

特別なニーズのある外国人児童生徒への支援の現状と課題

明治学院大学教授 緒方 明子

1. はじめに

外国人児童生徒と特別支援教育の関係について大きな注目が集まったのは、特別支援学級に在日ブラジル人の児童が激増しているという指摘を受け、在日ブラジル大使館が調査を始めることが報道されたときである（朝日新聞、2018）。それまでも、この問題は何度も指摘されてきた。例えば、一定の期間を日本で教育を受けたブラジル人の子どもたちが親と共に帰国した後の学校・社会への適応を支援するための活動を行っているNPO法人『カエルプロジェクト』の代表である中川郷子氏は、講演で訪れた『あるブラジル人が多い地域の学校Aでは、特別支援学級生徒12人のうち、10人が外国人の生徒』と述べ、その傾向が顕著になっていることを警告している（ニッケイ新聞、2016）。

NPO法人国際社会貢献センターが実施した2017年の調査結果からは、三重、愛知、群馬、静岡、岐阜、滋賀の6県の355校の特別支援学級の在籍率は、日本人2.17%、外国人5.94%であることが示されている（朝日新聞、2018）。この結果からは、日本語ができないことから通常の授業についていくことができずに特別支援学級で教育を受けている例も多いことが示され、日本語教育を充実させていくことの必要性が認識されてきた。一方で、特別な支援が必要であるにもかかわらず、様々な理由で特別な支援を受けることができないでいる児童生徒もいることが推定される（緒方、2019）。このように、特別支援教育と外国人児童生徒の問題は複雑な要因を含み、学校現場の大きな課題となっている。

2. 外国人児童生徒への教育支援の現状

(1) 文部科学省の取り組み

文部科学省『外国人児童生徒等教育の現状と課題』（2021）には、帰国・外国人児童生徒等教育に関する施策として以下の5点が記載されている：

- ①指導体制の確保・充実
- ②日本語指導担当教師等の指導力の向上、支援環境の改善
- ③就学状況の把握、就学の促進
- ④中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実
- ⑤異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援

中心となるのは、先ずは日本語指導である。日本語指導に必要な教員の定数化（児童生徒18人に1人の教員）、指導者の養成、日本語指導補助者の配置、母語支援員の派遣等が教員の確保・充実に関する項目である。また、指導体制については、「特別な教育課程」として2014年度より整備されてきた。「特別な教育課程」による指導とは、日本語指導が必要な児童生徒に対して、取り出し指導により、各自の日本語能力に応じた特別の指導を行うことである。これは、児童生徒が日本語で学校生活を送り、授業に参加できるようになることを目的としたものである。「特別の教育課程」を編成する手続きは特別支援教育における「個別の指導計画」を作成する手続きと類似している。実態把握の結果に基づいて指導計画を作成する。指導計画に基づき指導を実施し、評価し、評価結果に基づいて指導計画の見直しを行う。目的が達成されたら指導が終了する、という一連の流れで実施される。現在では59.1%の児童生徒が「特別な

教育課程」により指導を受けている。

外国人児童生徒等の教育にかかわる2021年度の予算額は9億1千万円であり前年度よりも1億5千万円増額され、就学前から高等学校段階までの一貫した教育の充実への取り組みが始まっている。特別な支援については、「障害のある外国人児童生徒等に対して、障害の状態等に応じたきめ細かい指導・支援体制の構築」,「障害のある外国人児童生徒等の在籍状況や指導・支援の状況把握」の2点を目標とした取り組みが始まっている。

(2) 不就学、就学不明の児童生徒について

文部科学省は2021年5月に実施した「外国人の子供の就学状況等調査（令和3年度）」の結果を2022年3月に公表した。この調査結果からは、住民基本台帳上の学齢期児童生徒133,310人のうち、約10%にあたる13,240人が就学していない、あるいは就学しているかどうか不明であることが示されている。このような実態をふまえ、教育委員会が中心となって電話や訪問による個別確認や就学勧奨、就学案内の継続送付などが実施されている。

(3) 横浜市における外国人児童生徒の教育支援体制

横浜市は政令指定都市の中では外国人児童生徒の数が最も多い（2021年度6,120人）が、不就学児童生徒は0人、就学状況を把握できていない人数が1,514人である。外国人児童生徒の増加をふまえ、横浜市は1980年代から外国人児童生徒の受け入れ体制を整備してきている。1991年には『在日外国人に関わる教育の基本方針』を策定し、1992年には全国で初めて『帰国・外国人児童生徒受入れの手引き』を策定している。さらに、2015年には教育委員会に国際教育課が設置された（甘粕, 2019）。2021年度の日本語指導が必要な児童生徒数は約3,000名であっ

