

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 -

菅原 雅枝

要 旨

近年、年少者日本語教育の分野で日常会話が流暢であるにも関わらず学習についていけない外国人児童生徒の存在が取り上げられることが増えてきた。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。バイリンガル研究の先進諸国では、こうした子ども達が知能検査によって「特殊教育」の対象とされることを問題視する研究もなされてきた。本発表では、知的障害を疑われた中国人児童のケースを基に、日本語を母語としない児童に対する障害の有無の査定の過程と、この児童に対して行われた支援の事例を紹介し、「障害を持つ可能性のある」外国人の子どもに対し、日本語支援者が、在籍学級の担任や特殊教育専門家と専門領域を越えた連携を行うことの重要性について問題提起を試みた。

【キーワード】特別な教育的ニーズ、知能検査、生態学的アプローチ、幼少期の言語間移動による学業不振

1. はじめに

近年の公立の学校に在籍する日本語を母語としない子どもたちの数の増加と共に、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者日本語教育において考えていくべき課題の一つとされている。このような外国人児童生徒の学業不振や諸外国における特殊教育を受ける外国人の子ども割合の高さは、これまでもバイリンガル教育の先進諸国で指摘されてきた。同時に彼らに対する特殊教育¹の必要性の判断のむずかしさも繰り返し述べられている。日本における外国人児童生徒の現状を考えると、日本語を母語としない子どもたちと特殊教育の問題は非常に重要な課題であると思われる。

一方、障害児教育の分野では、障害児も健常児も同じ学級にすることが自然であるというインクルージョンの考えが、国際的に主流になりつつある。「特別な教育的ニーズ」とは、その流れの中で使用されている言葉で、障害に起因する教育的配慮の必要性も「学級にいる子どもが持つさまざまなニーズの中のひとつ」として捉えようとするものである。このような考えに基づく教育のあり方についてはさまざまな検討がなされているが、字義とは異なり、現段階ではあくまでも障害によるニーズのみを意味

するもので、日本語を母語としないことによる教育的ニーズは含まれていない。

本発表は、学習不振から知的障害の可能性を疑われた一人の児童に対する「特別な教育的ニーズ」の把握がどのように行われたのかという事例を報告し、日本語教育の立場からこうした問題にどう関わっていくかについて問題提起を試みるものである。

2. アメリカの特殊教育システムと問題点

学校の教授言語を第二言語とする子どもと特殊教育について、アメリカの例からみてみよう。アメリカには、子どもが特殊教育サービスを受けるための「referral」という手続きがある。教員又は保護者から「referral」の申請を受けると、複数の専門家、教員、特殊教育のスタッフ、当該児童の保護者からなるチームが作られ、子どものニーズの把握とそれに基づく指導計画が作成される。個々の児童のニーズに合わせたプログラムが組まれ、必要とされる支援を必要な時間数だけ受けることができる。この柔軟性により、英語を第二言語とする子どもたちが同一のシステムで必要な支援を受けることが可能になる。

しかし、英語を母語としない子どもたちへの障害の有無の査定については、これまで次のような指

摘がなされてきた。カミンズは、英会話が流暢であるから英語での知能検査を実施すると考えの問題性を次のように指摘する。①対面での会話力があっても検査に十分な英語力があるとはいえない、②検査自体が中流白人文化を基本とするものであり、マイノリティーに不利である (Cummins,1984)。また、多くの研究者が、子どもの第二言語習得について十分な知識を持たない教師や心理学の専門家が検査の要請や検査結果の解釈をすることによって、実際には第二言語発達上の問題であるにもかかわらず、特殊教育対象児とされるという問題を指摘している (Cloud,1994 他)。一方で、障害の可能性があるにもかかわらず言語の問題と考えられ、必要なケアを受けられなくなるという状況が生じているという主張もある (Ochoa,2002)。

3. 日本のシステム

日本には「referral」に当たるシステムはない。各教育委員会が「教育相談」窓口を持っており、編入や非行などの問題と共に、障害に関わる問題もここで取り扱っている。就学後、子どものなんらかの問題に気付いた場合、校内でその児童のケースを検討した上で、保護者と話し合い、最終的に保護者が専門家による査定を受けるかを決定する。子どもは医療機関や研究機関を含めた相談機関のいずれかで専門家による査定を受ける。教員がこれらの機関に相談することもできるが、障害に関わる相談は保護者が行うことが多い。専門家による検査等によって問題が明らかになると、学校側と話し合い、適切な教育的措置を講じる。

