

学習支援が必要なエスニック・マイノリティ児童生徒の アセスメントに関する英国の取り組みについて

渡部 孝子

群馬大学教育学部英語教育講座

(2011年9月28日受理)

Approaches Towards Assessment of Children from Ethnic Minorities with or without Special Educational Needs in England

Takako WATANABE

Department of English, Faculty of Education, Gunma University

Aramaki 4-2, Maebashi, Gunma, 371-8510

(Accepted on September 28th, 2011)

1. はじめに

2010(平成22)年5月現在, わが国の公立小学校, 中学校, 高等学校などに在籍する外国人児童生徒の数は74,214人である¹⁾。また, 文部科学省が1991年から実施している「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」²⁾の結果によると, 2008年9月1日現在, 公立の小学校及び中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は28,575人となり, 前年度の調査から12.5%も増加していることが明らかになった。これは調査開始以来最も多い数となっている。ここで注目すべきは, 特別支援学校に在籍し, 且つ日本語指導が必要とされる外国人児童生徒の存在である。文部科学省のデータ³⁾によると, 日本では全体の2.13%(約23万人)の児童生徒が何らかの特別な教育的ニーズを有すると示されており, 特別支援学校で学ぶ児童生徒は0.56%(約6万人), 支援学級で学ぶ児童生徒は1.15%(約12万4千人), 通級による指導を受けている児童生徒は0.42%(約4万5千人)という内訳となっている。し

かしながら, 前述した外国人児童生徒の受け入れについては特別支援学校に在籍する児童生徒の数しか示されておらず, 学習が困難な外国人児童・生徒の中には, 特別な教育的ニーズを有する者もいる可能性があるが, そこまで細かいデータは公開されていない。外国人児童・生徒の基礎学力の不足は, 単に日本語能力が十分ではないからだという認識に留まり, 必要な学習支援が得られない児童・生徒がいるのではないだろうか。

Watanabe(2010)は, 外国人児童の教育的ニーズを把握するためのアセスメントの手立てが確立していないために教育機会が奪われてしまった外国人児童の事例を取り上げている。また, 黒葛原・都築(2011)が, 外国人ADHD児の学習行動に関する分析を行い, 小学校における国語授業で見られる外国人児童の問題行動が, 日本語学習に起因するものなのか, あるいは発達障害などの他の要因に起因しているものかについて分析を試みている。研究対象はADHDの外国人児童1名, 外国人児童1名, ADHDの日本人児童1名, 日本人児童1名の合計4名であり, また1時間の授業のみの分析という事例研究で

あるが、今後こういった事例研究の積み重ねが重要になってくると考える。また菅原(2004)は、外国人児童の「特別な教育的ニーズ」を把握するために知能検査(WISC-III)等を活用したアセスメントの手立てを探るための事例研究を行っている。さらに吉田・高橋(2006)は、外国人学校における障害・特別ニーズを有する外国人児童生徒の教育実態を質問紙調査を中心に明らかにしている。その結果として、障害・特別な教育ニーズを有する児童生徒の受け入れは困難であることや学校において特別な教育的配慮を行う考えがないという否定的・消極的な声があったことが示されているが、その背景に学校経営上の経済的余裕やマンパワーの不足があり、吉田・高橋が指摘するように、学校外の専門家・専門機関とのネットワークの形成の推進が今後の課題と言える。

外国人児童生徒の基礎学力を保障するために必要な支援が、日本語学習支援なのか、あるいは特別な教育的支援なのかについて、教育現場でどのように判断し、対応していくかは、現在、そしてこれから求められていくものである。しかしながら、前述したように外国人児童生徒の特別支援教育は日本でまだ着手し始められたばかりの研究領域である。そこで、本研究では、教育政策としてエスニック・マイノリティ児童生徒の基礎学力向上を掲げ、彼らの学習支援のニーズを把握するためのアセスメントの開発を進めている英国の取り組みについて着目し、日本の教育現場での応用の可能性を探りたいと考えた。

2. 研究の目的と方法

そこで、まず英国における特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs, 以降 SEN)を有し、付加言語として英語を学ぶ児童(English as an additional language, 以降 EAL)⁴⁾の実態を把握し、次に EAL 児童が SEN を有する可能性がある場合、具体的にどのようなアセスメントが行われているのかを明らかにすることを本研究の目的とする。