た。特別な教育課程で指導を行う国際学級は市内484の小学校・中学校・義務教育学校のうち167校に設置されている。

外国人児童生徒を対象とした日本語支援体制としては、「ひまわり」という日本語支援拠点施設が設置されている。「ひまわり」には来日したばかりの児童生徒を対象とするプレクラスと、1年～1年半程度継続した支援を行う日本語教室がある。プレクラスでは、4週間のあいだ、週2日は在籍校に通学しながら週3日の初期日本語指導、学校生活体験、教科につながる日本語指導が行われる。その後は通級という形で、週2回、挨拶や敬語、生活に必要なことを学んでいく。また、母語による初期適応や学習支援も行い、日本の学校生活に必要なルールや持ち物の説明、授業や学習内容の通訳が行われている（甘粕, 2019）。

このように、外国人児童生徒への教育支援体制が整い、来日する児童生徒数も増加する中で、日本語の習得が進まない、授業に参加しない、会話は流暢であるが読み書きにつまずいている、学習内容の理解が十分ではない等の課題をもつ子どもたちの存在が明らかになってきた。これは、国際教室の担当教員から発出された課題であると同時に通常の学級の担任教員も指導の難しさを感じていた課題でもある。前述したような言語の問題で授業についていくことができずに特別支援学級に転級させられた多くの外国人児童生徒の問題とは視点が異なり、実際に困難さを持ちながらも適切な支援に結びついていない外国人児童生徒への支援の在り方について検討することの必要性が浮かび上がってきたのである。

障害がないにもかかわらず特別支援学級に転級して教育を受けるということと、特別なニーズがあるにもかかわらず、特別な支援を受けていない、という二つの問題に共通しているのは、学校生活や授業への参加につまずく子どもたちについて、その原因を明らかにするためのアセスメ

ントが適切に行われていないという問題である。また、アセスメントが不十分であることの結果としてそれぞれの子どもが必要とする支援に結びついていないことが子どもの生涯に長期的な不利益を引き起こす可能性が十分にあることが次の問題である。適切な支援が提供されない時期が長期間続くことにより子どもの困難さが重篤化、複雑化していくことは深刻な問題である。

横浜市は2020年に令和3年度『持続可能な学校の在り方を探る公募型モデル事業』の募集を行った。この事業には、以下の2つのテーマが設定された：①現行制度の下、当たり前だった一日の日課に焦点を当て、1コマ辺りの時間を変えるなど、柔軟な教育課程の編成・実施を行う「児童生徒のよりよい学びと教職員の時間をうみ出す工夫」、②社会の変化、地域の特徴、将来の課題を想定し取り組む「外国につながる児童生徒で発達障害のある児童生徒のよりよい学習支援のあり方」。二つ目のテーマについては、市内の7校の小中学校と3名の大学教員が協力して進めることとなった。本稿では、このテーマに基づいて実施された事業の中から、小学校2校と中学校1校から研究対象として挙げられた事例について検討を行う。そして、発達障害の可能性のある外国人児童生徒への支援を困難にしている背景と課題解決のための方策について提案する。

3. 発達障害が疑われる事例の検討

(1) A児。X小学校6年生、通常の学級に在籍する男児。

①来日前に受けていた教育歴

中国、公立の小学校。

②来日後受けていた支援

小学校5年生で来日。来日後は『ひまわり』での日本語初期指導を受け、その後も市内の国際交流ラウンジで週に2～3回日本語指導を受けていた。また、国際学級における取り出し指

導も週に2～3回受けてきている。『ひまわり』の担当者からは、日本語習得の進み方が遅いことが指摘されていた。

③学級での様子

在籍学級の同級生の中には中国を話す児童がいるため、5年生時は中国語で話す様子はみられたが、担任教員は日本語で話す様子を見たことがないということであった。その結果、困っていること、伝えたいことを周囲の児童に伝えることができず、来日して日の浅い5年生時には他児の持ち物を壊したり、他児の手を振り払ったり、大声を出したりしてトラブルを起こすことも多かった。中国語の本はよく読んでいた。

