

実践報告

外国にルーツのある児童生徒への学習障害に関するアセスメントの現状の課題 — 学習障害が疑われる外国にルーツのある中学生一例からの考察 —

三益 亜美*・申 怡娜**・澤田 浩子***

外国にルーツのある子どもの学習困難は、言語環境に起因する第二言語の低い習得度が原因と判断されやすく、学習障害と特定されるまでに時間がかかる。本研究は、これに該当する中学2年男児を経験したので報告する。客観的な検査により、本事例の語彙・読み書き能力は小学校低学年以下であり、文字習得に関与する認知能力に弱さがみられた。本事例の約11年という在日期间を考えると、本事例の低い日本語能力を環境要因のみでは説明できず、学習障害が疑われた。小中学校では、言語環境に起因する学習困難と考え、学習障害が疑われることはなかった。本事例を通して、外国にルーツのある子どもへの指導経験が教員に不足している、外国にルーツのある子どもの学習困難の背景に学習障害があるという可能性が教員に認識されていないことなどが原因で、外国にルーツのある子どもは学習障害に関するアセスメントにつながりにくいという現状があるように思われた。

キー・ワード：外国にルーツのある子ども 学習障害 アセスメント

I. はじめに

家庭と学校での使用言語が異なる外国にルーツのある児童生徒の場合、学校で使用する言語（第二言語）の習得度が、モノリンガル児童生徒に比べて低いことがある。Cummins (2001)によると、第二言語に暴露されてから1・2年ほどで流暢に日常会話が可能になるが、学業に必要な学習言語能力が学年相当レベルに達するまでには、通常5年以上必要である。ゆえに、外国にルーツのある児童生徒が、学校で友達や教員とコミュニケーションできるようになっても、第二言語の読み書き習得や教科学習で困難さを示すことは少なくない。

そのような学習面の困難さの中には、環境要

因や全般的知能の水準からは説明できず、大脳機能の低下が原因の学習困難、すなわち、学習障害が原因の困難さもある。学習障害は、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、または、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指す（文部省、1999）。音声言語や文字言語の習得に関連する主な学習障害のサブタイプに、特異的言語障害と発達性ディスレクシアがある。

特異的言語障害とは、知的障害や聴覚障害、対人関係の障害など言語発達を遅滞させる明らかな問題が認められないにもかかわらず、言語発達に遅れがみられる状態をいう（Leonard, 1998）。一方の発達性ディスレクシアとは、文字習得に関与する認知能力の弱さが原因で生じる読み書き障害である。実際に、外国にルーツのある児童生徒においても、音声・文字言語習得

* 筑波大学人間系、NPO法人LD/Dyslexiaセンター

** 筑波大学人間総合科学学術院

*** 筑波大学人文社会系

の困難さに関して、特異的言語障害や発達性ディスレクシアと考えられる事例が報告されている (Ijalba, Bustos, & Romero, 2000; Kambanaros, Michaelides, & Grohmann, 2015; 奥村・加賀・稲垣・北, 2021; Sambai, Ju, & Uno, 2022; Uno, Wydell, Kato, Itoh, & Yoshino, 2009b; Wydell & Butterworth, 1999)。

学習障害のある児童生徒に対しては、通常の指導法では十分な指導効果が得にくく、認知特性や学習到達度に応じた専門的な介入が必要とされる。しかし外国にルーツのある児童生徒が示す学習困難に対しては、言語環境 (例えば、家庭と学校での使用言語の違い) が原因と認識されやすい (Cline, 2000; Deponio, Landon, Mullin, & Reid, 2000)。結果的に、外国にルーツのある児童生徒は、モノリンガル児童生徒に比べて、学習障害のアセスメントにつながりにくく、学習障害と特定されるまでに長い時間を要し、専門的介入の開始が遅れる傾向にある (Gorman, 2009; Kambanaros et al., 2015)。

実際、著者らは、学習障害に関するアセスメント実施に至るまでに長い時間を要した外国にルーツのある中学2年男児を経験した。本研究では、この男児に実施した学習障害に関するアセスメント結果を報告し、本事例を通して、外国にルーツのある児童生徒への学習障害に関するアセスメントの課題を考察することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

対象は、本研究実施時、13歳5カ月の中学2年男児 (以下、症例Aと呼ぶ) である。公立中学校の特別支援学級 (知的障害) に在籍していた。症例Aは、日本国籍の父とフィリピン国籍の母のもとに日本で生まれた。症例A自身は日本国籍とフィリピン国籍をもつ。

母親が十分に日本語を話せないため、幼児・児童期は、主にタガログ語で母親に育てられていた。そのため、症例Aの母語 (第一言語) は主としてタガログ語といえる。母親の日本語能

力の向上とともに、家庭での使用言語は徐々にタガログ語と日本語の併用となり、タガログ語の使用頻度は減少していった。本研究実施時には、家庭での主な使用言語は日本語であり、母親とのコミュニケーション時に、時々、必要に応じて、タガログ語と英語を併用する程度だった。母親に実施した聴取では、症例Aのタガログ語の言語発達の遅れを示唆するような回答はなかった。

症例Aは、日本の保育園に通園したが、母親の日本での仕事が多忙であったことを理由に、年長時に症例Aのみフィリピンの母親の実家に引っ越した。年長から小学1年の約2年間、フィリピンで、フィリピン国籍の祖父母にタガログ語で育てられた。症例Aは小学校2年時に日本に帰国した。症例Aが日本以外の国で育った期間は、この2年間のみである。日本の3歳児健診や保育園で発達上の問題を指摘されたことはなかった。

日本に帰国した小学2年時に公立小学校に転入した。この小学校には、日本語指導が必要な児童が学ぶ国際教室があった。症例Aは日本語が十分に話せなかったため、この国際教室にて、ブラジル人の教員から英語を交えながら日本語指導を受けた。しかし諸事情により引っ越しが必要となり、間もなく、別の小学校に転校することになった。転校先の小学校には国際教室がなく、日本語指導を受けることができなかった。しかし症例Aの日本語能力が十分でなく、日本語でのコミュニケーションが困難であったため、特別支援学級の在籍となった。特別支援学級への入級にあたり、知能検査や言語発達検査などのアセスメントは実施されておらず、低い日本語能力が理由での入級であった。小学校を卒業するまで特別支援学級に在籍していた。