研究方法として、文献調査と現地調査での聞き取

り調査を中心に進めていった。まず、教育技能省(DfES)、子ども・学校・家庭省(DSFC)や地方当局(LA)の Web からの情報収集を行った。現地調査では、2010年5月に言語とカリキュラム発達学会(NALDIC)理事 Green 氏、学校教員養成・研修機構(TDA)担当者、マンチェスター地方当局 EMAS 担当者、マンチェスター・メトロポリタン大学 Flynn 氏(EAL & SEN 専門)への聞き取り調査を行い、アセスメント等の資料提供を得た。さらに、2011年3月にロンドン・バーネットのエスニック・マイノリティ学力向上サービス部門提供の研修プログラムに参加し、その後担当者への聞き取り調査とアセスメントに関する資料提供を得た。これらの調査結果について以降まとめていく。

3. 英国におけるエスニック・マイノリティ児童生徒の現状について

1997年に新労働党が政権を獲得し、「インクルージョン」が政策の一つとして掲げられ、以降2010年に保守党と自由民主党との連立政権へ政権交代した現在もその教育政策の方向性に関しては、現時点では大きな変化が認められない。一般的には、インクルージョンという用語から、特別な教育的ニーズを有した子供の教育が対象であるという発想に繋がることが多いだろう。しかし英国の教育場面におけるインクルージョンは、特別な教育的ニーズを有する子供だけを対象としてはいない。Mittler(2000)が指摘しているように、インクルージョン政策は、人種的、言語的な少数グループ、障害のある、あるいは学習困難な子ども、あるいは排除されやすい子どもたちを含む全ての子供の利益になるように改革が進められている。加えて、ジェンダー、信仰集団、難民、EAL 学習支援の必要性、貧困等、様々な要因から社会的に排除される可能性がある子供をいかに包摂的に、等しく教育を受ける機会を保障するかということが求められる。特に、学校というコンテキストにおいては、メインストリームの中で子供が排除されることがないように教育的配慮が施されている。もちろんそのためには、一人ひとりの子どもに

必要な教育支援は何かを様々な角度から把握することが必要である。

また近年英国では、SEN はこれまでである特定の学習ニーズしか適応されてこなかったという反省を踏まえ、スコットランドの2004年教育法に用いられている「付加的な支援ニーズ (ASN: additional support needs)」⁹⁾ という新しい概念に着目している (Cline 2011)。それは情緒的、認知的、言語的、障害、あるいは家族や養育状況などが要因で、どのような支援が必要となるかは子供によって異なるという捉えである。つまり、一人の子どもの教育的ニーズは必ずしも一つではないという現実に応じた考え方である。英国の目指すインクルーシブ教育、教育の機会均等は、正に「個」のニーズを満たすことで初めて、その求める理念の具現化に向けた基盤が固まっていくのではないだろうか。

3.1 エスニック・マイノリティ児童生徒と第一言語としての英語

本稿では、特にエスニック・マイノリティの児童生徒を研究対象者としているが、一言でエスニック・マイノリティと言っても、英国で生まれ、第一言語は英語であるバイリンガル児童生徒もいれば、学齢期に英国に移り、英語を学習しながら教科学習を行っている児童生徒もいる。2010年の学校教育センサス (教育省 Department for Education, 5月13日付け) のデータによると、校種ごとのマイノリティ・エスニック¹⁰⁾ 出身者と英語を第一言語としない児童生徒の割合は以下の通りである。

表1 校種ごとのマイノリティ・エスニック出身者と英語を第一言語とする者の割合

カテゴリー 校種	マイノリティ・エスニック出身	英語は第一言語ではない
初 等 学 校	25.5%	16.0%
中 等 学 校	21.4%	11.6%
特 別 支 援 学 校	21.2%	10.9%

*表1はデータを基に筆者が作成した。

表1を見ると、平均して各校種全てにマイノリティ・エスニック出身の児童生徒が2割以上の割合

で在籍していることがわかる。中等学校と特別支援学校では、そのうちの約半数が英語を第一言語としないとなっている。特に、初等学校では、マイノリティ・エスニック出身者の6割強が英語を第一言語としないことになる。英語指導の立場からは、学齢が低いほど、Cummins (1970) が言う社会日常生活に必要な基本的コミュニケーション能力であるBICS (Basic Interpersonal Communication Skills) の獲得がスムーズにいき、教科学習で不可欠な学習思考言語、CALP (Cognitive and Academic Language Proficiency) の早い段階での獲得が期待できると考える。