6年生になり、学習面での困難さが目立つようになった。学級担任が指導の難しさとして挙げたのは、①日本語をどの程度理解できているのかわからない、②授業内容をどの程度理解しているのかわからない、③授業参加を促すための支援方法がわからない、ということであった。発達の状態に関する資料を得るために知能検査が実施されたが、通訳を付けて日本語で実施されたため正確な状態はわからず、検査結果として示された数値は平均よりも低いというものであった。

国際学級では日本語指導を中心に、本児が一番興味をもち内容の理解も進んでいる社会科の補習が行われた。また、授業に参加することが難しいと予測される活動時には取り出し指導を行った。その結果、社会科のテストで70点以上の点数をとることもあった。

6年生時は学校生活にも慣れ、日本人の同級生と関わることも増えてきた。困っていることや要求を日本語で伝えることができるようになっていく。

④支援内容

プリントを利用したインフォーマルなアセスメントを実施した結果、ひらがな、カタカナの読み書きが完全に習得できていないことが明らかとなった。ひらがなの読みを調べた結果、「め」と

「ぬ」のように形が類似している文字の読みが不安定であることが一つの特徴として示された。また、読み方を思い出すことができない場合は、五十音表を手がかりにして読み方を推測する方略を使っていることも明らかとなった。例えば、「ね」という文字を見て読み方がわからない場合、「な行」を探し、「な・に・ぬ・ね・の」とつぶやきながら「ね」と答える様子がみられた。また、国際学級の担当者からは、ラ行の音とナ行の音を区別して聞き取ることの困難さも指摘された。

母語をどの程度活用できるのかを探るために、PVT-R（絵画語い発達検査）を日本語と中国語で実施した。中国語の教示は中国語ボランティアの通訳者が行った。その結果、日本語の語い年齢は3歳代であったが、中国語の語い年齢は12：3以上（生活年齢相当）という結果が得られた。国際学級では中国語の本をよく読んでいること、作文については中国語で下書きを書いてから、それを日本語に翻訳してもらい、翻訳された日本語を視写して完成させる、という方法で課題に取り組む様子からも、中国語については、学習に十分に活用できる力を備えていると想定された。

上記の学習面での困難さに加え、協調運動の困難さが観察されていた。例えばリボン結びができない、はちまきが結べない、エプロンのひもが結べない、コンパスや定規を適切に使用することができない、鉄棒が苦手等である。はちまきやエプロンのひもが結べない場合には同級生が手伝っているとのことであった。これらの苦手さが経験不足によるものなのか、あるいは不器用さによるものなのかは実際に系統的な指導をした上でアセスメントしていくことが必要であると考えられた。これらの結果をふまえ、支援目標、支援内容を以下のように設定した：

〈読み書き〉ひらがなの読み書きを完全に習得する。授業に参加できない国語の時間には、プリントを利用した学習を個別に行う。

〈理科・社会〉授業内容を中国語で予習して内容を予め理解して上で授業に参加する。

⑤研究終了時の様子

ひらがなプリントに集中して取り組むことができている。特殊音節の読みが完全ではないため学級担任が個別に指導している。学級担任には困っていることをことばで伝えることができるようになった。同級生との関係は良好であり、本人が困っているときには周囲の児童が自然に手助けしている様子がしばしば観察された。中学校への引継ぎ事項として、学力や協調運動能力のアセスメント結果を踏まえた特別支援教育との連携の必要性を含めることとした。

(2) B児。Y小学校4年生、通常の学級に在籍する男児。

①国籍もしくはつながる国

日本生まれ。母親はベトナムから来日。幼児期にベトナムの母親の実家で育った。両親は家庭では主にベトナム語で会話している。

②学級での様子

学習面では当該学年の内容についていくことは難しい状態である。理解できない授業が多く、教室のとなりの部屋で工作をして過ごす時間が多かったが、4年時になってからは比較的短い時間で戻って来て授業に参加できることもふえてきた。場面と関係のないことを話し続けることがある。注意されると大声を出したり暴れたりすることもある。3年時には支援員が付いていたが4年時には支援員は付いていないため、主に副担任が本児への支援を行っている。

一斉授業では時々ノートをとるが学習内容についてはほとんど理解できていないように思われる。宿題は必ず完成させて提出するが、保護者がつきっきりで支援しているとのことである。休み時間は一人でいることが多い。