小学校卒業後、公立中学校に入学した。中学校教員からの話では、小学校から中学校への引継ぎ資料に、日本語が片言である、仮名の読み書きはある程度可能だがカタカナの習得は十分とはいえない、漢字の読み書きが困難で習得度は小学2年生レベルであるなどと記載されてい

た。その他、外国籍の児童であるため、日本語の理解が困難という記載もあった。また小学6年生の時に受けた知能検査に関する情報も引き継がれていた。その引継ぎ資料には、境界域知能に該当するという記載があったという（著者らには、知能検査の名称、正確な検査成績の数値に関する情報は明かされていない）。

症例Aは、中学校入学後も特別支援学級（知的障害）に在籍した。入学してまもなくは、国語と、必要に応じて道徳の時間を特別支援学級で学び、それ以外の時間を通常の学級で学んだ。しかし入学して数ヶ月経過してから、数学の困難さも顕著となり、特別支援学級で数学の授業を受けるようになった。それ以降、週に8～10時間を特別支援学級で学び、その他の時間は通常の学級で過ごしている。

中学校1年時の10月から、Z大学と教育委員会が連携のもと行っている日本語学習支援プロジェクトに症例Aも対象生徒として参加することになった。この支援プロジェクトでは、症例Aを含む、日本語指導が必要な外国にルーツのある生徒に対して、Z大学の大学生がWeb会議システムを用いて日本語学習支援や教科学習支援の活動を行っている。症例Aを含む対象生徒全員が、このプロジェクトで日本語学習支援を受ける前に、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント（DLA：Dialogic Language Assessment for Japanese as a Second Language）を受けた。そして症例AはDLAの日本語ステージ判定に基づきグループ編成された小集団の中で日本語学習支援を受けるようになった。

本研究の第三著者が、DLAでの症例Aの回答や、日本語学習支援における症例Aの学習時の様子などから、症例Aの日本語での口頭コミュニケーション能力に比して文章を書く力が極端に低いことなどについて「日本語を母語としないためなのか、学習上の何らかの障害があるためなのか」と疑問に思い、本研究の第一著者に相談をした。そこで第一著者が中心となって、症例Aの保護者および学校教員の同意を得たうえで、症例Aが中学校2年時の6月（13歳

5か月時）に学習障害に関する評価を行った。

2. 検査項目

学習障害（主に特異的言語障害と発達性ディスレクシア）に関する評価を目的に、先行研究（三益・宇野・春原・金子, 2016; 宇野・春原・金子・栗屋・狐塚・後藤, 2018）と同一の評価項目から成るアセスメントを実施した。

(1) 非言語性の推理能力：検査時間の制約上、検査実施期間に、全般的知能を評価するウェクスラー式などの知能検査を実施できなかった。そこで、レーヴン色彩マトリックス検査（RCPM: Raven, 1976）を行い、非言語性の推理能力を評価した。RCPMは36問から成り、6つの選択肢から標準図案の欠如している部分に合致する図形を選ぶ検査である。正答数を記録した。

(2) 語彙習得度：日本語の語彙習得度を評価するために、KABC-II「語彙尺度」の下位検査3項目（表現語彙、理解語彙、なぞなぞ）（藤田・石隈・青山・服部・熊谷・小野, 2013）を実施した。その他に、絵画語い発達検査（PVT-R：上野・名越・小貫, 2008）を実施した。PVT-Rは、症例Aの生活年齢より低い12歳3か月までの子ども対象の検査であるが、症例Aの語彙年齢を把握するために実施した。

KABC-II「表現語彙」は、絵や写真を見て、その正しい名称を口頭で回答する課題である。KABC-II「理解語彙」とPVT-Rは、検査者が口頭で呈示する単語に合致する絵を複数の選択肢から選ぶ課題である。一方KABC-II「なぞなぞ」は、聴覚呈示された質問文（例：巣を作り、針があって、花の蜜を集めるのは何ですか？）を聞いて口頭でその名称を回答する課題である。

(3) 読み能力：音読の正確性を評価するために、標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R：宇野彰・春原則子・金子真人・Wydel, 2017）の音読3課題（ひらがな1文字音読、カタカナ1文字音読、漢字126語の音読）を実施した。その他に、KABC-II「ことばの読み」を実施した。STRAW-R「ひらがな1文字音読」と「カタカナ1文字音読」は、各20問から成る。STRAW-R

「漢字126語の音読」とKABC-II「ことばの読み」は、主に漢字の読み能力を評価する課題で、いずれも課題がすすむにつれ配当学年の高い漢字になるように刺激が並ぶ。各検査の正答数を記録した。

音読の流暢性を評価するために、STRAW-R「速読課題」を実施した。できる限り速く正確に音読するように教示し、ストップウォッチで音読所要時間を計測した。

(4) 書字能力: 書字の正確性を評価するために、STRAW-Rの仮名1文字の書取課題(ひらがな1文字書取, カタカナ1文字書取)と、KABC-II「ことばの書き」を実施した。STRAW-R「ひらがな1文字書取」と「カタカナ1文字書取」は、各20問から成る。検査者が口頭で呈示した音を症例Aに復唱してもらった後に、その音に対応するひらがなとカタカナを書いてもらった。KABC-II「ことばの書き」は、主に、聴覚および視覚呈示された文中内の、ひらがなで書かれた単語に対応する漢字を書く課題である。課題がすすむにつれ配当学年の高い漢字になるように刺激が並ぶ。各検査の正答数を記録した。

(5) 要素的な認知能力: 日本語の発達性ディスレクシアの認知的背景として、音韻能力、視覚認知力や自動化能力の弱さが報告されている(三益ら, 2016; 宇野ら, 2018)。音韻能力とは、単語内の音を正しく把握し、その音を操作(例: 分解・抽出・入れ替えるなど)する力である。視覚認知力とは、図形の形態を把握し、その形態を記憶する力をいう。自動化能力は、記号や意味から、それに対応する音を素早く想起する力である。以下の検査を用いて、症例Aの読み書き困難に、これらの要素的な認知能力が関与しているかを検討した。

