

## 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

境 主 介 (愛知県立一宮養護学校)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** 特別支援教育支援員制度は、発達障害のある児童が在籍する学級において、学級運営に支障がある場合に支援員を配置して児童生徒や教員を支援していくものである。支援員には特別な要件はなく、障害のある子どもとかかわった経験がほとんどない人でも支援員として学級に入る場合があり、どのように子どもとかかわっていけばよいのかという支援員側の問題点も指摘されている。本報告は、外国人発達障害児の支援員として国語・算数・生活の時間に活動を行ったものである。週1回の支援のため、国語や算数のように毎日ある教科については支援に入る毎に単元が変わっていることが多く、その場での支援が適当だったのかを振り返ることが難しい状況もあったが、指導者の考え方を尊重すること、支援員を受け入れてもらえるようにすること、視覚的な支援がその場でできるようにすること、具体的な支援方法で指導者と共通理解を図ることが支援には必要な要件であることが論議された。

また、外国籍と発達障害の疑いという2つの困難点を抱える場合には、言葉の違いだけでなく文化や考え方の違いと発達障害から起因するものとの両方から理解する必要がある、繰り返し確認や問題を解くなど、こまめな添削やほめる言葉がけが必要であることが示唆された。

**キーワード**：発達障害、外国人、特別支援教育

### I. はじめに

特別支援教育支援員制度の目的は発達障害のある児童が在籍する学級において、教育的支援が必要な状況が発生したり、生徒指導上困難な状況が続いたりするなど、学級運営に支障がある学級に一定期間支援員を配置して具体的な支援策を明らかにし、児童生徒や教員を支援することによって学級運営を円滑にすることであるとしている。地域によっては、必ずしも特別支援教育の教員免許状が必要となるわけでもなく、障害のある子どもとかかわった経験がほとんどない人でも支援員として学級に入る場合がある。そのような制度の中で、どのようにして子どもとかかわっていけばよいのかという不安があったり、学級担任とどのように連携を図っていったらよいのかという悩みを抱えたりする支援員も少なくないようである。

ここでは、学級支援員（以下、支援員）として対象児童にどのようなかかわり方をすることが有効なのか考えていきたい。

### II. 対象児の概要

対象児は、女児Aと男児Bである。学級は2年C組で、男児9名・女児11名の計20名の学級である。D小学校の特長として、昭和42年4月に開校されて国や地域の景気の変動を受けながら、学校周辺に団地が建ち並び、学校区は周辺に囲まれた団地の狭い範囲になった。昭和50年をピークに児童数が減少しており、現在はピーク時の4分の1程度になっている。一方、平成元年から外国籍児童が在籍するようになり、現在は全

児童数の約半分は外国籍児童が占めるようになった。本児の学級においても同じような割合になっている。また、親の仕事の関係で転出入が多く、学級経営をしていくうえでも配慮が必要になる。

| 対象  | 実態   |
|-----|--|
| 女児A | <ul style="list-style-type: none"><li>・親がブラジル人で、名前はカタカナ表記。</li><li>・おとなしい性格で自分からよりも友達から声をかけられることが多い。</li><li>・簡単な日本語で会話するが口数は少なく、難しい言葉を使うことは見られない。</li><li>・日本語の理解は、支援員が話していることは理解しているように思われる。</li><li>・時々ぼーっとするためか、話の聞き取りと行動に遅れが出る。</li><li>・宿題は毎日しており、忘れ物をすることも少ない。</li><li>・左利きで、鉛筆を親指と人差し指ではなく、親指と中指で挟んで持つ。</li><li>・字は大きく、全体的に角ばった文字になる。</li><li>・繰り上がりや繰り下がりが少ない足し算や引き算は暗算できる。</li></ul> |
| 男児B | <ul style="list-style-type: none"><li>・親がブラジル人で、名前はカタカナ表記。</li><li>・元気で活発、休み時間は友達と積極的に遊んでいる。</li><li>・基本的には日本語で会話するが、時々ポルトガル語が出る。</li><li>・集中力や注意力が散漫になり、話を聞くときにわき見や手遊びをしていることが多い。</li><li>・宿題をしてこないことが多く、配布物を見せなかったり忘れ物が多かったりする。</li><li>・机の中はあまり整理されておらず、持ってきたものを押し込んでいる様子。</li></ul>  |