③担任のニーズ

保護者が特別支援教育への拒否感が強く、本

児にとって適切な支援を実施することが難しい。保護者の気持ちとしては、特別支援教育を受けるとベトナム人のコミュニティーに参加しにくくなるのが辛いとのことである。養育に主に携わっているのは母親であるため面接ではなかなか意思疎通ができないことがあった。母親は簡単な日本語での会話は可能であるが、細かい内容を伝えることが困難であった。そのため、通訳を依頼することを提案したが、子どものことが通訳を介してベトナム人のコミュニティーに伝わる恐れがあるため、通訳を依頼することにも大きな抵抗があるという。

④支援目標と内容

本児は学習面・行動面で個別の支援を必要としている。しかし、学級生活を支援する支援員が付いたことはあるが、本人の特性に合った特別な支援を受けることなく4年生迄過ごしてきた。その背景には保護者が特別な支援に対して大きな拒否感を持っていることに加え、家庭ではそれほど困っていないことが原因として考えられる。しかし、本児の今後の成長や学校卒業後の自立を考えると、本児の発達段階及び特性に合わせた適切な支援の提供が必要である。その為には特別支援教育の意義を本人も保護者にも理解してもらうことが必要であると考え、次のような支援を実施した：

〈個別指導の時間を設ける〉

担任と副担任が保護者と面接重ね、週に数時間個別指導を行うことの了解を得ることができた。個別指導は副担任が行い、その内容は小学1年生からの漢字や算数の復習である。本児は個別指導の時間は非常に集中して学習に取り組み、また、個別指導の時間を楽しみにしている様子がみられた。個別指導を通じての学習の成果を保護者に伝えていくことによって、個に合った特別な支援の意義への理解が深まることを期待している。

〈宿題をカスタムメイドにする〉

本児は自力では取り組むことが難しいと思われる内容であっても、宿題は必ず完成させることから、保護者が宿題を大切に考えていることが推定された。しかし、宿題の内容は本児が一人で正答できるものではなく、ほとんど保護者が記入しているものと思われた。実際、明らかに保護者の文字で記入された宿題が何度もあったとのことである。したがって、個別指導で学習している内容に合わせ、しかも学級での学習にも関連する宿題を担当が作成することを計画した。学級担任は全て一から作成するのは負担であるが、特別支援学級で使用している教材等を利用しながら作成することは可能であるとのことであった。

⑤3学期の様子

以上のような支援を実施した結果、本児は個別指導を楽しみにしていること、個別指導の時間は集中して学習に取り組むことができるようになった。また、担任からの個別の支援がある場合には授業の活動に参加する様子もみられるようになった。担任と副担任は、個別指導で行った課題を保護者に伝え、本児の成長の様子を伝えて行くことを継続している。保護者もクラスを離れて個別指導を行うことが本児にとって有意義であることを受け入れ始めている。

(3) C児。Z中学校1年生、通常の学級に在籍する男子生徒。

①来日までの教育歴

中国、公立の小学校。

②来日後の様子

小学校通常の学級に在籍。4年生時に小学校の担任から特別支援教育について市内のセンターで相談するように勧められたが保護者が拒否した。保護者は、家庭では中国語が使われているため、成長に伴って日本語が分るようになれば問題がなくなるとの考えであった。コロナ渦になってからは一年間学校に行かない時期があった。

中学校入学後2ヶ月間、国際学級の支援者が教室に入って支援をしていたが、本人が「集中できない」と言うので取り出し指導となった。最初は週に8時間の取り出しを計画したが、教室から抜けることを嫌がるため1学期は取り出し指導を実施することができなかった。

③学級での様子

日本語での会話はできるが、働きかけに対しては一語文または二語文で応える。働きかけに対する言語での応答は中国語でも一語文か二語文であるとのことであり、中国語の方が流暢に話せるという状態ではなかった。ひらがなとカタカナ、漢字で表記することができるが、文の構成は難しい。頭に浮かんだ名詞を並べて書くことが中心であり、特殊音節や句読点を正確に表記することが未だできていない。

同級生に積極的に話しかけるが、他者との距離が近い相手には避けられることもある。

④支援内容

本生徒への対応を検討するために4回開催されたケース会議には国際学級の担当者をはじめとして学校長、副校長も常に参加し、必要に応じて学級担任、特別支援教育コーディネーターが参加した。検討された内容は以下のとおりである。
(学習面の支援)

