声明」は、特別ニーズ教育やインクルーシブ教育・学校をスローガンとして提起し、各国政府がそうした概念や理念を自国の教育政策に取り込むことを意図していた。

2006年には社会政策としてのインクルージョンを推進するものとして国連総会において「障害者権利条約」が採択された。同条約は48の条文からなり、第24条には教育を受ける権利が定められた。日本は2014年に「障害者権利条約」を批准し、インクルーシブ教育に向けた取り組みがなされることとなった。

この条約に基づき、国連障害者権利委員会が2022年9月9日に「日本の報告に関する総括所見」を公表した。総括所見のうち、教育については第51項と第52項で言及されている。そこでは、高等教育も含め

たインクルーシブ教育の権利の尊重や全ての障害のある子どもたちの普通学校への通学の保障、それを支える合理的配慮やコミュニケーション手段、教員研修の提供が「障害者権利条約」の項目に従って勧告されている。

特に、第52項の(b)では、障害のある子どもたちの受け入れについて、「全ての障害のある児童・生徒に対して通常の学校を利用する機会を確保すること。また、通常の学校が障害のある児童・生徒に対しての通学拒否が認められないことを確保するための『非拒否』条項及び政策を策定すること、及び特別学級に関する政府の通知を撤回すること」と綴られている²⁾。ここでは、分離教育の見直しが叫ばれるとともに、通常学校での障害のある子どもたちの受け入れ拒否や、2022年4月22日の文部科学省の通知「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について」の内容の撤回が提言されている。

障害者権利委員会は2016年の国連の意見書（「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見4号（General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education）」）において、同級生から分離された環境で、かつ質の低い教育を受けていることが世界的に深刻な課題であるという認識を示している。加えて、同意見書では、障害のある児童・生徒を組織やカリキュラム及び指導・学習方略などの構造的な変容を伴わず通常学級に配置することはインクルージョンにならないとしている。その上で可能な限り分離されないフル・インクルージョンに向けた制度改革や変更が常に行われるプロセスを伴うものがインクルーシブであるとしている³⁾。このような認識を背景に、日本の現行の教育

政策に対して、分離教育を改め指導やカリキュラムを改善する方針が示されている。

だが、現在の教育を改めるという方針が示され、上述のようにカリキュラムや指導の改善が求められたとしてもその具体的な学校や学級づくりの方策が構想されなければ画餅に帰すことは容易に想像できる。実際、先の国連障害者権利委員会の所見では、全ての国でインクルーシブ教育の促進が論点の1つとして挙げられており⁴⁾、必ずしも国際的に望ましい解決策が示されていないということが現状であろう。そのため、これを具体化するための基礎研究として国内外の基礎的な知見が求められる。

本稿で着目するスペインは、先の「特別なニーズ教育に関する世界会議」の開催地で、「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」を採択し、スペイン国内外の障害児教育・特別ニーズ教育に影響を及ぼしてきたことが指摘されている⁵⁾。実際、2008年に障害者権利条約を批准し、それに伴い2011年には「条約の規範適応に関する法律」を制定している⁶⁾。国連障害者権利委員会の総括所見では、合理的配慮に関する一層の充実が求められると指摘される一方で、教育全般としてはインクルージョンが原則とされ、教育における差別が禁止されるとともに、障害のある子どもが高い比率(78.35%)で通常の教育システムに在籍している点が評価されている。

日本においてもスペインのインクルーシブ教育の内実については既に紹介されている。例えば、ラモン・リュイ大学のジネ(Giné, C. G.)はスペインにおける障害児に対する教育的配慮のパラダイムやインクルーシブ教育の現状について概観している⁷⁾。またバユス(Valls, C. L.)らでは、スペイン・カタルーニャ自治州のインクルーシブ教育に向けた取り組みについてインタビュー及び公立小学校と市立の特別支援学校におけるフィールド調査を行うことで、支援体制や個別教育計画などの具体について詳らかにしている⁸⁾。これらの研究は、スペインの中でもカタルーニャ自治州に焦点を合わせて、インクルーシブ教育の実際を検討するものといえる。

だが、スペインの教育制度に関していえば、その固有の特徴として自治州の存在にも触れる必要がある。スペインは独自の自治憲章を有する17の自治州、2つの自治都市から成り、文化的・言語的・地理的な多様性を特徴としている。自治州の設置は国の行政単位という意味合いに加え、固有の起源と独自の言語を有

する自治州が存在することにも起因するものである。

スペインでは、2006年に制定された「教育に関する組織法(Ley Orgánica de Educación: LOE法)」及び、その改訂法として「2006年5月3日付けの教育に関する組織法が改訂され、2020年12月29日に制定された教育に関する組織法(Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: LOMLOE法)」において、教育課程を編成する上での基本的な要素が定められている⁹⁾。この基本的な要素とは、各教育機関の最低限の教育内容を構成するもので、スペイン全体の教育水準や質を公平に担保するものである¹⁰⁾。

だが、LOE法及びLOMLOE法では、これと同時に自治州に教育課程の編成などにおいて一定の権限が賦与され、教育に関しても自治州の実情に応じて独自の州政令を制定することができる。その帰結として、自治州の教育への取り組みには違いがあり、より多くの資源を持ち、より質の高い教育施策を推進している自治州もあれば、経済的・教育的制約に直面している自治州も存在する¹¹⁾。

自治州の中でも、カタルーニャ自治州、バスク自治州、そしてガリシア自治州は歴史的自治州と位置づけられ、大幅な自治権を持ち、独自の言語や文化を有する。これに鑑みれば、先行研究にあるカタルーニャ自治州の事例だけでスペインの取り組みを一般化するのではなく、その他の自治州、特に他の歴史的自治州の取り組みについても検討することで、スペインの取り組みの正確な全体像を明らかにすることが望まれる。

本稿では、スペイン全体のインクルーシブ教育の動向を明らかにするための基礎調査の一部として、スペイン・ガリシア自治州のインクルーシブ教育の取り組みについて、現地の小学校におけるフィールド調査とそこで得られた資料の分析も交えて検討を行う。まず、スペインおよびガリシア自治州の特別な教育的ニーズを有する子どもたちをめぐる状況や関連する施策について確認する。次に、2022年4月及び2023年3月の現地調査で訪れたガリシア自治州ア・コルーニャ県サンティアゴ・デ・コンポステーラ市にあるモンテ・ドス・ポストス(C.E.I.P. Monte dos Postes)学校の調査を踏まえて、その実際について詳らかにする。

1. スペインにおけるインクルーシブ教育の動向

(1) スペインにおける特別な教育的ニーズを有する

子どもたちをめぐる状況

国際的に教育制度について国の政策や戦略をよりインクルーシブな教育制度の構築に向けて方向づける必要があると考えられているのと同様に、スペインにおいてもインクルーシブな教育制度の構築は目指されている。ここでインクルージョンとは、全ての学習者の多様性を支援し、配慮する広範な概念として理解されている¹²⁾。