- ・右利きで字は大きく、マスからはみ出て書くことがある。
- ・足し算や引き算は指を使いながら解くことができる。

### Ⅲ. A児の支援の経過

#### ① 場面 1

算数で3ケタと2ケタの足し算を筆算で解く問題に、十の位の数字を百の位に書いたり、一の位の数字を十の位に書いたりしていた。支援員は青色ペンでそれぞれの位がわかるように点線を書いて区切りをつけた。すると位を意識して書き、計算するようになった。

#### ② 場面 2

国語でグループごとに作ったおもちゃをみんなの前で説明する練習をした。自分が説明するところはある程度覚えていたため、「よく覚えていたね。次は声をもう少し大きくするともっと良くなるよ。」と伝えると、初めより大きな声を出していた。

#### ③ 場面 3

九九で他の段より比較的簡単な5の段を暗唱し、簡単に言うことができた。できたことを体験することで喜びを感じ、他の段の暗唱への意欲を高めてもらいたいと思い、他の支援員にも暗唱を聞いてもらいに行くように伝えた。暗唱を聞いてもらった後、両手でハイタッチをしてできたことをほめられると笑顔を見せていた。また、定規を使って長さを測る問題で、わからなかったところがあり、手をあげて支援員にヒントを求めてきた。これまで自らかかわりをもとうとするのではなく、初めてのことだった。線の初めの位置と定規の0の位置がメモリを見ていくうちにずれていたことを指摘すると、気をつけながら測り直し、正しい答えを書くことができた。

#### ④ 場面 4

算数の文章題で、計算に使う数字に丸をつけることはできるが、そこから式に返還することに時間がかかった。“増えましたか”、“残りは”、“ずつ”、“〇個ぶん”、というキーワードから、足し算なのか、引き算なのかをヒントを伝えるが、困惑していた。そこで「〇の△ぶんは〇×△」と、同じキーワードで数字を変えながら声を出して繰り返し確認した。その時々問題は解くことができたが、もっと反復練習した方がよいと感じた。

#### ⑤ 場面 5

定規を使って線を引く内容で、主指導者は左利きで

はなく右利きの場合で説明をしていたので、書きづらそうにしていた。そのため、縦線を書くときに定規は線を描こうとする部分の右側に置くこと、線は上から下・右から左に引く、線を引きづらい時は本の向きを変えることを言葉かけした。また、定規全体を抑えずに真ん中の部分だけ抑えていたため、書き始めに定規がずれてしまい線が歪んでしまうことがあった。定規の端と端をおさえて繰り返し取り組むことで線の引き方や置き方も良くなってきた。

#### ⑥ 場面 6

鉛筆で書き初めを行った。左利きで、鉛筆の持ち方が親指と人差し指ではなく、親指と中指でつまんで持っている。書き初めのために鉛筆の持ち方を指導すると、字に影響が出ると思い、持ち方についてはそのままにして、手本を見ながらゆっくり書くように言葉かけをした。枚数を重ねるごとに丁寧できれいな字を書くことができた。

#### ⑦ 場面 7

漢字テストで全部書くことができたことに喜んでいましたが、1問間違えてしまっていたことに暗い表情を見せていた。板書された答えと比較して間違えた部分に気づき、赤鉛筆で2回書き直しをした。支援員が「よく間違いに気付いたね。これで覚えたね。」と言葉かけすると暗い表情はなくなり、次の課題の準備をしていた。

