

# 外国人の子どもの「障害」に関する研究の概観

— 外国人の子どもの就学相談の基礎資料として —

相磯 友子

## Overview of Study about “Disability” of Foreign Children in Japan: A Basic Material on Consultation and Assessment for Schooling

AISO Tomoko

本稿では、特別支援学級において外国人の子どもの在籍率が高いとの報道を受け、外国人の子どもの就学相談に資する基礎資料を得るために、外国人の子どもの「障害」に関する研究を概観した。先行研究を1. 外国人の子どもの学習の困難さと「障害」の見立ての難しさ、2. 外国人の子どものアセスメントに関する研究、3. 外国人の子どもの「障害」と判断されるプロセス、の3つに分けて知見を整理した。最後に、今後の外国人に子どもの就学相談に向けて、1. 外国人の子どもに対するアセスメントのあり方、2. アセスメントと就学相談の経緯の記録、3. 多分野連携の必要性、4. チームでのサポート体制の構築の4つの観点から考察した。

キーワード：外国人の子ども、障害、就学相談、アセスメント

### 1. はじめに

2018年6月、新聞報道により日本の公立小学校の特別支援学級における外国人児童在籍率が、日本人児童に比べて高いことが明らかとなった（朝日新聞、2018）。2019年、文部科学省への情報公開請求により、外国人が多く住む25市町の公立小中学校に通う外国籍の子どもの5.37%が特別支援学級に在籍していること、また、25市町別の外国籍児童生徒の特別支援学級の在籍率が、新たに報道された（毎日新聞、2019）。25市町の子どものうち特別支援学級に在籍しているのは2.54%で、外国籍の子どもの在籍率は、その2倍以上になることを示すものであった（毎日新聞、2019）。先の25市町には、南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市によって構成される「外国人集住都市会議」の会員都市13市町が含まれる。そのため、南米日系人が多く住む市町を中心に情報公開請求を行ったと推察される。外国籍児童生徒の特別支援学級の在籍率の高さは、南米出身の日系人が多く住む25市町のような地域における傾向なのか全国的な傾向なのか、また、特別支援学級に在籍する外国籍児童生徒の在籍

表1 外国人が集住する25市町の特別支援学級に在籍する外国籍の子どもの割合

	特別支援学級の在籍率		外国籍の児童生徒数(人)
	外国籍児童生徒	全児童生徒	
岡山県総社市*	19.35%	4.91%	31
三重県伊賀市	18.31%	8.45%	295
愛知県新城市	17.78%	4.41%	45
静岡県袋井市	10.65%	3.17%	216
滋賀県甲賀市	10.27%	5.16%	185
静岡県菊川市	7.88%	2.11%	203
三重県亀山市*	7.50%	3.14%	80
津市*	7.42%	3.96%	283
長野県飯田市*	7.38%	5.04%	149
岐阜県美濃加茂市	7.26%	2.93%	427
静岡県掛川市	7.11%	2.08%	211
三重県四日市*	6.75%	2.52%	593
長野県上田市*	6.39%	4.57%	219
静岡県磐田市	6.14%	2.68%	391
静岡県湖西市	5.63%	2.12%	160
愛知県蒲郡市	5.26%	3.32%	209
浜松市*	5.09%	1.99%	1493
群馬県大泉市*	4.99%	1.75%	461
愛知県豊田市*	4.91%	1.67%	897
滋賀県長浜市	3.93%	2.24%	229
愛知県小牧市*	3.88%	1.55%	645
静岡県富士市	3.54%	1.57%	226
群馬県太田市*	3.16%	1.70%	664
愛知県豊橋市*	2.74%	2.55%	1897
三重県鈴鹿市*	2.70%	1.70%	667

(毎日新聞、2019)

\*の都市は、2020年4月現在の外国人集住都市会議の会員都市。筆者加筆。

率は母語により違いがあるのか等については、全国規模の調査結果の公表を待ちたい。

なお、新聞報道では、外国籍児童生徒とあるが、国際結婚等により日本国籍の児童生徒も含めて考えたいという理由から、本稿では国籍に関わらず両親の両方またはいずれかが外国出身の児童生徒を外国人児童生徒として定義して使用する。

本稿は一連の報道から、外国人児童生徒が特別支援学級に在籍するにあたりどのような検査や判断がなされたのか疑問を抱いたことを執筆の動機とする。

日本語教育分野では、「日常会話は流暢でも学習参加が困難な子どもたちの問題が年少日本語教育において考えていくべき課題の一つ」(菅原, 2004, p.91)とされてきた。また、バイリンガル教育の研究分野では、一時的なダブルリミテッド状況が知られ、その要因や支援策が検討されてきた(中島, 2007)。一時的なダブルリミテッド状況とは、「一つ以上の言語に触れて育つ言語形成期の年少者がどの言語も年齢相応のレベルに達していない状況」(中島, 2007, p.1)を指す。南米日系人が多く住む自治体においては、外国人障害児に関する調査報告書が公表されている(豊田市こども発達センター, 2008)。教育社会学分野では、特別支援教育が導入される際に、ニューカマー児童生徒教育への影響が検討されている(清水・児島・家上, 2009)。また、心理学分野では、多文化背景の子どもへの心理アセスメントに関する研究が行われている(島田, 2016; 島田, 2018)。特別支援教育分野では、2018年の日本LD学会において外国人の子どもと発達障害についてシンポジウムが企画されるなど、検討が始まったところである。このように、様々な分野から、外国人の子どもと「障害」に関する研究が行われ、研究が蓄積されている。しかしながら、各分野を横断するような先行研究の整理は見られない。

