

特別ニーズ教育の観点からの外国の背景のある子どもの支援 に関する一考察

是永かな子

(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 高知発達障害研究プロジェクト)

A Study on Supporting Children with Foreign Background from the Viewpoint of Special Needs Education

Kanako Korenaga

*Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit,
The Research Project on Kochi Developmental Disabilities;*

Abstract : In this paper, I investigated the actual condition of international classrooms that teach children with foreign backgrounds in Japan, and analyzed them from the perspective of Scandinavian practice and special needs education. The results are followings. The need to clearly convey Japanese culture and customs in teaching children with foreign backgrounds is similar to supporting autism spectrum disorders. The situation of being unable to tolerate and concentrate on the passive way of continuing to listen to the story in Japanese has something in common with ADHD support. There are similarities with LD support as considerations and intervention methods when Japanese cannot be read or written. If each child's condition can be regarded as "having special needs", it will become apparent without judging or diagnosing the preconditions for whether or not the child is a target of special needs education and whether or not he / she is a foreigner. In the future, there will be "special educational needs" that are not limited to "special support education" for children with disabilities, but for "all children" whose needs have become apparent only with regular education. In Japan, where educational accumulation is not sufficient to provide support for children with foreign backgrounds, inclusive education is provided from the perspective of special educational needs and special needs education, as in the practice of Scandinavia. We think that inclusive education is aimed at education that responds to the needs. In the process of realizing inclusive education, comprehensiveness and expertise are pursued at the same time. We hope that the discussion of inclusive education in Japan will include the issues of children with foreign backgrounds, and that more children will be able to demonstrate their abilities while receiving support.

キーワード : 外国の背景のある子ども 特別ニーズ教育 学校支援体制

Key words: Children with Foreign Background, Special Needs Education, School Support System

1. 問題の所在と研究の目的

1994年6月、スペインのサラマンカで UNESCO とスペイン政府によって開催された「特別ニーズ教育世界会議：アクセスと質」において、サラマンカ声明が採択された。特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明では、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもも含めてインクルーシブ教育や特別ニーズ教育を推進すべきとしている¹。このように言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもも特別ニーズ教育の対象であることが明記されているのである。

さて、特別ニーズ教育や言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもに対する支援に関して、注目すべき取り組みを行っているのが北欧である。例えばスウェーデンでは 2019 年現在で人口の 25,5% が外国生まれの両親を持つもしくは自身が外国生まれなどの「外国の背景のある (Utländsk bakgrund)」国民であり²、スウェーデンにおいては移民や難民の子どももスウェーデン人と同等の教育権を有するのみならず、母語教育の保障も行っている。

以上を踏まえて本稿では、スウェーデンをはじめとした北欧の動向も鑑みつつ、特別ニーズ教育の観点から外国の背景のある子どもの支援について、日本及び北欧の現地調査による調査研究と文献研究から明らかにする。

2. 研究の方法

本稿では、外国生まれの両親を持つもしくは自身が外国生まれなどの子どもを外国の背景のある子どもと表記する。日本における外国の背景のある子どもに対する教育的支援の現状を検討するために、文献検討を行うとともに、20XX 年 3 月に外国の背景のある子どもを対象とした国際教室を設置する神奈川県 A 市立 B 小学校を訪問して、聞き取り調査を行った。調査対象は国際教室担当教員と通常学級教員、校長であった。北欧の調査に関しては毎年現地調査を行っているため 2010 年代以降の調査を中心として、結果を示す。北欧に関する文献研究は訪問時提示資料や関連文献を対象とした。

写真撮影の際には随時撮影の許諾を得た。倫理的配慮に関しては、聞き取りを実施した研究協力者と学校に対して、論文投稿を含めた研究の目的と聞き取り調査の意図、質問項目を文書で提示し、了承を得られた項目のみを回答してもらった。

3. 結果

3. 1. 日本における外国の背景のある子どもの現状と教育的対応

日本では人口減と少子高齢化による人手不足を背景に、日本で働く外国人が増え続け、経済協力開発機構 (OECD) 35 カ国の 2017 年外国人移住者統計で、日本への流入者は前年比約 4 万 8 千人増の約 47,5 万人でドイツ、アメリカ、イギリスに続き第 4 位である³。日本における在留外国人数は増加・多様化しているのが現状である。