#### ⑧ 事例 8

算数で漢数字をアラビア数字に変換する内容に、支援員はノートに“千・百・十・一”と書き込んだ。何度も声に出しながら数字と位を確認して答えを書くようにした。

### Ⅳ. B児の支援の経過

#### ① 場面 1

国語の教科書を使い、グループごとの朗読発表があった。自分のグループの発表が終わると、席に戻って鉛筆や定規を手にとって遊び始め、他のグループの発表を聞いていなかった。支援員は「片づけてから友達の発表を聞こうか」と言葉かけをしたが、男児Hは手遊びを続けていたので、友達が発表しているところを指でなぞりながら友達の朗読を聞くように言葉かけをした。すると鉛筆や定規を片づけるまでいかなかったが、机の端に置いて教科書をなぞり読みするようになった。

#### ② 場面 2

算数で簡単な例題からリットルとデシリットルの関

係を答えることが多かったため、ほめる機会がたくさんあった。さらに、言葉だけでなく親指を立てたグッドサインを出して視覚的にもほめてもらっていることがわかるようにした。良い印象が持てたためか、次のノートテイクや練習問題も指導者からの指示を受けて、自ら積極的に取り組んでいた。しかし、間違っただけの問題を修正しようとしたが消しゴムを忘れていて、友達に借りようともしなかった。間違っただけの問題を修正しないと次の問題に取り組もうとせず、黙り込んでしまった。

③ 場面3

感じたことをテーマに作文を書いて発表する内容で、時々言葉に詰まりながら小さな声で発表していた。この当時、学芸会に向けての練習をしており、体育館のステージからマイクなしで行うため、各自がセリフを言う時にはゆっくりと大きな声を出すことが要求されていた。そのことを例えて担任が、「学芸会の役である海賊のような大きい声で発表するように」と言葉かけすると、初めより大きな声で発表を続けることができた。

④ 場面4

算数の計算ドリルに取り組む時、わかる問題については自発的に取り組むが、少し考えるような問題になると、他のことに気を取られ、キョロキョロしたり鉛筆を転がしたりするようになった。また、計算問題が多く記載されているページでは集中力が切れやすく、問題の解き方も順番通りではなく目についたものから解いているような感じだった。そこで、他の情報が入りにくくするため、支援員が正面に立って視界をふさぎ、次に解く問題を指さして、少しでも集中力が途切れないようにしてみた。問題を解く数は増えるようになったが、問題数が多く記載されているページのため余白が少なく、筆算で繰り上げた数を問題の上にかいた後に計算をすると、となりの問題の数字まで一緒に足してしまうことがあった。さらに筆圧が強いために消しゴムでしっかり消さないとなりの数字が残ってしまい、間違えたまま計算することや、勢い余ってとなりの計算した問題を消してしまうことがあった。

⑤ 場面5

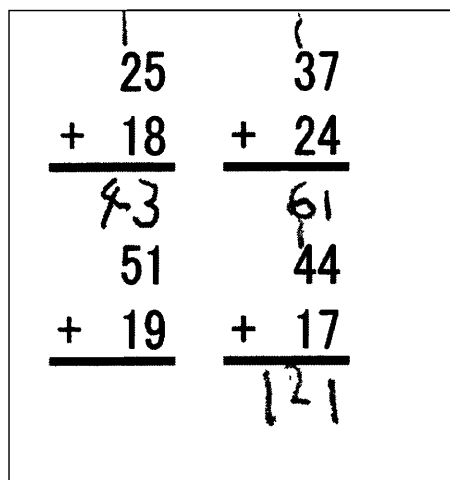
算数でブロックを使って“○の△ぶん”を作る内容。計算ドリルを解くことよりも集中して、かつ間違えることなく取り組むことができた。先生が提示した問題だけでは物足りない様子だったので、「もうできたんだ。すごいね。じゃあ、△の□ぶんは？」と先生が提示した問題ができたことをほめて、さらに数字を変えて問題を出すと喜んで取り組んでいた。

