

症例研究

特別な支援を要する外国籍児童生徒の アセスメントに関する探索的研究

— バイリンガル資源が少ない地域での2事例の考察 —

柳井 康子

【要旨】

近年、日本語指導が必要な外国籍児童生徒が増加傾向にあり、学習の遅れや行動面の課題が外国籍であるがゆえの言語に起因するものか、発達障害に起因するものかの判断が難しいとの声が教育現場から挙がっている。母語や入国時の年齢、日本での滞在年数など児童生徒の背景も多様であること、バイリンガル対応ができる心理職が少ないなどの理由から、こうした児童生徒のアセスメントの方法は確立されていない。そこで本研究ではバイリンガルの支援リソースが少ない外国人散在地域でアセスメントや支援が行われた2事例を検討しアセスメントのあり方を探索的に研究した。その結果、来日して2年以内の場合は日本語だけではなく母語の言語能力の検査がその後の支援に有効であること、母語で知能検査を実施することが難しい場合は日本語でK-ABC IIやWISC-VのNVI（非言語能力指標）を参考値として利用できること、検査のフィードバック時にはできる限り児童生徒の母語を使用し、検査者の解釈の妥当性について共に検証し、その後の支援に活かすことの重要性が示唆された。

Key Words: 外国籍児童生徒, 多文化心理アセスメント, 知能検査, 発達障害

【問題と目的】

全国の公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は、平成20年度は28575人であったが令和3年度には47619人にまで増加している（文部科学省, 2022）。2019年に改正された入国管理法により高度な試験に合格した特定技能者は滞在の更新回数に制限もなく配偶者や子どもなどの家族の帯同も可能となったことから、COVID-19の収束後にはより多くの外国籍児童生徒が来日するとも予想される。こうした社会情勢の中、外国にルーツを持つ子どもの支援にあたる教育現場では、学習の遅れや行動面の課題が外国籍であるがゆえに生じるものか、発達障害に起因するものなのかの判断が難しいという声も挙がっている（毎日新聞取材班, 2020；大山, 2020；黒葛・都築, 2011）。

2015年のNPO国際社会貢献センターの調査では、愛知県、三重県、静岡県、群馬県の4県の学校を抽出調査した結果、外国籍児童生徒の特別支援学級在籍率が6.15%で、日本人の1.48%の4倍以上であった（毎日新聞取材班, 2020）ことから、十分なアセスメントもないまま、過剰に発達障害傾向とアセスメントされている可能性も否定はできない。

一方、南野（2017）が日本語指導が必要な児童生徒の増加があることを踏まえれば障害を持つ外国籍児童も増加していると捉えるのが自然であると指摘している通り、外国籍の児童生徒の中には発達の課題を抱えた者も一定数いるはずである。しかしアセスメントが困難であるのは、バイリンガル対応ができる心理職が少ないことに加え、児童生徒の母語や入国時の年齢、日本での滞在年数などが言語の運用能力や思考力に関わっており、その背景が多様であることから、個々に合った検査の選び方や実施方法の知見を確立するのは簡単ではないためであると考えられる。

外国にルーツをもつ児童生徒に関する先行研究は、教育現場の課題を概観した論文（高橋，2018；南野，2017；高橋・中村，2010；川崎，2013；吉田・高橋，2006）や，学校での支援事例の報告（早川・都築，2012；堺・都築，2012；都築ら，2010；吉田・都築，2010），保護者支援に焦点を当てた論文（藤川・田邊，2021；楊ら，2020；渡辺・榊原，2019；松本，2015；武田，2007），アセスメントに関する論文（松田・中川，2018；島田，2018；島田，2016；二井・緩利，2013）などがあり，知能検査などのアセスメントについて論じたものは比較的少ない。また事例報告においても，支援の過程で形態が似ているひらがなの区別ができていないことが分かった児童にフロスティック視覚検査を行った結果をもとに指導した成果が見られた報告や（樋口，2011），知能検査だけではなく教員や支援者による丁寧な授業観察と支援者間のミーティングで基礎的学力の伸長に焦点を当てた指導を行い成果が見られた事例の報告（菅原，2004）はあるものの，発達アセスメントに基づいた支援実践の報告は少ない。

多民族背景のあるアメリカでは，個別障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act；IDEA）の前身であることでも知られる全障害児教育法（Education of All Handicapped Children Act；EAHCA）が1975年に制定された。その中に含まれる評価課程における保障条項（Protection in Evaluation Procedures）では，①包括的で個別の評価②民族文化背景の異なるマイノリティに対する非差別的なアセスメント③1つの結果に頼らない複数の検査や領域での評価④保護者を含むチームでの意思決定が義務化され，言語や文化による学習スタイルや行動の違いは障害ではないということが明確にされている（島田，2018）。またアメリカにおいては，Cummins（1985）が学習面や行動面の課題からアセスメントにリファーされた428人の外国にルーツのある子どもたちのWISC-Rを量的，質的に分析している先行研究もある。この研究では，言語性IQの平均は77.9，動作性IQの平均は89.1で，動作性IQが高い傾向が明らかにされている。下位検査の評価点平均が最も高かったのは「符号」であり（8.9），最も低かったのは「知識」（5.1）であった。また文化的背景の影響を最も受けにくい下位検査は「算数」と「数唱」であった。さらに多くのケースを質的に分析した結果Cummins（1985）は，言語性IQのみでなく「算数」と「数唱」も低い場合は，言葉能力の問題だけではない学習のつまづきを疑ってみてもよいと論じ