スペインの教育制度では、このユネスコのインクルージョンの考え方は、公平性の原則の1つの柱となり、LOMLOE法に反映されている¹³⁾。全ての児童・生徒に対応することが優先事項であり、全ての児童・生徒の異なる特性、学習のペース、学習様式、動機、関心、社会的・文化的状況に対して教育的に応じることを目的とした一連の措置や行動を提案することで、多様な児童・生徒に公正に教育機会を保障することが目指されてきた¹⁴⁾。

ガリシア自治州の議論に入る前に、まずはスペインおよびガリシア自治州における特別なニーズを有する子どもたちをめぐる状況についてデータと共に確認する。2021-2022年度のスペイン教育省発表のデータ(2023年)によると通常の配慮とは異なる教育的配慮を受ける「特定の教育的支援を必要とする児童・生徒」の数は800,409人(ガリシア自治州では33,113人)で、これは児童・生徒の総数(2023年のガリシア自治州の大学以外の教育レベル別の児童・生徒数8,252,826人/380,917人)の10.0%に相当する。これらの児童・生徒のうち、245,983人(30.7%)が障害または重度障害に伴う特別な教育的ニーズ、残りの554,426人(69.3%)がその他の特別な教育的支援ニーズにより、教育的配慮を受けている。

教育機関が公表している統計では、「特別な教育的支援を必要とする児童・生徒」の割合は、在籍児童・生徒の3.1%である。特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の中で最も多い障害は、広汎性発達障害/自閉症スペクトラム障害(28.1%)、知的障害(26.9%)、重度の行動障害(21.7%)である。特別な教育的支援を必要とする児童・生徒のかなりの割合、83.8%が通常の教育機関に在籍している。障害の種類を考慮すると、統合の割合が最も高いのは、重度の行動障害(98.3%)、視覚障害(95.5%)、聴覚障害(95.4%)である。ガリシア自治州では、特別な教育的支援を必要

とする児童・生徒の94%が在籍校に在籍しているため、この割合はスペインの中でもより高いものである¹⁵⁾。

その他の特別なニーズを有する児童・生徒の中では、学習障害に対する教育支援を受けている児童・生徒が突出しており(41.5%)、次いで生活困窮など社会的・教育的に脆弱な状況にある児童・生徒(25.1%)、言語・コミュニケーション発達障害を持つ児童・生徒(14.8%)である。また、高い知的能力(8.3%)、成熟の遅れ(4.6%)、スペインの教育システムへの統合の遅れ(2.4%)、学習言語の深刻な欠如(2.4%)にも注意が必要であり、さらに特定のカテゴリーに属さない少数のグループ(0.8%)も含まれる。次項でも言及されるが、この特別な教育的ニーズについては幅広い子どもがスペインでは想定されている。

またスペインでは、近年、移民などの外国につながる子どもたちも増加傾向にあることが指摘されている。具体的には、2011年から2021年の10年間で10万人の増加が見られる。加えて、後述するように履修原理として修得主義を採用しているため、原級留置の割合も2017-2018年において、小学校で総入学者数の2.4%、中学校で総入学者数の8.8%とEU諸国の中でも高い割合にある¹⁶⁾。

このようにスペインでは、特別な教育的ニーズを有する子どもたちの大部分が通常の教育機関に在籍している。その中でも、ガリシア自治州では9割を超える特別な教育的ニーズを有する子どもたちが通常の教育機関に在籍し、インクルーシブ教育が行われ、通常学級におけるインクルーシブ教育の方策に関する知見が蓄積されている。次に、ガリシア自治州のインクルーシブ教育に関わる法制度や学校組織についてみていこう。

(2) ガリシア自治州のインクルーシブ教育の動向

ガリシア自治州はイベリア半島の北西部に位置している。州都であるア・コルーニャ県サンティアゴ・デ・コンポステーラ市は、ガリシア自治州の中心に位置し、キリスト教の3大聖地に数えられ、巡礼の街としても知られている。公用語はカスティーリャ語と地域語のガリシア語で、並行公用制をとっている¹⁷⁾。

スペインやヨーロッパの中でも辺境の地にあり、経済的にも人口的にも主要な都市から遠く離れている。そのため、1975年までは移民として国外に送り出されるケースが数多くみられた。2000年まではガリシア自治州は外国人移民にとって魅力の乏しい地域であ

表1. 特別な教育的ニーズを要する子どもたちの定義

①特定の学習困難、高い知的能力、教育システムへの入学時期の遅れ、個人的な状況や学校歴などにより、一時的または永続的に支援や教育的措置を必要とする児童・生徒 ¹⁹⁾
②就学期間全体またはその一部において、障害や深刻な行動障害、コミュニケーション障害、言語障害に起因する一定の支援や特別な教育的配慮を必要とする児童・生徒 ²⁰⁾
③話す、読む、書く、推論、数学的計算のうち1つ以上の技能の習得と使用に関して、成績が潜在的な学習能力と著しく乖離している児童・生徒 ²¹⁾
④言語的、数值的、論理的、記憶的、空間的、創造的な認知資源を、基準となるグループと比較して同時かつ効率的に管理し、関連付けることができる児童・生徒 ²²⁾
⑤〔移民などで〕教育システムへの入学時期が遅れた児童・生徒
⑥社会的、家庭的、性暴力、経済的、文化的、地理的、民族的、その他の要因による不平等に起因して、学習の発展や目標や能力の習得に困難を示す児童・生徒 ²³⁾

り、人口移動も少なくなる。しかし、2000年以降スペイン全土の経済発展、特にガリシア自治州の経済発展により、スペインの平均は下回っているものの、移民の受け入れが盛んに行われるようになる¹⁸⁾。このように移民の送り出し地域から受け入れ地域になり、教育現場においても多様なルーツをもつ子どもたちが在籍するようになる。この他、前項で見たように発達障害なども含めて、州全体の1割の子どもたちが特定の教育的支援を必要としている。

ガリシア自治州の法律は、スペイン国内および欧州をはじめとする国際的な基準や規範に照らし、インクルージョンと多様性への配慮という観点から組み立てられている。特に、特別な教育的ニーズを有する子どもたちは表1のように複数の法律で定義されている。ここで、前項の通り①から⑥の定義には、身体・知的・盲・聾障害や発達障害、学習障害、ギフテッド、移民や帰国子女などの外国につながる子ども、生活困窮や虐待など排除や中退に陥りやすい個人的・社会的特徴をもつ幅広い子どもたちが含意されている。

ガリシア自治州の州政令では、このような幅広い多様性に配慮するための措置として、通常措置と臨時措置の2種類を定めている²⁴⁾。通常措置とは、通常の教育的配慮の枠内で適用されるもので、児童・生徒の教育的ニーズに応じた支援を提供することを目的とするものである。具体的には表2の6つの支援がある。