特殊教育を行う機関には盲・聾・養護学校と、弱視・難聴・肢体不自由・病弱・知的障害・言語障害・情緒障害の特殊学級、それに準じる通級指導学級がある。日本ではこれまで「健常児とニーズの異なる障害児には、教育の場を分けることで対応する」という立場を取ってきた (文部省,1990)。現在、インクルージョンに向けて方向転換を図っているが、こうした考えは学校の内外に根強く、今もそれに基づいた対応がなされることが少なくない。

日本では、日本語を母語としない子どもの抱える学業不振の問題は、第二言語の発達という点から論じられ、特殊教育との関連ではこれまであまり語られてこなかった。以下に学業不振から障害を疑われた子どもの「特別な教育的ニーズ」が、日本のシス

テムの中でどのように把握され、どのような支援が行われたのかの事例を示し、問題点を把握していきたい。

4. 児童 A の事例から

4.1 対象児童及びデータについて

本事例の対象児童 A はデータ収集時、小学校 5 年生、11 歳の男子である。A の幼少期から母親は日本で働いており、A は中国で祖父母に育てられた。その後、小学校 3 年 4 月に来日、日本の公立小学校に編入した。現在は母親とのみ中国語を使用しているが、中国語の読み書きはできない。日本語での日常会話にはほぼ問題はない。しつけは母親が中国語で行っており、中国の社会的規範や価値観を保持していると思われる。

使用したデータは、A の日本語支援者として筆者が 2 年間支援を行った際、担任とやり取りした電子メール、授業の報告の際の口頭でのやり取りをメモしたもの、支援記録、A の父親との電話による会話、通級担当教員とのミーティングのメモである。

4.2 経緯

A が知的障害を疑われた経緯、その後の対応及び支援について概略を以下に記す。

2002 年 5 月：A が学習に参加できないため、日本語・学習支援を開始 (入り込み)

同 2 学期：取り出しでの授業に切り替える。これにより、日本語の不十分さ、学習内容が定着していないこと、抽象思考に問題があることがわかる。それに対して指導をしたもののなかなか変化が見られず、2 学期の後半には、担任との間で「学習障害の可能性」が話題に上がる。

同 12 月：保護者面談の席で母親から個別支援を受けさせたいという希望がだされる。教育相談システムを説明すると、すぐに相談室を訪ねる。ここで親から見た A の問題 (算数ができない・一度できた問題もすぐ忘れてしまう) について相談、知能検査 (WISC-III) をすることが決定した。その結果、「学習障害」ではなく、普通学級では難しい「知的障害」といわれる。

2003 年 2 月：A の「障害」の程度に合う知的障害学級がないという理由で、情緒障害学級への通級という方針が決定。

同 5 月：週一回の通級を開始。A 自身は、あまり通級に積極的ではなかった。後に通級で「ここっ

て障害者クラスなの？」と聞いたと報告される。同7月：通級の教員と担任とのミーティングがもたれる。担任の意見で日本語支援者として、筆者も出席。この場での情報交換に基づき、通常的情緒障害学級の指導とは異なる方針（基礎学力の定着を第一とする・社会性と自立訓練を目的とする通級での活動は参加させる必要はない）で指導することが決まる。

同2学期以降：教科の単元テストで高得点を取るなど、単元の学習課題を達成することができたと考えられる場面が見られるようになる。Aについて担任が「これまでの学習活動がつながってきた」と表現することが多くなる。同時期、在籍校の教科担任、通級担当、日本語支援者（筆者）が、Aに学習意欲が出てきたと感じていた。A自身も、在籍の学習に日本語・通級での学習が生かせることを認識し、個別指導の価値を感じ始めていたと思われる言動が観察される。この状態は卒業まで続いた。

5. 考察

5.1 知能検査による査定

先行研究で述べられているように、子どもが十分な日本語力と日本文化に基づく知識や価値観を持っているかが知能検査結果の信頼性に大きく関わる。A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はなかった。しかし、査定を行った相談員はこのような情報を担任から得ていないため、この点は考慮されず、検査結果はすべてA自身の「内的要因」によるものと解釈されている。Aのように母語で抽象的な概念の処理ができるようになる前に第二言語環境に移動した場合、抽象思考などの力を育てるべき時期を、第二言語での生活言語の獲得に費やし、こうした力を伸ばす機会が得られなかったことが考えられる。すなわち「外的要因」によって認知発達が妨げられた可能性があるが、これも考慮されていない。したがって、Aの知能検査の結果及び解釈については、疑問を禁じえない。

また、Aは本来、知能検査の結果に基づき、知的障害学級で、知的障害児のための教育を受けるはずであった。しかし、適当な学級がなかったため、情緒障害学級への通級で対応することになった。Aが当初、通級を嫌がっていたのは、社会性、適応性に優れたAに対し、社会適応を目標とする情緒障害