ている一方で，言語性IQ<動作性IQという外国籍児童生徒の典型的なプロフィールが明らかになったからといって知的な遅れや学習障害ではないと結論付けてしまうと，早期に支援を受けるべき児童生徒が見落とされる可能性もあるとし，入国2年以内であれば母語の認知・学習能力を調べた方がよいと指摘している。なぜなら第一言語の認知機能や学習能力は第二言語の認知・学習能力にも影響しているため，もし母語での検査結果に異常がなければ，第二言語によるアセスメント結果における言語性IQ検査の低さは一時的なもののみなすことができるが，母語の認知・学習機能が低い場合には，第二言語においても長く学習困難の状態が続くと想定するべきであるからである。さらにCummins（1985）は白人とヒスパニック系の児童生徒のWISC-RとK-ABCのスコアを比較した結果，WISC-Rの全検査IQでは11.2ポイント差で白人のスコアが高く，K-ABCにおいても同様に白人のスコアが高かったが，その差が3.1ポイントであったことから，WISCよりもK-ABCの方が文化差の影響を受けにくく，外国籍児童生徒のアセスメントに適しているのではないかと述べている。

島田（2018）はスクールサイコロジストとしてアメリカでアセスメントを行った事例を紹介しており，アメリカでは91.8%のスクールサイコロジストが文化マイノリティの子どもたちの文化的背景を考慮したアセスメント方法を採用していること，その中でWISCは推奨されておらず，UNIT非言語知能検査（Universal Nonverbal Intelligence Test）というユニバーサルな検査やK-ABCⅡが利用されることが多いとしている。アメリカでの経験から島田（2018）は，日本で外国にルーツのある子どものアセスメントを行う場合，学力検査はK-ABCの習得尺度が適していること，日本人のアセスメント同様，保護者と支援を協業していくことの重要性の他に，文化的背景を考慮したユニバーサルなアセスメント方法を確立する必要性を指摘している。しかし日本でこうしたユニバーサルな検査は未だ広く利用されておらず，教育の現場では外国籍児童生徒のアセスメントのあり方がわからず苦慮しているのも現状である。よって新たな検査の開発とは別に，既存の検査の中で，どの検査や下位検査が多様な背景を持つ外国籍児童生徒のアセスメントに適しているのかを明らかにし，エビデンスを蓄積していくことも重要ではないだろうか。

愛知県豊田市のこども発達相談室では，平成8年から18年までの10年間で外国籍児童生徒の事例数は3倍

に増えており、両親のいずれも日本語が話せず通訳の手配が必要であったケースが30%あったとの報告もある（豊田市こども発達センター，2008）。愛知県豊田市や神奈川県横浜市などは外国人集住地域とよばれる自治体で、学校に外国語がわかるコーディネーターの常駐や（田中，2021）発達支援を行う専門機関に外国人専用日を設けるなどの措置（高橋，2018）も実施されており、集住地域では今後、バイリンガル対応が可能な検査者による発達アセスメントの知見の蓄積も期待される。しかしこうした集住地域で学ぶ子どもたちは全体の4分の1に過ぎず、指導が必要な子どもが在籍する学校の半数以上が「その学校に日本語がわからない子どもが1人または2人しかいない」、いわゆる「外国人散在地域」にあり、散在地域では自治体単独で支援のための予算や人材を早急に確保するのは現実的に困難である（田中，2021）。したがってバイリンガル対応が可能な検査者がいない自治体でも、いま現在使用可能なリソースで実施できるアセスメントのあり方を検討し教育現場にフィードバックすることこそ喫緊の課題であると考えられる。

そこで本研究では、Cummins（1985）や島田（2016，2018）の知能検査に関する先行研究を参考に、英語対応も可能な臨床心理士であり、外国人散在地域のスクールカウンセラーでもあった筆者が経験した外国籍児童生徒の2事例を比較した。2事例は、母語や来日した年齢、滞在年数が異なる。本研究の目的は、多様な背景をもつ外国籍児童生徒のアセスメントの指針や基準を作っていくための探索的な事例検討である。

【事例の概要と経過】

事例の概要と経過は、支援に携わった筆者の記録、母親から提供された知能検査のデータを基に作成した。本報告については英語の同意書および口頭で母親および本人から同意を得て、個人が特定されないよう修正を加えた。

1) A君

1. 事例の概要

A君は、小学1年生のフィリピン人男児である。5歳で来日し公立保育園に1年通った後、筆者がスクールカウンセラーとして勤務していた公立小学校に入学した。医師である父親はA君の就学前から英語圏の国に留学しており、同じく医療系専門職の母親は父親の留学費用や本国の祖父母の生計を支えるために、本児

の来日2年前から単身で来日し就労していた。その間、A君はフィリピンで祖父母に養育されていた。A君に同胞はいない。母親は5歳になったA君を日本に呼び寄せ、母子の2人暮らしが始まった。母子の母語はタガログ語と英語だが、家庭では主にタガログ語が使用されていた。A君を日本に呼び寄せた頃の母親は日本語の日常会話はある程度理解できたが、話すことも読み書きもできず、学校からの日本語の配布物の理解にも苦労していた。この地域は各小中学校に1～2名の外国籍児童生徒は在籍していたが、国籍も母語も様々で集住地域のようなコミュニティはなく、A君の母親には日本の学校文化のことを聞ける仲間はいないようだった。A君が居住する自治体では、外国籍の児童生徒が放課後や週末に通える個別指導の日本語補習教室があったが、当時この教室は、小学1年生は国語の授業で基礎を学べるとの理由で小学校2年生以上が対象となっていたため、A君は日本語の個別指導も受けていなかった。A君母子は数年後に英語圏にいる父親に合流する予定であり、その国の公立小学校では外国語の授業として日本語も選択できるとの理由から、母親はA君の日本語力も上達させたいと考えていた。母親はA君の小学校入学前に役所に自ら出向き、日本語の補習が受けられる場所を窓口で相談したとのことであったが、先述の通り当時は対象外で母親の希望は叶わなかった。