そこで、本稿は各分野の外国人の子ども「障害」に関する先行研究を概観し、外国人の子どもの就学相談、特に、特別支援学級への就学判断に関わる先行研究を整理し基礎資料を得ることを目的とする。

各分野における外国人の子ども「障害」につい

ての先行研究を1)外国人の子どもの学習の困難さと「障害」の見立ての難しさ、2)外国人の子どものアセスメントに関する研究、3)外国人の子ども「障害」と判断されるプロセス、の3つに分けて見ていくこととする。

## 2. 外国人の子ども「学習の困難さ」と「障害」の見立ての難しさ

外国人の子ども「学習上の困難さ」が「障害」に起因するものなのかの判断の難しさは多くの研究から指摘されている。渋谷(2019)は、外国人児童生徒の学習や行動面での問題は、発達障害に基づくものなのか、言語能力によるものなのか、文化の相違、文化間移動によるストレス、家庭環境や社会環境によるものなのか見極めが難しいと述べる。

渋谷(2019)が指摘した要因は互いに関連していると考えられ、切り離して考えることはできない。しかし、何が「障害」の見立てを難しくするのかを整理するため、先行研究から1つずつ見ていくこととする。

### 一時的なダブルリミテッド状況

松田・中川(2018)は、外国人児童は一般的に一時的なダブルリミテッド状況にあるのか機能的障害なのか見分けがつきにくいと述べる。その結果、特別支援学級に誤配置されるケースが多く見られると指摘する。一時的なダブルリミテッド状況とは、「一つ以上の言語に触れて育つ言語形成期の年少者がどの言語も年齢相応のレベルに達していない状況」(中島, 2007, p.1)であり、バイリンガル教育研究分野では2000年代から検討されている。

### 一時的なダブルリミテッド状況の2つの位相と3つのタイプ

中島(2007)によると、一時的なダブルリミテッド状況には、「同じ言語発達上の躓きや遅れであっても、質の違いがある」という。一つは、「異言語環境で育つ幼児(2~5歳)の2言語の発達遅滞である。これは言語そのものの発達を脅かすものであり、学齢期の言語習得全体に関わる遅れの要因になりかねない深刻なもの」(中島, 2007, p.2)である。もう一つは、「1言語、あるいは2言語で話し言葉

はある程度身につけているが、他の言語領域（例えば、書く力）で遅れが見られるというものであり、これが2つの位相である。次に、中島（2007）が作成した3つのタイプを、年齢、領域、推察される主要因をリストをまとめたのを表2に示す。

タイプⅠは、先に述べた1つ目の位相、すなわち、異言語環境で育つ幼児（2～5歳）の2言語の発達遅滞に当たる。タイプⅡとタイプⅢは、2つ目の位相、すなわち、話し言葉はある程度身につけているが、書く力などの言語領域で遅れが見られる位相に当たる。表2は、異言語環境で育つ子どもの言

語発達上の躓きや遅れをその推測要因とともに理解する際に参考になると思われる。また、推測要因の中に、「指導者の期待しすぎや不適切な指導」等、家庭の状況だけでなく指導にも踏み込んでいる点は注目に値する。中島（2007）は、一時的ダブルリミテッド状況の1つ目の位相については、「一時的」とは言え、教育的介入には長時間かかると述べており、見立てを困難にする要因の一つと考えられる。

**日本語が流暢な外国人の子どもの学力不振と「障害」**  
日本生まれ、日本育ちの外国人の子どもの日本語

表2 一時的ダブルリミテッド状況のタイプ、年齢、領域、推測される主要因

タイプ	年齢	領域	推測要因 (例)
Ⅰ	幼児期	話し始め・話し言葉の習得	a. 発語が遅い
			b. 周囲の大人との言語接触時間が少ない
			c. 話しことばのインプットが極端に少ない
			d. 第1言語が未発達
Ⅱ	幼児期	人間関係構築・対話力	a. 双方向の会話場が少なく、自発的発話の機会が極端に少ない
Ⅱ	幼児期	プレリテラシー・文字習得のレディネス	a. 文字環境が劣悪
			b. 保護者自身読み書きが不自由
			c. 読み聞かせも言葉遊びもない
			d. 異文化間移動のため話し言葉の切り替えが強要される（第1言語の継続的発達が阻止される）
			e. 周囲の大人との言語接触時間が少ない
			f. 家庭での学習支援がない（子どもの学習に無関心）
	小学校（低学年）	学校環境への適応・会話力・文字習得	a. 価値観や行動規範が異なり適応に戸惑う
			b. 指導者の期待しすぎや不適切な指導
			c. 文字習得レディネスを欠き、文字習得が遅い
			d. 家庭での学習支援がない（子どもの学習に無関心）
			e. 第1言語の読み書きが未修得のため、第2言語への転移がない
Ⅲ	小学校（高学年） 中学・高校	読み書きの基礎	a. 授業参加ができないまま放置される。
			b. 内発的動機付けによる学習がほとんどない
			c. 指導者の期待しすぎや不適切な指導
			d. 異文化間移動のため、第2言語での学習を強要される
			e. 教育に断絶がある（不就学の時期がある）
			f. 国内、または国を越えての転校を繰り返す
			g. 年長児が読み書きの基礎を学ぶ場合は、心理的壁が大きい
			h. 第1言語の保持伸長が弱いため、第2言語への転移がない
Ⅲ	小学校（高学年） 中学・高校	読解力・作文力 語彙・漢字力 抽象語彙・抽象概念	a. どちらの言語でも抽象的な思考が不得手、その発達に長時間かかる
			b. どちらの言語でも語彙が不足
			c. 2言語・2文化の狭間でどっちつかずの民族・文化・言語アイデンティティに悩む
			d. 第1言語の保持伸長が弱いため、第2言語への転移がない