学習の遅れについて保護者が心配していることもあり、中学1年生1学期に知能検査が実施された。その結果については保護者の希望で学校には報告されていない。しかし、保護者からは特別支援学級での支援は望まないが国際学級での個別指導を受けたいとの希望が出された。特に定期テストの結果を踏まえて、学習面の支援の必要性を強く感じたようである。また、本人からも国際学級で行われる夏休み期間中の補習に参加したいとの希望が出され、実際に4日間の補習に参加することができた。2学期以降は週に4時間、国語の補習を中心とした個別支援が継続された。

(行動面の支援)

本生徒は授業中や休み時間に周囲の生徒に衝動的に話しかけることが大きな問題となっていた。特に女子生徒に対して名前を呼んだり近づき過ぎることが問題であった。このような問題行動に対して、毎授業開始時に「後ろの人に話しかけないで授業を受ける」と声かけをし、取り組むべき課題を意識化する手続きを導入した。また、授業終了時には授業中の行動をフィードバックし、望ましい状態であった場合(例えば後ろの生徒に話しかけた回数が3回であった場合)は、「今日は3回しか振り向かなかった」ことを伝えて本人の努力を承認する手続きを採用することとした。国際学級の担当者を通じて他の教科担任とも共有した。また、本人は自分の行動を客観的に振り返ることができないことから、具体的に、距離の取り方を指導したり(腕の長さ分の距離を空けて話しかける等)、望ましい行動を褒めるという手続きをとることとした。

⑤支援経過

1学期のあいだは授業中常に横座りをして足を通路側に出し、周囲の生徒に話しかけたり席を立つという行動が見られた。2学期になると授業に集中して取り組む時間が多くなり、特にやるべきことが理解できる活動であれば問題なく取り組むことができていた。足を通路に出して座ることもなくなった。内容がわからなくなると立ち上がって周囲の生徒を見て理解しようとしている様子は見られたが歩き回ることはすくなくなった。

4. 発達障害と外国人児童生徒への支援にかかわる現状と課題

上記3事例は、日本語指導の必要性だけでなく、学習面と行動面で特別な支援を必要としている状態を示していた。特別な支援が必要であることは学校では認識されていたが、各事例

の特性がわかりにくいために具体的な支援に結びついていないこと、さらに保護者の理解を得ることが難しいために、特別な支援に結びついていなかった事例である。

発達障害と外国人児童生徒に関して現在2つの問題が生じている。一つは前述したように、特別支援学級に在籍する児童生徒の中で、外国にルーツのある児童生徒の割合が明らかに日本人よりも多いという過剰判断にかかわる問題である。もう一つは、上記3事例のように障害がある、あるいは疑われるにもかかわらず、各自の特性の合わせた特別な支援を受けていない児童生徒の問題である。相反する問題のように思われるがその基底には共通点もある。それは、子どもの特性を客観的にそして正確に把握するためのアセスメントが難しいという課題である。もう一つは保護者が特別支援教育の意義について理解していない、あるいは知らされていないという問題である。このような問題を解決していくための方策について考えていきたい。

(1) 外国人児童生徒の特性を把握するためのアセスメントについて

アセスメントの難しさをもたらしているのはことばの問題であることが指摘されているが(二井・緩利, 2013), これはアセスメントを既存の標準化された検査を主に用いて実施することによって生じる問題でもある。松田・中川(2016)は、発達障害の疑いがあるとされる日系ブラジル人児童6名を対象に、二言語言語能力テストとバイリンガルのテスターによるWISC-IV知能検査の結果を分析し、誤判定が生じる原因について以下のように考察している:

- 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

この研究からは、対象児の母語を使用できるテスターあるいは有能な通訳が必要であることが指摘された。このような力を備えた人材の養成が問題解決のためには必須である。

二井・緩利(2013)は、外国人児童の支援に資するためのアセスメントの試論的枠組みを提案している。二井らは、「日本人の多くが就園する3歳を起点にし、調査時点での年齢を終点とする期間を100%とした場合に、一定程度の条件を満たした教育機関への在籍年数が50%未満の子ども」を『不就学』と操作的に定義し、この定義を満たす4名の児童を対象として調査を行った。アセスメントには、ポルトガル語と日本語で実施する語彙調査、知能検査、行動観察及び指導者・調査者の所感という4つの方法を採用し、知能検査にはキャッテルCFITスケール2を用いている。キャッテルCFITは非言語性の検査であり、言語、文化、教育レベルなどの影響をできるだけ受けずに知能を測定することが目的で作成されており、検査課題は形や図形のあいだの関連性を知覚する能力を重視している。調査結果からは、以上のような多面的な視点からのアセスメントにより、様々な学業不振の原因を推定しうることが示された。また、日本の教育現場で使用される頻度が高い検査類だけではなく、言語や文化の影響が少ない検査類を採用すること、さらに行動観察や生態学的調査も組み合わせることの必要性も示された。

今までに約三千万人の移民を受け入れ、2015年には学齢児の約25%が移民の家庭で育った児童生徒であるアメリカ合衆国では、ことばの問題によって障害児であるとされる過剰判断を防ぐための研究も進められている(Sanatullova-Allison, E. & Robinson-Young, V.A, 2016)。例えば、学校で使用する言語が英語で母語とは異なる場合、第二言語の習得の過程で示される特徴と学習障害の行動特徴の類似点を表1

のように示している (Klingner, 2015, 但し Sanatullova-Allison, E. & Robinson-Young, V.A, 2016より引用)。このように、第二言語の習得途上では、言語発達上に表れる特性と障害を見分けることが難しいことを理解しておくことが必要なのである。このような難しさを理解した上で、Sanatullova-Allisonらは、Klingner (2015)の指摘を引用し、外国にルーツがある子どもの実態を把握するには以下の4つの観点からの検討が必要であると述べている：

- ①背景要因および生態的要因をていねいに精査する (母語と第二言語の習得度, 教育歴, 社会経済的状況, 文化的要因等)
- ②複数のインフォーマルなアセスメント及び

標準化されたテストによって得られた情報を用いて判断する

- ③学級での教授方法が適切であるか, 各自の状況に合わせた学級環境であるか確認する
- ④全てのアセスメント資料を客観的に解釈する

(2) 特別支援教育に関する保護者の理解

事例Cにみられたように、アセスメント結果が示されて、通常の学級での学習に困難さがあることは理解することができても、特別支援学級で教育を受けることには大きな抵抗がある保護者がいる。この状態は、日本の特殊教育・特別支援教育の変遷と類似しているように思われる。日本では、養護学校義務化が実施された1979年

表1 学習障害と第二言語習得期にみられる特徴の類似点

学習障害に伴う行動特徴	第二言語習得期の行動
指示に従うことが困難	指示理解が不十分なため指示に従うことが困難；第二言語の場合は指示を記憶することが難しくなる
音韻認識が困難	母語にない音を区別することが困難
音と文字の対応を学習するのに時間がかかる	母語とは異なる音-文字対応に混乱することがある。母語にない音の発音も難しい
黙読した単語を覚えることが困難	単語の意味がわからない場合、見た単語を覚えることは難しい
物語の内容を再生することが困難	表現能力が不十分な場合、物語の内容を再生することは難しい。しかし表現ができなくても理解できている場合もある
比喩の理解が困難	比喩、慣用句、代名詞、接続詞、複数の意味を持つ単語等で混乱する
難しい表現の処理に時間がかかる	意味がわからないので難しい表現だと処理に時間がかかる
聴覚記憶に困難さが見られる場合がある	音や単語に親しみが無い場合、理解ができない場合には聴覚的記憶に困難さがあるようにみえる
集中することに困難さが見られる場合がある	第二言語で学習することは非常に疲れるので、時には集中が悪いようにみえることもある
すぐにいらいらするようみえる	第二言語で学習することはフラストレーションが多くなりがちである

(Klingner, 2015, 但しSanatullova-Allison & Robinson-Young, 2016より引用)

迄は就学猶予あるいは就学免除されて学校に行くことができない子どもたちが数多くいた。このような状態を改善するために各地域に養護学校が設立され、どのように重い障害を持っている子どもであっても、ほとんど全ての子どもが教育を受けることができるようになっていく。

