

障害のある外国籍の児童に対する 仲間づくり支援についての研究

清都 康雄*・菊池 紀彦**

Research on Support for Making Friends with Children of Foreign Nationality with Disabilities

Yasuo KIYOTO* and Toshihiko KIKUCHI**

要 旨

1990年代以降、各学校現場において「外国にルーツを持つ子ども」が増加傾向にある。学校生活において彼らは、言語面で困り感を持つ場面が少なくない。そのため、日本語の使用や理解が難しいという理由で特別支援学級に入級しているケースもあるという。一方で、特別支援学校に在籍する外国籍の児童生徒数は相対的に少なく、特別支援学校における系統的な支援体制の確立が難しい。そこで、三重県立P特別支援学校小学部に在籍する児童Aに対する実践を通して、障害のある外国籍の児童への支援の具体について検討した。その際、学校心理学における心理教育的援助サービスの視点を採用し、「援助資源チェックシート」や「援助チームシート」を使って分析を行った。その結果、通訳の存在を最大限に利用することや、聴覚的な優位性を活用した支援方法が有効であることが明らかになった。

実際の支援の場面では、児童Aの母語であるポルトガル語と日本語の両方を使うために、通訳および家庭との連携を充実させ、教職員がポルトガル語を使って支援を行うための環境整備に取り組んだ。支援用のカードを作成して壁面に掲示することで、教職員がポルトガル語で指示しやすくなり、結果として児童Aが安定的に学校生活を過ごすことが可能となった。また、心理的な安定が児童Aと周囲の友だちとの関係構築にも繋がり、一緒に活動することができるようになった。

実践を通して、「みんなで支える」「子どもの強みを生かす」といったチーム援助および長所活用型の視点の重要性が示唆された。

キーワード：外国籍の児童生徒、学校心理学、特別支援学校、援助資源

I. はじめに

三重県立P特別支援学校は、知的障害および肢体不自由のある児童生徒が在籍する知肢併置校である。X市およびY市全域から150名弱の児童生徒がスクールバスを利用したり、公共交通機関を利用して自主通学を行ったりして通っている。その中には「外国にルーツを持つ子ども」もいる。

1990年に日系人の在留資格が緩和されて以降、南米出身者を中心に日本で学齢期を過ごす子どもたちは増加してきた(江成, 2017)。県在住の外国人の状況をTable1に示した。ブラジル人住民の数は2008年をピークに、リーマンショック以降の不景気や東日本大震災の影響などから減少傾向にあったが、近年再び微増し

ている。Y市におけるブラジル人住民は県内においてW市に次ぐ第2位であるが、日本人を含めた人口総数に対する割合で見るとY市が突出している。しかしながら、Y市を校区に持つP特別支援学校において、「外国にルーツを持つ子ども」の2018年時点での在籍は5名(ブラジル2名、他3名)となっており、上述した人口における割合からみると比較的少ないということが言えよう。一方では、ブラジル人等の外国人が多く居住する地域の小学校では、外国人の子どもが日本人の2倍以上の比率で特別支援学級に在籍していることが明らかになっている。日本語ができないために障害があると判断されている例もあるという(NPO法人国際社会貢献センター, 2015)。また、全国的に見ても、公立学校(小学校~高等学校)に在籍する外国人児童

* 三重県立特別支援学校伊賀つばさ学園

** 三重大学教育学部

生徒数は近年約 7 万人で推移しているのに対して特別支援学校（小学部～高等部）に在籍する児童生徒数は 900 人程度であった（文部科学省, 2016）。このことは、P 特別支援学校を含めた特別支援学校において「外国にルーツを持つ子ども」に対する指導や支援について、系統的に取り組むことが難しいということが言えよう。そこで本研究では、障害のある外国籍の児童に対し、仲間づくりの支援のあり方について検討を行った。具体的には、対象児童に対する環境整備や指導方法の工夫を通して認められた行動変容について、整理・分析を行ったので報告する。