2. アセスメントの内容

養育環境のアセスメント：A君の担任は母親と日本語で会話ができなため、家庭の情報収集に困っていたことから、スクールカウンセラーである筆者が母親と定期的に英語で面談を行う中で生育歴を確認した。A君は言葉の遅れはなく、育てにくさを感じたことはなく、比較のおとなしく良く寝る赤ちゃんだったと母親は記憶していた。フィリピンでは幼稚園に通っていたようだが、当時は祖父母が養育していたため、母親はこの頃のA君の集団における様子はあまり把握していなかった。学校では食具がうまく使えず偏食もあることを伝えると、自宅では母親が食べ物を口まで運べば食べるから問題はないのでさほど困ってはいないと答えた。また母親はA君の就学後も外出時にはベビーカーを使用しており、離れて暮らした期間が長かったA君を赤ちゃんのようにかわいがりたい母親の心情が伺えた。相談室でおもちゃを介し母子で関わる様子を観察すると、A君は母親の語り掛けにも応答性が悪く、タガログ語でも親子の会話が弾んでいるようには見えなかった。

学習面に関して母親は、家庭でも集中力がないが、授業中に落ち着きがないのは日本語力が足りないせいであり、日本語が習得できれば次第に落ち着くはずだと捉えており、A君の生得的な脆弱性は疑っていないようだった。そこで筆者はまず、筆者の知人でもあった地域の日本語教師に依頼し、A君はその日本語教師の自宅で日本語指導を3か月間受けられることになった。この日本語教師は偶然にも大学生の頃にフィリピンでボランティア活動をしていたためにフィリピンの文化にも精通しており、母親もすぐにこの教師に信頼を寄せた。日本語教師はA君が興味を持つ教材を見つけることに苦勞しており、これまで20年以上日本語教師を続けてきた経験上、言語の問題だけではなさそうな印象があると、A君の興味関心の狭さや集中力のなさを指摘した。日本語教師は母親に対し、A君の関心を広げるために一緒に日本の幼児向けのアニメを見てみるとよいこと、見た後に母語でそのアニメについて会話をすると、いずれ日本語力の向上にもつながるとの助言をした。一方日本語教師からスクールカウンセラーには、A君の指導を待つ間母親は、疲れて寝てしまいか携帯電話の画面を熱心に見ていることがほとんどで、A君の指導内容に関心を向ける余裕が心身ともになさそうなことも気になるとの報告もあった。そこでスクールカウンセラーは母親自身の生活にも配慮しながら、一般的な育児のコツや子どもとの関わり方を、母親の負担にならない範囲で伝えていくよう心掛けた。

学校環境および心理面のアセスメント：小学校入学時は教員の一齐指示はほとんどA君に届いておらず、個別対応のために教員免許を持つ非常勤の支援員が配置された。入学後しばらくは教室にいても落ち着きがなく、休み時間に校庭で遊んだ後もなかなか教室には戻れないことが多く、筆者が英語・日本語それぞれ二語文程度で教室に戻ろうと伝えてみても、「BOUSHI!」と被っている紅白帽を指して答えるのみであった。保育園での経験からか、帽子を被れば外遊びができると伝えたいようだった。教室では隣に支援員が座り、個別に英単語も交えながら指導をすると授業内容がある程度理解できていることもわかった。ただ集中は長くは続かず、鉛筆や消しゴムなどを口に入れたり指を吸う行動も頻繁に見られた。いつもニコニコとしており周囲の児童に関わりたい気持ちはありそうだが、その関わり方は幼く、悪気なく周囲の児童を押ししたり触ったりすることもあった。この学校には同学年にもう1人、来日したばかりで日本語がわからない中国籍の児

童が在籍していたが、この児童が日増しに一齐指導で行動できるようになっていくのに対し、A君の行動にはあまり変化が見られなかった。そこでA君のための校内委員会が開かれ、特別支援学級または通級指導教室の利用が必要か否かを検討していくこととなった。教職員の中には、身辺自立の指導も可能な特別支援学級が適しているのではないかと意見もあったが、A君に個別に関わる支援員が、特に算数はブロックや絵で説明をすると即座に理解できているので、知的な遅れはないのではないかとの見解を示した。

認知発達のアセスメント：日本語教師による指摘もあり、母親は徐々に、A君の課題は言葉の面だけではなくなさそうであることも理解していたが、エビデンスが欲しいとのニーズがあった。そこで校内委員会でも再度検討し、通級指導教室か特別支援学級のいずれが適しているかを判定するための知能検査の実施を地域の教育相談所に依頼した。当時は日本語での教示の理解は困難と思われたため、タガログ語か英語の通訳をつけての検査実施を打診したが、通訳の手配が難しいとの理由から検査は実施されず、判定は行動観察のみで行われ、保護者の希望も鑑みて通級指導教室を利用することになった(週1時間の個別指導、週1時間の小集団による指導)。スクールカウンセラーは英語が話せる医師が在籍する児童精神科を紹介し初診にも同席した。医師は英語で母親から生育歴を聴取した他、A君に対してはバウムテストを実施した。A君は1本の大きな絵を描いただけでなく、その幹にとまるカブトムシを探ろうとする手だけを書き添えた。人全体を描くスペースは十分にあったものの手だけを描いたことから、部分対象の発達段階に留まっていること、ASDおよびADHDの傾向があると診断され服薬を開始した。主治医の勧めもあって母親はこの年の年末、フィリピンに帰国した際に児童精神科を受診し、A君はGriffiths Mental Development ScalesとClinical Evaluation of Language Fundamentals 5th Edition (CELF-5)を受け、言語障害とADHD傾向と診断された。前者の検査においては、8歳7か月時のPerformance (nonverbal visuospatial, size discrimination) は8歳2か月と年齢相応であったが、Practical Reasoning(learned knowledge, reasoning, memory, concept formation)は5歳6ヶ月、hearing and speech/language and expression)は4歳10ヶ月であった。CELF-5はReceptive Language Index 59, Expressive Language Index 50との結果で、母語の言語の受信と発信に遅れが認められ、検査結果にはスコアの他、質的な情報として、検査者がタガログ