それに伴い外国人児童生徒も増加傾向にあり、2018 年現在、公立の小・中・高校等に在籍する外国人児童生徒数は 93,133 人である⁴。このうち日本語指導が必要な児童生徒数は外国人児童生徒数が 40,485 人、日本国籍の児童生徒数が 10,274 人であり、合わせると、50,759 人になる⁵。これらの日本語指導が必要な児童生徒数はこの 10 年で 1.6 倍に増加している⁶。結果として、日本語指導や教科指導などの外国人児童生徒等教育を担当する教員が、2008 年度から 2015 年度までの間に約 1.5 倍に拡大し⁷、市区町村において外国人児童生徒等に対する教育支援を行うため「拠点校」や「日本語指導教室」「日本語サポートセンター」等の拠点的な機能の整備を行う地方公共団体数が 2010 年度の 176 市区町村から 2015 年度の 206 市区町村まで増加している⁸。

日本語指導が必要な児童生徒の在籍する地域の分布については、2018 年 5 月現在、愛知県の 9,100 人を筆頭に、都道府県別の在籍者数の上位 7 都府県 (愛知、神奈川、東京、静岡、大阪、埼玉、三重) の在籍者合計が全体の 68% を占めているなど、特定の地域への集住化の傾向がある⁹。そのためチャイナタウンを有する地域や外国人が集住する自治体によっては、国際教室が開設されたり、学校の状況によっては特別支援学級が活用されたりしている¹⁰。

他にも外国の背景のある子どもの支援策として、取り出しによる日本語と教科の統合的指導 (「JSL カリキュラム¹¹」等) の実施、多言語文書や教材の情報検索サイト「かすたねっと」の構築・運用¹²、「特別の教育課程」の編成・実

施を可能とする制度改正¹³, 外国人児童生徒等への指導のための教員加配の充実¹⁴, 指導・支援体制の構築を図る地方公共団体の取組への支援¹⁵, 研修の実施¹⁶, 親子日本語教室の取組への支援¹⁷などが行われている。

3. 2. 日本の現地調査結果

では、実際の学校現場はどのようなになっているのでしょうか。個別事例にはなるが 20XX 年 3 月に国際教室を設置する神奈川県 A 市立 B 小学校を訪問し、学校参観と聞き取り調査を行った。質問項目と結果は以下である。

第一に、日本語指導に関して、である。日本語検定 N1 から N5 のどのレベルが求められるか、指導の別の場はあるか、個別支援の可能性等についてなどについて聞いた。回答は以下であった。

B 小学校には外国籍児童が多い。入学時には言語(日本語)と特別支援教育の両視点から見ていかなければならないという問題がある。日本語指導は日本語能力試験における N1 から N5 全ての段階が考えられる。指導に関しては、国際教室として一定時間その教室を活用する通級のような形態で支援を行う(写真 2)。B 小学校は約 600 人の学校規模で国際教室利用者は約 60 人である。国際教室における支援期間は子どもに応じて変わり、生活のための日本語支援では 2 年間程度、学習のための日本語支援では 6 年間程度を想定しているが、友達から学んだほうが良い子どももいるため、支援期間は子どもに応じて変化する。よって子どもや学校の状況にもよるが、1 年生から国際教室対象となって 6 年生まで 6 年間国際教室の支援を受ける子どもも、半年で国際教室支援を終える子どももいる。国際教室の支援対象になっている子どもには個別の指導計画が作成されている(写真 3)。個のニーズに応じて支援が提供されるのである、と。

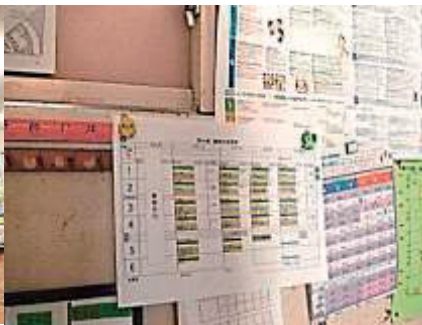


写真 1 国際教室の活動案内

写真 2 教室利用時間の個別時間割

写真 3 個別学習ファイル

第二に、支援内容に関して、である。回答は以下であった。

国際教室の専任は主に中国語で支援する教員 1 名と主に英語で支援する教員 1 名の計 2 名である。補助器具として iPad も活用する。母語支援は A 市の外国語補助指導員の制度や A 市の母語支援ボランティアがあり、近隣の学校と協力して行う。他にも母語保持教室¹⁸があり、保護者は必要に応じて PTA としてそれらに参加する。