1) 音韻能力: 日本語の音韻能力を評価する課題として、先行研究(三益ら, 2016; 宇野ら, 2018)と同一の非語復唱課題と実在語逆唱課題を実施した。非語復唱課題では、練習1試行のあとに、4から9モーラの非語10語を復唱してもらった。正答数を記録した。一方の実在語逆唱課題は、3モーラ語10問、4モーラ語10問

の計20問から成る。本施行の前に練習試行を2問行った。検査者が聴覚呈示した実在語を症例Aに復唱してもらい、正しく復唱したことを確認したうえで、その語を逆唱してもらった。逆唱の正答数と、逆唱し終わるまでに要した時間(所要時間)をストップウォッチで計測し記録した。

2) 視覚認知力: 視覚認知力を評価する課題として、線画同定課題(金子・宇野・春原・上林, 2020)とRey-Osterrieth Complex Figure Test(ROCFT: Rey, 1941)を実施した。線画同定課題は、練習試行1問と本施行12問から成る。6つの選択肢から見本(目標画)と同一の線画を見つける課題である。指さしで回答してもらった。誤った選択肢の絵を選んだ場合には、「他にありませんか」と伝え、目標画と同じ選択肢の絵を見つけるまで、その問題を続けた。正答数(最初の指さしで正答した問題数)、お手つき数(目標画とは異なる選択肢を指さした回数合計)、初発反応時間(刺激呈示から最初の指さしまでの時間)を記録した。各問題の初発反応時間をストップウォッチで計測した。一方のROCFTは、模写、直後再生、遅延再生の3課題から成る。見本の図形を模写した(模写課題)直後に、その図形を思い出して描いてもらい(直後再生課題)、その30分後にも思い出して描いてもらった(遅延再生課題)。各課題の採点(36点満点)は、マニュアルにしたがい、目標図形を18個のパーツに分け、パーツごとに、形態と位置の双方が正しければ2点、形態または位置の片方のみが正しければ1点、形態と位置の双方とも不正解だがそのパーツを描いたと判断できれば0.5点を付与した。

3) 自動化能力: 日本語の自動化能力を評価するためにSTRAW-R「Rapid Automatized Naming(RAN)課題」を実施した。練習1試行の後に、本試行を3試行実施した。RAN課題は、線画と数字が交互にマトリックス上に並んだ刺激から成る。各施行、左上から右下へ連続的に、できるかぎり速く、絵の名前と数字を言うように教示した。すべての刺激を呼称し終わるまでの反

応時間（所要時間）をストップウォッチで計測した。

3. 手続き

症例Aが在籍する中学校内の静かな部屋にて、各検査を個別式で実施した。1日につき、休憩を含む約90分間を2日にわたり行い、全検査を終えた。すべての検査を日本語で行った。なお、本研究は、第三著者が所属する大学の倫理審査委員会の審査・承認を経て行われた。事前に症例Aと、症例Aの保護者および学校教員に研究内容を説明した上で、研究協力に関する同意書に署名をもらった。

Ⅲ. 結果

練習試行のある各検査において、症例Aは練習試行すべてに正答した。本研究では、各検査項目に対して、平均 $-1.5SD$ よりも高い成績の場合に「平均範囲内」、平均 $-1.5SD$ よりも低い成績の場合に「平均範囲よりも低い」と定義した。Table 1に非言語性の推理能力と語彙習得度を評価する検査成績を、Table 2に読み能力と書字能力を評価する検査成績を、Table 3に要素的な認知能力を評価する検査成績を示す。

1. 非言語性の推理能力

RCPMにおいて、症例Aの成績は、中学2年生（宇野ら, 2017）の平均範囲内だった。

2. 語彙習得度

KABC-II「語彙尺度」の下位検査3項目すべてにおいて、症例Aの評価点は3以下で、平均範囲よりも低い成績だった。「表現語彙」では6歳6ヶ月相当、「理解語彙」では7歳6ヶ月相当、「なぞなぞ」では6歳0ヶ月相当の成績だった。PVT-Rに関して、症例Aの生活年齢を検査適用年齢の上限である12歳3か月と想定し評価点（SS）を算出したところ、SSは1、語彙年齢（VA）は7歳11ヶ月という低い成績だった。

3. 読み能力

STRAW-R「ひらがな1文字音読」と「カタカナ1文字音読」では全問正答だった。一方STRAW-R「漢字126語の音読」では、症例Aの正答数は中学2年生の平均範囲よりも低く、7

歳9か月相当の成績だった。同様に、KABC-II「ことばの読み」では、評価点は2で平均範囲よりも低く、7歳9か月相当の成績だった。

STRAW-R「速読課題」のうち、ひらがな単語、カタカナ単語、文章では、中学2年生の平均範囲よりも低い成績だった。実際、症例Aの所要時間は、いずれの課題においても、小学3年生の平均値（ひらがな単語19.31秒、カタカナ単語18.96秒、文章64.4秒）よりも長かった。さらにひらがな単語の所要時間は小学2年生の平均値（23.70秒）よりも長かった。

4. 書字能力

STRAW-R「ひらがな1文字書取」と「カタカナ1文字書取」には中学生の標準値がないため、小学6年生（標準値のある最高学年）の標準値を適用した。ひらがなとカタカナ双方において、症例Aの書取正答数は小6男児の平均範囲内だったが、小6女児の平均範囲よりも低かった。KABC-II「ことばの書き」の評価点は3で平均範囲よりも低く、7歳6か月相当の成績だった。