語で簡単な質問をした際のA君の回答も記載されていた。「A君が日本で母親とよく行くと答えた店では何をするのが好きか？」を尋ねられたA君の返答が「I (will) look for …will look for Jurassic World Lego, because maybe…,because maybe…because (it’s) expensive, because my Mommy’s money is few (タガログ語で回答したものの英訳)」であり、母語が十分に育っていないことが推測された。結果報告書には、バイリンガルの環境で子育てする母親への助言として、本の読み聞かせは日本語のみでなく母語でも行うとよいこと、作業療法士や言語聴覚士による治療教育を受けるとよいことなどが記されていた。なおGriffiths Mental Development Scalesは英国で標準化されている検査であり (Reyes, A. et al, 2010), CELF-5は英国, 米国, オーストラリアなどで標準化されている英語力を測定する検査である。結果報告書には、検査は本来英語で行われるが、A君の理解力に合わせてタガログ語も使用しながら実施したとの付記があった。

3. 経過

通常学級では興奮して友達とのトラブルが生じることもあったが、少人数の通級指導教室では社会性を学ぶためのゲームなどを実施するとルールの理解も良好であった。個別指導では主に国語の授業の復習が実施された。母親は通院を継続し、医師と相談して薬を何度も調整しながらA君をサポートした。筆者は、治療教育を受けられる専門機関も案内したが、母親は多忙を理由に通所はしなかった。母親は、いずれ家族3人で英語圏の国で生活することも見据え、アメリカのオンラインカリキュラムを探し、英語による授業にも触れさせ、母語を育てることに力を注いだ。小学3年次の国語の授業では、戦争の悲惨さや平和の尊さをテーマにした「ちいちゃんのかげおくり」の主人公の心情について作文を書く授業内の課題に最初は着手できなかったものの、担任が口頭でストーリーを個別に説明すると内容を理解し、日本人児童と比べて遜色のない内容の作文を日本語で書くことができた。しかしA君は高学年になっても日本語の単語の理解や読解には支援が必要で、特に感情を表現する言語表現が難しく、たとえば通級指導教室でも「悔しい」という単語が言えず、胸を叩くジェスチャーを見せて伝えようとしている場面があったという。

2)B君

1. 事例の概要

中学2年のフィリピン人男子生徒である。フィリピンで過ごしたのは来日した1歳までの1年間と3歳から4歳までの1年間のみであり、2歳までは日本の保育ママに預けられ、4歳からは公立保育園に入園していた。両親と叔父との4人暮らしで同胞はいない。エンジニアの父親とサービス業に従事する母親は共に日本語が話せない。母語はタガログ語、イロカノ語、英語だが、B君自身が話すのは英語が中心で、自宅でもテレビや映画は英語で見ている。来日して10年以上が経つB君は日本語で日常会話はできるが、学習の遅れが顕著であった。B君は物静かな男子生徒で、小学校の頃から行動面に課題はなかったが、小学校中学年頃から学習の遅れが目立ち、通級指導教室の他、自治体の日本語補習教室も利用していた。しかし中学入学時は母語である英語のテストも50点前後しか取れなかった。教員らがA君に話しかけても寡黙であるために、B君が困っているのか、それとも学習意欲がないのかが把握できず支援の糸口が見つからないとの相談が、当時筆者が勤務していた相談機関に寄せられた。そこで筆者が英語で母子の面談や授業観察を実施することになった。

2. アセスメントの内容

養育環境のアセスメント：母親と筆者との面談では、幼少期から大きな音を怖がっていたこと、英語の読み書きは全く教えていなかったのに4歳頃に突然英語で単語が書けるようになったこと、英語は教えなくても書けたのに漢字が苦手を書けないこと、戦闘機や軍艦が大好きないわゆる「ミリオタ」で、好きになったものにはとことんこだわること、小学校のころから友達は最低限はいたが積極的に関わろうとしないこと、中学入学後は学校や部活に行き渋ることが増えたことが語られた。また母親は、B君のいここにあたる甥も日本の別の地域で育っているが、その甥と比べても日本語の読み書きが遅れていると話し、「Bもバカではないはずだが、なぜこんなに日本語が上達しないのかがずっとわからないまま」とも述べた。母親は、筆者と英語で育児の相談ができるのが嬉しいと堰を切ったように語り続け、現在はアメリカのあるコメディ番組ばかり見ていること、何枚もTシャツを買ってあげているのに2着だけを着まわしていること、寒いのに気温に合わせて制服の上着を着ることができないことなどをobsessedという言葉を使って表現し、頑固でこだわ

りがある点でも母親が手を焼いていることが分かった。

家族の今後の予定を尋ねると、夫の仕事がある間は日本に滞在する予定であると母親は答えた。母親は、フィリピンでは多くの子どもたちが日本語を学びたいと思っていること、そのチャンスがもたらした息子はラッキーなのだと話しており、文化的な事情も窺い知ることができた一方で、バイリンガル環境で育つ子どもの苦労はあまり想像ができていないようだった。

学校環境および心理面のアセスメント：特別支援コーディネーターや担任は、物静かなB君が母語で本音を話せるかもしれないと、この学校に派遣されていたフィリピン人のALTとB君の雑談の時間を数回設けたこともあった。その中でB君は、将来はフィリピンで生活したいこと、将来の夢は政治家と英語で語ったという。日本語よりも英語のほうが自己表現できることが分かったため、国語の課題で尊敬する人物について書く課題が出た際、担任は英語で書いてみることをB君に勧めた。B君は素直にその申し出に応じ、アメリカのある有名企業の社長について英語で作文を書くことができた。しかしこの頃の英語の定期テストはおおよそ40点であった。筆者が定期テストの回答用紙を見ると、英語がわからないのではなく、日本語の問題文が理解できていないことが推測された。