第三に、コミュニケーションについて、である。具体的には、学校の教職員と子どもとのコミュニケーション、学校の教職員と保護者とのコミュニケーション、子どもと保護者とのコミュニケーションなどについて聞いた。回答は以下であった。

学校の教職員と子どもとのコミュニケーションとして、国際教室では安心感を保障することを心掛ける。そして子ども同士のコミュニケーションとして個別支援のみならず、小集団支援も行う(写真 5, 写真 6)。通常学級では座席の配慮を行う。同じ母語であるが国際教室に行く必要のない子どもに近くに座ってもらったり、教員が配慮しやすいように座席を前にしたりするなど、である。国際教室と通常学級で教材や支援方法の共有をしたり、「ここまで(日本語で)言えるようになっていきます」などと日本語学習の進捗状況を伝える連絡帳を活用したりして、通常学級で「活躍」できるようにする。通常学級で意図的に褒めてもらう場面を設定することも有用であるので、情報共有を意識している、とのことであった。



写真4 学校玄関での各国語挨拶



写真5 教室内の個別指導スペース

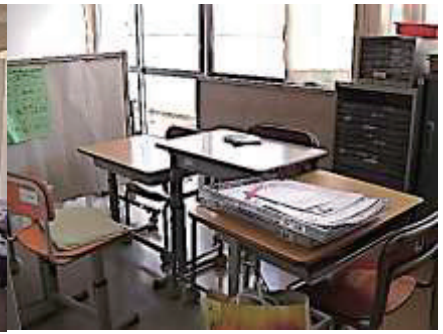


写真6 教室内の個別指導スペース

第四に、文化への配慮について、である。具体的には宗教への対応、日本の「常識」を理解してもらうための対応、文化への配慮のための選択の可能性の有無、学校としての日本と日本以外の国の文化双方の主張への折り合いのつけ方、などである。回答は以下であった。

例えば給食で「中国はこんにやくを食べない」など、母国にない食材に関する指導や完食を求める給食指導、「母国の学校では子どもが掃除をしない」ため「雑巾がけをやりたくない」などと主張する子どもの掃除指導が課題になったりする。また発達障害がある子どもの場合は、それまで慣れ親しんだ習慣を変更することが困難である。また自閉症の過敏性も考慮されるべきであろう。そのため、給食指導では少しでも食べたことを褒めるなどの支援を行う。他にも性別に関係なくあぐらをかいったり、体育座りができなかつたりなどの習慣レベルの配慮、イスラム教者にとって肌をださないための特別な「水着」を購入することの経済的負担などの体育指導が日本の学校では調整が必要な事項として顕在化する。「貢物」などを持ってくる習慣のある国への対応も、日本では「貢物」を受け取れないと説明することが容易ではないとのことであった。他にも家庭教育の感覚がなく「学校が全てやってくれる」と思っているなど、日本の「常識」を前提で指導することは困難である。

また日本の学校に編入した直後であると、日本語で思いが言えないため手が出てしまうこともある。しかし、例えば母語の中国語でのフォローがあるとしやべってコミュニケーションしようとする姿が見られるなど、言語表出の困難性が不適切な言動につながることを念頭に指導する必要がある。そのため対応方法として、選択できるときには選択肢を示し、当事者の主張との折り合いをつけることも重要である、とのことであった。



写真7 国際教室の様子



写真8 国際教室内の教材



写真9 国際教室内の掲示

第五に、国際教室と特別支援教育の関連について聞いた。回答は以下であった。

国際教室に通う子どもの内 1 割が「気になる」子どもであり、母語は学習しているのに認知能力が上がっていかないなどの様子が見られた場合、特別支援教育の巡回相談の際に国際教室の子どもの実態把握も依頼することがある。他にも母語では「ら行」と「な行」、「か行」と「た行」の区分がない場合、聞き取りの課題か発音の問題か構音障害かの判別が必要になるが、それは容易ではない。

外国の背景のある子どもも特別支援学級の必要性の判定がある場合は、特別支援学級での支援を優先する。現在特別支援学級に在籍する子どもの 2 割は外国の背景のある子どもである。母語の問題なのか障害の課題なのか線引

きできないこともあることや特別支援学級の担任から母語保障としてどのようにアプローチすべきかなどの相談があったため、現在は国際教室と特別支援学級を同じ階に配置しており、国際教室担当教職員と特別支援教育担当教職員は随時連携するようにしている。