さらに表2では、エスニシティにかかわらず、校種ごとに第一言語を英語とする者とそうでない者の割合を示している。各項目で2つ数字が上下に示されているが、上段は2009年のデータ、下段は2010年のデータを現している。左の欄は児童生徒の言語使用状況、つまり英語が第一言語か、そうでないかを示している。回答者は保護者であるため、「分類不可」となっているのは、言語使用に関しては触れたくないと考えている場合か記入漏れの場合かのどちらかであると解釈される。

2009年のデータと2010年のデータを比較すると、若干ではあるが英語を第一言語としない児童生徒の割合が、初等学校では1.6%、中等学校では0.8%、特別支援学校では1.0%増加していることがわかる。また2009年に比べ、2010年では特別支援学校以外の二校種の在籍者数が減少しているのにも関わらず、英語を第一言語としない児童生徒の数は、初等学校で約48,000人、中等学校で約24,000人も増加している。さらに特別支援学校では、2009年と2010年とのデータを比較すると、在籍者数は全体で約1,300人増加しているが、そのうち英語を第一言語としない児童生徒の数は、約1,000人の増加となっている。これは単なる偶然の結果であろうか。言語使用状況と特別支援学校在籍者の数に何らかの関連があるのではないかと考えられる。

ここでは表1と表2から、英国におけるエスニック・マイノリティ児童生徒の英語使用状況を概観した。そこで次に、英語を第一言語としない児童生徒

表2 校種ごとの第一言語としての英語使用者の割合

(2009年, 2010年次学校教育センサス(教育省)から)

言語使用	初等学校		中等学校		特別支援学校	
	児童数	%	児童数	%	児童数	%
英語が第一言語でない	470,080	14.4	354,300	10.8	8,410	9.9
	518,020	16.0	378,210	11.6	9,380	10.9
英語が第一言語である	2,788,360	85.5	2,921,430	88.9	76,000	89.8
	2,707,270	83.8	2,856,050	87.9	76,330	88.9
分類不可	2,840	0.1	11,300	0.3	180	0.2
	4,830	0.1	14,160	0.4	190	0.2
合計	3,261,280	100	3,287,030	100	84,590	100
	3,230,120		3,248,410		85,900	

*表2は、2009年、2010年次学校教育センサス(教育省)のデータを基に筆者が作成した。

が特別な教育的ニーズを有するかどうかを把握するにはどのような手立てがあるのかについて考えていく。

3.2 エスニック・マイノリティ児童生徒と特別な教育的ニーズ

アセスメントの紹介をする前に、まず特別な教育的ニーズを有するエスニック・マイノリティ児童生徒の実態について理解しておく必要がある。『特別な教育的ニーズとエスニシティ』調査報告書(2006)を見てみよう。本報告書は、ウォーリック大学教育学研究教育学的発達・評価・調査センターのLindsay, PatherとStrandの3氏が中心となって行った統計分析と地方当局での調査、及びケース・スタディの結果をまとめたものである。本調査では、特別な教育的ニーズを有するエスニック・マイノリティの子どもたちに関する評価が適切に行われているかどうかの検討を行うことが目的とされている。

本調査は、英国の公立学校に在籍する5歳から16歳の650万人に関する2005年の学校教育センサスのデータを基に、エスニック・グループ、ジェンダー、社会経済的困難、障害の種類による不利益という観点から分析を試みている。実際に分析されたデータの一部をみると、人種差別的なバイアスがかかった認定が行われていることがうかがえる。

- 1) 黒人カリブ系、及び白人とカリブ系混血の子どもは、行動・情緒・社会的問題を抱えている、つまりBESD (Behavioural, Emotional and Social Difficulties)と認定されている数が、白人イギリス人の子どもよりも、1.5倍多い。
- 2) 聴覚障害を持つバングラデシュ系の子どもの数は、白人イギリス人の子どもよりも2倍多い。重度の複数学習障害、視覚障害、聴覚障害、あるいは重複感覚障害をもったパキスタン系の子どもの数は、白人イギリス人の子どもよりも2から2.5倍多い。
- 3) 他のアジア系や中国系の子どもは、軽度の学習障害、特定学習障害、自閉症特定障害と認定された数が、白人イギリス人の子どもよりも少ない。