⑥ 場面6

国語で物を数える単位の内容。初めはすべてに「個」ということが多かったため、人は“人(にん)”，誕生日は“歳”など、キーワードとなる単語から単位が結びつくように繰り返し声に出して確認した。“匹”については“ひき”，“びき”，“びき”と3種類の読み方があり、理解することが難しそうだった。ポルトガル語に物を数える単位となる言葉がなければ、日常生活の中で使うことも少なく覚えていくことに時間がかか

⑦ 場面7

算数で計算ドリルに取り組んでいる時、問題を解いている途中でも、回答したところを添削して、○をたくさんつけるようにした。すると、○をもらえた事を喜びにして次の問題に意欲的に取り組んでいた。また、“ずつ”，“○の△ぶん”，“のこりですか”などのキーワードから何算になるのか確認をしながら取り組むようにして、間違えることを減らすようにした。



⑧ 場面8

国語で音読をする際に集中力が途切れてキョロキョロすることがあった。なぞり読みをするように教科書を指さしたが、あまり持続しなかった。しかし、話の内容が描かれている絵を場面ごとに並び変える内容には、集中力を切らすことなく取り組むことができた。

⑨ 場面9

鉛筆で書き初めを行った。手本をなぞって文字の大きさや形をイメージさせてから書くように指示した。また、書くペースが速くなって字が雑になりそうなときにゆっくり書くように伝えた。一枚仕上げることに時間と集中力がかかり過ぎたが、きれいな字を書くことができた。

## ⑩ 場面10

自分で選んだ本を友達に紹介する内容。どの本を紹介するのはすぐに決めることができたが、本の楽しいところを訪ねると「わからない」と答えていた。主人公や登場人物の名前は大体覚えていて、絵を見ながら教えてくれた。誰が何を話す話なのか、何度も繰り返して確認し、そのことをプリントに書くように伝えた。

## ⑪ 場面11

国語のプリントで空欄になった前後の文章を教科書から書き取る問題で、直後の文字を強調して読み聞かせ、教科書を指さしながらどの範囲を書くのか確認してから書き取るようにした。また、空欄の大きさに対して書き取る量が多いときには、事前に小さく書くように伝えると意識しながら書くことができた。

## V. 支援の在り方を巡って

ここでの実践報告は、毎週E曜日の1～3校時に支援員として国語・算数・生活の時間に活動を行ったものである。支援をしていく中でも繰り返し確認したり、同じ問題の形式でも数字を入れ替えたりして理解を深めることをしたが、限られた時間の中で取り組んでいるため、理解を深めることができずに次の単元にすすむこともあった。さらに、週1回の支援のため、国語や算数のように毎日ある教科については支援に入る毎に単元が変わっていることが多く、その場での支援が適当だったのかを振り返ることが難しいこともあった。担任とは、その日の出来事を連絡ノートで情報交換したり、気になることはその場で質問したりするくらいで、支援していく内容を事前に打ち合わせをする時間はほとんどとれず、すぐに実践という流れであった。このような限られた状況の中でどのように対応したらよいのか、以下のように考えた。

### (1) 指導者の考え方を尊重すること

指導者が子どもたちとかかわる時間は、支援員としてかかわる時間よりもはるかに長い。そのため、いつもどのようなかかわりをしているのか、学級全体にどのような働きかけをしているのか知ったうえで支援をしていく必要があると考える。支援員が入り、指導者とは全く異なる指導方法をする、子どもたちがどちらの教え方を聞けばよいのか混乱したり、教員と子どもとの信頼関係がなくなり学級経営に影響が出てしまったりすることも想定される。支援員は教育的支援が必要な状況が発生した時に教員や子どもを支援することで学級運営を円滑にすることが目的であるため、指導者が行っている教え方に困惑している子どもにヒントを与えたり、より細かい対応をしたりすることが大

切だと考える。もし教え方に疑問を感じるようであれば、どのようにして教え方を決めたのか、どのような背景があるのかを聞いてから、話を持ちかけたほうがよいと考える。一斉指導と個別の指導との違いがある以上は、意見や考え方が異なることが全くないことはない。ただ、一番避けなければならないことは、指導者の考え方に反発してしまうことである。