他方で、特別措置としては表3の4つがある。この特別措置は、特定の教育的支援を必要とする児童・生

表2. 通常措置の種類と内容

支援の名称	支援の具体
子どもに適した教育課程 (Currículo adaptado)	児童・生徒の教育的ニーズを満たすための教育課程の調整
教育的補習	児童・生徒の学業成績の向上に向け、個人または集団で授業中または時間外に実施される補習
教育的ケア	障害のある・能力の高い・自閉症スペクトラムの児童・生徒など、特定の教育的支援を要する児童・生徒に提供される教育ケア
教育課程の多様化プログラム	義務中等教育 (ESO) 修了証書を取得していない児童・生徒を対象とし、職業訓練と職業準備の向上を目的としたプログラム
文化的多様性に配慮したプログラム	児童・生徒の文化的多様性に配慮し、尊重と異文化共存を促進するためのプログラム
言語的多様性に対応するプログラム	児童生徒の言語的多様性に対応し、ガリシア自治州の並行公用語 (ガリシア語) の学習を促進するために提供されるプログラム

表3. 特別措置の種類と内容

支援の名称	支援の具体
教育課程の大幅な変更	目標、内容、評価基準、教育方法の大幅な変更を伴う調整
特定の教育支援プログラム	特定の教育的支援を必要とする児童・生徒の教育的ニーズを満たすように設計されたプログラム
特別な編成単位での就学	特別な教育的ニーズをもつ児童・生徒が、特別な資源と専門家を持つ特別な編成単位で就学する
特定のセンターでの就学	特別な教育的ニーズをもつ児童・生徒を、特別な資源と専門家がいる特定のセンターで就学させる

徒の教育的ニーズを満たすために、通常措置では不十分な場合に適用される。これらの措置は通常教育課程の大幅な変更を必要とする児童・生徒の教育的ニーズに対応すること、そして適切な場合に、教育課程に彼女・彼らがアクセスするために必要な要素や学校教育の形態だけでなく、就学先の柔軟な選択までも可能としている。

この就学先の柔軟な選択と関連して、特別なニーズを有する子どもたちには次の4つの就学先が存在する²⁵⁾。まず、通常教育機関での就学である。次に、通常教育機関の中でも特定の教育的ニーズをもつ子どもたちのために特別に設備されている教育機関 (優遇措置のある教育機関) や、日本の特別支援学級のように教育的ケアを1つの目的とする特別な編成単位へ

表4. 特別な教育的ニーズを要する子どもたちに関わる支援機関の役割と責任

機関	役割と責任
教職員	児童・生徒への教育的配慮と、多様性への配慮のための通常および特別措置の適用に責任を負う
教育・心理教育指導チーム	児童・生徒の心理教育学的評価と、児童・生徒の教育的ニーズと適用されるべき多様性の配慮を定めた心理教育学的報告書の作成に責任を負う
多様性への配慮チーム	学校で適用されている多様性への配慮の方法の調整と監視を担当する
家族	学校と協力し、息子または娘の教育上のニーズに対応し、意思決定プロセスに参加する責任がある
教育行政	児童生徒のインクルーシブ教育の権利を保障し、多様性への配慮に必要な資源を提供する責任がある

の就学である。最後に、特別な教育的ニーズを持つ児童・生徒の教育的ケアを通常の教育機関とは異なる特定の教育センターへの就学である。スペインには、センターの形で日本の特別支援学校の役割を果たすもの(特別学校)が存在している。子どもたちは、ここから必要に応じて時には複数の就学先を組み合わせながら就学の在り方を決める²⁶⁾。

表2と表3の措置は、表4のように様々な教育的・社会的機関に責任が分散され、実施される²⁷⁾。特に、教育・心理教育指導チーム (equipo de orientación) という様々な専門家によって構成されたチームが学校内に組織され、支援を行う点に1つの特徴がある。ガリシア自治州では、このように各機関と連携を図りながら、特別な教育的ニーズを有する子どもたちに教育機会を保障することを目指してきた。では次に、具体的な学校の事例に即して支援体制や方策について検討していこう。

2. モンテ・ドス・ポステス学校の基本情報

(1) 学校に関する基本情報

本稿で取り上げるモンテ・ドス・ポステス学校は、1979年に設立された公立の小学校である。サンティアゴ・デ・コンポステラ郊外にある。同校には小学校だけでなく、幼稚部も併設されている。幼稚部は、3歳から5歳児で各年齢2クラスある。同様に、小学校も、6～11歳児の6学年で各学年2クラスが設置されており、子どもの総数は、448人である。サンティアゴ・デ・コンポステラに存在する近隣の公立学校

に比べ、子どもの数が多く、ほとんどの学級で1学級の最大定員として定められている25名を満たしている(スペインの学級定員は小学校は1学級25名まで、中学校は30名までと定められている)。

モンテ・ドス・ポステス学校では、特別な教育的ニーズを有する子どもたちへの配慮を念頭にインクルーシブ教育を行っている。インクルーシブ教育を促進する上で、中核を担っているのが、特別な教育的ニーズを有する子どもたちへの指導を検討・実施する指導チームである。このチームは聴覚・言語 (Audición e Linguaxe) 教師が3名、療育的教師 (Pedagogía Terapéutica²⁸⁾) 3名、常勤のスクール・カウンセラーであるオリエンタドール (Orientador) 1名の7名で構成されている。

スペインにおいて特別な教育的ニーズを有する子どもたちへの教育というときに、表1の定義にあるように、そこで想定されているのは身体障害や知的障害、発達障害だけではない。同校ではキアリ奇形など医療的ケアが必要な子どもや移民などで読み書きが難しい子どもたちも含まれる。

特に、ガリシア自治州では、先述のように独自の地域語(ガリシア語)を有し、モンテ・ドス・ポステス学校に通学する子どもたちの保護者の特徴として、学校に対してカスティーリャ語だけでなく、地域語を話せるようになって欲しいと思っていることがある。そのため、同校では言語習得に困難を抱えがちな移民の子どもたちに対するガリシア語の習得に関する支援(言語的多様性に対応するプログラム)も行われている。このようにガリシア自治州の中でも前節で見たさまざまな対応が実際に試みられている点でガリシア自治州の取り組みの典型を示す学校であると考えられる。そこで次に、同校の事例をもとに具体的な支援体制や支援の内実について確認していこう。

(2) 支援体制

モンテ・ドス・ポステス学校では、特別な教育的ニーズを有する子どもたちが就学する前に、学校に事前に相談するシステムをとっている。同校では後述するように特別な教育的ニーズを有する子どもたちへの配慮として、個に応じた教育課程の編成や課題を遂行する時間の延長、活動内容の変更、評価手法と手段の変更など通常・特別措置が行われている。この変更の対象となる特別なニーズを要する子どもは各学級で3人までになるように調整が行われる。