特に1)の分析結果から、黒人カリブ系、及び白人とカリブ系混血児童がBESDとして認定される割合が高いと示されているが、その認定に疑問が残る。Lindsay他(前掲書)も、この数字は、教員や学校側が黒人の子どもたちに対する差別的な態度や他の子どもたちと異なる対応をとっているために、実際の数以上にBESDと認定される黒人カリブ系、白人とカリブ系混血の子ども数が多いのではないかと疑問を投げかけている。

2)の結果については、文化的な問題が含まれて

いると考えられる。特定のエスニシティでは、親類縁者同士間での結婚も多く、そういった結婚形態が継承されていくと、その結果として、障害を有する子どもの割合が高くなる可能性は否めないだろう。

3) では、パキスタン、バングラデシュ系以外のアジア系、中国系は、軽度の学習障害等を有する子どもの数が、白人イギリス人よりも少ないという結果が出ている。この結果は1) とは異なる学校や教員の人種的バイアスが関連しているように考えられる。筆者がこれまで行ってきた英国の初等学校、中等学校における授業観察を通して見ると、一般的に言われているように、特に中国系の子どもは、「手がかからない」ように思える。彼らは、集団学習に慣れているため、ニュー・カマーであったとしても、特に授業者の障害にはなりにくい。また、一般的に保護者の子どもに対する教育への関心が高いため、家庭でのサポートも期待できる。実際に2004年に発表されたGCSE⁷⁾の調査結果では、エスニシティで比較した場合、中国系の生徒の成績が一番良かったことが明らかになった。しかしながら、中国系の子どもの中にも特別な教育的ニーズを有する者もいる。例えば、教員の「中国系の子どもには良い成績が期待できるため、学習が困難な場合は英語学習の支援を充実すれば問題は解決する」といった先入観が、必要な学習支援が与えられないまま置き去りにされ、メインストリームで排除された子どもを作り出す可能性もあるだろう。

特にメインストリームの中に入ってきたEAL児童生徒のニーズの初期的な見極めは、専門家ではなく、担任、EAL教員、SENコーディネータが担うことになる。学習の困難さが英語能力の問題なのか、特別な教育的ニーズを有するのか、あるいはその両方の問題を抱えているのかをどのように判断できるのだろうか。アセスメントを行う方法もさながら、英語をアセスメントの媒介語として使用できない場合は、EAL児童生徒の母語を使用するのだろうか。そこで、次節では英国で開発された学校教員が対応可能な第一段階のアセスメントについて取り上げ、検討する。

4. 第一段階のアセスメント開発について — 特別な教育的ニーズか、言語学習 ニーズか

Cline(1997)は、1980年代以降、SEN児童とEAL児童が必要とする支援の相違に関する教員の理解が深まってきたが、SEN児童であるEAL児童を認識する、あるいは測定するという課題が残されていると指摘していた。そして、両領域の専門家、つまり特別な教育的支援と付加言語としての英語学習支援の専門家が積極的に共同研究を行い、共に研修を受ける必要があると強調していた。

その後十数年が過ぎたが、その間、初期的アセスメントの開発への試みについては、積極的な取り組みが行われてきた。本稿では、特に学校教員養成・研修機構であるTDA(Training and Development Agency for Schools)の開発した新任教員のための自律学習教材、ポーツマスのEMAS(Ethnic Minority Achievement Service)が提供しているFilter QuestionsとマンチェスターのEMASが作成したガイドラインを取り上げたい。

4.1 『新任教員のための自律学習教材：付加言語としての英語と特別な教育的ニーズ』

TDAでは、特別支援教育について知識が乏しい新任教員や経験年数が少ない教員を対象とした自律学習教材をWeb上で提供している⁸⁾。本教材は特に、EAL児童生徒とSEN児童生徒との相違、そしてEAL児童がSENを有するかを判断するための基礎知識を得てもらうために作成されている。

特に興味深い項目として、EAL児童がどのような英語の誤用を産み出すのかについての典型例紹介が挙げられる。具体的な記述は以下の通りである。

バイリンガル児童の典型的な英語の誤用例

- 文の最後に動詞を置く— He crayons not giving.
- 名詞の前の冠詞がない— She give me sweet.
- 名詞の後に前置詞を置く／不要な前置詞を置く— I told to my mum.
- 不適切な否定形の使用— He no play with me, I

not got my pencil.