また国際教室と特別支援学級の指導には、ジャスチャーと表情を用いて子どもに情報を届けるなど、様々な共通点がある。国際教室担当者も特別支援教育担当者とともに専門性と横のつながりを意識して、みんなで子どもを見る体制を構築する、とのことであった。

第六に、メンタルサポートについて聞いた。アイデンティティの形成や帰属意識の保障、文化の差異への対応や孤独感の有無について、である。回答は以下であった。

アイデンティティの問題に関しては、賢いがこだわりが強い子どもの事例が印象的であった。その子どもは、日本語を理解できるからこそ、母語である中国語や中国語を話す人を馬鹿にしたりするなどの様子も見られた。そのため国際教室では中国語を喋ってもいいことを具体的に示すことを念頭に、教員が中国語で話して、中国語の価値を上げる支援を行った。

アイデンティティ形成としては「国際人として生きていこう」と言っている。大坂なおみさんや八村塁さんなどの外国の背景がある日本人についても学ぶこともできる。中国では春節を祝うが、日本のお正月も学ぶこともできる。それらは国連の「持続可能な開発目標, Sustainable Development Goals, SDGs」にもつながる。「日本で生きていくための支援」を考えるのである。

しかし学校の評価は狭い基準でとらえられるので、国際教室に来ている子どもは学校のABC評価では最も低い「C」になることもある。評価基準の中だけではなく、評価できることはある。そのため国際教室は良いところを評価するためにとにかく褒めることを意識している。1年生であれば大げさに褒める事が大事であるので、すごく褒める、とのことであった。

第七に、関係形成について聞いた。具体的には家庭との連携、福祉との連携、貧困への対応、家庭支援について、である。回答は以下であった。

国際教室は多機関と連携している。それらはシングルマザーを始めとした家庭支援、国境を越えた出稼ぎ家族及び生活困窮状況も含めた家庭との連携、貧困やシェルターでの生活対応を考慮に入れた福祉との連携なども想定される。国際教室においても貧困問題はある。また貧困家庭では子どもが様々な文化を体験してないことも多い。子どものみならず家庭のニーズに応じて地域や福祉機関との連携も欠かせない、とのことであった。

第八に、指導体制について聞いた。具体的には学校長の学校組織ビジョン、組織としての在り方、国際教室の位置づけ、担当等についてである。回答は以下であった。

学校組織として、校長は「機嫌良くいる」ことが大事である。組織はゆっくり成長していくのであり、校長として着任してこの約2年間で振り返ると一人ひとりの心の考え方がかわったと思う。それは、各教員の「思い込み」がなくなってきたということである。「これって必要ですか」「いらないんじゃないですか」と、考える余裕ができています。行事を含めていろんなことを見直す機会になっている。

ユネスコが提唱する「持続可能な開発のための教育, Education for Sustainable Development, ESD」という視点では「ケア」や「つながり」にも注目が集まっている。この学校でESDに注目して実践を行ってきた結果として、教員の働き方も変わったと考える。「～ねばならない」が「やらなくてもいいかもしれない」になることがある。書類の作成ややりたくない会議などについての見直しになった。学校の教員には校務分掌の兼任が多いので、子どもに向き合う時間を増やしたいと思っている。

そして国際教室担当教員は、国際教室での支援は「教育課程にない時間」であるからこそ、国際教室担当者の仕事は子どもにとって必要かどうか問われる、と指摘した。子どもそれぞれが「生まれてきてよかった」と思えることが重要である。外国の背景のある子どもに関して、今後は保護者のカウンセリングや発達障害への対応などが課題になっていくであろう、と。

国際教室担当に関して、校内体制としては誰が外国の背景のある子ども支援や国際教室の担当になっても指導で

きるように制度化していきたい。しかし、現在は属人的になっている。B 小学校らしい国際教室を自分が担当している期間に作っていきたい。C 先生がいたからできたではなく、「B 小学校の国際教室はそうだね」となるようにノウハウやハウツー、思いを共有したいと考えている。国際教室の担当としても組織は風通しが良くなったと思う。「ねばならない」ではなく「属人的」でもなく、白か黒でもない「カラフル」な組織をめざしたい、とのことであった。

第九に今後の国際教室の在り方について聞いた。回答は以下であった。

今後の希望としては、A 市全体の国際教室の地位を高くしたいと考えている。国際教室担当者は半年ごとに替えられてしまうこともある。制度化は必要であるが国際教室は「誰でもできる」という位置づけではない。専門性が必要な部署である。新任の教員が国際教室を担当するときもある。国際教室への教職員配置人数は多くないため、校内で国際教室での支援について相談したり、質問したりできる人がいない。そのため、5 年前くらいから研修会の企画や情報収集などを念頭にネットワークを組織している。