(中島, 2004, p.3の表1)

指導に携わってきた川崎（2013）は、「日常レベルの日本語そのものの理解には概ね問題がないが、学習面あるいは行動面で何らかの困難を抱える外国人の子どもの数が顕著になってきた」ことを指摘し、「通常の日本語支援で及ばない場合は発達障害の可能性」も視野に入れる必要性を述べている。

一方、菅原（2004）は、外国人児童について「日本滞在が長くなり、会話が『ネイティブ並み』になるほど、学業面での不振は個人的資質にその原因を求められる傾向がある」ことを指摘する。さらに、齋藤（2011）は、日常生活には問題のないレベルの日本語の力をもっているのに、日本語でまとまった内容を伝えることや文章を書くことができないと、発達上の障害あるいは学習障害があるのかもしれないと心配されることがあるが、家庭の状況や言語面の負荷によって心理的に不安定であることが背景にある可能性もあり「軽々に判断することは危険」と述べている。

#### 言語能力と学カークミんズの研究からー

日本語が流暢な外国人の子どもの学力不振を理解するために、カナダにおいてバイリンガル教育を牽引してきたカミんズ（2011）の理論を見ていく。カミんズ（2011）は、言語的マイノリティの学力を理解するためには、3つの言語面を区別して考える必要があるという。1つ目は、会話の流暢度である。日頃慣れ親しんでいる日常的な状況で1対1で対話をする力を指す。2つ目は、弁別的言語能力である。これは、一般的なルールを一度習得すれば他のケースへの応用が可能になる規則性のある言語面（音声、文法、スペリングを含む）を指す。3つ目は、教科学習言語能力である。これは、使用頻度の低い語彙に関する知識や徐々に複雑になっていく文章を解釈したり書いたりする力を含む言語面であり、教科学習で求められる言語能力と言える。カミんズ（2011）によると、会話の流暢度は1～2年で年齢相応の会話の流暢度が習得されるが、教科学習言語能力は、少なくとも5年は必要とされる。これらの習得までに要する期間に差があることが、学力不振の要因の1つと考えられる。

#### 外国人の子どもの就学前の言語環境

南米日系人が多く住む愛知県豊田市は、外国人障害児の現状と課題に関する調査報告書を公表している（豊田市こども発達センター、2008）。報告書ではブラジル人を中心とした外国人の生活状況の聞き取り調査の結果として、「多くの親が就労しており、子どもが3カ月になるころには、仕事を始める。中には、ベビーシッターとして自分の子どもと一緒に友人の子どもを預かる人もいる。個人的にベビーシッターとして預かっている場合、朝早く保護者が子どもを連れてきて、仕事が終わって夜遅くに迎えに来る。1日3回の食事を託児所で食べることも多く、狭いアパートの一室に子どもを入れて、テレビを見せているという養育環境もある。」ことが記されている。このような就学前の環境が、就学後の学習に影響を与えることが推測される。

松田・中川（2018）は、外国人保護者に対して面談調査を行った結果、特別支援の対象となっている外国人児童は就学前に十分に認知的発達を促すための育児や保育がなされていない傾向が見られ、そうした外国人児童の多くが日本生まれであり、その親も幼少期に来日し十分な教育を受けていない傾向が見られると指摘する。

以上のことから、子どもの就学前の環境と保護者自身の言語能力が、外国人の子どもの学力に影響することが示唆される。子どもの就学前の環境については、中島（2007）の表2にも、言語発達上の躓きや遅れの推測要因として「周囲の大人との言語接触時間が少ない」「双方向の会話場面が少なく、自然的発話の機会が極端に少ない」「保護者自身読み書きが不自由」があげられており、豊田市の報告書の記述や松田・中川（2018）の指摘とも合致する。

#### ヘルスケアや公的支援のアクセスの難しさ

先に取り上げた豊田市の報告書（2008）によると、乳幼児健康診査の1歳6か月児健診と3歳児健診では、外国人の未受診率は、日本人の約3倍であった。このことから、南野（2018）は、「ヘルスケアや公的支援へのアクセスができない状況は、特別支援教育へのアクセス困難」につながると指摘する。

ヘルスケアにアクセスできない理由として、乳幼

児健診よりも仕事を優先すること、乳幼児健診の案内など市からの郵送物はポルトガル語に翻訳してあっても乳幼児健診の意味や内容が分からない方がいることが指摘されている（豊田市こども発達支援センター，2008）。また、ブラジルでは乳幼児健診は有料で申し込んで受診するシステムであることから、日本の乳幼児健診は法律に定められたものであること、費用は無料であること等をわかりやすく明記しなければ乳幼児健診の受診につながらないことが推察される。

### 外国人の子どもの「障害」が疑われる理由

外国人の子どもの「障害」が疑われる理由とは、どのようなものであろうか。豊田市の報告書（2008）によると、保育施設、小・中学校に対して「障害を疑った理由」を尋ねたところ、「乳幼児では、ことばの遅れや多動、こだわりが見られるなど、集団生活の難しさ」があげられ、児童生徒では、「周囲の状況に合わせた行動のとりにくさ」があげられている。