児学級としての対応をしていたからではないかと推測される。前述の通り、Aの指導方針をミーティングによって決定してから、Aは通級に意義を見出している。ここから、Aのニーズとは異なる目標を掲げたクラスに参加することが、Aに必要な学習の機会を奪うことになり、学習意欲をなくしていたと考えられる。査定の段階から、Aが「外的要因」による二言語不十分の状態にあることを考慮する必要があったのではないだろうか。

5.2 外国人児童の「特別な教育的ニーズ」の把握

5-2で述べたような問題があったにもかかわらず、通級で指導を受けることはAにとって結果的にはマイナスにはならなかった。その理由として、夏休みのミーティング以降、Aの指導に関わった三者がそれぞれの専門性からAの観察を行い、その情報を担任を通して共有してきたことが考えられる。こうした多角的な視点を持ったことによってAの持つ問題の捉え直しが起こり、通級でも、言語の力、基礎的学力の伸長に焦点を当てた指導をするという方針への転換が行われた。この方針に基づく授業の積み重ねが、Aの学習意欲を高め、A自身が通級での学習の成果を実感できるという変化につながったと見ることができる。

Cloud (1994) は、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主張する。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を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だと述べている。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。学習障害児の教育を専門とする辻井 (2000) も、問題性の把握には、知能テストに頼りすぎることなく、日常の学習場面から判断すること、子どもにとって最適な指導を提供してみて、児童の変化を見ていく形成的評価の視点を取り入れることが必要だということ様の指摘をしている。

本事例は、Aの「特別な教育的ニーズ」の把握が、知能検査によってではなく、子どもに関わる教員・支援者の集団による観察とそれに基づく授業の展開によってなされたことを示しており、これは、Cloud、辻井の主張と一致するものと考えられる。

6. まとめにかえて

本事例からも、第二言語環境にある子どもの特別な教育的ニーズを把握する困難さは明らかである。知能検査をも含めた方法の確立が望まれる。さらに、日本の現状の問題点としては、欧米の Referral に対応するようなシステムやその後の特殊教育サービスの多様性の欠如が挙げられよう。また、A が通級当初に経験したように、一度検査によってラベルを貼られると、そのラベルにあった対応しかなされないことも問題である。A のケースでは、ラベルにこだわらず A 自身のニーズに対応しようとした通級担当教員の姿勢、担任・日本語支援者との連携により、A が通常の障害児学級とは異なる指導を受けることができたことが、A にプラスに働いたと考えられる。この事例が明らかにするのは、それぞれの専門家が多角的にその子どもを観察していくこと、その情報を共有し、それに基づいた指導を展開することの重要性である。これが、Cloud のいう生態学的アプローチということではないだろうか。

近年、日本の特殊教育では、固定の特殊学級に属さず在籍で学習する障害児ⁱⁱの増加を受け、普通学級で特別なニーズに対応するための実践研究が進められている。しかしこの中に、第二言語環境にある子どもの問題は含まれていない。外国人児童生徒の割合が増える現在、外国人児童の「特別な教育的ニーズ」の把握という問題の重要性と緊急性は看過できない。そのためには、日本語教育、心理学、障害児教育、スクールカウンセラーなど、関連領域の専門家が、連携して調査研究を進めていく必要がある。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」への対応が可能になるだろう。こうしたことができる環境を作っていくことが、今後の課題であると考ええる。

注

1. 日本の障害児教育の分野は、現在さまざまな面で、大きく変わりつつある。用語もその一つであり「特殊教育」は「特別支援教育」と呼ばれるようになった。しかし、本発表では最新のものではなく、最も広く知られていると考えられる用語を用いた。システム等についても、支援中、筆者が体験したものを紹介しているところご理解いただきたい。
2. 学習障害 (LD)、注意欠陥多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症などは、一般に、普通学級で対応している。

参考文献

- ペーカー, コリン (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館
- Cloud, N. (1994) Special education needs of second language students. In Genesee, F. (Ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education*. UK; Multilingual Matters Ltd.
- 石川道子, 杉山登志郎, 辻井正次 (編著) (2000) 『学習障害 - 発達の・精神医学的・教育的アプローチ』ブレーン出版
- 文部省 (1990) 『心身障害児の理解』大蔵省印刷局
- Ochoa, T.A. (2002) Bilingual Special Education. In Ovando, C.J., Collier, V.P. & Combes, M.C. (Ed.) *Bilingual & ESL Classrooms (3rd Edition)*. New York; McGraw-Hill Higher Education,
- 障害児就学相談研究会 (2003) 『新しい就学基準とこれからの障害児教育』中央法規出版

すがはら まさえ／東京学芸大学大学院修士

masaes@u-gakugei.ac.jp