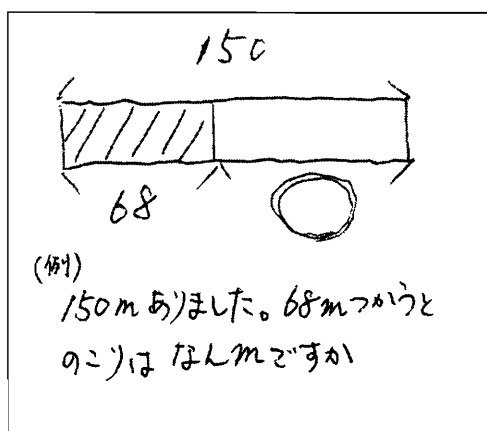
### (2) 支援員を受け入れてもらえるようにすること

人が人を教えていくうえで相手を受け入れることは、基本である。一方的に支援員が教員や子どもに話したり伝えたりしても、聞き手側が受け入れる気持ちがないと入っていかない。特に小学校では指導者と子どもとは常に接する時間や機会があるのに対して、支援員と子どもとは接する時間は短く、限られた環境の中で存在を受け入れてもらえるようにしなければならない。そのため、子どもから話しかけてきたり、かかわりを求めてきたりした場合は必ず受け入れるようにすることを心がけ、まずは支援員の方が子どもを受け入れていることを、子どもに伝わりやすく表現する必要がある。特に“ほめる”ことについては、相手を受け入れる手段として最も効果的だと考える。ほめられた側も単純に“うれしい”といった感情だけでなく、“やればできるんだ”といった自信や“もっとやってみよう”といった意欲にもつながる。ほめられた側はほめた人を受け入れるようになり、互いに良好な関係を保つことができる。時としてはマイナスイメージに見えるような行為があったとしても、見方をポジティブに変えることでほめるきっかけを作ることができる。支援が必要な子どもにとって受け入れることができなければ、どんなに良い支援ツールがあっても効果は出ない。また、受け入れることができている状態を確認する一つ的手段として、自らかかわりを求めてきたかで判断できる。女兒Tの実態でもあった“おとなしい性格で自分からよりも友達から声をかけられることが多い”という当初の様子から支援を重ねていくうちに自ら話しかけてくる機会が増えていった。これは女兒Tが支援員のことを受け入れ、良好な関係が保れている証拠ともいえる。

### (3) 視覚的な支援がその場でできるようにする

日本国籍と外国籍が半分程度の割合で在籍している学級において、日本語で伝えても理解力に差が出ていた。しかし、日本語で説明しながら絵や図を書いて、言葉を視覚的にイメージすることで理解力が高まることがあった。特に算数の文章題については、色分けしたり図を書いたりして解説することで支援しやすくなる場面が多かった。また、発達障害の疑いがある子どもにとっても、視覚的な支援をすることで集中力を維持させたり、注意力が散漫にならないようにしたりす

ることができた。「話を聞こう」という言葉かけではなく、肩を叩いて話をしている人を指さして注目を向ける支援方法も効果的だった。また支援道具が子どもへの興味関心を高めたり、集中力を維持したり、注意を支援員に向けたりすることができた。今回は、絵や図を書いて支援するだけでなく、子どもの行動の変化をメモ書きするなど、幅広く対応できるようにするために75ミリ×75ミリサイズの付箋を利用した。時として、計算ドリルなど問題数が多いページには、どの問題を解くのかわかりやすくするために目隠しとして付箋を利用する方法も考えられる。デジタルカメラを利用することもよいが、逆に注意力がデジタルカメラに引きつけ過ぎて授業の妨害にならないように気をつけなければならない。さらに、ほめる手段の中にも言葉だけでなく親指を立てたグッドサインやハイタッチにおいても効果を出すことも多かった。