このように3人に限定されていたとしても、発達障害を含む特別な教育的ニーズを有する児童に学級担任

のみが全ての対応をするわけではない。表4の通り、学校にはオリエンタドールを中心とする指導チームが存在し、チームとして対応にあたることを原則としている。このチームには、教師とオリエンタドールに加え、実務として特別な教育的ニーズを有する子どもたちに寄り添う聴覚・言語教師や療育的教師などの先述の専門職も含まれる。

この指導チームでは、教員とオリエンタドールの日々の情報共有に加え、後述するように週に一度は専門家と教員が揃ってのカンファレンスが必ず行われる。ここでは、子どもたちの実際について、教員による振り返りが行われるとともに、今後の授業の進め方などのアイデアを出し合う。これは教員にとって励みになっているという。

ここで急いで断っておくと、学級経営を行う上で、教師は発達障害と診断された子どもを含む特別な教育的ニーズを要する子どもたちのみに目を向けるわけではない。学習に向かえない子どもや情緒的に不安定な子どもにはもちろん目を向けるが、一見すると問題のないように思われる子や発達障害の疑いがある子に時間を割くことも大切にしているという。このように全ての子どもたちを視野に入れ、支援ができる要因には、学級定員が日本と比べ少人数であることや、常勤の専門職の配置が行われるなどの学校体制が充実しているという側面もあることなどが想定される。

(3) アセスメントの進め方

ガリシア自治州では発達障害が疑われる子どもが学級に在籍していた際の行動計画をフローチャートで定めている。図1は、自閉症スペクトラムの疑いがある子どもに対する行動計画をフローチャートで示したものである。

学級の子どもたちの中で、自閉症スペクトラム障害など、特別な教育的ニーズを有することが疑われる場

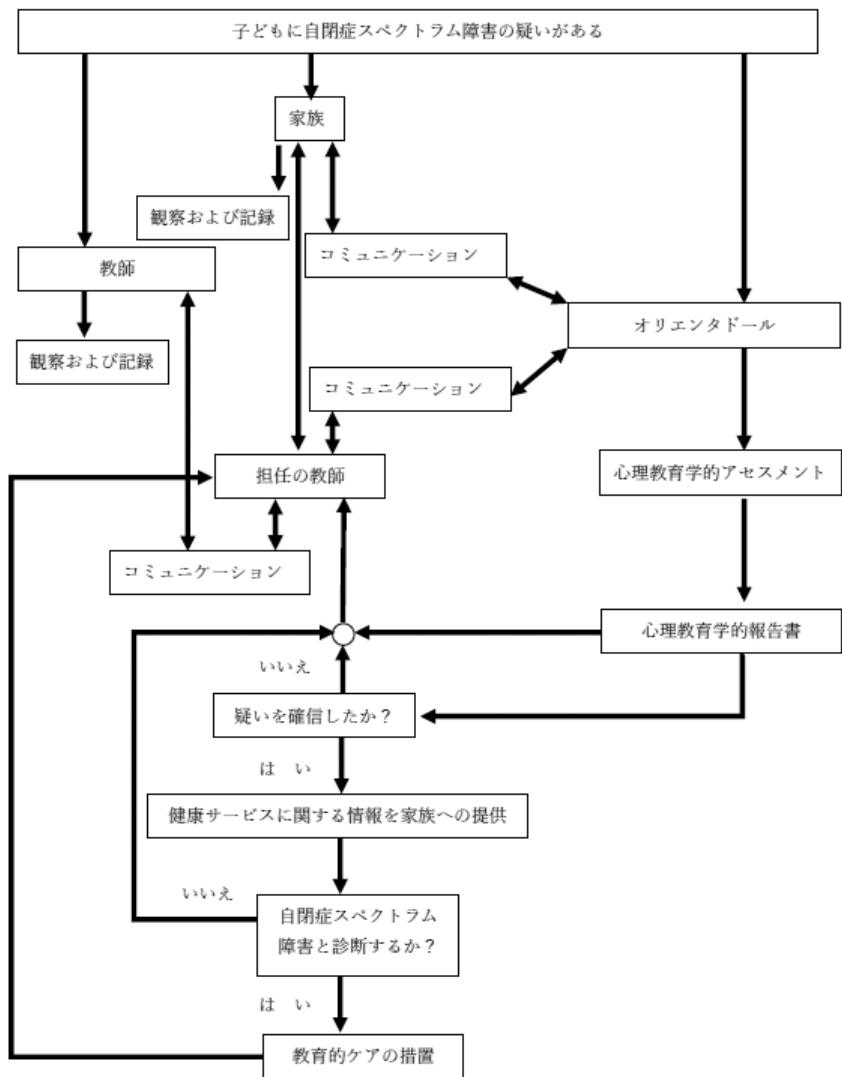


図1. 自閉症スペクトラムの疑いのある子どもに対する学校の行動計画²⁹⁾

合には、その子どもに対して、教室における行動観察が行われる。これは担任及び、子ども抱える困難に合致する専門家（オリエンタドールや聴覚・言語教師など今後、関わる事が想定される専門家）が行うものである。また同時に、学級担任を介した家族への聞き取りなど、学級担任やオリエンタドール、家族の間でのコミュニケーションが始まる。この中で、自閉症スペクトラムの疑いが強くなれば心理学等のアセスメントが行われる。その結果によって、自治州の定めに従って報告書が作成され、必要に応じて診断や教育的ケアの措置が図られる。

表5は実際にオリエンタドールが教室における行動観察で用いているチェックリストである。このチェックリストは幼児期と学齢期で分けて作成されている。表5の左側が幼児期、右側が学齢期の自閉症スペクト

表5. 教室での観察のためのチェックリスト³⁰⁾

障害	Yes	No	備考
関係性			
相互関係に問題がある： 視覚的、身体的、感情的接触によって変わる。			
要求に応えることはない。 呼ばれてもめったに返事をしない。			
自分の世界に入り込み、無視したり、 一人で行動したり、一人で遊びたがったりする。			
同年代の子どもに興味がない。			
休み時間に一人でいたり、社会性がないために ゲームをすぐに辞めたりする。			
ジェスチャーを真似ない。			
欲しいものを手に入れるために、指差したり、相手 の手を取ったりしない、アイコンタクトもとらない。			
多動、反抗的、過敏で、愚めるのが難しく、 癡癡もちで、気候変動に弱い。			
おもちゃは投げたり操作したりするためだけに 使うが、おもちゃの意味付けはしない。			
模倣はできるが、想像的や象徴的な遊びはない。			
特定のターゲット、おもちゃ、 視覚刺激を固定する。			
キーキー鳴るおもちゃに目がない。			
おもちゃを特別な方法で選別し、 並べるが使わない。			