5. 要素的な認知能力

(1) 音韻能力：非語復唱課題と実在語逆唱課題の双方とも中学生の標準値がないため、小学6年生（標準値のある最高学年）の標準値（三盃ら, 2016; 宇野ら, 2018）を適用した。また実在語逆唱課題では、正答数の標準値がないため、所要時間に関してのみ標準値との比較を行った。症例Aの非語復唱課題における正答数は小学6年生の平均範囲内だった。実在語逆唱課題では、特に4モーラ語の正答数が少なく10問中2問の正答だった。また3モーラ語と4モーラ語の所要時間は、小学6年生の平均範囲よりも長かった。実際、症例Aの所要時間は、小学1年女児の平均値（3モーラ語6.6秒、4モーラ語12.8秒）とほぼ等しかった。

(2) 視覚認知力：線画同定課題に関して、中学生（金子ら, 2020）の標準値と比較すると、初発反応時間のみ平均範囲よりも低い成績だった。実際、症例Aの初発反応時間は、どの学年の小学生平均値（範囲10.6～19.4秒）よりも長

Table 1 非言語性の推理能力と日本語の語彙習得度に関する検査結果

		症例 A (中 2, 13 歳 5 ヶ月)		標準値	
		成績	標準値との比較	平均	SD
非言語性の推理能力					
RCPM	正答数 (/36)	33	平均範囲	34.3	1.9
日本語の語彙習得度					
KABC-II 表現語彙	評価点	3	-2 SD より下	10	3
	相当年齢	6 歳 6 ヶ月			
KABC-II 理解語彙	評価点	2	-2 SD より下	10	3
	相当年齢	7 歳 6 ヶ月			
KABC-II などなど	評価点	3	-2 SD より下	10	3
	相当年齢	6 歳 0 ヶ月			
PVT-R	SS	1	-3 SD	10	3
	VA	7 歳 11 ヶ月			

注) RCPM の標準値 (中学 2 年生) を STRAW-R (宇野ら, 2017) から得た。

Table 2 日本語の読み能力と書字能力に関する検査結果

		症例 A (中 2, 13 歳 5 ヶ月)		標準値		
		成績	標準値との比較	学年	平均	SD
読みの正確性						
STRAW-R						
ひらがな 1 文字音読	正答数 (/20)	20	平均範囲	小 6 男児	19.9	0.2
			平均範囲	小 6 女児	20	0.2
カタカナ 1 文字音読	正答数 (/20)	20	平均範囲	小 6 男児	19.9	0.3
			平均範囲	小 6 女児	19.9	0.3
漢字 126 語音読	正答数 (/126)	30	-20 SD より下	中 2	120.0	4.3
	相当年齢	7 歳 9 ヶ月				
KABC-II ことばの読み	評価点	2	-2 SD より下		10	3
	相当年齢	7 歳 9 ヶ月				
読みの流暢性						
STRAW-R 速読						
ひらがな単語	所要時間 (秒)	27.83	-6 SD より下	中 2	13.65	2.22
カタカナ単語	所要時間 (秒)	22.18	-2 SD より下	中 2	13.57	3.03
ひらがな非語	所要時間 (秒)	23.94	平均範囲	中 2	17.52	4.70
カタカナ非語	所要時間 (秒)	18.54	平均範囲	中 2	17.51	4.62
文章	所要時間 (秒)	75.88	-4 SD より下	中 2	45.33	7.46
書字の正確性						
STRAW-R						
ひらがな 1 文字書取	正答数 (/20)	19	平均範囲	小 6 男児	19.8	0.6
			-2 SD より下	小 6 女児	19.9	0.4
カタカナ 1 文字書取	正答数 (/20)	18	平均範囲	小 6 男児	19.2	2.7
			-3 SD	小 6 女児	19.8	0.6
KABC-II ことばの書き	評価点	3	-2 SD より下		10	3
	相当年齢	7 歳 6 ヶ月				

Table 3 要素的な認知能力に関する検査結果

		症例 A (中 2, 13 歳 5 ヶ月)		標準値		
		成績	標準値との比較	学年	平均	SD
音韻能力						
非語復唱	正答数 (/10)	7	平均範囲	小 6	7.96	1.27
実在語逆唱	3 モーラ語正答数 (/10)	7				
	4 モーラ語正答数 (/10)	2				
	3 モーラ語 所要時間 (秒)	6.34	-2 SD より下	小 6 男児	2.9	1.7
			-4 SD より下	小 6 女児	2.2	0.9
	4 モーラ語 所要時間 (秒)	12.86	平均範囲	小 6 男児	6.6	4.3
			-3 SD より下	小 6 女児	4.7	2.6
視覚認知力						
線画同定課題	正答数 (/12)	6	平均範囲	中学生	7.6	2.4
	お手つき数	7	平均範囲	中学生	5.6	4.0
	平均初発反応時間	50.01	-3 SD より下	中学生	19.5	8.4
ROCFT	模写得点 (/36)	32	平均範囲	中 2	31.6	5.0
	直後再生得点 (/36)	9.5	-2 SD より下	中 2	24.3	5.2
	遅延再生得点 (/36)	12	-2 SD より下	中 2	25.1	5.3
自動化能力						
RAN	平均所要時間 (秒)	14.05	-2 SD より下	中学生	9.5	1.8

注) 非語復唱課題, 実在語逆唱課題と ROCFT の標準値は宇野ら (2018) から得た。

線画同定課題の標準値は金子ら (2020) から得た。

RAN の標準値は STRAW-R (宇野ら, 2017) から得た。

かった。一方、ROCFTでは、中学2年生(宇野ら, 2018)の標準値を適用すると、症例Aの模写得点は平均範囲内だったが、直後再生と遅延再生の得点は平均範囲よりも低かった。実際、両者の再生得点は、小学3年生(標準値のある最低学年: 宇野ら, 2018)の平均値(直後再生15.4点, 遅延再生15.7点)よりも低かった。

(3) 自動化能力: STRAW-R「RAN課題」では、中学2年生の平均範囲よりも低い成績だった。実際、症例Aの所要時間は、小学2年生の平均値(男児13.2秒, 女児12.9秒)よりも長かった。

IV. 考察

1. 学習障害の可能性について

RCPMの得点が平均範囲内だったことから、症例Aの非言語性の推理能力は生活年齢相当といえる。宇野・新家・春原・金子(2005)は、

RCPMの得点はWISC-IIIの言語性・動作性IQ双方と有意な相関関係があり、小児用の知能検査としてRCPMは有用であると述べている。RCPMの検査結果と、小学6年時の知能検査結果を踏まえると、症例Aの全般的知的機能に明らかな遅れはないと思われ、知的障害ではないと考えられる。