川崎（2013）は、外国人児童の学習行動に関する小学校の現場の声として、「授業中にぼーっとしており、話を聞いているのかいないのか不明である、場面にそぐわない意見を言う、落ち着きがない、日本語で日常会話はできるが学習言語の理解がない、指示が通っていない」ことをあげている。

### 日本語習得の度合い、母文化の影響、文化間移動の影響

島田（2018）は、多文化背景の子どもが抱える問題を理解する場合には、日本人の子どもの場合とは異なる視点が必要として、3つの視点をあげている。一つ目は、日本語の習得の度合いについてである。学習の遅れや友人関係が築けないといった問題が、日本語力の不足が原因となっている場合が考えられるからである。二つ目は、子どもたちの母文化の影響である。日本と母国のルールや社会規範が異なると、滞在国では一見不適切と見られる行動が母文化では自然な行動である場合があるからである。三つめは、文化間移動の影響である。例えば、周囲を頻繁に見渡すなど多動に見える行動が、視覚情報から周囲の状況を理解しようとする対処行動であることが考えられるからである。

### 3. 外国人の子どものアセスメントに関する研究

次に、外国人の子どもの就学相談において重要な役割を果たすと考えられるアセスメントに関する研究を見ていく。

二井・緩利（2013）は、外国人の子どもに使用されるアセスメントは、日本語能力のアセスメントに偏っていることを指摘している。緒方（2019）は、「文化の違いに対応したアセスメントが実施されなくてはならない」とする一方で、「子どもの母語で検査を実施できる専門職がほとんどいない」と指摘する。このことは、外国人の子どもが知能検査等のアセスメントを受ける際に、専門機関を訪ねても対応できる専門職がほとんどいないことを意味する。

松田・中川（2018）は、日本の特別支援学級に在籍または発達障害と見られている日系ブラジル人児童6名に対して、ポルトガル語と日本語の言語能力調査とポルトガル語と日本語による知能検査（WISC-IV）を行った。その結果、IQ、行動観察共に障害がないと思われる児童が2名いたことを見出し、誤判定が起る要因を4つにまとめている。

- (1) 児童の得意なほうの言語で知能検査が行われていない
- (2) 複言語で実施されていない
- (3) 言語理解とワーキングメモリーは、言語能力の影響を強く受ける
- (4) 通訳の能力の問題

上記の（3）に関連して、松田・中川（2018）は、6名の内4名について、言語理解とワーキングメモリーの値が下がる傾向が見られたことから、このような傾向が一時的リミテッド状況の児童に典型的にみられる傾向であれば、今後の鑑別の鍵となると指摘している。

### 米国における知能検査の利用法に関する研究

島田（2016）がアメリカの多文化背景の子どもたちへの知能検査の利用法について9つに整理したものを表3に示す。

島田（2016）の研究は、外国人の子どもに対するアセスメントの選択方法とアセスメント結果の解釈において、大きな意義を持つ研究である。島田（2016）は、「多文化背景の子どもたちに実施できる

表3 島田 (2016) による米国の知能検査の利用方法

知能検査の利用法	知能検査の利用法の概要・例	妥当性の評価
1. 滞在国の検査をそのまま利用する		子どもたちの認知能力が低く評価される可能性がある。
2. 滞在国での検査を適宜手順変更して利用する	異文化の子どもに不利になる項目を省く。子どもが教示を理解するまで繰り返す、時間制限をなくす、母語または滞在国の言語で解答を認める。	文化や言語の影響を減らす点では有用だが、検査手順の変更は、検査結果の信頼性を損なう可能性がある。
3. 通訳者を介して検査を利用する		通訳過程で言葉の省略や追加が行われる可能性があり、検査結果の信頼性が損なわれる。通訳者を介することで、検査時間が延び、子どもの集中力に影響が出る可能性がある。通訳者の介入だけでは、文化の違いによる検査問題への影響の課題は解決できない。
4. 母語および母国の検査を利用する		来日間もない子どもへの利用は有効である。多文化の影響を受けている子どもたちは、母国の子どもたちとも滞在国の子どもたちとも違う特性をもつ。そのため、文化間を移動する子どもたちの能力が低く評価される可能性がある。
5. 非言語性検査を利用する	Universal Nonverbal Intelligence Test: UNIT Wechsler Nonverbal Scale of Ability Letter International Performance Scale-Revised: Leiter-R	多文化背景の子どもに対して、米国で一番多くのスクールサイコロジストに利用されているが、UNIT。UNITとLiter-Rは、全検査IQと複数の下位指標があり、認知能力を多角的に推定でき、子どもの支援に関する重要な決定をする際に有用。検査を受ける子どもがジェスチャーに含まれる言語的意味を理解する必要がある。測定できる認知能力の幅が限られる。
6. 文化差を考慮した検査を利用する	KABC- II KABC- IIのNonverbal Scal	検査の実施に関する言語の使用には問題がないが、文化差を考慮する必要がある場合に用いられるのがKABC- II。言語の違いを考慮する必要がある場合には、KABC- IIの中のNonverbal Scalの使用が可能。
7. バイリンガルアセスメントを利用する	第二言語での言語性検査を行い、できなかった問題を母語で行う等	母文化、滞在国文化のどちらかの基準ではなく、バイリンガルという新たな発達の視点から子どもを理解しようとする方法。バイリンガルの特性を考慮した方法としてはまだ不十分。
8. バイリンガルの多面的アセスメント (MAMBIモデル) を利用する	MAMBIは、Cumins (1984) に示されたバイリンガルの言語モデルの発達段階に従って適切な知能検査を選択する方法を示したモデル ①学習言語能力を推定する検査 ②在籍学年 (滞在国で教育を開始したのが小学5年生以上かどうか) ③適切なバイリンガル教育の有無 ①～③について、子どもの特徴に従って、これまでの1、4、5、6の知能検査の利用法を選択する。	適切な知能検査を選択する方法を示したモデル
9. 文化と言語の解釈表 (C-LIM)を利用する	C-LIMは、各知能検査の言語要求度と文化負荷量が下位検査ごとに査定され、低、中、高の3段階で示される。横軸に言語要求度、縦軸に文化負荷量の程度がしめされ3×3の表 (C-LIM) を検査結果の解釈に利用する。	検査得点の妥当性を検証するための方法