(注) 150は青色, 68は赤色

#### (4) 具体的な支援方法で指導者と共通理解を図る

外国籍ということは言葉の違いだけでなく文化や考え方の違いがある。発達障害の疑いがあるということは読む・書く・聞く・話すことが苦手だったり、衝動性やこだわりがあったりする。漢数字をアラビア数字に変換する問題で、日本と同様にポルトガル語の数字をアラビア数字に変換することがあれば、言葉の違いだけで考え方は共通したものになり指導しやすくなる。変換する感覚がなければ、なぜ変換しなければならないのか、家庭内や日常生活でどの程度変換する機会があるのだろうかなど、問題に取り組む前に課題が生じてくる。指導者の教え方を尊重しながら、子どもがどの部分につまずいているのか洞察しながら、子どもに伝わりやすく支援をしていくことが大切である。担任が言葉かけした一つに「海賊のような大きい声で」というのは、まさにその通りだと思われる。“ほーっとして話の聞き取りと行動に遅れが出る”という状態についても、言葉が難しく聞き取れなかったのであればわかりやすく伝え直し、単にほーっとしてい

たのであれば注目を引きつけてから指導者が言ったことを復唱する。また、担任からは“自分にもできるという気持ちを持たせてあげたい。ほめてやる気を持たせたい”という考えから、支援員は繰り返し確認や問題を解いて、こまめな添削やほめる言葉がけをするように心がけた。一斉指導する授業形態で、支援が必要な時にこまめに対応することで、少しでも授業のペースに遅れずに取り組むことができると考える。

#### (5) 支援策の提案例

机の奥にプリントがたまっていたり、筆箱の中でなく引き出しにそのまま鉛筆が入っていたりなど、片付けがうまくできない男児Hに支援策を考え担任に提示したことがある。以下はその内容である。

##### 片付け支援策

###### ○定期的に片付け大会をする

全体で片付け大会を行い、片付けの大切さを全体で意識させる。特定の子どもへの指導だけでなく、全体への指導もできる。(その反面、片付けできないことが全体に知られることもあり、悪影響が出ることも想定される) 定期的に行うことで教室が整理され、片付けへの意識の変化をみることができる。

###### ○片付けチェック表を活用する

片付けチェック表を作成し、整理ができた時にシールを貼る。このときにシールが子どもにとってうれしい絵柄になっていると効果がある。

###### ○構造化する

片付ける物の名前や写真を貼り出す。特に写真で貼り出す場合は、きれいに整理された写真を貼り出し、その通りに片付けるように真似をさせる。

###### ○優先順位をおしえる

重要なものと一般的なものを色分けする。特に配布物や宿題など重要なものには赤色を記したり、ファイル別にしたりして違いを明確にする。

## VI. おわりに

外国人児童が在籍している学校が増えつつあり、こうした学校では、発達障害が疑われる外国人の指導の在り方が問題となっている。それは、コミュニケーションから派生する問題なのか、異文化接触から派生する問題なのか、発達障害に起因する問題行動なのか、等の特定が困難であるからである。

発達障害が疑われる外国人児童生徒を理解しようとする場合、発達障害の理解と外国人児童生徒の理解を足して、二つで割るというのではなく、固有な視点を持って理解していくのが本来であろう。しかし、現時点では、明確なアプローチを持ち得ていない。

学級支援員には、発達障害が疑われる外国人児童生徒を子どもとして見る視点と特別な支援を必要とする

子どもとして見る視点の両面が必要であろう。更に、担任が行っている一斉指導の中で発達障害が疑われる外国人児童生徒への支援が特段に目立たないような方法を追究していくことが求められる。

## Ⅶ. 参考文献

- 1) 都築繁幸 (2009) 外国人児童生徒の発達障害の理解と支援 愛知教育大学地域連携センター・平成21年度外国人児童生徒教育講座テキスト 1-7.
- 2) 都築繁幸 他 (2010) 公立小学校の外国人発達障害児の学習支援の実践 2009年度文部科学省特別経費(連携融合事業) 外国人児童生徒のための学習支援事業報告書 1 (1), 70-75.
- 3) 都築繁幸 他 (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 障害者教育・福祉学研究 6, 69-75.