- ・副詞や副詞句を不適切な箇所に置くー He too much cursing (以下略).

EAL 教育専門家にとっては、どの母語話者の子どもにも見られる典型的な誤用だということがすぐ理解できるだろう。しかしながら、英語を母語とする新任教員にとっては、こういった典型的な誤用に違和感を覚える者もいるだろう。EAL 児童の誤用は多くの場合は中間言語として捉えることができる。つまり彼らの英語は「規範とされる英語」が使用できるための過程の中間地点にいるという認識を持ち、英語力と知能が比例するといった誤った先入観は修正されることが期待できる。尤も、以前より英国における喫緊の教育課題として強調されている子どもの英語リテラシー能力の低さから捉えると、往々にして英語を第一言語とする子どもも「読む」「書く」という技能では、EAL 児童と誤用のパターンが共有できるのではないかと考えられる。

さらに、本教材では EAL 要素が子どもが有する SEN を隠してしまう可能性があるとして指摘している。つまり、教員が EAL 児童に対して英語学習支援以外にどのような支援が必要かを見落とす場合がないようにと、以下の観察項目を提示している。

- 1) 英語だけでなく母国語の習得が遅い。
- 2) 作業をする時間が不自然なほどかかる。
- 3) 教員や他の子供からの介入にほとんど反応がない。
- 4) 聞く力や注意力が弱い。
- 5) 特に読むことや書くことを中心としたリテラシー能力が低い。
- 6) 母語能力が低い。
- 7) 基本的な数の概念の習得が困難である。
- 8) 言語に頼らない教科の学習が困難である。
- 9) 行動、情緒、社会性の面で問題がある。

特に 1) と 6) の母語習得に関する問題は、他のアセスメントにおいても共通して取り上げられている。実際に学校教員が EAL 児童の母語習得につい

て理解する手立ては、保護者や通訳等を通して情報を得るしかないだろう。しかし英語学習の困難さに気づいた時点で、まずは母語能力について情報を得ることによって、何か別の教育支援が必要であることへの気づきが得られ、専門家へつなげる橋渡しになるのではないだろうか。

4.2 ポーツマス EMAS によるフィルター・クエスチョン

ポーツマス EMAS のフィルター・クエスチョン⁹⁾は、第一段階の基本的なアセスメントの目安になるものとして、ポーツマスに留まらず、全国的に広く活用されてきた。まずフィルター・クエスチョンは、以下の 7 つの上位カテゴリーが設定され、カテゴリーごとに質問項目が提示されている。以下に 7 つの上位カテゴリーを示す。

- 1) 聞くことに関する問題
- 2) 口頭表現力の不足
- 3) カリキュラムに沿った学習の困難さ
- 4) 読む力の乏しさ
- 5) 書くことの困難さ
- 6) 手書きの困難さ
- 7) 態度、情緒、あるいは社会性の面での困難さ

ここでは特に、2) の「口頭表現能力の不足」についてどのような質問が提示されているのかを以下に紹介する。

英語を学んで 2 年経っているか？

↓ NO YES → EAL Assessment

教室では怯えたり、落ち着きがないか？

↓ NO YES → EAL Assessment

ESL 児童によって不正確な構文が使用されているか？

↓ NO YES → EAL Assessment

児童の使用言語が不正確な構文に影響を与えているかもしれないか？

↓ NO YES → EAL Assessment

児童は母語や他言語を彼らの年齢や教育的経験に

合ったような使用ができるか？

↓ NO YES → EAL Assessment

Special Educational Needs Assessment

上から順に質問にアセスメントを必要とする EAL 児童の状況に当てはめながら答えていく。そして、質問に対する回答が「YES」であれば、その段階で EAL のアセスメントを行う必要性が示される。一方、最後の質問に至るまで全て「NO」という回答になれば、最終的に SEN のアセスメントの必要性が示される。SEN か EAL かの問題を洗い出すのではなく、まずどちらのアセスメントが必要なのか、専門家への相談根拠を示す基礎データになることは確かである。クラス担当教員や EAL 専門家は、児童生徒が SEN を有するかどうかを判断するための専門性を持たない場合がほとんどである。しかし地方当局の担当部門でこういった目安になる質問項目リストを提供している場合は、アセスメントが必要だと感じる子どもに関わる複数の教員が情報を共有したり、修正したりすることが可能である。もちろんこのようなアセスメントは、「今」の状況を見るだけでなく、数ヶ月かけて子どもを観察し、記録を録り、専門家の意見や助言を得ながら、慎重に対応することが求められる。