また筆者は本人が最も好きだと言う地理の授業を観察した。熱心に授業を受けており、教員の斉指示はほぼ把握しているようで、地図帳、タブレット、教科書に指示通りに目を向けていた。しかし時折戸惑いの表情も見せていた。授業後に筆者がB君と英語で面談し、地理の授業で出ていた「飛び地」「県庁所在地」「城下町」などの言葉は理解できていたかを具体的に尋ねると、「飛び地」は地図のイメージで理解できていたようだが、あとの2つはわからなかったと答えた。地理の授業は50%くらい内容が理解できてはいること、一方で苦手な理科は中学入学後、段々と分からなくなってきたこと、聞いたことをすぐに忘れてしまうこと、漢字も嫌いではないのに覚えられず小学校2年生頃からわからなくなってしまうこと、九九の暗記も4年生までかかったこと、偏食があり小学校よりも中学校の給食が苦手なこと、日本語で作文は書けないが英語でなら書けそうな気がすることを英語で的確に話すことができた。筆者からは、これだけ英語ができるのだから、定期テストの問題文が英訳されていれば得点が取れるのではないかと提案してみたが、B君は「先生に迷惑をかけるから申し訳ない」と遠慮が

ちに述べ、即座に承諾はしなかった。筆者には、B君が何をやってもうまくいかないという無力感を抱いているように見えた。

認知発達のアセスメント：筆者が支援に関わる以前の小学校時代には、通級指導教室利用のための判定として日本語でWISC-IVが実施されており、結果は全検査IQ88、言語理解76、知覚推理113、ワーキングメモリー88、処理速度83であった。しかしバイリンガルのスタッフがいなかった地域であったために、B君母子に母語で結果のフィードバックを行うことができなかったのか、B君の母親はこの検査の結果について何も知らないと言っていた。また中学の教員にもWISC-IVの所見は引き継がれておらずB君の学習の遅れの原因がよくわからないままで、支援の方針を具体的に立てられずにいた。そこで筆者はB君や母親の了承も得て、筆者が所属する相談機関で日本語によるK-ABC IIを実施し、学習の習熟度も確認することにした。結果は認知総合尺度が91、習得総合尺度71であった。習得検査の下位尺度では、語彙尺度が70、読み尺度が65、書き尺度が68、算数尺度が90であり、中学生用の日本語教材を使用して読み書きを行うのは困難なレベルであると考えられた。島田（2016）は言語の違いを考慮する必要がある場合にK-ABC IIの中のNVI（非言語指標）の使用が可能であることを指摘しているが、B君のNVIは77であったことから、言語の影響だけではなく生得的な発達の課題もあることが推測された。またWISCでは知覚推理が113であったが、K-ABC IIの「手の動作」は評価点6と低いことから、視覚認知に問題はなくても、視覚記憶は弱いことが推測された。この特性が漢字学習に影響し、日本語の読み書きが上達しない原因の1つであるとも考えられた。

また検査のフィードバック時に筆者が英語でB君にこの点を伝えると、漢字を覚える際にはつい「実物」の形を思い浮かべてしまい、実物の形と漢字の形が必ずしも一致するわけではないというルールに疑問を持ってしまい混乱していることを具体的に語ってくれた。こうしたB君の思考プロセスも漢字の習得が困難である原因の1つとも考えられた。自尊心の低下も心配されたB君には、知能検査中に口頭の指示を一度も聞き返すことなく理解できたことを労いながら、現段階では日本語の読み書きよりも授業を聞き、内容の理解を優先するとよいのではないかと助言した。

3. 経過

筆者は母親に対し、B君が幼くして来日しており、

母語で論理的に考える力が十分に養われず、第二外国語での学習が困難な状態に陥っている、いわゆる「ダブルリミテッド」の可能性もあるのではないかと伝えた。また自尊心の低下が気になるため、母語の教材を取り寄せ、英語であれば内容が理解できるという経験から自信をつけてみてはどうかと助言した。母親は早速、英語とタガログ語のネイティブスピーカーによるオンライン授業を手配し、小学校レベルの英数理の授業を週1時間ずつ受講し始めた。またB君自身は遠慮していたが、教員らは授業中や定期テスト中にも自動翻訳機の使用が可能な環境を整えたいと考えてることを筆者から伝えると、母親は「息子のためにここまでしてもらえるなんてありがたいし申し訳ない。息子の方が環境に合わせていくべきなのに、私ももっと幼少期に勉強をみてあげるべきだった、これから私ももう少し親として成長しなければと思う」と涙を流した。この場に同席していた教員も初めて母親の本音に触れることができ、学校と家庭で連携しながら支援を行っていくことで合意できた。

この面談後、母親からはB君の登校渋りが減ってきたこと、家庭でも両親によく話すようになったと報告があった。また通級指導教室では、自ら教員や同級生に話しかけることが少なかったB君の主体性が増し、以前よりもよく話すようになったという。

次の定期テストでは、英語のテストは英語教員が問題文を英訳し、そのほかの教科についてはB君の意向も確認した上で別室受験で自動翻訳機を使用してみるようになった。英語は前回の41点から90点に、社会は11点から32点に、理科は4点から16点になったが、国語は0点から6点とあまり変わらず、B君が翻訳機を積極的に使う様子もあまり見られなかったという。ただこれまで返却されたテストは一度も母親に見せなかったB君が、初めて英語のテストを母親に見せ額装し飾って欲しいと笑顔で話したという。英語のテストはその後高得点を維持し、寡黙なB君が英語の授業でのグループ討議ではリーダーを担うようにもなった。

その後も自動翻訳機利用の効果は顕著に見られなかった。K-ABC II実施時の検査態度からも、B君は読むよりも聞く方が理解度は高かったことがわかったため、今後はデージー教科書の利用や、学習ボランティアの読み上げ支援を導入し、その効果が見られた場合は、別室受験の際に問題文を教員が読み上げる配慮の実施も検討していくことになった。