一方で症例Aは、日本語の語彙習得度検査において低い成績を示した。Paradis(2016)によると、「バイリンガル児童生徒の第二言語の能力が、モノリンガル児童生徒の言語能力に追いつくのはいつか?」という疑問は現在でも解決に至っていない。7歳までに追いつくという研究報告もあれば、7歳以上とする研究報告もあるという。一方、Hoff-Ginsberg(1997)は、一般に、バイリンガルという言語環境は、それぞれの言語の発達に多少の遅れを生じさせるかもしれないが、その遅れは典型的な言語発達速度

の平均範囲から逸脱するほどではないと主張する。症例Aの在日期間は約11年間と長い。さらに幼児期に日本の保育園に通園しており、日本に帰国した小学2年以降は小中学校で日本語指導を受けながら、日本語で学校教育を受けている。したがって、症例Aへの日本語指導の環境や日本語の暴露量が必ずしも不十分であったとはいえない。重要なことに、症例Aの生活年齢は13歳5か月だったにもかかわらず、KABC-II「語彙尺度」の検査項目およびPVT-Rにおいて、症例Aの成績は、平均より2SD以上は低く、6・7歳相当の成績だった。この語彙年齢は、フィリピンでの2年間の生活（年長から小学1年）を終え、日本に帰国した小学2年時の生活年齢とほぼ等しいか、それよりも低い。以上のHoff-Ginsberg (1997)の主張と、症例Aの在日期間と語彙年齢を合わせて考えると、症例Aの第一言語が日本語でないという言語環境が言語発達の遅れを引き起こしていた可能性はあっても、その影響力は限定的だったのではないかとされる。つまり、症例Aの語彙力は、在日期間や日本語による学校教育から期待されるよりも低く、言語環境要因のみでは説明できないのではないかとされる。

一般に特異的言語障害の診断には、Leonard (1998)が提唱した基準が用いられる。具体的には、①非言語性知能に明らかな遅れがなく、②聴力に異常がなく、③てんかん・脳性麻痺・脳損傷などの明らかな中枢神経系の異常を示す既往歴がなく、④対人関係にも明らかな問題が認められない一方、⑤標準化された2つ以上の言語検査で平均より1.25SD以上は低い場合に、特異的言語障害と判断する。前述の通り、症例Aが示したRCPMや語彙習得度検査の成績から、症例Aは、基準①と⑤を満たす。その他の基準に関して、症例Aには聴覚障害はなく、基準③の既往歴もなく、学校教員や保護者から対人関係における問題を指摘されたこともない。ゆえに、症例AはLeonard (1998)が提唱する基準すべてを満たす。言語環境要因のみでは症例Aの低い語彙習得度を説明できないことを考え

ると、特異的言語障害の可能性があるのではないかとされた。

また症例Aは漢字の読み書き能力を評価する検査(STRAW-R「漢字126語の音読」、KABC-II「ことばの読み」「ことばの書き」)で低い成績を示した。どの検査でも7歳相当の成績であり、症例Aの漢字習得度は小学校低学年相当と思われた。症例Aは日本語学習支援の中で「小学校で習った漢字を家で何度も書いて練習しても覚えられない」と訴えていた。また小中学校の学校教育の中でも、小学校で習う漢字の練習を繰り返して行っており、漢字の練習量が少ないとはいえない。一方で、症例Aは発達性ディスレクシアのある日本語のモノリンガル児童生徒(三盃ら, 2016; 宇野ら, 2018)同様に、音韻能力、視覚認知力、自動化能力の検査項目で低い成績を示した。その成績は、小学校低学年平均と同等か、それよりも低い成績だった。このことから、症例Aは音韻能力、視覚認知力、自動化能力に弱さがあると思われた。つまり、発達性ディスレクシアのある日本語のモノリンガル児童生徒(三盃ら, 2016; 宇野ら, 2018)と共通する認知障害構造を呈していたといえる。ゆえに、日本語が第一言語でないことや、練習量といった環境要因のみで、症例Aの漢字の低い習得度を説明できないのではないかとされる。

日本語のモノリンガル児童を対象にした研究によると、漢字の音読成績には、語彙力や音韻能力(Ogino, Hanafusa, Morooka, Takeuchi, Oka, & Ohtsuka, 2017; Uno, Wydell, Haruhara, Kaneko, & Shinya, 2009a)の他に、視覚性の記憶力(Koyama, Hansen, & Stein, 2008)が影響を及ぼす。さらに、音韻能力や視覚性の記憶力は、日本語のモノリンガル児童の漢字書字成績を予測する(Koyama et al., 2008)。症例Aは、日本語の語彙力が低いだけではなく、音韻能力や視覚認知力を評価する検査でも低い成績を示した。視覚認知力を評価する線画同定課題では初発反応時間が長く、ROCFTでは再生課題の得点が低かった。これらの検査結果から、症例Aは、図形の形態の細部を正確に把握できても把握するまでに時間がか

かり、図形の形態を記憶することにも弱さがあったと推察される。低い語彙力に加えて、漢字の読み書き能力の発達に関与する音韻能力や視覚認知力の双方が弱かったことが原因で、症例Aは漢字の読み書きに困難さを示していたと考えられる。

その他に、症例Aは、STRAW-R「速読課題」において、仮名单語や文章といった有意味刺激に対してのみ音読速度が遅かった。春原・宇野・朝日・金子・粟屋(2011)によると、仮名非語の音読速度には、自動化能力や音韻能力が影響を及ぼす一方、仮名单語や文章の音読速度には、これらの認知能力の他に、語彙力も影響を及ぼす。症例Aは、音韻能力や自動化能力を評価する課題で低い成績を示したが、語彙力が有意な影響を及ぼさない刺激、すなわち、仮名非語に対しては、平均範囲内の音読速度だった。したがって、症例Aの場合、低い音韻能力や自動化能力が音読速度の発達に何らかの影響を及ぼしていた可能性は否定しないが、その影響力は限定的であった可能性はある。症例Aの低い語彙力が主な原因となって、検査時では、有意味刺激に対して特異的に音読速度が遅かったのではないかと思われた。