(島田, 2016より、筆者が作成)

検査としては、UNITやKABC- IIの利用可能性が考えられる」と述べる。KABC- IIに関しては、米国では白人と他の文化背景の子どもたちの得点差が少ないという研究結果があるが、日本版の利用にあ

たっては、日本の子どもたちと日本に在住する多文化背景の子どもたちの得点差が少ないことを実証する研究が必要であることを指摘している。UNITに関しては、日本版の開発に向けて中国人児童を対象

に研究が開始されている (Shimada, et al., 2016)。

### 米国におけるアセスメント事例

次に、島田 (2018) の渡米2年目の小学3年の女子児童のアセスメント事例を見ていく。米国で実施したアセスメント方法は、次の通りである。

- ①生育歴の記録のレビュー
- ②面談 (本人、母親、担任、専門支援員)
- ③心理行動面に関する個別質問紙 (BASC)  
(本人、母親、担任、専門指導員)
- ④行動観察：対象児の担任と読み指導専門員のクラス活動時に、エピソード記憶法での行動観察を15分程度3回実施
- ⑤個別学力検査 (ウッドコック・ジョンソン個別学力検査)
- ⑥認知能力検査：UNIT

各項目のアセスメント結果について、渡米2年目の女兒の学力の低さは、文化間移動している子どもたちの一般的な傾向であること、認知能力検査 (UNIT) の全検査IQは110であること、行動観察、面談、心理行動面に関する個別質問紙 (BASC) の結果から、島田 (2018) は「多動や注意散漫が示唆されたが、この注意散漫さは、彼女が抱えている不安が影響している可能性が高い」と解釈し、「現時点で特別支援の必要性があるとは判断できないが、学力的な課題は残る」と結論づけている。注目すべきは、アセスメントの各項目の結果の解釈において、対象児が異文化適応の過程、第二言語獲得過程にあることの影響が考慮されていることである。アセスメントの各項目が参考になるだけでなく、結果の解釈においても文化間移動の影響を考慮した読み取りの重要性が示唆される。島田 (2018) は、行動観察において観察者が持つ文化的価値観なども自覚しておく必要があると述べ、「観察者自身が日本の価値観基準としたフィルターを通して異文化の子どもの行動を観察していることを認識し、必要に応じて、保護者やその文化に詳しい専門家の意見を取り入れることも必要」と指摘する。また、心理行動面に関する個別質問紙 (BASC) については、各評価者の異文化適応の知識や子どもの母文化に関する理解度によって結果が影響されること、「行動・情緒の尺度は、文化的な価値観が影響することもあるた

め、解釈は文化背景等考慮して、慎重に行う必要がある」と述べる。同様に、二井・緩利 (2013) は「文化的背景や日本社会における外国人児童生徒の生活という社会背景の違いが考慮されていないと外国人児童生徒の能力や発達が不当に低く見積もられてしまう恐れがある」とアセスメントにおける文化背景等の考慮の重要性を指摘している。

島田 (2018) は、「多文化心理教育アセスメントに関しては、有用な認知面の検査が日本ではまだ開発されていない」と述べる。一方で、「検査結果だけでなく子どもの行動を観察したり、子ども自身や保護者、複数の教員からの情報を得る方法が有用」と指摘する。そして、「日本語指導の専門家や文化の知識をもつ専門家や教員との連携を深め、包括的なチームでのアセスメントを行うことが有用」と述べている。

### 生態学的アプローチ適切な支援が行われているか

菅原 (2004) は、Cloud (1994) を引用し、第二言語話者の子どもの「特別な教育的ニーズ」の把握について、生態学的アプローチをとることが必要であると述べ、「生態学的アプローチは子ども自身だけではなく、教師の力量や学習環境も含めて判断するもので、その際、子どもが実際に学習している場面を観察することが重要」であり、「最良の環境で、最良の指導を受けていながら改善が見られない場合のみ「内的要因」を考えるべきだというのがCloudの主張である。」と紹介する。この菅原 (2004) が紹介した、Cloud (1994) の主張は、アセスメントにおいて行動観察をする際に、非常に有用な視点を提供すると考えられる。なぜなら、外国人の子どもの学習上の困難が、どのような学習場面で生じるのか、その学習環境を見ることなしには、文化間移動した子どもの行動を理解することはできないと考えられるからである。

### アセスメントを支援に繋げる

外国人の子どもへのアセスメントは、正確に適切にアセスメントをすることを目指すだけでなく、その得られたアセスメントの結果を教育支援に繋げることが重要である。外国人児童の支援に携わってきた二井・緩利 (2013) は、外国人児童のアセスメン

トの目的や方法が理論的に整理・検討されていない現状を踏まえた上で、「アセスメントによって得られた情報をいかに具体的な指導法・内容と関連させていくのかについてはさらに検討」が求められると述べる。