II. 対象及び方法

1. 対象者

自閉スペクトラム症のある、ブラジル国籍の児童 A を対象とした。A は Y 市において、父母および兄弟たちと暮らしている。A の父は、簡単な日本語の使用が可能ではあるものの、家庭内においてはポルトガル語を主に使用しており、日常生活における日本語の使用はほとんどない様子が見られた。

筆者が A の在籍するクラスの担任団となった小学部 2 年生時における A の様子は、大変不安定な状況にあった。具体的には、A の特性である聴覚的な過敏性は顕著であり、例えば全校集会等における集団時の騒がしい環境、突発的な周囲のどよめき等に敏感に反応し、パニック様の姿が頻繁に見られた。また、給食の指導場面での難しさがあげられる。日本とブラジルとの食文化の違いは大きな理由の一つであると考えられるものの、食べ物の見た目や口の中における感触が苦手なようで、その日のメニューによっては一切受け付けなかったこともあった。さらに、健康面や神経的な不調等からくる不安定な状況においては、自傷行為が激しく、時には周囲の児童等から発せられる音（咳やくしゃみ）に過敏に反応し、他害行動に及ぶことが頻発していた。そのような場面においては A だけでなく、周囲の児童らをも不安定な状況にさせることとなり、学習環境と

しては不適切な状態であったと考えられる。この様に、1 日の大半を過ごす学校において、児童らが落ち着いて学校生活を送ることが厳しい状況が常態化しているということは、個人及び集団が危機的状況にあると言える。

2. 方法

A への支援を実施するにあたって 3 つの重点項目を設定した。具体的には、①環境の整備、②基本的生活習慣における摂食の指導、③友だちとの関係の構築である。また、指導が困難な状況であったことから、危機的状況への介入を目的とした学校心理学の視点で A および学級を支援していくことを考えた。期間については、A が小学部 3 年生（20XX 年 4 月）から 4 年生（20XX+2 年 3 月）まで行った支援の取り組みを対象とした。

学校心理学における心理教育的援助サービスとは、一人ひとりの子どもの問題状況への対応を援助し、子どもの成長を促進することを目指した教育活動である（石隈, 1999）。心や行動が病的な状態に陥っている人々の心理を対象とする、専門的な援助者と定義される臨床心理学（村瀬, 1990）と共通するところが多いが、「個人」に焦点を当てる臨床心理学に対して、学校心理学は「環境の中にいる個人」に焦点をあてている。心理教育的援助サービスは 3 つの段階がある。一次的援助サービスは、入学時の適応や学習スキル、対人関係などの問題についてすべての子どもたちを対象としている。次に、二次的援助サービスでは、登校しぶりや学習意欲の低下が見られる一部の子どもを対象としている。最後に、三次的援助サービスは障害の特性からくる不適応な状態や、不登校およびいじめなどの重大な問題と直面している特定の子どもの対象となる。

A への支援については、「障害」がありながらもどのように学校生活を充実させるかという、環境面への介入を重視すべき状況であることから、適切な視点であると考えた。また、A の状況は大きな援助ニーズを持つ特定の子どもの対象にした個別的な援助サービスが必要であり、3 段階の心理教育的援助サービスの三次的援

Table 1 三重県内の外国人住民上位5市町における住民数の多い国籍・地域
（「三重県環境生活部ダイバーシティ社会推進課(2018)」より抜粋して転載）

市町村名	第1位	第2位	第3位
U 市	ブラジル 2,258人 9,602人 (23.5%)	中国 1,537人 (16.0%)	韓国 1,524人 (15.9%)
V 市	ブラジル 2,136人 8,638人 (24.7%)	中国 1,489人 (17.2%)	フィリピン 1,346人 (15.6%)
W 市	ブラジル 3,011人 8,209人 (36.7%)	ペルー 1,222人 (14.9%)	中国 948人 (11.5%)
Y 市	ブラジル 2,297人 5,330人 (43.1%)	ベトナム 631人 (11.8%)	中国 600人 (11.3%)
Z 市	フィリピン 2,439人 4,319人 (56.5%)	中国 642人 (14.9%)	ベトナム 352人 (8.2%)