【考察】

1) 個々の背景に応じた検査の選択

海外に滞在する子どもは通常、日常会話が身に着くまでに2年程度、学習に必要な認知能力が身に着くまでに5年から10年を要するとされていることから（文部科学省，2021）、来日して間もない事例の場合は母語で検査を実施するのが理想であろう。しかしA君の事例のように、外国人散在地域では母語による検査はおろか通訳を介した検査の実施も簡単ではない。仮に通訳を介して日本語版WISCが実施できていたとしても、たとえば「知識」の問題には日本の文化を理解していないと回答できない問題もあり、各国で問題そのものが一部異なっていることから、その結果はあくまでも参考値として捉える必要がある。

Cummins (1985) は先述の通り、入国して2年以内の外国籍児童生徒の場合、第一言語の言語習得のレベルをアセスメントすることも有効であると指摘している。Cummins (1985) がこの考察の事例の1つとして挙げているイタリア国籍の幼稚園児は渡米して2年未満時に英語を使って実施したWISC-Rの結果がVIQ51, PIQ70であった。母親は本児の英語の習得の遅れは一時的なものとみなしていたが、検査者がインフォーマルなイタリア語のアセスメントを行ったところ簡単な物の名前も言えず、イタリア語で出した質問に対する答えもずれており、そもそも第一言語自体に遅れがあることが分かった。本研究のA君はフィリピンに長期休暇で帰国した際に母語で検査を受け、第一言語のタガログ語でも遅れがあることが認められた。A君の母親は当初、落ち着きのなさは日本語が理解できないことによる一時的であると考えていたが、このアセスメントを通して早期に母語を育てる重要性に気づき、日本の学校では通級指導教室で個別の学習支援を行うことができた。したがって外国人散在地域で十分なアセスメントリソースがない場合は、A君のように母国に帰国時に知能検査や言語の検査を受けてみるように勧めるのも一つの方法であろう。しかし検査結果も母語で記載されるため、学校現場で検査の結果を活かすという点においては、バイリンガルの心理職がない場合は難しいというデメリットもある。

B君は来日して10年以上が経過しており日本語の日常会話は問題がないため、日本語でWISC-IVやK-ABC IIを実施できた。B君は言語の影響が少ないとされているNVI得点も低かったことから、日本における学習の遅れは言語の問題のみではないことが推測

され、高校受験に向けて合理的配慮も視野に入れた支援が実現した。K-ABCⅡの実施マニュアルによればNVI得点の低さは、処理速度の遅さ、ワーキングメモリーの低さ、抽象的推理や概念的推理能力の低さ、空間推理の低さ、一般知的能力の低さなど多くの理由によって生じる可能性がある（Kaufman,A.S.,Kaufman,N.L.,2013）。またK-ABCⅡだけではなく2021年に日本版が発売されたWISC-Vにも補助指標の中に非言語性能力指標（NVI）があり、積木模様、行列推理、符号、バランス、パズル、絵のスパンの6つの下位検査で構成されている。実施マニュアルにも「NVIは、ELLである子どもの一般知的能力の尺度として有用であることが示されている」と記載されているため（Wechsler,2022）、バイリンガルの検査者がいない地域で、来日期間が短いA君のような児童の検査が母語で実施できない場合には、心理職が日本語でK-ABCⅡのNVIやWISC-VのNVIのみを実施することも可能であろう。しかしマニュアルには「NVIを“言語を必要としない尺度”と捉えるべきではない。なぜならこの指標は子どもが言葉による指示を理解しなければならぬ下位検査から得られるからである。より正確には“言語の要求が少ない尺度”と言及すべきである」とも記載されており（Wechsler,2022）、部分的な知能検査の数値だけでアセスメントすることもまた適切ではなく、生育歴の確認や行動観察など、複合的なアセスメントが不可欠であろう。

またA君は日本の医療機関での描画テストと母国での認知・言語検査、B君はWISC-ⅢとK-ABCⅡの2つの検査が実施されたことで多面的な情報を得ることができたように、単一の検査結果でアセスメントするのではなく、児童生徒の特性に合わせてどのようなテストバッテリーを組むべきかを検討していくことも今後の課題であろう。近年のアメリカの研究では、外国籍児童生徒のアセスメントにおいては、口頭言語のスキルを母語でも滞在国の言葉でも測定することが望ましいとの指摘もある（Gonzales&Moreno,2022）。B君の小学校時代の情報は限られているため推測の域を超えないが、日本語能力がアセスメントされておらず、レベルに合った日本語教育が実施されていなかった環境要因が学習の遅れに影響した可能性も否定はできない。文部科学省は、児童生徒の日本語力を把握し指導指針を把握するために、外国籍児童生徒のためのJSL対話型アセスメントであるDLAを開発した。DLAは日本語能力が限られる中で、最大の認知能力を引き出そうとするものであり、子どものできることの最大値

を把握し、同時に子どもの能力を伸ばす機会となる測定法で、心理職ではなくても日本語で実施ができる上、母語の単語力なども測定できる。外国人集住地域の学校でのDLA実践の報告はあるが（田中・田邊・神山,2022）散在地域では見られない。したがって、バイリンガルのリソースが少ない散在地域でも今後はDLAのような日本語能力の評価もテストバッテリーの1つとして利用されるとよいのではないだろうか。

2) 検査の解釈およびフィードバック面接の有効活用

Ortiz et al (2018)は、子どもの背景に合わせてどんな検査を、どんな言語で行うかもさることながら、その結果をどう解釈するかが重要であると述べている。今回のB君の事例においては、小学校時代にWISCを実施していたにも関わらず、その結果が支援に有効に活用されているとは言い難い状況だった。松本（2015）は外国籍児童の支援事例報告の中で、日本企業での勤務経験もあり日本語を流暢に話せる来日8年目の父親に対し心理職が検査結果報告時に日本語で自閉症の可能性を伝えていたにも関わらず父親はそれを理解できていなかったこと、後日ボランティア通訳の同席で初めてその誤解が解けたことを紹介している。つまり外国籍児童生徒の場合は、本人や保護者に結果を正確に伝えることからして難しいと言える。

糸井（2014）は、知能検査のフィードバック面接では、専門家の解釈を一方向的に呈示するだけではなく、クライアントと情報を共有した上で、専門家の解釈の妥当性をクライアントと一緒に検証することが望ましいと述べている。本研究の事例B君は寡黙で、困っていることを自ら訴えることに慣れておらず、教員らは中学入学直後、学習意欲がないのではないかと考えていた時期もあった。しかし今回K-ABCⅡを実施し、その結果を筆者が英語でフィードバックしながら親子と対話をすると、B君は漢字を学習する際に考えていることを具体的に話してくれた。このように、検査結果のフィードバック面接は新たな対話や情報収集、ニーズの確認ができる好機として活かされるよう工夫していくべきだろう。外国人散在地域であっても、NPOや自治体の国際課など、多言語の通訳は無償で利用可能であることが多い。日本語である程度の日常会話ができる親子であっても、フィードバック時には専門用語も使用されるため、通訳を配置し丁寧に行うことが望ましいと考える。また散在地域ではバイリンガルの心理職が常勤で勤務することは現実的ではない

だろうが、非常勤で各学校を定期的に巡回する形であれば、複合的なアセスメントを提案し、必要な専門機関に繋ぎ、フィードバック時も含めフォローするという橋渡しの機能は担えるのではないだろうか。

3) 保護者支援の重要性

Cloud (1984) は、言語面でのサポートが必要な児童生徒に効果的にプログラムを提供するために重要な点として、①柔軟にプログラムを利用できること ②関係者が協働し問題解決にあたること ③言語的少数派である家族を巻き込むことを挙げている。また日本の外国人集住地域で、発達障害があるとされる子どもを育てている外国人保護者にインタビューした調査では、保護者支援で重要なこととして ①共感的な関わり ②正確な情報提供（支援者の専門性） ③伝えるよりも聴く態度の重視 ④長期的な見通しを持つことの4点を挙げ、主として保護者支援を担当する教職員が日本の福祉の窓口になる心構えで支援資源を紹介していくことの重要性も指摘している。本研究においてもA君の母親は、日本語の補習が受けられる場所を探し役所にも相談していたが利用できず、また日本語が話せないことで教員にもそのニーズをうまく伝えられてはいなかった。しかし筆者が母親の母語で対話をする中で、母親は地域の日本語教師や児童精神科につながり、母親は次第にA君の生得的な特性に気づき、家庭学習も積極的にサポートするようになった。またB君の母親も、筆者との英語の面談で堰を切ったようにこれまでの悩みを語っており、その内容を筆者が教職員と共有していくことで保護者と学校の連携も深まり、学校での合理的配慮や高校受験に向けての準備ができる体制が整い始めたとも言える。箕浦 (2006) は、異国で育つ子どもたちは、異文化において認知が異文化の意味体系に沿っているのに、情動や動機は母文化のものに沿って動いており、そのギャップが居心地の悪さの一要因となるとして、子どものアイデンティティ形成のサポートの必要性を述べている。子どもに限らず母親も、慣れない文化の中で子育てをする居心地の悪さや心細さがあるはずである。保護者との面談の中で生育歴を丁寧に聞き、彼らの母文化についても知りながら、日本での生活における個々の家庭のニーズや悩みに耳を傾けることもまた、重要なアセスメントの一側面であろう。

4) まとめと今後の課題

アメリカでは2017年の時点ではカリフォルニア、ネ

バダ、アリゾナの3州では大学入学前の児童生徒のうちヒスパニックが占める割合が非ヒスパニックの白人の数を上回ったという (Ortiz et al., 2018)。多文化背景を持つ子どものアセスメント経験があるアメリカのスクールサイコロジストがどのような検査を実施しているかについても調査が行われており、およそ88%が「非言語的な検査」、40%が「通訳を介した検査」、20%が「母語による検査」、2%が「状況に応じた (“on-the-fly”)検査」を選択しているという (Ortiz et al., 2018)。日本でも今後、外国籍児童生徒のアセスメントや支援制度を整えていくためには、全国の教育現場でどのような検査が工夫の上で実施されているのか、まず実態を把握することも必要だろう。

またOrtiz et al.(2018)は、「正しい」検査というのは未だ存在しないこと、なぜならこの領域の研究者が少なく知見が十分に積み上がっていないことを指摘している。日本でも支援資源の地域差が大きいただけではなく、A君とB君が同じフィリピン人でも支援のプロセスが異なったように、多様な背景を持つ外国籍児童生徒に対して画一的で「正しい」検査を示していくのは容易ではないだろう。本研究の事例を通して、外国籍児童生徒のアセスメントについては、①来日間もない児童生徒の場合はなるべく、保護者の協力も得て母語の言語能力を確認する ②保護者からの生育歴の聴き取りや本人への検査結果のフィードバックは児童生徒や保護者が日本語能力が日常会話レベルであっても、利用可能なリソースを駆使して母語で丁寧に行う ③母語で検査を実施するリソースがない場合はWISC-Vの結果の中でNVI指標を参考にする ④描画や日本語能力テスト (DLAなど)、テストバッテリーも検討し単一の結果で判断しないという4点の仮説を立てることはできた。しかしこのアセスメント方法が果たして「正しい」のかどうかは、今後も事例の検討を重ね、検証を続けていく必要があるだろう。

【付記】

事例の提供に快く承諾をしてくださったA君とB君、そしてお二人のお母様に心より感謝申し上げます。

【引用文献】

Cloud, N. (1994). Special education needs of second language students. *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. 243-277. Cambridge Language Education.

- Cummins,J.(1985). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College-Hill Press.
- 藤川純子・田邊正明 (2021). 発達障害児を育てる外国人保護者に対する支援の研究 (1) -南米出身保護者へのインタビューからの考察-. 三重大学教育学部研究紀要1 489-504.
- 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の提案—不就学児調査を通して—. 生涯学習・キャリア教育研究, 9, 1-12.
- Gonzales,W.,Moreno,G.(2022).*Culturally Attuned Assessment and Identification Practices in the 21st Century. Bilingual Special Education for the 21st Century-A New Interface-*. 51-80. IGI Global.
- 早川昌子・都築繁幸 (2012). 自閉的傾向がある外国人児童の支援の在り方について. 障害者教育・福祉学研究, 8, 41-45.
- 樋口和彦 (2011). 読み障害が疑われるニューカマー児童への包括的援助—臨機応変に組織されたチームでの小学校学級担任・国際教室担当者へのコンサルテーション—. 特殊教育学研究, 49 (1), 73-83.
- 糸井岳史 (2014). 青年期・成人期の発達障害への心理—知能検査の使い方を中心に—. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 第13巻. 3-12.
- Kaufman,A.S.,Kaufman,N.L., (2013). 日本版K-ABC II マニュアル. 丸善出版.
- 川崎尚子 (2013). 外国人児童と発達障害についての考察. 愛知産業大学短期大学
- 黒葛原由真・都築繁幸 (2011). 外国人ADHD児の学習行動に関する分析. 障害者教育・福祉学研究 第7巻, 59-73.
- 毎日新聞取材班 (2020). にほんでいきる—外国からきた子どもたち—. 明石書店.
- 松本くみ子 (2015). 発達障害のある外国籍児童とその保護者への支援の試み—家庭と学校, 関連機関の連携をコーディネートした事例から. 臨床発達心理実践研究, 第10巻, 171-178.
- 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, 21, 29-42.
- 南野奈津子 (2017). 特別な支援を要する幼児・児童の多様性と支援—外国人障害児に関する考察—. ライフデザイン学研究 13, 337-347.
- 箕浦康子 (2001). 子供の異文化体験 品増補改訂版—人格形成過程の心理人類学的研究—. 新思索社.
- 文部科学省 (2022). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」. https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf (2023年1月15日閲覧)
- 文部科学省教育政策局国際教育課 (2021). 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」. http://soumu.go.jp/main_content/000684204.pdf (2022年8月5日閲覧)
- Ortiz,S.O.,Piazza,N.,Ochoa,S.H.,&Dynda.A.M.(2018). Testing with culturally and linguistically diverse populations: New Directions in Fairness and Validity. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed.,pp512-684). New York, NY: Guilford Press.
- 大山卓 (2020). 小・中学校における外国人児童生徒等への指導の現状と課題—発達アセスメントの視点から—. 帝京平成大学紀要 第31巻, 147-157.
- Reyes, A., Pacifico, R., Benitez,B. Villanueva-Uy, E.,Lam,H.,Ostrea,E.(2010). Use of the Griffiths Mental Development Scales in an Agro-Industrial Province in the Philippines. *Child Care Health Development*, 36(3), 354-360.
- 堺圭介・都築繁幸 (2012). 発達障害が疑われる外国人児童の支援の在り方について. 障害者教育・福祉学研究, 8, 35-40.
- 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—. 駒沢大学心理学論集, 20, 33-42.
- 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, 25, 358-367.
- 武田真由美 (2007). A県における在日外国人の子育てニーズに関する探索的研究—在日外国人保護者, 行政担当者, 支援者へのインタビュー調査より—. 関西学院大学社会学部紀要 103号 115-127.
- 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—ある中国人児童例を通して—. 言語文化と日本語教育, 28, 91-92.

94.

田中宝紀 (2021). 海外ルーツの子ども支援—言葉・文化・制度を超えて共生へ—. 青弓社.

田中真由美・田邊正明・神山英子 (2022). JSL対話型アセスメント「DLA」(四日市版)の作成と検証—外国にルーツをもつ児童生徒の「話す」「書く」の力に注目して—. 三重大学教育学部研究紀要, 第73巻, 489–504.

高橋脩 (2018). 外国にルーツをもつ障害のある子どもの実態と支援に関する研究—平成28年度～29年度科学研究費補助金障害者政策総合研究事業(身体・知的等障害分野)発達障害児者等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究

高橋智・中村美樹 (2010). 障害を有する外国人児童生徒の教育貧困の実態—本人・保護者及び学級担任への面接法調査から—. 障害者問題研究, 37(4), 300-305.

豊田市こども発達センター (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.

都築繁幸・森川貴章・金子誠・中山修平・川上智宏 (2010). 発達障害が疑われる外国人児童への学習支援の在り方に関する事例的考察. 6, 69–75.

Wechsler,D.(2022). 日本版WISC-V 理論・解釈マニュアル. 日本文化科学社.

吉田洋子・高橋智 (2006). 障害・特別ニーズを有する在日外国人児童生徒の教育実態：外国人学校への質問紙調査を中心に. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 第57集, 269–289.

吉田やすえ・都築繁幸 (2010). 母親が外国人の読み書き障害児への指導の試み. 6, 83–92.

楊鈺鏞・翡虹・三盃亜美・園山繁樹 (2020). 在日外国人幼児児童生徒に対する学校における支援—教育委員会への質問紙調査から—. 障害科学研究, 44, 1–17.

渡辺忠温・榊原和美 (2019). 外国人児童生徒の指導者・支援者から見た子どもおよび保護者の抱える問題とその原因. 東京学芸大学国際教育評論, 15, 17–33.