アセスメントの結果、外国人の子どもや保護者に提示する支援案について、島田（2018）は「異文化の子どもや家族に受け入れられるものかという点を考慮する必要がある」と述べる。なぜなら、日本人には当たり前のことでも、多文化背景の子どもや家族には実行しにくいものも考えられるからであり、支援案に家族や本人の意見も取り入れて検討することを提案する。このように、アセスメントを外国人の子どもの「障害」の判断に使用するだけでなく、具体的な指導法と関連させることが重要であると言える。また、支援案においては、外国人の子どもや保護者が受け入れられるものかどうかを検討し、本人や家族の意見を取り入れた支援案を検討する方向性が見いだされた。

#### 4. 外国人の子どもの「障害」と判断されるプロセス

最後に、外国人の子どもの就学相談のプロセスに関する研究を見ていく。ここでは、特に、外国人の子どもが「障害」と判断されるに至った経緯に着目する。

##### 日本語力、日本文化の知識が十分でない外国人児童への日本語による知能検査の実施

中国人児童が、当時の情緒学級に転籍する経緯をまとめた菅原（2004）の研究を見ていく。来日2年の5年生の中国人児童は、学習に参加できないことから取り出し指導の対象となった。取り出し指導でも日本語の不十分さ、学習内容が定着しないこと、抽象思考に問題があるとし、担任との間に「学習障害の可能性」が話題に上がるようになった。保護者面談で母親から個別支援を受けさせたいとの希望が出されたことにより、知能検査（WISC-Ⅲ）を受けることになり、その結果、通常学級では難しい「知的障害」と判断されたという事例である。対象児童に合う知的障害学級がなかったことから、情緒学級への通級が決まり、6年生から通級を開始し

た。当初、対象児童は、通級に積極的ではなかったが、通級の教員と担任とが連携して指導にあたり、6年生の2学期以降、教科の単元テストで高得点を取るなど、学習課題が達成できる場面が見られるようになった。

菅原（2004）は、対象の中国人児童は学習に必要な日本語力がなく、日本文化に基づく知識等も十分でなかったが、査定を行った相談員はそのような情報を担任から得ておらず、そのような点が考慮されずに検査が行われ、検査結果はすべて児童自身の「内的要因」によるものと解釈されたとし、中国人児童の「知能検査の結果及び解釈については、疑問を禁じ得ない」と述べる。

菅原（2004）の研究は、外国人児童がどのように「障害」と判断されるかについて示唆を与える研究である。この事例では、日本語での日常会話にはほぼ問題ないものの学習に必要な日本語力のない対象児童が、知能検査を日本語で受け、その結果から知的障害と判断されていたことが分かる。

##### 外国人児童が「障害者とされる」過程を検討する必要

外国人の子どもが「発達障害」とされるに至るプロセスを研究した金（2020）は、外国人児童が「障害者とされる」過程を検討することの必要性について2つの理由を挙げる。

1つ目は、外国人の子どもの「障害」を所与のものだと捉えると、「障害者とされる」過程が見えなくなることである。外国人の子どもが「障害者とされる」過程が見えなくなると、アセスメントや判断が適切に行われたのかを検証することができなくなる。現在、外国人の子どもの就学相談において、そのプロセスに関する調査は行われていない。このプロセスを明らかにする調査は、喫緊の課題と言える。

2つ目は、外国人の子どもが「発達障害」を疑われた過程において、何が本当の困難の正体だったかを探ることを通して、外国人の子どもが直面していた困難がどんなものだったかを捉えられることをあげる。

金（2020）は「発達障害」を疑われる過程を検討することで、「何が本当の困難の正体だったか」「外国人児童が直面していたディスアビリティが何だっ



たのかを知る」ことができるというのである。これは、非常に重要な指摘である。

例えば、先の菅原 (2004) の事例で見れば、日本語の不十分さ、学習内容が定着しないこと、抽象思考に問題があること、それらに対する指導を行っても変化が見られないことから「障害」を疑われるに至った。しかし、ここでの「本当の困難の正体」とは何だったのだろうか。日本語の不十分さについては、来日してから2年後に取り出しによる日本語指導が行われるまでは、どのような指導が行われてきたのか、学習内容が定着しないのは初期段階の日本語指導が行われなかったことにより、授業を理解できなかったからではないか、抽象思考に問題があることもまた同様である。このように見ていくと、対象の中国人児童の「本当の困難の正体」とは、初期段階の適切な日本語指導体制がない中で理解できない授業を受けざるを得ない状況であり、その「困難さ」が児童の「内的要因」の問題とされたことだと見ることができる。

#### 外国人としての困難への対処としての障害児支援

金 (2020) は、「発達障害」とされたフィリピン出身のきょうだいに関わる教育関係者や保護者へのインタビューを通して、フィリピン出身のきょうだいが、どのような過程を経て「発達障害」と認められるようになったのかを明らかにした。きょうだいに関わった教育関係者は、フィリピン出身の児童が普通高校に進学できない可能性が高いと考え、特別支援学校の方が職業的な学習ができることから「発達障害」を提案しており、金 (2020) は2人の外国人児童の「発達障害」とは外国人の困難への対処に障害児としての支援を当てるために持ち出されたものであったと結論付けている。

#### 特別支援教育とニューカマー児童生徒教育

教育社会学分野では、2007年に特別支援教育が導入された際、外国人児童生徒が特別支援教育の対象となる可能性があり、そのことにより外国人の子どもとしての「集団的ニーズ」が無視され、「教育的ニーズ」は個人の問題にされるのではないかという懸念が表明された (清水・児島・家上, 2009)。