() 内の数値は、同市町内の外国人住民全体に占める割合

助サービスに当たる。

ここでは、チーム援助を行うのが原則であり、担任団（40代男性教諭1名、40代女性教諭1名、50代女性教諭1名の合計3名）だけではなく、Aを取り巻く援助資源を整理する必要があった。そこでアセスメントを行うにあたって、石隈・田村（2003）の「援助資源チェックシート」を使用した。ここでは、我々担任団だけではなく通訳・翻訳で来てもらっているB氏の存在が複合的ヘルパーにあたることを確認した。複合的ヘルパーとは、学校心理学において、様々な仕事の側面として心理教育的援助サービスを行う者のことである。B氏はAが入学して以来週に3日程度来校し、本来の業務だけでなくAに対する直接の支援も行っており、Aが心を許している存在である。また、役割的ヘルパーである保護者の存在も重要であると考えた。役割的ヘルパーとは、役割の一つとして心理教育的援助サービスを行う者のことである。我々だけでは保護者に対してAの普段の様子を伝えたり、家庭での様子を聞いたりすることは容易ではないものの、B氏を通じ

て連携を密にすることで、Aへの指導支援を充実したものにすることが可能になると考えた。次に、Aの課題や困難ばかりに目が行きがちであったが、「援助チームシート」（石隈・田村，2003）を使用してAのよいところを見つけ出し、自助資源として活用したいと考えた（Table2）。前述した通り、Aは聴覚的な過敏性があるものの、一方では、周囲から聞こえる日本語を正確に復唱したり、授業の中での活動の一つである日本語の手遊び唄をすぐに覚えて歌ったりするなど、聴覚的ワーキングメモリーの強さが見られた。これまで写真やカード等の視覚的なツールによる支援を行ってきたが、B氏や他の教職員によるポルトガル語の指示には比較的従うことができている様子からも、言語面を中心とした支援が有効であると考えられた。また、保護者からの聞き取りにより、日本語を覚えて欲しいとの願いを考慮し、ポルトガル語と日本語の両方を活用して指導支援を行うこととした。

Table 2 援助チームシート(石隈・田村, 2003)から一部抜粋して掲載

現在の状態・情報のまとめ(3年生1学期)

	学習面	心理・社会面
	学習状況、言語・知的能力 等	情緒、人間関係(友人・先生・保護者)、ストレス対処スタイル 等
よいところ 得意なこと 興味・関心 (自助資源・・・子ども自身が自分を助ける資源)	<ul style="list-style-type: none"> ・手遊び唄を覚えるのが早い (メロディー、日本語) ・やり方がわかると意欲 	<ul style="list-style-type: none"> (落ち着いたとき) ・友だちの頑張りを認めることができる (拍手したり、ほめたえたり) ・元気に挨拶ができる(日本語、ポルトガル語)
プラスの環境要因 等	<ul style="list-style-type: none"> ・ポルトガル語の説明で理解できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの名前を覚えている
気になるところ 援助が必要なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・苦手なこと、したくないことがあると癩癩 暴れる、鉛筆を投げる 叩いたり蹴ったりする 	<ul style="list-style-type: none"> (イライラしているとき、不安定なとき) ・壁や机に頭を打ちつける ・声をかけるだけで、叩いたり蹴ったりする ・周囲の咳やくしゃみに反応して、叩いたり蹴ったりしにい
今までの支援方策とその結果	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に活動を知らせる (視覚的に分かるものを見せながら伝える) ↓ 理解すると、それが嫌だと寝転んだり、暴れたりする(時間をつぶす) 	<ul style="list-style-type: none"> ・叩いたり蹴ったりするのを止める ・イラスト等を見せて、してはいけないと伝える ↓ 対象を叩いたり蹴ったりするまで諦めない
支援方針と支援の具体(案)		
支援方針 この時点での目標 解決したい課題	<ul style="list-style-type: none"> ・指示にしたがって活動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・叩いたり蹴ったりしない
支援の具体	学習面	心理・社会面
	学習状況、言語・知的能力 等	情緒、人間関係(友人・先生・保護者)、ストレス対処スタイル 等
支援内容 (アイデア)	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの得意な活動(手遊び)を増やす 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲で咳やくしゃみが聞こえた時に、「サウージ」と言う。 少し我慢できた段階で「ボセ アгент ムイト ベン」とほめる。
支援の具体 (何を行うか)	<ul style="list-style-type: none"> ・どのような行程が知らせる (視覚的な手がかりおよび言葉で説明する) 	<ul style="list-style-type: none"> ・手を持って優しく撫で、力の加減の仕方を教える。
誰が誰に	教師がAに	教師がAに
いつ(時間)	ことば・かずの時間	その都度
どこで(場所)	教室	その場で