4.3 『特別な教育的ニーズを有している可能性があるエスニック・マイノリティ児童が在籍している学校のためのガイダンス』

最後に、『特別な教育的ニーズを有している可能性があるエスニック・マイノリティ児童が在籍している学校のためのガイダンス (Guidance for Schools on Ethnic Minority Pupils who may have Special Educational Needs.)』¹⁰⁾ についてみていく。本ガイダンスは、マンチェスター地方当局の外郭団体である児童サービス部門の多様性とインクルージョンチームが作成したものである。

本ガイダンスの中では、特に第一言語のアセスメントから SEN を探るといったアプローチがとられているところに特徴がある。具体的には、EAL 児童に母語を媒介語として 8 つの課題を課し、そのアウト

カムによって総合的に判断する手法である。

第一言語のアセスメント

Task 1：物語を語る

絵を見て説明できるか。

Task 2：順番に配列する

5枚の絵を見ながら、話の順番どおりに並べ替えられるか。

Task 3：個人的な経験を再現する

今朝クラスで何をしたか説明させる。

Task 4：理解する

クイズを出して、それが何かを答える。

Task 5：指示に従う

指示を出して、その指示通りにできるかを見る。

Task 6：指示通りに絵をかく

名詞、前置詞、位置関係、数の概念。

Task 7：聞いて答える

L1 の読み物を読んで、簡単な質問をして答えさせる。

Task 8：概念的発達を見る

長さ、大きさ、重さ、量、形、サイズ、色。

母語の発達レベルを理解するだけでなく、非専門家が行う簡易知能テストの形式がとられていると言えるだろう。担任は児童の母語に必ずしも対応できるわけではないので、児童の母語が使用できる EAL 教員かあるいは、通訳等が実施を援助することになる。もちろん第一言語のアセスメントだけで判断できるものではないため、複数の関係者で総合的に協議を重ねていくことが不可欠である。

一方で、EAL か SEN かをアセスメントする手立てとして、必ずしも通訳を必要としないとロンドン・バーネット地方当局で EAL のアセスメント ‘Language in Common’: Assessment across the Curriculum’ を開発した Sanderson 氏は強調する¹¹⁾。通訳はこういったアセスメントにおいて十分な期待に答えてくれるケースは少ないと言う。たとえば、教員に児童生徒の母語のリテラシーがなくとも、

母語の作文による第一段階の判断材料を得ることが可能であるというのだ。EAL 児童が母語で書いた作文を見て、タイトルが書かれているか、文としての固まりが認められるか、句読点があるか、文字に何らかの規則性が認められるかといったことから、母語のリテラシーについて見取ることができるとしている。リテラシーがあることが判断できれば、EAL 児童生徒の指導計画にも大いに役立つ。確かに「荒い」手法であるという印象は拭えないが、SEN を専門としない担任や EAL 教員にとっては、指導計画に役立てる情報となり得るだろう。

5. おわりに

本稿では、英国における EAL 児童生徒の教育状況を概観し、特に EAL 児童が SEN を有しているか否かを SEN の非専門家である教員が、まずどのように判断できるのかを示す第一段階でのアセスメント開発の取り組みについて紹介し、検討した。

特に、母語の習得状況やリテラシー能力の情報を得ることは非常に有益な判断材料になることが、ここで取り上げた全てのアセスメントにおいて強調されていることがわかった。日本でも外国人児童生徒に日本語で知能テストを受けさせた結果は、信頼性が低いことは容易に予想できる。もちろん児童の観察を重ねた上での複数の教員による判断は不可欠ではあるが、第一段階で SEN の可能性を認識するための、あるいは情報を共有するための共通の視座を示したポーツマスのフィルター・クエスチョンやマンチェスターの 8 つの課題等は、非常に参考になるのではないだろうか。そして何よりも、TDA が新任教員や経験が少ない教員対象に作成した EAL か SEN かの判断材料を、日本の学校教員養成課程や教員研修において提供していくべきだと考える。そのためには、これから、英国で活用されている EAL か SEN かを判断する第一段階のアセスメントの適用、あるいは応用がどの部分で、どの程度可能なのかを検証していかなければならない。