以上をまとめると、症例Aの語彙や漢字の習得度に、「第一言語が日本語でない」という言語環境要因が影響していた可能性は否定しないが、約11年という比較的長い在日期间と、要素的な認知能力に弱さがあることを踏まえると、言語環境要因のみでは語彙や漢字の低い習得度を説明できないのではないかと思われた。症例Aの低い日本語能力に関して、学習障害の可能性があり、学習障害のサブタイプである特異的言語障害と発達性ディスレクシアが疑われるのではないかと思われた。

2. 外国にルーツのある児童生徒への学習障害に関するアセスメントの課題

移民の多い欧米諸国であっても、学校現場では、外国にルーツのある児童生徒が示す学習面の困難さは、多言語使用という言語環境が原因と考える傾向にある。結果的に学習障害のアセ

スメントにつながりにくく、学習障害と特定されるまでに長い時間を要する(Gorman, 2009; Kambanaros et al., 2015)。本研究の症例Aも同様で、小学2年時に日本に帰国してから日本語での会話や読み書き、教科学習が困難なのは、「第一言語が日本語でない」ことが原因と認識されていた。そして小中学校の教員双方とも学習障害の可能性を疑うことはなかった。また本研究のアセスメント結果を症例Aの母親に説明した際には、母親から「発達障害や学習障害ということばを初めて聞いた」という回答があった。症例Aの母親のように、保護者自身の日本語能力が不十分である場合には、日本語で取得できる情報に制限が生じ発達障害や特別支援教育に関する知識に乏しいことや、子どもに読み書きや宿題を教えることが十分に出来ないことで、我が子の学習障害に気づくことは、モノリンガル児童生徒の保護者に比べると、より困難かもしれない。

また症例Aの場合には、症例Aの在籍中学校にて、日本語指導に関する専門家(第三者)が日本語指導に介入したことが契機となって学習障害に関するアセスメントにつながった。第三者者は、症例Aの小中学校の教員とは対照的に、外国にルーツのある子どもに対するDLAを用いたアセスメントや日本語指導の経験が豊富である。その豊富な経験から、症例Aの日本語での口頭コミュニケーション能力に比して文章を書く力が極端に低いことに違和感を覚え、学習障害のアセスメントにつなげることができたのではないかと思われた。

以上の症例Aのケースから考えると、小中学校において、外国にルーツのある子どもに対する教員の指導経験の不足によって、当該の子どもと他の外国にルーツのある子どもの日本語能力や、日本語指導の効果を比較できず、当該の子ども日本語能力に違和感を抱きにくいという可能性は想定される。さらに、教員自身が外国にルーツのある子どもの中にも学習障害が疑われるケースが存在するという認識をもていないという可能性も考えられる。これらの可能

性と、保護者自身の低い日本語能力などが原因となって、症例Aのように、外国にルーツのある子どもの学習障害に気づきにくく、学習障害に関するアセスメントにつながりにくいという現状が少なくともあるように思われた。

また学習障害に関するアセスメントにつながったとしても、外国にルーツのある子どもに検査を行う上での課題もある。例えば、第二言語の習得度が低いことが原因で、十分に教示を理解できず検査実施自体が困難なことがある。この場合、教示を第一言語に翻訳して、子どもが教示を理解した状態で検査を実施することが望ましい。しかし症例Aに対しては、症例Aの第一言語（タガログ語）で教示できる環境を整えられず、検査すべての教示を日本語で行った。ただし症例Aの場合、各検査の練習試行すべてを正答し、本試行で全問不正解の検査項目もなく、さらに難易度が高くなるにつれ誤答が増加していた。これらから、症例Aにおいては、検査の教示の理解が困難だったという可能性は否定でき、教示を理解したうえで検査に取り組んでいたと判断できる。本研究同様に、第二言語で教示せざるを得ない場合でも、練習試行での反応や本試行での回答傾向から、教示を理解しているかを推察することは可能と思われる。

また、外国にルーツのある児童生徒の低い言語検査成績を、言語環境要因のみで説明できるか判断に迷うことがある。特にモノリンガル児童生徒対象に開発された言語検査を用いる際に、この問題が顕著となるだろう。この問題に対しては、外国にルーツのある子どもを対象に標準化された検査を実施することで解決できる。しかし、日本には、学習障害のアセスメントに使われる検査において、外国にルーツのある子どもを対象に標準化された検査はなく、既存の検査においても、外国にルーツのある児童生徒の検査成績に関する基礎データがない。ゆえに、本研究のように、外国にルーツのある児童生徒に対しても、モノリンガル児童生徒対象の既存の検査を使用し、モノリンガル児童生徒の標準値を適用して、学習障害の評価をせざる

を得ないという課題がある。

発達性ディスレクシアの場合には、読み書き困難の出現に文字言語特徴が影響を及ぼす。実際、バイリンガル児童生徒の中には、第一言語か第二言語かに関係なく、読み書きの正確性の側面において、ある言語では読み書き困難だが、もう一方の言語では読み書きに困難さはないという事例が複数報告されている (Ho & Fong, 2005; Li, Tao, Joshi, & Xu, 2018; McBride-Chang, Liu, Wong, Wong, & Shu, 2012; Sambai et al., 2022; Wydell & Butterworth, 1999)。したがって、必ずしも、第一言語の読み書き能力から第二言語の読み書き能力を予測できるとは限らず、またその逆もいえる。特に言語間で読み書き能力に乖離がみられた多言語使用の発達性ディスレクシア例では、共通して、読み書き能力の低い言語では、その言語の読み書き習得に関与する認知能力に明らかな弱さがみられる (Ho & Fong, 2005; Sambai et al., 2022; Wydell & Butterworth, 1999)。これらの先行研究を踏まえると、外国にルーツのある児童生徒に対しては、在日期间、日本語の使用頻度、日本語の支援・指導などの言語環境要因に関する情報と日本語の読み書き習得に加えて、日本語の読み書き習得にかかわる認知能力から、総合的に、発達性ディスレクシアの判断を行うことが重要と思われる。症例Aや、先行研究の多言語使用の発達性ディスレクシア事例 (Ho & Fong, 2005; Sambai et al., 2022; Wydell & Butterworth, 1999) のように、その言語の読み書き習得に影響を及ぼす認知能力に明らかな弱さがみられる場合には、低い読み書き習得度を言語環境要因のみで説明することは難しく、発達性ディスレクシアの可能性があると判断できるのではないかとと思われる。