Ⅲ. 仲間づくり支援の経過

1. 言語面における環境整備

(1) 教職員側のポルトガル語の蓄積 (3年生1学期～3年生2学期)

A は調子のいい時には、意欲的に活動に参加することができた。上手にできたことをほめられると喜び、さらに頑張ろうとする姿が見られた。日本語を使って「すごいでしょ」と自らアピールすることもあったが、やはりポルトガル語でほめられる方が嬉しい様子であった。活動一つひとつの後に「ムイト ベン (よくできました)」と声をかけ、即時評価することを徹底した。その都度肯定することで A に自信をつけることにつながった。また、B 氏との連携により、ほめ言葉のバリエーションを増やすことを心がけた。「サイウ ベン (できたね)」「パラベンス (すばらしい)」など、B 氏に数多くのポルトガル語を教えてもらった。その都度、カタカナで記したポルトガル語と日本語を併記したカードを作成し壁面に掲示していった。これらのカードが日々視界に入ることによって、多くのポルトガル語が担任団に蓄積されることとなった。流暢なポルトガル語を使っている指導支援は難しいが、A への言葉かけには十分なツールであった。

(2) 見通しを持たせる工夫 (3年生3学期～4年生1学期)

一方で、休み時間から次の活動への切り替えが難しく、授業に参加できないことがしばしばあったが、なるべく早めに声をかけることで気持ちを整理させたり、見通しを持たせたりすることに努めた。そのような場面では、「プリンカ アカポー (遊びはおしまい)」「コメッサ アウラ (授業が始まるよ)」「バモス アプレンドール (勉強しよう)」などの呼びかけや、「フィジカ インテルノ (体育館)」「サーラ ナ ムジカ (音楽室)」など活動を想起させる単語等を使った。このような支援を続けた成果から、その後は授業に参加できないようなことはほとんどなく、様々な活動に意欲的に取り組むことができた。

(3) 不適切な行動への対応 (4年生2学期～4年生3学期)

しかしながら、周囲の咳やくしゃみに反応して、相手を叩きに行こうとすることは継続していた。保護者から聞きとった情報によると、咳やくしゃみをした相手をいたわって撫でる行為が高じたものである可能性があった。そこで「サウージ (お大事に)」という言葉を見せてもらい、周囲の児童が咳やくしゃみをした時に、教職員が先に「サウージ」と言って A の気持ちをおさめることに努めた。この時に、A の手を教職員が持って、力を加減しながら優しく撫でることも同時に

教えた。また、我慢できた時には「ボセ アгент ムイト ベン (我慢できてえらかったね)」と評価することも付け加えた。このような指導支援を継続的に行ったことで、頻度は少なくなってきた。