また、英国では特別支援学校の児童・生徒にも EAL 教育の提供が義務付けられている。日本の特別

支援学校や支援教室に在籍する外国人児童生徒の日本語教育のあり方を見直すために、EAL カリキュラムや指導法は多くの示唆を与えてくれるのではないだろうか。今後さらに研究を多角的に進めていきたい。

注

- 1) 『平成 23 年版 子ども・子育て白書』 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2011/23webhonpen/html/b2-s2-5-3.html> 2011 年 9 月 8 日参照。
- 2) 文部科学省 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ等に関する調査（平成 20 年度）の結果について、<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/21/07/1279262.htm> 2009 年 8 月 24 日参照。
- 3) 文部科学省 特別教育支援 <http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/002.htm> 2011 年 9 月 8 日参照。
- 4) 英国のエスニック・マイノリティ児童生徒にとって、英語は必ずしも第二言語ではない。多くの子供たちは英語を学習する前から母語に加えて他の言語を使用/学習している割合が高いという実態から、学校教育の文脈においては現在「付加言語としての英語」(English as an additional language) という用語が定着している (渡部, 2009 参照)。
- 5) <http://www/scotland.gov.uk/Publications/2004/06/19516/39190> 2011 年 9 月 1 日参照。
- 6) Pupils Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England, Department for Children, Schools and Families. (29th, April 2008) <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000786/sfr09-2008.pdf> 2011 年 1 月 10 日参照。ここではそのまま原本を訳し、「マイノリティ・エスニック」とした。ただし、基本的に本稿では、「エスニック・マイノリティ」と統一する。
- 7) General Certification of Secondary Education の略。14 歳から 16 歳の間に学んだ教科の到達度を認定する教育資格。
- 8) TDA. Materials for newly qualified teachers: Every Child Matters English as an additional language and SEN self-study task3.
- 9) Portsmouth BLSS. SEN or EAL filter questions. <http://www/blss.portsmouth.sch.uk/sen/filterq.shtml> 2008 年 3 月 19 日参照。
- 10) Diversity and Inclusion Team, Children's service, Manchester の担当者 Flynn 氏から提供。
- 11) 2011 年 3 月 18 日 ロンドン・バーネット地方当局での聞き取り調査より。

付記

本調査は、平成 21 年度～23 年度科学研究費補助金(基盤研究 (C), 課題番号 21530788)「英国のエスニック・マイノリティ児童・生徒に対する『教育的包摂』に関する研究」(研究代表者 渡部孝子)の助成を得た研究の一部です。その研究成果として、2011 年 9 月 11 日に開催された日本国際教育学会自由研究として発表した内容を加筆・修正し、本稿にまとめました。

参考文献

- Cline, T. (1997). Special Education Needs and Language Proficiency. *English as an Additional Language: Changing Perspectives*. Watford: NALDIC.
- Cline, T. (2011). Interaction of English as an Additional Language and Special Education Needs. University College London Module E3. ハンドアウトより.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. No.19, pp.121-129.
- Department for Education and Skills. (2006). Special Educational Needs and Ethnicity: Issues Over and Under-Representation.
- 黒葛原由美・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, pp.59-73.
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers. 邦訳 山口 薫 (2002) 『インクルージョン教育への道』. 東京大学出版会.
- 佐藤満雄・佐藤貴虎 (2002) 「日本の特殊教育とイギリスのインクルージョンの比較における一考察」, 『情緒障害教育研究紀要』, 第 21 号, pp.213-221.
- 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: ある中国人児童の事例を通して」, 第 28 回日本言語文化学会 発表要旨. <http://hdl.handle.net/10083/50418>
- 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—外国人学校への紙問調査を中心に—」, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』, 57, pp.269-289.
- Watanabe, T. (2010). Education for Brazilian Pupils and Students in Japan —Towards a Multicultural Symbiotic Society. *Procedia Social and Behavioral Science*. 7 (C), pp.164-170.
- 渡部孝子 (2009) 「イギリスにおけるエスニック・マイノリティ児童・生徒への教育政策の変遷—英語教育を中心に—」, 『比較文化研究』, 日本比較文化学会, 第 87 号, pp.121-131.