国際教室では学力保障も念頭に子どもの自立を考えながら支援の程度を変えるが、高校受験まで支援をする必要がある。高校受験での特別な支援の要求としては、試験の際の時間延長なども考えられるが、学力保障は必要である。子どもは社会で活躍できるような人になる必要がある。困難な状況にある場合でも、境遇をひがんでもしょうがない。小学校卒業後中学校における支援の困難さはあるため、中学校で学習支援がゼロスタートにならないような連携が必要である。家庭の教育力の差があるので、小学校にいるうちに子どもを伸ばしていく。小学校の子どもが自分で勉強できるための支援の具体化が必要であり、答えを教えるのみならず、子ども自身に勉強方法やストラテジーを考えさせるのである。また友達と助けあいながら生きていくという視点も重要である。他にも岐阜県の可児市など外国の背景のある子どもの偏在地では様々な工夫がなされている、とのことであった。

4. 北欧の特別ニーズ教育と特別支援教育の観点からの外国人の背景のある子どもの支援の検討

言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもに対する支援に関して、スウェーデンは長い歴史を有している。スウェーデンは貧困と飢餓から第一次世界大戦前後だけでも約 100 万人がアメリカに渡り、総人口の 4 分の 1 を流出した。その後、1930 年代になるとスウェーデンは移民を受け入れる国となり、戦後は労働力としての移民を積極的に受け入れた。1980 年代以降はイラン・イラク戦争やユーゴスラヴィア内戦など紛争による亡命者の受け入れ、1995 年の EU 加盟によるヨーロッパ内の人口の流動化の影響を受けた。近年はシリア難民の受け入れなどを行っている。多様な国民を前提に特別ニーズ教育・インクルーシブ教育を推進しているのである。スウェーデンをはじめとした北欧の実践も念頭に特別ニーズ教育および特別支援教育の観点からの外国の背景のある子どもの支援に関して、B 小学校の聞き取り調査の質問項目にしたがって、以下に検討したい。

第一に、現地語を含めた言葉の支援に関して、である。スウェーデンでは自治体によって違いがあるものの最大 2 年間通常学級で学ぶために必要な知識を提供する「準備クラス」が義務教育学校を中心に設置されていたりする。義務教育学校高学年では後期中等教育への進路保障も含めた「付加的調整と特別支援」が特別教育とは別に、権利として「ニューカマー」としての移民¹⁹に保障されている。とくにスウェーデンの学校教育庁が示す「ニューカマー」の子どもは「外国に住んでいた子どもで、現在スウェーデンに居住しているとみなされるもの、また(スウェーデンでの就学義務が開始される)7 歳の秋学期以降にスウェーデンでの修学を開始して、修学期間が 4 年未満の子ども」としている。移民か難民か、保護者の海外赴任に伴う一時滞在者かにかかわらず、「特別な教育的ニーズがある子ども」としての支援の必要性²⁰を明示している。同時に、社会的に恵まれない少数民族グループの周辺化と分離を避けるためにも、外国の背景をもつ子どもの教育の充実が求められている。このように現地語としてのスウェーデン語に支援が必要な場合は B 小学校のような通級的な指導ではなく、個別的教育カリキュラムの調整、固定式準備学級で支援が提供される。

通級的な支援に関しては、外国の背景のある子どもの支援よりも読み書き困難のディスレキシア支援で活用される。例えばデンマークでは支援の必要性が判断されれば、特別なソフトがインストールされているパーソナルコン

ピューターが貸与される。そのパーソナルコンピューターの使用方法や個々人の学習方略の分析のために、拠点校に「ディスレクシアセンター」が設置されている。ディスレクシアセンターでは、個別の計画に基づき必要な時間、センターで個別抽出支援を提供しつつ通常学級と連携する。B 小学校でもなされているように通常学級と特別な場所での指導が連携して、専門性と総合性を保障することが重要であろう。

また言語支援としては、外国の背景による困難性か、読み書きの学習障害による困難性かにかかわらず、「教育的ニーズ」という観点で検討するならば、リライト²¹をはじめとした教材の共有が国際教室と特別支援学級において、今後も進められるべきであろう。