一方で、発達性ディスレクシアとは対照的に、特異的言語障害のある多言語使用の子どもでは、使用言語それぞれで言語発達の遅れを示す (Kambanaros et al., 2015; Uno et al., 2009b)。そのため、外国にルーツのある子どもに対しては、学校での使用言語の他に、家庭での使用言語（第一言語）の習得度を評価することも、特異

的言語障害の判断をするための参考資料となりうる。しかし本研究では、症例Aの第一言語であるタガログ語の言語検査を入手できず、その検査を行う人材を確保することも困難であった。本研究同様に、学校教育現場では、外国にルーツのある子どもに日本語の検査を実施できても、第一言語の言語検査を入手し、それを実施できる人材を確保することは難しく、第一言語の言語能力を評価することは困難な可能性が考えられる。

しかし第一言語の言語検査を入手できないという問題に対しては、第一言語で日本語の言語検査を実施することで解決できるかもしれない。具体的には、当該児童生徒の使用言語すべてを使用して、一つの語彙検査を実施し、いずれかの使用言語で正答したらその単語を知っているとみなして採点するという方法である。一般に、この実施・採点方法を適用すると、特異的言語障害のある多言語使用の子どもは、特異的言語障害のない多言語使用の子どもとは異なり、モノリンガル児童生徒よりも低い成績を示し、何らかの言語で理解・使用可能な語彙数自体が少ないことが分かっている (Kambanaros et al., 2015)。しかし、この方法であっても、学校教育現場では、当該児童生徒の第一言語で検査できる人材を確保することが困難という課題は残ってしまう。

また、第一言語の使用歴によっては、第一言語で言語検査を実施したとしても、第一言語の言語習得度に関する情報が特異的言語障害の判断材料になりにくい場合もあるだろう。症例Aの母親に実施した聴取からは、症例Aがタガログ語の言語発達に遅れがあったことを示唆する回答はなかった。しかし、仮に、症例Aが幼児期にタガログ語の言語発達に遅れがあったとしても、症例Aは母親と一緒に暮らしていなかった時期 (年長から小学1年の2年間) があり、母親が症例Aのタガログ語の言語発達の遅れに気づいていなかった可能性が考えられる。また一般に、特異的言語障害のある子どもの言語発達の遅れは日常会話に支障ない程度に改善した

としても、学校の教科学習に用いられる高度の言語発達には遅れをひきずることが多い (大石, 2007)。そのため症例Aが日本に帰国した小学2年時には日常会話が可能程度にはタガログ語が習得されていて、家庭でのタガログ語でのやり取りに支障はなかった可能性も考えられる。一方で、症例Aはタガログ語で学校教育を受けた期間は小学1年生の1年間のみであり、小学2年生以降、日本語で教科学習や支援を受けている。さらに年齢を重ねるごとに家庭でタガログ語を使わなくなっていた。本研究で実施したアセスメントからは症例Aのタガログ語の言語能力は不明だが、症例Aのタガログ語の使用歴を考えると、タガログ語の習得度は教科学習に必要なレベルに到達していない可能性が十分に考えられる。したがって、症例Aのような第一言語の使用歴では、言語環境要因のみで第一言語の言語能力を説明可能か否かの判断が非常に難しく、第一言語の言語習得度の情報が特異的言語障害の判断材料になりにくいのではないかと思われた。今後、外国にルーツのある児童生徒対象に、日本語に加えて、第一言語の言語習得に関する基礎研究も進め、特異的言語障害の判断に寄与する基礎データの蓄積が必要だろう。

3. 結論

本研究では、日本語のモノリンガル児童生徒を対象にした既存の検査を用いて、外国にルーツのある生徒1例 (症例A) に学習障害に関するアセスメントを行った。症例Aの在日期間が比較的長いことや、要素的な認知能力に弱さがあることを考えると、症例Aの学習困難を言語環境要因のみでは説明できず、学習障害の可能性が疑われた。そして、症例Aを通して、外国にルーツのある児童生徒への学習障害に関するアセスメントの現状の課題を考察した。本研究は、1事例からの考察のため、症例Aから得られた現状の課題を一般化することには限界があるかもしれない。しかし、本症例で経験したように、学校教員や保護者が、モノリンガル児童生徒の学習障害に比べると、外国にルーツのあ

る児童生徒の学習障害に気づくことはより困難で、諸外国同様に、学校現場において、外国にルーツのある子どもの学習困難に対して、学習障害のアセスメントにつなげることも自体にも課題があるように思われた。

近年、日本語指導が必要な児童生徒数は増加傾向にある（文部科学省, 2022）。外国にルーツのある児童生徒数の増加とともに、学習障害が疑われる事例の絶対数も増えることが予想される。外国にルーツのある児童生徒に対して、本研究で考察した学習障害のアセスメントに関連した課題がより喫緊になるだろう。外国にルーツのある児童生徒の学習障害に関する知見を増やし、教育現場に外国にルーツのある児童生徒の学習障害に関する認識と正しい理解を広めていく必要があると思われた。