養護学校が義務化された頃、大きな問題となっていたのは就学指導の問題であった。たとえ保護者が通常の学級を希望しても、最終的には教育委員会が「就学基準」に該当する子どもは特別支援学校や特別支援学級に原則就学するという就学先決定のシステムで就学指導が行われていたからである。このように、保護者の意向と教育委員会の判断が一致しないという問題を解決するために、文部科学省「特別支援教育のあり方に関する特別委員会報告1」（2012）では以下のような方針を提案した：「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門の見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分な情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。」また、従来の就学指導委員会という名称を就学支援委員会に改めることも提案され、多くの自治体が名称も変更してきている。

就学支援システムの中で外国にルーツがある子どもたちへの支援に当たって重要なことの一つは「本人・保護者に対し十分な情報提供」をすることである。実際に、養護学校義務化の時期には特別支援の場で教育を受けることを望ま

ない保護者も多かったが、現在は子どもの数が減少しているにもかかわらず特別支援学校は教室数が足りない状況が続き、在籍児童生徒数も増加傾向が続いている。このような変化は特別支援教育の意義が周知されてきたことも一つの要因であると考えられる。子どもの特性に応じた適切な支援を受けることによって充実した学校生活を送り、卒業後もそれぞれの状態に応じた社会生活を送ることができるようになることが周知された結果であろう。教育の場の問題ではなく、ニーズに応じた特別な支援を受けることの意義が広く理解されてきていると考えられる。

このような日本の特別支援教育の変遷をふまえると、特別な支援を必要とする外国人児童生徒への対応として以下の2点を提案したい。

①日本の特別支援教育の内容に関する十分な情報提供。特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、巡回指導等多くの支援形態があり、それぞれのニーズに合わせた支援が実施されているという情報の提供。

②実際に日本で特別支援教育を受けて成長した子どもを持つ保護者の体験談を中心とした保護者向けの講座の開催。できれば出身国別に母国語で実施されることが望ましい。母国語で微妙なニュアンスが伝わる必要があると、単なる情報提供ではなく相談の場としての機能を持つことが必要だからである。

5. おわりに

公募モデル事業を進める中で、改めて日本の特別支援教育の中で指摘されてきた重要なポイントが浮かび上がってきた。一つは多分野連携の必要性である。相磯（2021）は、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が困難であることを指摘している。そして、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チームによるサポート体制を構築することが必要であること、さら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と述べている。外国人児童生徒への支援を土台として、日本の特別支援教育の蓄積も採り入れることにより、特別な支援を必要としている外国人児童生徒とその家族に対して適切な支援を提供することが必要である。

横浜市では、2022年度から教職員が自主的に組織している小学校教育研究会に「多文化共生・国際教室研究会」が立ち上がり、各校の国際教室担当者の連携を深めるとともに、実践研究を積み上げていくという。公募型モデル事業で取り組んだ、外国につながる児童生徒の特性把握とその支援の在り方についても継続的に研究が進められることが期待される。

本論文は心理学部附属研究所特別研究プロジェクト『心理学部におけるグローバル化および内なる国際化に関する探索的研究』の一部として行われた研究をまとめたものである。

〈引用文献〉

- 相磯友子 (2021). 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—, 植草学園短期大学紀要, 第22号, 21-32.
- 甘粕亜矢 (2019). ようこそ日本の学校へ—教員委員会の取り組み—, 山脇啓造・服部信夫 (編著) 「新多文化共生の学校作り—横浜市の挑戦—」 明石書店.
- 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日掲載.
- 松田真希子・中川郷子 (2018). 外国にルーツを持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 (2021) 外国人児童生徒等教育の現状と課題
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/08/23/1420501_004.pdf (2022年3月取得)
- 文部科学省 (2022) 報道発表「外国人の子供の就学状況等調査 (令和3年度)」の結果について
https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_01.pdf (2022年3月取得)
- 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.
- ニッケイ新聞 (2016). 『特別学級の在日ブラジル人児童激増=知的障害増加?それとも…=「ここ数年で特に顕著」=中川さん「危機の子供たち」』
<https://www.nikkeishimbun.jp/2016/160408-71colonia.html> (2022年3月取得)
- 緒方明子 (2019). 第5章1) 外国人児童生徒と発達障害に関する研究動向—日本の学校現場における課題について—, 『心理臨床センターにおけるグローバル化および内なる国際化に関する探索的研究』 p.125-127. 明治学院大学付属研究所.
- Sanatullova-Allison, E. & Robinson-Young, V.A. (2016). Overrepresentation: An Overview of the Issues Surrounding the Identification of English Language Learners with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 31, 2, 1-13.