第二に、支援内容に関して、スウェーデンにおいては外国の背景のある子どもはスウェーデン人と同等の教育権を有するのみならず、それぞれの子どもにとっての母語教育の保障も行う。公立学校の校長は母語を保障する責任を持っていることが学校令に明記されている。同じ母語の対象児が5人以上在籍し、適切な教員がいる場合には母語教育が保障される。またスウェーデン語以外の言語を母語とする子どもや海外の学校から入学した子ども、移民の子どもは申請があれば校長がスウェーデン語を子どもの第二言語として教えることを決定できる。

またフィンランドは1995年にEUに加盟して以降、ユーロ導入も含めてEUの政策を受け入れてきた。同時に他国と同様に移民問題をも抱えることになり、移民率の増加とともに、更なる多様化が進む学校の子どもの管理方法に関して教員に懸念が生じている。1990年に人口の0.4%を構成していた外国人の割合は、2018年には5.7%になっている²²。全ての子どもの30%を特別な支援の対象としたことが学力世界一の背景にもあることが指摘されているフィンランドで、いかに外国の背景のある子どもをインクルージョンしていくかは今後の課題でもある。新たに外国の背景のある子どもに対する支援を具体化しつつあるフィンランドの動向は日本にとっても参考になるであろう。

第三に、コミュニケーションについてである。デンマークでは、親子が一定期間学校に共に通う家庭支援学級があり、子どもと保護者、学校の共通認識形成が優先される指導形態もある。またフィンランドでも特別な支援は個別抽出支援よりも小集団指導で行われることが多く、有限な資源を複数の子どもの支援に同時に活用することや子ども同士のつながりを促す特別な支援が活用されている。

子ども同士のつながりを促す指導は特別支援教育として自閉スペクトラム症のある子どもの支援を考える際にも重要な観点であり、大人の指導者と子どもの個別支援の提供のみならず、子ども同士をつなげて対等な関係でのコミュニケーションを促すことで、ソーシャルスキルが般化される可能性も高くなるであろう。

第四に、文化や宗教への配慮について、学校給食が提供されるスウェーデンとフィンランドでは給食はビュッフェ形式で提供されており、自分で選択する。またスウェーデンでは、ベジタリアン用のメニューやラクトースフリーの給食の提供、学校内にはナッツ類持ち込み禁止などアレルギー対応も行っている。



写真10 ビュッフェ形式の給食

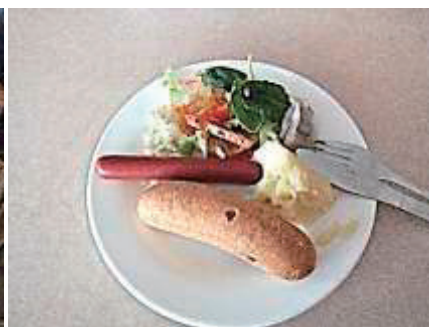


写真11 肉・魚・野菜・パンの給食

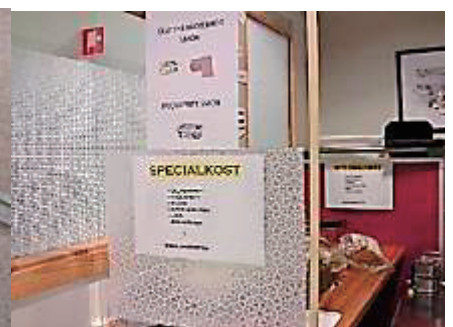


写真12 アレルギー対応給食

現在日本では学校給食への適応困難がある場合、アレルギー対応の代替食対応や除去食対応を行う学校も出てきたが、詳細な献立表による情報提供で該当する食材がない給食のみを食べること、アレルギー対応が複雑である場合は弁当持参など家庭への負担が多いのが現状である。

さて、日本の文化や習慣について、「暗黙の了解」や「行間」が意味するものも含めて「明確に伝える」必然性は、

特別支援教育としては自閉スペクトラム症の子どもの指導にとっても重要であり、外国の背景のある子どもの支援に必要な「常識」を前提としない指導、そして「空気を読む」ことを求めない学校の在り方を考えるきっかけとなるだろう。

思いが表出できないために不適切な言動が生じられることは、ADHD の衝動性による暴言や暴力の状態との共通点もある。不適切な言動の予防としても、言語表出で困っているために問題行動につながってしまうなど、外国の背景のある子どもの支援を考えることで「障害」の枠組みに捉われず、通常の指導では十分ではない子どもがいるという「特別な教育的ニーズ」の観点が日本に導入されることを期待したい。