清水・児島・家上 (2010) は、特別支援教育を導入する際の根拠の一つとなった、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(文部科学省, 2002) の質問項目を精査し、その質問項目のいくつかは、外国人児童生徒に多くみられることを指摘している。清水・児島・家上 (2010) が抜粋した質問項目を表4に示す。

清水・児島・家上 (2010) は、このような質問項目について、多くが日本語に困難のある外国人児童生徒には当てはまると述べる。そして、日常生活に支障のない「社会生活言語」を獲得した子どもであっても、「学習思考言語」が未獲得であれば、学校での学習の多くに困難を伴うことは、外国人児童生徒教育に携わる者の中ではよく知られた事実であると指摘する。そのため、外国人児童生徒が「学校や学級という場面でLDなどの子どもたちと同様の「ニーズ」を持つ者として対象となっている可能性は十分に考えられる」(p.112) と述べている。

#### 5. 今後の外国人の子どもの就学相談の在り方

ここでは、今後の外国人の子どもの就学相談の在り方について検討する。

#### 外国人の子どもに対するアセスメントの開発

現在、多文化心理教育アセスメントに関しては、有用な認知面の検査が日本ではまだ開発されていない現状にある (島田, 2018)。しかし、言語によら

表4 学習面についての30の質問項目からの抜粋

学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）についての30の質問項目からの抜粋
・聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）
・聞きもちがらみがある
・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい
・指示の理解が難しい
・事物の因果関係を理解することが難しい

(清水・児島・家上, 2010, p.111より)

ない認知面の検査、特に日本版の研究が始まったUNITと、島田（2016）の研究から有効と考えられるKABC-IIについては、日本の子どもたちと日本在住の外国人の子どもたちの得点差が少ないことを実証する研究が待たれる。

#### 複数の方法によるアセスメントと複数の視点での解釈

次に、アセスメントの使用方法については、米国のアセスメント使用方法に関する研究（島田，2016；島田，2018）が参考になる。外国人の子どもに対してどのようなアセスメントを使用するかについては、表3の8の考え方、すなわち、外国人の子ども の状況に応じてアセスメントを選択する考え方が有用であると考えられる。表3の8のバイリンガルの多面的アセスメントの利用と島田（2016）の研究から外国人の子どもに対するアセスメントで求められる事項は、①生育歴の聞き取り（就学前の養育環境、家庭の言語状況、学習歴を含む）、②関係者へのインタビュー（保護者、保育者、教師、支援者等を含む）、③第一言語と第二言語の両言語の習得度の評価、④行動観察（生態学的アプローチの視点を入れて、複数場面の観察）⑤（就学後であれば）学力検査、⑥認知能力検査（MAMBIモデルの利用より検査の選定）、であると考えられる。島田（2016）によると、米国では、スクールサイコロジストが移民の子どもへのアセスメントを担当しているというが、日本では誰がこのようなアセスメントを担当するのかについては課題が残る。

アセスメント結果の解釈においては、文化間移動した子どもの言語発達等、専門的知識及び観察者自身のもつ文化的価値観の自覚が求められる（島田，2018）。そこで、アセスメント結果の解釈においては、複数の視点で行うこと、可能であれば文化間移動した子どもの言語発達等の知識を有する専門家が加わることを提案する。特に、外国人の子どもの「障害」判断に関わるようなアセスメント結果の解釈においては、文化間移動した子どもの言語発達等の知識を有する専門家の参加が強く求められる。今後は、外国人の子ども の就学に関わる専門職に対する文化間移動した子どもの言語発達等の専門知識に関する研修が必要と思われる。

#### アセスメントと就学相談の経緯の記録—検証可能な就学相談へ—

今後の外国人の子ども の就学相談においては、アセスメントと就学相談の経緯の記録が求められると考える。それは、外国人の子ども の「障害」の判断を検証可能にするためである。外国人の子ども の就学相談については、手探りで行われているのが現状である。そのため、外国人の子ども の知能検査等が、現在からみれば適切ではなく誤判定されることもある（松田・中川，2018；菅原，2004）。そのような時に、アセスメント記録や就学の経緯の記録が残されていれば検証が可能となる。また、就学した教室や学校が合わなかった場合、診断がどのようになされたのかを検証し、改めてアセスメントを実施したり就学相談を見直したりすることにつながると考えられる。

#### 多分野連携の必要性

島田（2018）は「文化の多様性は無限であり、全ての文化背景の子どもたちに万能な検査やアセスメント方法があるわけではない」と述べ、そのために、「日本語指導の専門家や文化の知識を持つ専門家や教員との連携を深め、包括的なチームでのアセスメントが有用」であると指摘する。さらに、外国人の子どもに障害があると判断される場合には、当然、特別支援の専門家の知見も必要となる。菅原（2004）は、「言語間移動による問題、第二言語習得過程にあることによる問題など、日本語教育、第二言語教育の知見を発達心理学、障害児教育などのそれと統合していくことによって、初めて、日本語を母語としない子ども の「特別な教育的ニーズ」への対応が可能となるだろう」と述べている。渋谷（2019）は「外国人児童生徒教育に関わる支援者からは特別支援教育に関わるより専門的な知識の必要性、特別支援教育に関わる支援者からは外国人児童生徒の文化や言語、多文化・多言語環境が発達に与える影響に関する理解の必要性を指摘する声があった」ことを報告している。

このように、外国人の子ども の「障害」の判断、そして、障害があると判断された外国人の子ども の教育支援においては、多分野の連携なしには対応は困難と思われる。

## チームによるサポート体制の構築

チームによるサポート体制とは、外国人の子どものクラス担任、日本語教室、特別支援学級、通級指導教室等の教員が情報交換できるようなサポート体制を指す。さらに、そこに文化間移動の子どもの発達等の知識を有する専門家や特別支援教育の専門家がスーパーバイズできるような体制であることが望ましい。なぜなら、手探りで外国人の子どもの教育支援に関わる教員をエンパワーすることにつながり、ひいては外国人の子どものエンパワーにつながると考えるからである。金 (2020) の研究において、フィリピン出身のきょうだいに関わる教育関係者がきょうだいを「発達障害」としていった背景には、そうせざるを得ないほど支援に行き詰まりを抱えていたことが推察される。そのような状況にしないためにも、チームによるサポート体制の構築が重要であると考えられる。

チームによるサポート体制のもう一つの構想に、学校を越えて、他の日本語教室の横のつながりの重要性をあげたい。千葉市においては市内の小・中学校の日本語教室担当者による学習会が定期的に行われている。そのようなネットワークに、外国人の子どもを担当する特別支援学級、通級指導教室の教員が加わることで日本語指導担当者と特別支援学級、通級指導教室の教員の連携につながると考えられる。

## 6. 今後の課題

今後の課題を3つ挙げる。1つは、2019年の報道では、特別支援学級の在籍率において外国籍児童生徒と全児童生徒の在籍率にほとんど違いがない自治体が見られた。このような自治体はどのような就学指導を行っているのか明らかにすること。

2つ目は、1つ目とも関わるが、外国人の就学相談プロセスを明らかにすることである。就学相談のプロセスを明らかにすることで、特別支援学級における外国籍児童生徒の在籍率の高さの要因が明らかになると考えられるからである。

3つ目は、海外における移民の子どもの障害の判断に関する研究の収集である。海外においても特別支援教育を受ける移民の子どもの割合の高さは指摘されている (菅原, 2004)。そうであれば、海外においてそのような課題はどのように捉えられている

のか、また障害の判断はどのように行われているのかを検討したい。

## 参考文献

- 朝日新聞 (2018). 「特別支援学級在籍率、外国人の子どもが日本人の倍 民間調査」2018年6月24日付
- コリン・ベーカー著, 岡秀夫訳・編 (1996). 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- 外国人集住都市会議 (<https://www.shujutoshi.jp/index.html> 2021年1月7日閲覧)
- ジム・カミンズ著, 中島和子訳著 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』, 慶應義塾大学出版会.
- 川崎直子 (2013). 「外国人児童と発達障害についての考察」『愛知産業短期大学紀要』第25号, 47-58.
- 金春善 (2020). 「『発達障害』とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐる、10人の大人たちの語り—」, 明石書店
- 毎日新聞 (2019). 「支援学級在籍率、外国籍は2倍 日本語力原因か 集住市町調査」2019年9月1日付
- 松田真希子・中川郷子 (2018). 「外国にルーツをもつ児童の発達アセスメントと言語の問題について—発達障害と一時的リミテッド状況の鑑別のための調査研究—」『金沢大学留学生センター紀要』第21号, 29-42.
- 文部科学省 (2012). 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_ics\\_files/afielddfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_ics_files/afielddfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) 2021年1月7日閲覧)
- 南野奈津子 (2018). 「特別な支援を要する幼児・児童の多様性と支援—外国人障害児の関する考察—」『ライフデザイン学紀要』第13, 337-347.
- 中島和子 (2007). 「『ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える』について」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第3号, 1-6.
- 二井紀美子・緩利誠 (2013). 「外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組みの提案—不就学児童調査を通して—」『生涯学習・キャリア教育研究』第9号, 1-12.
- 齋藤ひろみ編著, 今澤悌・内田紀子・花島健司著 (2011). 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック—子どもたちのライフコースによりそって—』, 凡人社.
- 渋谷恵 (2019). 「日本の学校における多文化化・多言語化の進展と教育の課題」『LD研究』第28巻, 第2号, 214-216.
- 島田直子 (2016). 「多文化背景の子どもたちへの知能検査の利用法—心理教育アセスメントに関する近年の米国の文献から—」『LD研究』第25号, 358-367.
- Shimada, N., Iida, J., Shi, X., Tsuda, Y., Terashima, H., Xiang Li, Y., Funaki, R., & Imamura, Y. (2016). An Initial Validation Study of Universal Nonverbal Intelligence Tests for Chinese Students in Japan. *International Journal of Psychology*, 51, supplement S1, 946.
- 島田直子 (2018). 「米国スクールサイコロジストによる多文化背景の子どものアセスメント—事例を通じたアセスメント方法の報告と考察—」『駒澤大学心理学論

集』第20号, 33-42.  
清水睦美・家上幸子・児島明 (2009). 「特別支援教育と  
ニューカマー児童生徒教育」『日本教育社会学会大会発  
表要旨集録』61, 273-278.  
菅原雅枝 (2004). 「外国人児童の「特別な教育的ニーズ」  
はどのように把握されるのか—ある中国人児童の事例

を通して—」『言語文化と日本語教育』第28号, 91-94.  
豊田市こども発達センター・豊田市福祉事業団 (2008).  
『豊田市における外国人障がい児の現状と課題に関する  
調査報告書』([https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/  
pdf/gaikokujin.pdf](https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/pdf/gaikokujin.pdf) 2021年1月7日閲覧)