障害	Yes	No	備考
関係性			
孤立、または著しく社会的消極性を示す。			
友人を作ったり、維持したりするのが難しい。			
他の子どもと遊ぶのが難しいか、 ほとんど興味を示さない。			
一緒に遊ぶのに不適切なアプローチが見られる (攻撃性、ゲームへの執着、指示的な行動を示す ことがある)。			
クラスの規則を守らない、活動に協力しない、 介入しない、または発言に一貫性がみられない。			
社会文化的規範(ドレスコードなど)を解釈する 能力が限られている。			
見知らぬ人との社交的な場面で不安や 不快な気持ちを感じる。			
グループプレーができない、 ゲームのルールの理解が難しい。			
遊ぶときは、一人で、繰り返し、同じ順序で行う。			
負けたときに過剰な感情的反応を示す。			
冗談や二重の意味をもつ言葉を 文字通りに解釈する。			
アイコンタクトをほとんどとらない。			
フラストレーションに対する耐性が低い。			
ルールの徹底に厳格さを見せる。			
大人との関係の取り方に難しさがある (関係を持たない、もしくは距離感が近すぎる)。			
個人的または精神的空間に入ってくることに ついて極端に反応することがある。			
他人の感情を解釈するのが難しい。			

ラム障害が疑われている子どもたちに適用されているチェックリストである。両者を比較すると、学齢期では単に項目数が変化しただけではなく、学級のルールの遵守・冗談や二重の意味をもつ言葉の解釈・他人の感情の解釈などが加えられ、子どもたちの発達段階や環境、教室での行動について、質的な変化が加えられていることがわかる。

行動観察の項目は、表5で示されている「関係性」に加えて、「コミュニケーションと言語」・「精神のおよび行動的柔軟性」という3つの中区分に分けられる。例えば、関係性であれば「自分の世界に入り込み、無視したり、1人で行動したり、1人で遊びたがったりする」という項目が、コミュニケーションと言語では、「自分の名前を呼ばれても答えない」という項目が、精神のおよび行動的柔軟性については「落ち着きがなく、意味もなく歩き回る」といった項目が設定されている。個々の項目について、子どもたちの日常の様子を見て、書かれた行動があるかどうかを観察し、「yes」か「no」にチェックをするとともに、備考欄にメモを取ることもある。

ここで、複数の項目にチェックが入った場合に、さらに必要なアセスメントが行われる。表6はモンテ・ドス・ポステス学校で行われているアセスメントの一覧である。もちろん、これは表6に書かれたアセスメントを全て行うというわけではなく、先の教室での見立てや聞き取りの上で、必要なアセスメントに絞って実施される。

このアセスメントをもとに州で定められたフォーマットに従って報告書を作成する。その際、自閉症ス

表6. 学校で用いられているアセスメント³¹⁾

検査名	
1	PEABODDY PPV-III
2	DST-J
3	TONI-4
4	PROLEC
5	PROESC
6	D2-TEST DE ATENCIÓN
7	PIC-PRUEBA IMAGINACIÓN
8	BATTELLE
9	MC CARTHEY
10	WISC-R
11	WISC-V

ペクトラム障害への確信が強まれば、家族に情報が提供される。その後、自閉症スペクトラム障害と診断された場合には、適切な支援(通常・特別措置)が行われるようになる。そこで、次に通常措置の中でも教育課程に関する支援の具体として日本では十分に行われていない子どもに適した教育課程について、実際の事例に即してみたい。

3. モンテ・ドス・ポステス学校の支援の実際

(1) 子どもに適した教育課程の編成

スペインでは、子どもたちを支援する上で、支援体制の構築に加えて、教育課程編成において個に応じた教育課程の編成を行っている(表2の通常措置を参照)。これを子どもに適した教育課程という。

子どもに適した教育課程は、特別な教育的ニーズを

表7. 子どもに適した教育課程の編成の原則³²⁾

<p>①子どもに適した教育課程（カリキュラムを子どもに適応させること）とは、教育課程の重要な要素に影響を与える、多様性に配慮した特別な措置のことであり、特別な教育的ニーズを有する児童・生徒や例外的に教育的支援を必要とするその他の児童・生徒を対象とする。</p> <p>②教育課程の変更は、初等教育および中等義務教育において、児童・生徒の就学期間をより柔軟なものにするために必要な変更を妨げることなく、行われるものとする。</p> <p>③子どもに適した教育課程は、教育課程の規定要素の一部または全ての修正、拡張、縮小または抑制を伴うものとする。</p> <p>④子どもに適した教育課程は、子どもの教育課程の能力レベル、発達と学習の可能性、および個人的・社会的特徴に合わせて調整されなければならない。</p> <p>⑤教育課程編成の出発点は子どもが在籍している学年帯もしくはレベルを基準とする教育課程とし、子どもに適した教育課程を用いたとしても、最終的にはその学年帯またはコース全体の教育課程で示された内容に到達するように支援が行われる必要がある。</p>

もつ子どもたち、または例外的に特定の教育支援を要する子どもたちが対象となり、編成される（表7の①も参照）。ただし、それは図1のフローチャートにあるように、教室での観察やWISCなどの心理アセスメント、家族や担任とのコミュニケーションをもとに作成される報告書において、この子どもに適した教育課程を用いることが子どもの教育的ニーズを満たすための最も適切な措置であるとみなされた場合による。モンテ・ドス・ポステス学校には5人の児童がこの教育課程の適用を受けている。

子どもに適した教育課程の編成は可能な限り通常学級の文脈で支援できるように行われ、学級担任により調整される。州の資料では必要に応じて専門家を招聘したフォローアップ会議が実施されることとなっているが、モンテ・ドス・ポステス学校では、最初から専門家も交えて教育課程の編成を行っている。この子どもに適した教育課程や個別の支援計画の策定に関しては保護者の同意も必要となる³³⁾。

子どもに適した教育課程では、特定の教育目標や内容、評価規準を優先したり、修正したり、学年を変更したりする。子どもに適した教育課程の編成に向けて、自治州では表7の原則が定められている。特に、④や⑤にあるように子どもの能力や個人的・社会的特徴を出発点にして個に応じた教育課程を編成することが認められる。その一方で、履修原理としては修得主義が採用され、あくまで州で定められた規定の内容を習得することが目指される。

表7の②の就学期間や修得主義との関連で、この子どもに適した教育課程を用いた上で、原級留置が行わ

表8. 子どもに適した教育課程の構成³⁴⁾

1. 個人、学校データ
2. 健康状態データ
3. 心理社会的データ
4. 社会的・家族的背景に関するデータ
5. 学校概要データ
6. 教育学的データ
6.1 学校教育との関連
6.2 参照する教育課程（小学校5年生）
6.3 習得スキル
6.4 教育的ニーズ
6.5-6.6 学習嗜好と方略
6.7 教育に対する意欲や関心度
6.8 過去の子どもに適した教育課程と多様性対策の妥当性
6.9 子どもに適した教育課程を提案する期間
6.10 適応領域または適応教科
6.11 資源
6.12 子どもに適した教育課程のモニタリングと評価
6.13 進級規準
7. 家族への情報提供および家族の意見の認定（別紙）
8. 子どもに適した教育課程に携わる専門家
9. 適応領域や適応教科の具体的な提案
子どもに適した教育課程
小学校3年生：算数・社会・理科
小学校1・2年生：ガリシア語、カスティーリャ語 英語
適応教科
✓ 算数
✓ スペイン語・スペイン文学
✓ ガリシア語・ガリシア文学
✓ 理科
✓ 社会（カスティーリャ語、ガリシア語、算数、理科、社会、方法の方向付け、評価）
✓ 外国語（英語）（方法の方向付け、評価）
別紙
・別紙1 決定事項議事録
・別紙2 家族の登録情報

れることもある。スペインおよびガリシア自治州では、どのような方法を駆使しても当該学年の教育目標を達成できない場合に、1年の原級留置が認められている（これは小学校であれば第1・2学年、第3・4学年、第5・6学年のそれぞれで1回認められている）。そのため、子どもたちはこの子どもに適した教育課程で定められた目標に到達をしなければ進級・卒業することができない。だが、それは永続的に卒業できないというわけではなく、15歳には絶対に卒業をしなければならないことも定められている。もし初等教育の課程を全て修了できずに15歳で卒業をした際には、中等教育で初等教育の内容が引き継がれることとなる。

表8は小学校5年生の子どもに適した教育課程の構成を示したものである。子どもに適した教育課程に

は、まず、子どもや学校、家庭背景、健康状態等に関する基本的なデータが記される。次に、教育課程の編成の基準となる小学校5年生の教育目標やその構成要素、過去の取り組みや現在の学習方略や傾向性、子どもに適した教育課程を適用する教科や領域、進級の規準、特別な教育的ニーズの内実が綴られる。そこに、家族や専門家から聞き取った内容も踏まえて、必要な教師（療育的教師と聴覚・言語教育）や教材に至るまで具体的な提案がなされる。

表8の項目9が実際の子どもに適した教育課程を指すものである。この児童の場合には、算数と社会、科学に関しては小学校3年生の内容を、並行公用語であるカスティーリャ語やガリシア語、そして英語は小学校1年生ないし小学校2年生の内容が扱われることが記されている。

実際の子どもに適した教育課程では、本来参照すべき小学校5年生の算数の目標と、子どもに適した教育課程で目指す小学校3年生の算数の目標が見開きで見比べられるように組織される。例えば、ガリシア自治州では100万未満の数について扱えるようになることが本来の小学校5年生の教科目標とされている。それに対して、この児童の場合には同じ教科や単元で小学校3年生の内容を扱うことが教科目標として設定されている。

この子どもに適した教育課程に関しては、計画段階から子どもの実際の発達段階に応じて1年ないし2年ごとに教育課程を変更することもできる。モンテ・ドス・ポステス学校では、2年ごとに見直しが行われる。これにより、子どもたちの発達に寄り添いながら支援をすることができる。しかし、現実には子どもたちは子どもに適した教育課程で想定されている発達以上に急激に発達することはないという。

だが、それは発達を諦めているということの意味するわけではない。このような子どもに適した教育課程が存在する背景には教員間で共有されている1つの子ども観もある。聞き取り調査において、教員が強調していたことは「学校に入った時から子どもたちは読んで書ける存在だと捉えられる……個々人に適したプログラムは存在している」ということである。つまり、全ての子どもの教育可能性や発達可能性を認め、それが可能となる教育課程編成の方法の模索を常に行っているといえる。では、このような教育課程に基づいて具体的にどのような支援が行われているのか、次に見てみよう。

(2) 具体的な支援の方策

モンテ・ドス・ポステス学校では、子どもの観察を軸に専門家が話し合い支援の方策を決定する。具体的には、介入に向けた方針を話し合い、次に介入プログラムを策定する。プログラムの項目は州で定められているが、様式は学校独自の様式を用いて整理される。それをチームで共有し、支援を行う児童の通院歴やアセスメントの結果、これまでの支援の方策などの基本情報に加えて、どの専門家がどの程度関わるのかということや支援における加配の有無について共通の理解を構築する。

このような介入プログラムを策定する際に、必ずしも全ての支援の方策を1から学校が作成するわけではない。自治州では、特別な教育的ニーズを有する子どもたちのニーズに応じた支援の方策の例を示している。例えば、教室の配置や座席の位置、手を洗わせる方法に至るまで細かに記載されている。これらを参照しながら、学校として支援の方策を確定する。

モンテ・ドス・ポステス学校の児童を例に見てみよう。当該児童は、キアリ症候群とフェニルケトン尿症を罹患し、発達障害も抱えている。学業成績も芳しくなく、1学年分、留年をしている。この児童について、医師によって報告書が作成されるとともに、具体的な支援として言語聴覚士が週に2回の教室から取り出しでの個別指導と療育的教師が週に3回の教室に入り込みでの指導を行う。このような取り出しや入り込みに向けて、専門家の日程調整のもとで個々人の時間割も策定される。

時間割は子どもに適した教育課程と同じく、子どもの学習への傾向性などに合わせて組まれる。例えば、モンテ・ドス・ポステス学校に在籍する（先程とは別の）自閉症スペクトラム障害のある児童は、特定の教科について全ての時間の取り出しの指導を行っているが、意図的に1時間目など朝の早い時間に設定している。これは当該児童に関与する療育的教師と聴覚・言語教師が話し合い、午前中の集中力のある時間に取り出しを行ったほうが良いと判断したことによるものである。

このように個に応じた時間割を組むといっても、1人の児童について取り出しの指導などを行う回数は定められており、必ずしも聴覚・言語教師などの専門家が絶えず教室で支援を行ってくれるわけではない。しかし、教員は大学においてその対応の基礎を学んでおり、それをもとに加配の支援員と連携して基礎的な対

応をする。

このような異職種が連携をする場合に、多くの場合、互いの専門性の視座の違いからトラブルが生じることもある。だがモンテ・ドス・ポストス学校では、それぞれを専門家として尊重し、お互いの自律性を大切にすることでトラブルを防いでいるという。それぞれの専門家には果たすべき役割があり、学級担任を含むほかの専門家の領域に土足で立ち入るようなことはしないということを原則とし、子どもと最も身近で接している学級担任の判断が何よりも尊重される。これも、先述の通り大学の教員養成課程において特別支援に関する専門的な内容を学んでいることに起因する。

モンテ・ドス・ポストス学校では、ケースカンファレンスも毎週行われている。このケースカンファレンスでは、時間割や介入の程度についても学級担任や専門家が議論をして決定するが、意見が分かれてしまう際には、オリエンタドールが調整を行う。また、学校内だけでなく、学外との連携、例えば、特別学校とモンテ・ドス・ポストス学校の両方の学校に通学する子どもも存在するが、その連携や調整もオリエンタドールが担う。

支援の方策と関連して、合理的配慮についても触れておきたい。例えば、移民の児童はカスティール語を話すことができても、もう1つの公用語で教育言語として用いられているガリシア語では応答することができないことがある³⁵⁾。だが、教師はガリシア語で科学を教え、カスティール語で応答が返ってきたとしても、それは認められるものだと述べる。あくまで、応答に対して適切な内容を表現していることが認められるのであり、そのような多様な表現は教室を豊かにするものとして捉えられる。それは教師に不慣れな言語が用いられた場合であっても変わらない。

だが、合理的配慮として保護者が求める内容について、学校の掲げる理念や哲学と相反する場合もあるという。例えば、聞き取り調査では、イスラム教徒の子どもたちが学校への登校を検討していた際の事例が紹介された。イスラム教で行われるラマダンなどの宗教的な義務を行うことは、それ以外の子どもたちにとっても、その宗教や文化の学習に繋がり、教室の学びが豊かになるという点で尊重される。しかし、男女別学や、男子が女子の近くに座ることにに対して禁止するようにして欲しいなどと保護者から求められた場合には、この学校としてそれができると回答はできず、自分たちの学校は適さないと回答するという。あくま



図2. 言語発達が緩やかな幼児とコミュニケーションするための道具（モンテ・ドス・ポストス学校で撮影）

で、各学校の教育理念や哲学、教師に過度な負担がない範囲で合理的配慮が行われていく。

この合理的配慮の1つとして、第1節第2項で述べたように評価方法の変更などもある。実際の教室では幼児期において言語発達が緩やかな幼児が見られた。スペインでは近年、幼児期からコミュニケーション力のようなコンピテンシーの育成が行われているが、その際に言語的なコミュニケーションができない当該幼児は不利になるのではないかと考えられた。その点について、学級担任は、確かに法律で定められた通りコミュニケーションに関するコンピテンシーの評価をしなければならないという。だが、それはみんなと同じく言語でのやり取りを評価するわけではなく、その子に適した形でコミュニケーション能力を育み、その方法が使えるかどうかを、評価するという。

より具体的には、ピクトグラムと音声を用いて文字をなぞり、表情を学ぶことや図2のようにマジックテープを用いて自分の気持ちを表現する機会を設ける。それにより、言葉を介さなくても自分の要望を伝えられるようにする。そして、それを使って、様々なことをやりとりできることを見とることができれば、それを当該幼児のコミュニケーション力の評価として位置付けることができるという。このように評価において、合理的配慮としてモディフィケーションが行われている。そこでは、先の子どもが絶対に発達していくという価値観のもと、言語だけに限らない多様な方法が模索され、指導と評価の調整が行われていた。

ここで急いで断っておくと、モンテ・ドス・ポストス学校における特別な教育的ニーズを有する子どもたちの支援は必ずしも、上述のような、個のニーズに応じた個別的な対応のみ留まっていたわけではない。モ

ンテ・ドス・ポステス学校では、全ての子どもたちが対等な関係を築けるように教室全体に向けた支援も行われている。

例えば、学級担任は教室の子どもたちとの関係性の中で支援を行う。同校ではプロジェクト型の学習が展開されている。具体的には「国際女性デー」に合わせて、映画にガリシア語の字幕をつけるなど社会的包摂を視野に入れた題材が用いられ、子どもたちはグループで役割分担をして問題解決に取り組む。

その際に、個人がプロジェクトの活動に興味を持つような手立てを行うことはもちろんだが、それに加えて、周囲への働きかけも同時に行われる。例えば、プロジェクトに参加をする子どもの中に、衝動的に周囲の子どもに暴力を振るってしまう子どもがいたとする。そこで教師は、その子の特徴について、その原因も含めてきちんとグループに伝え、行動の背景を理解できるようにする。そして、その子どもと他の子どもが暴力を振るうということには大きな意味の隔たりがあるということがわかるように支援をし、その子を支えていくことができるような集団へと関係を組織する。

このように周囲に伝える意図として、プロジェクトを協働的に行う上で一緒に行うメンバーがどのような困難を抱えているのかということを知らないままに取り組むことはグループ全体にとって不利益になると周囲の子どもたちも含めて捉えていることがある。そのため、子どもたちも当該児童をはじめとして、メンバーの個性を理解しようとする。その上で、プロジェクトの遂行に向けてお互いの持ち味を生かしながら対等に議論をし、お互いを受容することができる安心と信頼の関係を形成しようとするのである³⁶⁾。

このようにガリシア自治州のモンテ・ドス・ポステス学校では、特別な教育的ニーズを有する子どもたちに対して、個別的な技術的対応を行うだけでなく、個と集団の両面から支援が組織されていた。特に、後者の集団からのアプローチを経て育った子どもたちが、ニーズの有無にかかわらず人々と対等な関係を築き、議論を重ねて社会を形成するという包摂性の高い社会に向けたビジョンの実現に寄与する市民となっていくと考えられる。

おわりに

本稿では、スペイン・ガリシア自治州におけるインクルーシブ教育の実際について、モンテ・ドス・ポステス学校での実地調査も踏まえて、検討を行ってきた。

スペインおよびガリシア自治州ではインクルーシブ教育の実現に向け、全ての子どもに公正に教育機会を保障するために通常措置・特別措置を設け、様々な教育的・社会的機関と連携し、支援を提供してきた。学校内に特別支援を担う専門家チームが組織され、お互いの専門性を尊重する形で様々な角度でアセスメントが行われるとともに、学外の家族や特別学校との連携を図り、多面的な視点から子どもに即した協働的な関係づくりと具体的な支援が構想されてきた。

支援内容の策定に際しては、自治州が独自に作成した介入プログラムに関する資料を基盤としつつ、専門家チームで個に応じた支援が構想されていた。具体的には、学校で利用できる資源（ヒト・モノ）や、文化や言語を含む特別な教育的ニーズを念頭に、子どもに適した教育課程や時間割、介入プログラム（個別の支援計画）の内容について話し合い、個に合わせて作成・修正することで、様々な教育的ニーズを有する子どもたちを学校教育へと包摂できるような仕組みづくりが行われていた。

この子どもに適した教育課程との関連で、ガリシア自治州では、15歳で小学校を卒業するという条件付きではあるが、履修原理として修得主義が採用されていた。その発想の下で個に応じた教育課程が編成され、全ての子どもの発達可能性を信頼し、支援体制を構築することで、一定の文化を保障することが企図されていた。

しかし、ここで採用されている修得主義は、日本の後期中等教育で行われているように複数の教科の不振をもって全ての教科に原級留置を施すのではなく、学年としては進級をさせ、特別な教育的ニーズを有する特定の教科のみについて原級留置を行い、補講を行うことで学力の着実な保障を目指していた。このように緩やかな形で履修主義と修得主義の利点が結合された教育課程の編成が行われ、同年齢での生活集団としての横の関係とそれを通した学び・成長の機会も大切にされていた。

個の関係という点で、特別な教育的ニーズについて学習集団で共有し、お互いの理解のもとで生活や学習を組み立てることができるように、集団に対する支援も行われていた。これにより、安心感のある空間で、お互いの違いを尊重しながら学ぶ環境も醸成されていた。このように、個別的で技術的な対応だけでなく、集団に対するアプローチも行われ、対等なメンバーシップを築くための取り組みが行われている点も特徴

の1つといえるだろう。

スペインでは冒頭で述べたように LOE 法及び LOMLOE 法にもとづいて、全国的に教育内容が定められている。他方で、ガリシア自治州などの自治州にも自主的な編成権が一定の割合で認められ、各学校のレベルでも独自のミッションを定めて、改革することが可能である（教科書の採択についても各学校の教師の自律性を尊重し、教員の単位で行われる）。本調査は、モンテ・ドス・ポステス学校の事例の報告に留まり、ガリシア自治州の全てのインクルーシブ教育や子どもに適した教育課程の全てを明らかにするものではない。ガリシア自治州におけるインクルーシブ教育の全体像や実際については、他校の調査を踏まえて明らかにすることとし、稿を改めて論じたい。

本研究は、JSPS 科研費20K13847、21H00821、23KJ1816の助成を受けたものです。

注

*1 愛知県立大学教育福祉学部准教授 *2 サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学教育科学部准教授 *3 愛知県立大学大学院人間発達学研究科博士後期課程（日本学術振興会特別研究員）

- 1) United Nations (2015) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, p. 18.
- 2) United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022) *Concluding observations on the initial report of Japan*, p. 14.
- 3) 三山岳 (2023) 「子どもの権利とインクルーシブ保育・教育」山本理絵他編『教育と福祉が会える支援』溪水社、pp. 58-69を参照。
- 4) 佐藤久夫 (2018) 「OECD 諸国に出された20の総括所見から」『ノーマライゼーション 障害者の福祉』38 (<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n438/n438007.html> 2023.11.4確認)
- 5) 黒田学 (2016) 「刊行にあたって」同編『スペイン語圏のインクルーシブ教育と福祉の課題』クリエイツかもがわ、pp. 3-7。
- 6) バユス・ユイス他 (2016) 「スペイン・カタルーニャ自治州における障害児教育・福祉、障害者雇用に関する調査研究」黒田学編『スペイン語圏のインクルーシブ教育と福祉の課題』クリエイツかもがわ、pp. 60-100。
- 7) クリメン・ジネ（平沼博将訳）(2016) 「スペインにおけるインクルーシブ教育」黒田学編『スペイン語圏のインクルーシブ教育と福祉の課題』クリエイツかもがわ、pp. 12-29。

- 8) バユス・ユイス他、前掲書、pp. 60-100。
- 9) LOE 法については、金子亨・藤井康子 (2011) 「スペインの教育改革の変遷」『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』63、pp. 13-21を参照。
- 10) Sanjuán Roca, María del Mar・大貫守・金箱亜希 (2024) 「スペインの教育制度に関する検討—教育課程編成における質と平等の側面に着目して—」『人間発達学研究』15、pp. 75-88。
- 11) Calero Martínez, J. (2006) *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo*. CIDE.
- 12) UNESCO (2008) Conferencia internacional de Educación: “La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro”. Ginebra. Recuperado de (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.2023/11/5)
- 13) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y su modificación publicada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.
- 14) Xunta de Galicia (2011) Art.3. DECRETO 229/2011, de 7 de diciembre, *Diario Oficial de Galicia* 242 del 21 de diciembre de 2011, pp. 37487-37515. Recuperado de (https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847_es.html 2023/11/5)
- 15) Instituto Nacional de Estadística (2023) Encuesta de población activa (EPA). Recuperado de (https://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm 2023/11/5)
- 16) 藤井康子 (2023) 「スペインの学校」二宮皓『世界の学校』学事出版、pp. 44-51。
- 17) 例えば、柿原武史「スペインにおける言語政策—ガリシア語と自治州政府の政策に関する一考察—」『大阪大学言語文化学』2003年、12、pp. 111-123など。
- 18) ホセ・ソモサ・メディナ（坂藤省次編訳）「移民の送り出しから移民の受け入れへ」坂東他編『スペインのガリシアを知るための50章』明石書店、2011年。
- 19) Gobierno de España (2006) art. 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de (<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> 2023/11/5)
- 20) *ibid.*, art. 73.
- 21) Xunta de Galicia (2021) ORDEN de 8 de septiembre de 2021, *Diario Oficial de Galicia* 206 del 26 de octubre de 2021, pp. 3885-3935. Recuperado de (https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20211026/AnuncioG0598-211021-0005_es.html 2021/11/05)
- 22) *ibid.*, art. 10.
- 23) *ibid.*, art. 8.
- 24) Xunta de Galicia (2011), *op.cit.*

- 25) Xunta de Galicia (2021), op.cit., art. 26.
- 26) Xunta de Galicia (2011), op.cit.
- 27) Xunta de Galicia (2021), op.cit.
- 28) 療育的教師の役割として、特別な教育的ニーズを有する子どもたちを学校教育に適応できるように教育課程内外で支援したり、学校内での特別支援に関する意識を高めたり、専門家や専門機関との調整を行ったりする。
- 29) Xunta de Galicia (2016) *Protocolo de Tratamento Educativo do Alumnado con Trastorno do Espectro do Autismo (TEA)* (https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2016/03/14/5b7a09f72e369a40b7d319634a159b49.pdf 2023.11.5)
- 30) Xunta de Galicia (2016), op.cit, p. 47を訳出。
- 31) モンテ・ドス・ポストゥス学校より資料の提供。
- 32) Xunta de Galicia (2021), op.cit., p. 52312.
- 33) 保護者からの支援が得られない場合には、州の予算を措置して行われる。
- 34) モンテ・ドス・ポストゥス学校より資料の提供。
- 35) ガリシア自治州では自治州の州政令によって、初等・中等教育がカスティーリャ語とガリシア語、英語の3種類の言語を教育言語として用いることが定められている。モンテ・ドス・ポストゥス学校では、幼児教育はガリシア語が教育言語として用いられ、初等教育ではガリシア語と社会科と科学、音楽と体育がガリシア語で教えられている。このような多言語による学習は、その教育言語に不慣れな場合に教科内容の学習が停滞するということが危惧されているが、多言語で学ぶことが教科で扱われる概念の理解を深めることも指摘されている。
- 36) このように、特別なニーズを有する子どもたちの情報を教室内で共有してわかり合うことができる土壌には、ガリシア自治州の風土が特別なニーズを有する人々を含む全ての人を包摂するものであることがありと考えられる。加えて、幼児期から多様な教育的ニーズを有する子どもたちが存在することを前提として、教育活動が組み立てられていることの影響も大きいと思われる。