第五に、国際教室と特別支援教育の関連について、多様な子どもを前提にインクルーシブ教育を志向するフィンランドでは、通常教員と特別教員が授業において共に計画、指導、評価する協働教授が活用されている。

日本語の一斉指導において話を聞き続けることができない状態が集中力の困難であれば、特別支援教育の ADHD のある子どもへの支援との共通性がある。他にも、日本語の習得が不十分なため、日本語が読めない、書けないときの配慮事項や介入方法としては LD 支援との類似性がある。理解できる語彙や体験や経験の少なさによる日本語理解の困難さは知的障害支援との親和性もある。このように外国の背景がある子どもの支援と特別支援教育双方が特別な教育的ニーズのある子どもへの支援という視点で協働し、インクルーシブ教育の具体化のための方略を多様に試行すべきであろう。

第六のメンタルサポートおよび第七の関係形成について、スウェーデンでは、成人や家族としての難民受け入れのみならず、同伴者のいない 18 歳未満の「単身未成年難民」の問題も抱えている。難民の中にはスウェーデン語が話せない、母国での就学経験がない等の学習保障上の課題も抱えているものが少なくない²³。また居住地域の分化／隔離化²⁴および学校選択の推進による生活圏の分化が起こっている。それらの支援としては、校内に配置されるスクールソーシャルワーカー・(福祉)カウンセラーである「クラートル」と連携し、市町村単位の福祉機関と連携を図っていく。

第八に、指導体制および今後の国際教室の在り方としての組織づくりについて、である。地方分権が進む北欧では基礎自治体単位で予算が編成され、支援体制が構築される。また学校長は子ども数に応じた予算及び教員採用人事の裁量権を有する。それぞれの学校が地域の実情に応じて独自の工夫ができる、現場への権限移譲が重要であろう。またスウェーデンでは通常学級も含めて全ての子どもが個別の計画を有しているため、障害があっても外国の背景があっても同様に「多様な学び」を前提とした教育が保障される。フィンランドでも全ての子どもを対象とした第一段階支援が行われ、支援が有効ではなかった場合に教育的判定が行われて第二段階支援に移行する。そして第二段階支援でも十分ではない場合には教育的評価を経て第三段階支援に移行して個別の計画が作成される。この形態は国レベルの支援システムであり、子どもは支援を受ける権利があることが明示されている。またノルウェーでは高校卒業までもしくは 23 歳までの教育を受けることが権利として規定されたため、全ての子どもが後期中等教育を受けることができる体制が整備されている。

5. 考察

本稿では、日本の外国の背景のある子どもを指導する国際教室の実際について調査を行うとともに、北欧の実践や特別支援教育を含めた「特別ニーズ教育」の観点から分析した。

外国の背景のある子どもの指導において、日本の文化や習慣を明確に伝える必要性があるのは、自閉スペクトラム症支援との類似性がある。日本語での話を聞き続けるという受け身の状態に耐えられない、集中できない状態は ADHD 支援との共通性がある。日本語が読めない、書けないときの配慮事項や介入方法としては LD 支援との親和性がある。そもそも言語理解において躓いている場合は知的障害支援の活用を考慮できるだろう。

それぞれが「特別なニーズがある状態」ととらえることができれば、特別支援教育の対象であるのか否か、外国人であるのか否かの前提条件の判断や診断なしに、今顕在化しているニーズに対応する支援を提供できると考える。今後は、障害のある子どもを対象とする「特別支援教育」に限定されず、「全ての子ども」を対象として、通常の教育

のみではニーズが顕在化している「特別な教育的ニーズ」がある状態への支援を具体化する必要があろう。

教育的蓄積が十分とは言えない日本における外国の背景のある子どもの支援提供のためには、北欧の実践のように特別な教育的ニーズの観点から、特別支援教育の知見も活用する柔軟性によって、特別な教育的ニーズに応じる教育を目指すことがインクルーシブ教育であると考え、インクルーシブ教育を求める過程では、総合性と専門性が同時追求される。日本におけるインクルーシブ教育の議論に外国人の背景をもつ子どもの問題も包括されることで、支援を受けつつ能力を発揮できる子どもが増えることを願っている。

6. 謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。調査にご協力いただいた B 小学校の国際教室担当教員と通常学級教員、校長に記してお礼申し上げる。

註・引用文献

- ¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Ministry of Education and Science Spain, THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, Adopted by the WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- ² SCB, <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/helarsstatistik--rikt/befolkningsstatistik-i-sammandrag/>(2020 年 9 月 20 日参照)。
- ³ OECD International Migration Outlook 2019. Table A.1. Inflows of foreign population into selected OECD countries and Russia, https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/inflows-of-foreign-population-into-selected-oecd-countries-and-russia_328bdf3-en(2020 年 9 月 21 日参照)。
- ⁴ 文部科学省(2019)『外国人児童生徒受入れの手引き』外国人児童生徒等の多様性への対応, p. 5.
- ⁵ 同上, 文部科学省(2019), p. 6., 文部科学省(2019)「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(平成 30 年度)」の結果について。
- ⁶ 文部科学省【資料 2-2】有識者会議 報告書骨子(案)【1 外国人児童生徒等を巡る状況と検討課題】
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/121/shiryo/attach/1371708.htm(2020 年 9 月 20 日参照)
- ⁷ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」の結果について, p. 11.
- ⁸ 同上, 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016), p. 6.
- ⁹ 文部科学省(2019)「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(平成 30 年度)」の結果について。(2020 年 9 月 20 日参照)。
- ¹⁰ 例えば朝日新聞 2020 年 6 月 15 日, 特別支援学級に「隔離」される外国人児童 不自然な多さ。
- ¹¹ 文部科学省, CLARINET へようこそ, 1 JSL カリキュラム開発の基本構想, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm(2020 年 9 月 20 日参照)。
- ¹² かすたねっと website, <https://casta-net.mext.go.jp/>(2020 年 9 月 20 日参照)。
- ¹³ 文部科学省, 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について【日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施】https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1343206.htm(2020 年 9 月 20 日参照)。
- ¹⁴ 文部科学省, 4 外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm(2020 年 9 月 20 日参照)
- ¹⁵ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)。
- ¹⁶ 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2016)平成 30 年度 都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修外国人児童生徒等教育の現状と課題。
- ¹⁷ 高柳なな枝(2015)親子日本語教室の実践—活動を通じた学び—『桜美林言語教育論叢』11, pp. 151-164.
- ¹⁸ 母語維持のための支援は大学や民間団体・NPO, 市町村行政, 当事者団体など様々な組織によって行われている。例えば, 母語保持教室に関しては, 福岡昌子(2011)外国籍児童のための母語保持教室の実践 : 日本と母国を結ぶ国際的人材の育成をめざして『三重大学国際交流センター紀要』6, pp. 127-139. 齋藤ひろみ(1997)中国帰国者子女の母語喪失の実態 : 母語保持教室に通う 4 名のケースを通して『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言

語文化学研究会 (14), pp. 26-40. 等がある. 母語教室という表現もあり, 公立学校の国際教室などで, 母語教室の設置も散見されるようである. 落合知子 (2012) 公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究 : 神戸市ベトナム語母語教室の事例から『多言語多文化-実践と研究 : 実践者と研究者の対話のフォーラム』4, pp. 100-120., 北山夏季 (2012) 公立学校におけるベトナム語母語教室設置の意義について 保護者の取り込みと児童への影響『人間環境学研究』10 (1) pp. 17-24.

¹⁹ 例えば以下の法律などである. Lag (2016:38) om mottagande av vissa nyanlända invandrare för bosättning.

²⁰ 日本においては, オールドカマーを第二次世界大戦中, あるいはそれ以前に渡日し, 日本で暮らし続けている外国人 (在日韓国・朝鮮人, 在日中国人) の総称とし, それに対して, 1970 年代以降に来日した中国・韓国・ブラジル・ベトナムなど様々なルーツを持つ外国人をニューカマーと表現するため, 「ニューカマー」という表現も用語の定義が異なる. ニューカマーとの共生と日本語教育

²¹ 光元聰江, 岡本淑明 (2016) 『外国人・特別支援 児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版.

²² Statistikcentralen.

²³ 是永かな子, 田村秋穂 (2017) スウェーデン・イエーテボリ市における単身未成年難民施設の現状と課題 : 学校との連携と社会への統合に焦点化して『高知大学教育学部研究報告』77, pp. 201-213.

²⁴ 移民の問題のみではないが, 警察は 2015 年, 2017 年そして 2019 年にスウェーデンの危険地域リストを公表し, 国内の 22 地域が危険にさらされているとしてリストを公表した. <https://www.expressen.se/nyheter/over-100-skjutningar-i-sverige-i-ar-20-doda/> (2020 年 9 月 21 日参照).

令和 2 年 (2020) 10月14日受理

令和 2 年 (2020) 12月31日発行