A の気持ちを伝える言葉については、日本語で言えるようになってほしかったことから、「ありがとう オブリガード」「ディスクーパ ごめんなさい」というように、日本語とポルトガル語の両方の言葉を伝え、復唱することで話す練習にも取り組んだ。日本語の意味を理解し、適切な場面で使うことができるようになることが課題であった。

2. 食事の場面における変容

低学年の間は、教職員がスプーンで A に食べさせていた。家庭では立ち歩きながら手づかみで食べていたとの聞き取りから、そのような対応になったようであった。学校では着席できていたものの、A にとって嫌いな食材を見つけると、指で摘んで放り投げるような姿が見られた。特に苦手なものは牛乳、こんにゃく、ちくわ等の練り物、えび、フルーツであった。逆に好きな食べ物は、魚、肉、野菜サラダ、スープ類であった。好きな食べ物であっても加工されているため分からない場合には、見た目判断して食べようとしなかったことがあったため、「ペイシー (さかな)」「カルニ (にく)」などと言葉で説明するとおそろおそろ口に運び、納得すると普通に食べ出すことがあった。そのような難しい実態があったものの、スモールステップで目標を設定し、取り組みを始めた。

(1) スプーンを使う練習 (3年生1学期～)

最初は一さじずつ適量をスプーンに盛り、自分で口に運ぶことから始めた。持ち方が違う時にはその都度持ち直すよう指示し、「ムイト ベン」の言葉かけも忘れずに行なった。指摘されることで食べることを中断させられているようで、時には掴みかかってくる場面があったが、取り組みを続けているうちに、指摘に対して怒ることは少なくなり、指差しだけで持ち直すことができるようになった。

(2) 苦手なものを食べる練習 (3年生2学期～)

次に、苦手なものと好きなものを交互に食べる方法に取り組んだ。「ウン アキ ドイス アキ (まずはこれ、次にこれ)」など、できる範囲でのポルトガル語の指示も付け加えた。特に苦手なものを食べることができた時には徹底的にほめることを心がけた。ほめられることが嬉しく、自分からスプーンを持って「アーン」と周囲にアピールし、少し苦しそうな表情で食べた後は、周囲の教職員に「すごい！」とアピールするようになった。ほめてもらうことで自信をつけ、ほと

んどの食べ物を自分でスプーンを使って食べることができるようになった。

(3) 完食に向けて (4年生1学期～)

詰め込みすぎないように碗の中の量は教職員が調整しているが、食については大きな変容が見られた。ほめられる喜びが苦手感に優れた状況となった。細かく刻んでいたこんにゃくも、ココアパウダーで味を変えていた牛乳も、見た目に抵抗があった麦飯の黒いすじも、今では問題なく食べたり飲んだりできるようになった。完食できた時に褒められる経験を重ねたことで、完食することがAのこだわりになっていた。

3. 友だちとの繋がり

3年生になったばかりの頃、同じクラスの子どもたちは、これまで咳やくしゃみをした時に追いかけられたり、叩かれたりしてきたことで、Aとの距離をとっているような接し方であった。教職員にとっても、怪我につながらないように、Aに不安定な様子が見られる場面では細心の注意をはらっていた。しかしながら3年生の3学期には、友だちに対して「○○さん」と呼びかけたり、友だちの頑張りを拍手したり、友だちの活動している様子を見て「ブラボー」とほめたたえたりする姿が見られた。そのようなAを、周囲の友だちと繋がりたいと考え、友だちと関わる場面を積極的に作るようにこころがけた。4年生の1学期になってからの授業の中で、集団で歩行する場面を設定し、友だち同士で手をつないで歩くことに取り組んだ。始めたばかりの頃はすぐに手を離してしまっていたが、活動を継続することによって、手を離さずに歩くことができるようになった。その結果、ある日の下校時に廊下を歩いている場面で、Aが友だちを振り返って手を差し伸べ、その手を友だちがつかんで並んで歩くということがあった。また別の日には、友だちの方からAに手を差し伸べたこともあった。そのような活動を設定したこと、また、普段からAの肯定的評価を友だちの前で繰り返してきたことなどから、次第に子どもたちの距離が縮まっていた。4年生の3学期には、友だちがAの頑張りに対して「ムイト ベン」と言葉をかけることもあった。

IV. まとめ

今回の実践では、「援助資源チェックシート」や「援助チームシート」などのツールを使用することによってAの自助資源を明らかにし、それを活用することで効果的に支援を行うことができたと考えられる。その

結果、長期的に見るとAは比較的落ち着いて学校生活を送ることができるようになった。言語面における指導のためのAに対する環境整備は、同時に教職員に対する環境整備にもなったと言えよう。また、そうした取り組みを活かした指導は給食の場面においても有効であった。さらに、難しかった友だちとの関わりについても大きく変化していった。そこには、Aとの意思疎通を音声言語で行うための手立てを検討してきたことが一因となったと考えられる。

本研究においてAに対する支援とその変容を振り返る中で、指導支援の中で大切にしなければならない二つの視点が明らかとなった。

一つ目は「みんなで支える」という視点である。援助ニーズの高い子どもを担任する教職員だけで抱え込もうとするのではなく、外部機関も含めた様々な関係者と連携することが重要であると言えよう。今回のケースでは校内において通訳と連携することに取り組んだ。また、それぞれに異なる見方や専門性があり、立場による視点の違いがあるからこそ、互いに補い合うことができるのである。さらに、教職員および保護者が、それぞれの立場から得られる情報を適切に共有することで効果が上がってくるのである。

二つ目は「子どもの強みを生かす」という視点である。「私たちの教え方で学べない子にはその子の学び方で教えよう(上野, 2018)」という言葉がある。教師の型にはめるのではなく、子どもの側に立って支援の具体策を考えることが重要なのである。また、長所活用型の視点で子どもの実態を把握しようとすることは、子どものできることはもちろんのこと、苦手なカバーできる力を見つけることにもつながる。心理検査等の結果だけではなく、普段の様子から感じ取ることも大切であると言えよう。

また、Aを支援する中で特に留意する必要があった点は、Aには外国籍と自閉スペクトラム症の2つの困難があったということである。言葉の違いだけでなく、文化や考え方の違いと特性から起因するものとの両方から理解する必要があり、それらは簡単なことではない。しかしながら、様々な手だてを講じていく中で、Aが示す学校での過ごし方や友だちとの関わり方における変化に着目し、情報共有の在り方に留意する必要があると言えよう。また、Aが主体的に活動できるような教職員の働きかけや、教職員との関係性の構築についても工夫が必要と考えられた。Aの場合、その特性のために、教職員からの禁止や制止などによって行動が制限される可能性がある。本来、意思決定においては、「楽しそう」「やってみたい」といった主体的で能動的な感情によってなされるのが理想的であり、そのようなよう支援していくことが今後の課題である。

文 献

- 朝日デジタル新聞(2018)「特別支援学級在籍率、外国人の子が日本人の倍 民間調査」(6月24日付)。
<https://www.asahi.com/articles/ASL4T43HKL4TUHBI01G.html>.
- 江成幸(2017) 三重県における外国出身児童生徒の学習支援に関する地域アクターの検討. 三重大学人文学部文化学科研究紀要. 34. 27-34.
- 石隈利紀(1999) 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
- 石隈利紀・田村節子(2003) 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編. 図書文化社.
- 三重県環境生活部ダイバーシティ社会推進課(2018) 外国人住民数(外国人登録者数)について. 平成30年12月31日分.
- 文部科学省(2016) 外国人児童生徒等教育の現状と課題.
- 村瀬孝雄(1990) 臨床心理学 国分康孝(編) カウンセリング事典. p578. 誠信書房.
- 上野一彦(2018) ユニバーサルデザインの学級づくり・授業づくり. 明治図書.