謝辞

本研究はJSPS科研費22H00666と22H01031の助成を受けた。

引用文献

- Cline, T. (2000) Multilingualism and dyslexia: challenges for research and practice. *Dyslexia*, 6, 3-12.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education, California.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000) An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: a Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29-41.
- 藤田和弘・石隈利紀・青山青二・服部環・熊谷恵子・小野順平 (2013) Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition. 丸善出版, 東京.
- Gorman, B. K. (2009) Cross-linguistic universals in reading acquisition with applications to English-language learners with reading disabilities. *Seminars in speech and language*, 30, 246-260.
- 春原則子・宇野彰・朝日美奈子・金子真人・粟屋徳子 (2011) 典型発達児における音読の流暢性の発達と関与する認知機能についての検討—発達性 dyslexia 評価のための基礎的研究—. *音声言語医学*, 52, 263-270.
- Ho, C. S. & Fong, K. M. (2005) Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34, 603-618.
- Hoff-Ginsberg E. (1997) *Language Development*. Brooks/Cole Publishing C, California.
- Ijalba, E., Bustos, A., & Romero, S. (2000) Phonological-Orthographic deficits in developmental dyslexia in three Spanish-English bilingual students. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29, 1133-1151.
- Kambanaros, M., Michaelides, M., & Grohmann, K. (2015) Measuring word retrieval deficits in a multilingual child with SLI: is there a better language? *Journal of Neurolinguistics*, 34, 112-130.
- 金子真人・宇野彰・春原則子・上林靖子 (2020) ADHDの補助的診断検査としての線画同定課題の有用性. *小児の精神と神経*, 60, 163-171.
- Koyama, M. S., Hansen, P. C., & Stein, J. F. (2008) Logographic Kanji versus phonographic Kana in Literacy acquisition: How important are visual and phonological skills? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145, 41-55.
- Leonard, L (1998) *Children with specific language impairment*. MIT Press. Cambridge.
- Li, S., Tao, S., Joshi, R. M., & Xu, Q. (2018) Second-language reading difficulties among native Chinese-speaking students learning to read English: The roles of native- and second- language skills. *Reading Research Quarterly*, 53, 423-441.
- McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong, T., Wong, A., & Shu, H. (2012) Specific reading difficulties in Chinese, English, or both: Longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 503-514.
- 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（令和3年度）」の結果（速報）について. 文部科学省ホームページ, 2022年3月25日, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022年8月21日閲覧).
- 文部省 (1999) 学習障害児に対する指導について

- (報告).
- Ogino, T., Hanafusa, K., Morooka, T., Takeuchi, A., Oka, M., & Ohtsuka, Y. (2017) Predicting the reading skill of Japanese children. *Brain and Development*, 39, 112-121.
- 大石敬子 (2007) 第3章 I 話しことばの発達の遅れ—知的障害、特異的言語発達障害を中心として. 宇野彰 (編), ことばとこころの発達と障害. 永井書店, 111-129.
- 奥村安寿子・加賀佳美・稲垣真澄・北洋輔 (2021) 多言語環境児における発達性読み書き障害の評価と診断：日本語-英語バイリンガル症例のケースシリーズ研究. *脳と発達*, 53, 111-117.
- Paradis, J. (2016) The development of English as a second language with and without specific language impairment: clinical implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 171-182.
- Raven, J. C. (1976). *Coloured Progressive Matrices: SETS A, AB, B*. Oxford Psychologists Press Ltd, Oxford.
- Rey, A. (1941). L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique (Les problems). *Archives de Psychologie*, 28, 286-340.
- Sambai, A., Ju, Y., & Uno, A. (2022) Influence of cognitive abilities on literacy skills in a Korean-Japanese bilingual child with developmental dyslexia. *Frontiers in Psychology*, e942775.
- 三益亜美・宇野彰・春原則子・金子真人 (2016) 全般的な知的水準が境界領域であった読み書き障害群の認知能力. *LD研究*, 25, 218-219.
- 上野一彦・名越斉子・小貫悟 (2008) 絵画語い発達検査 (PVT-R). 日本文化科学社, 東京.
- 宇野彰・新家尚子・春原則子・金子真人 (2005) 健常児におけるレーヴン色彩マトリックス検査—学習障害児や小児失語症児のスクリーニングのために—. *音声言語医学*, 46, 185-189.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wydell, T.N. (2017) 改訂版 標準 読み書きスクリーニング検査 (STRAW-R) —正確性と流暢性の評価—. インテルナ出版, 東京.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・栗屋徳子・狐塚順子・後藤多可志 (2018) 発達性ディスレクシア (発達性読み書き障害) の背景となる認知障害—年齢対応対照群との比較—. *高次脳機能研究*, 38, 267-271.
- Uno, A., Wydell, T. N., Haruhara, N., Kaneko, M., & Shinya, N. (2009a) Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: Normal readers versus poor readers (dyslexics). *Reading and Writing*, 22, 755-789.
- Uno, A., Wydell, T. N., Kato, M., Itoh, K., & Yoshino, F. (2009b) Cognitive neuropsychological and regional cerebral blood flow study of a Japanese-English bilingual girl with specific language impairment (SLI). *Cortex*, 45, 154-163.
- Wydell, T. N. & Butterworth, B. (1999) A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

—— 2022.8.22 受稿、2022.11.4 受理 ——

**Issues in the Assessment of Learning Disabilities for Students with Foreign Roots:
A Consideration from a Case Study of a Junior High School Student
Suspected of Learning Disabilities**

Ami SAMBAI^{*}, Yina SHIN^{} and Hiroko SAWADA^{***}**

The cause of learning difficulties among children with foreign roots tends to be considered low abilities of their second language, which are due to the language environment. Consequently, the identification of learning disabilities is delayed. This study reported a boy in the eighth grade who experienced learning difficulties correspond this case. His vocabulary, reading, and writing skills in Japanese were equivalent to or lower than children in the lower grades of elementary school, and he displayed low cognitive abilities for the development reading and writing skills. Since he had lived in Japan for about eleven years, his language skills in Japanese could not be attributed solely to environment factors, and he was suspected to be learning disabilities. We assume that teachers lack experience in teaching children with foreign roots, and they lack awareness of learning difficulties which are due to learning disabilities. These might result in delay in identification of learning disabilities among children with foreign roots.

Key words: children with foreign roots, learning disabilities, assessment

^{*} Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, LD/Dyslexia Centre

^{**} Graduate School of Comprehensive Human Sciences

^{***} Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba