

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感  
—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—

杉原真晃

## **Difficulties of a Returnee Pupil with Disabilities or Special Needs in Adapting to School Life and Acquiring Japanese** ---

This paper discusses the difficulties of a returnee pupil with disabilities or special needs in adapting to school life and acquiring Japanese.

I examined the problem using a teacher's narrative about a certain pupil. Thereafter, I used the Steps for Coding and Theorization (SCAT) method for analysis.

I identified seven factors behind the pupil's difficulties: 1) Differences in culture/system and communication style; 2) Difficulty in understanding and using Japanese; 3) Disability characteristics; 4) Overlap of "Differences in culture/system and communication style" and "Difficulty in understanding and using Japanese;" 5) Overlap of "Differences in culture/system and communication style" and "Disability characteristics;" 6) Overlap of "Difficulty in understanding and using Japanese" and "Disability characteristics;" 7) Overlap of "Differences in culture/system and communication style" and "Multiple identities." These factors were causing the pupil a variety of stresses.

## 1. 問題の所在

新しい学習指導要領（平成29年告示）において「特別な配慮を必要とする」児童生徒についての記載がなされた。小学校学習指導要領においては、「障害のある児童などの指導」「海外から帰国した児童などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」「不登校児童への配慮」が記載されている。中学校学習指導要領においては、「障害のある生徒など」「海外から帰国した生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある生徒に対する日本語指導」「不登校生徒への配慮」「学齢を経過した者への配慮」が記載されている。海外から帰国した児童生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童生徒に対する日本語指導については、前者がアイデンティティや文化的な側面に着目し、学校生活への適応や外国における生活経験を生かすことなどを重視するものであるのに対し、後者が言語的な側面に着目し、生活場面でのコミュニケーションや日本語での学習の充実を重視するものである。

これらの特別な配慮のうち、「海外から帰国した児童生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童生徒に対する日本語指導」を必要とする子ども（以降、「学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」と表現する）については、言語・学力・貧困などの問題を抱えていることやそれに対する支援の実態等について、研究が積み重ねられてきている（たとえば、宮島, 2014, ハヤシザキ, 2015, 荒牧ほか, 2017）。一方で、そのような子どもに「障害のある場合」については、まだまだ知見が不足している。

「障害のある子ども」と「学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」との関係については、語学力や文化の違いから発達障害・知的障害と見なされ特別支援学級や特別支援学校に在籍していることがあることが指摘されている（石井, 2019, 金, 2020）。一方、逆に、外国人児童生

徒の指導にあたって発達障害の判断が見送られ適切な支援が得られない場合も見られることも指摘されている（緒方他, 2019）。このような状況においては、知的障害あるいは発達障害のあるような子どもの振る舞いに対して、障害によるものなのか、性格によるものなのか、言語の理解が難しいからなのか、外国の文化に根差したものなのかの判断が難しいことが指摘されている。そして、学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもも特有の苦悩・困難が見過ごされてしまうという問題が浮き上がってくる。

文部科学省では、平成27年11月に「次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース」が設置され、今後の教職員定数等の在り方について検討が重ねられた。平成28年7月29日に、本タスクフォースの検討結果についてまとめられた「次世代の学校指導体制の在り方について（最終まとめ）」が公表され、平成38年度までに、障害のある子ども・日本語指導が必要な子どもに対する担当教員の充実・基礎定数化により、個々に応じた指導・日本語指導を受けられる子どもが100%に達するよう計画がなされている。

今後、担当教員の充実・基礎定数化が図られることで、障害のある子ども・日本語指導が必要な子どもへの教育が充実していくことが期待されるが、単なる量的な充実だけでそれが達成されるわけではなく、教育の質の向上がますます求められるようになることは言うまでもない。特に、障害のある子どもでもあり、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもへの指導は、障害ではないにもかかわらず障害と判断されてしまう例も含めて、丁寧かつ有効な指導・支援の在り方が検討されていく必要があるものと考えられる。

令和2年3月には、文部科学省による「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」が「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」を提出し、その中でも障害のある外国人児童生徒等への教育の充実について記述がなされている（外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議, 2020）。この報告では、障害のある外国人児童生徒等が特別支援学校、特別支援学級及び通級による指導において学ぶ際には、児童生徒等の障害

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—の状態等に応じ、日本語指導補助者・母語支援員等も活用し、きめ細かい指導・支援が行われることが望ましいと指摘されている。そして、外国人児童生徒等について、障害による困難が疑われる場合には、日本語能力とともに、その障害の状態や母語の能力等を丁寧に把握し、日本語指導の経験を有する教師や母語支援員等の協力も得つつ、総合的に判断することが必要であることが示されている。その際、福祉・保健・医療等の関係部局・機関等と連携し情報共有を図ることや、保護者に対しても、特別支援教育の制度に関する説明を含め、丁寧な情報提供を行うこと、そして、学校等が地域の発達障害者支援センター等の関係機関と連携することが重要であると述べられている。

以上のような教育施策の方向性をふまえると、障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもへの教育の充実には、教師および支援員の量的充実までまだ時間がかかる、質的な充実が今後ますます求められる、関係機関との連携に関する意識の醸成とノウハウの蓄積が必要となるなど、課題が山積していることがわかる。量的整備が充たされるまで（さらには充たされた後）の現状と課題、質的充実の現状と課題、連携の現状と課題などについて検討していく必要がある。その際には、①「障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」であるのか「語学力や文化の違いから発達障害・知的障害と見なされてしまっている子ども」であるのか、②「障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」特有の苦悩・困難はどういったものなのか、③「障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」特有の苦悩・困難を支援するための方法にはどのようなものがあるか、④障害の有無にかかわらず特別な配慮を教育上行うことが「共生」につながるのか「排除」につながるのか、といった観点から検討することが大切である。

そこで、本稿では、主に②「障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子ども」特有の苦悩・困難はどういったものなのか、

という点に着目し、「障害(特に発達障害や知的障害)のある」子どもであり、かつ「学校生活への適応や日本語の習得に困難のある」子ども特有の苦悩・困難について検討する。

## 2. 障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの苦悩・困難

### 2. 1. 障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの数

現在、障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもが全国にどの程度存在するのかについての明確なデータは存在しないが、いくつかの研究がそこへのアプローチを行っている。

たとえば、国立障害者リハビリテーションセンター企画・情報部 発達障害情報・支援センター（2018）は、全国の発達障害者支援センター（都道府県および政令市）および全国の発達障害者地域支援マネジャー配置事業所を対象に、外国にルーツをもつ障害児とその家族への支援状況等に関するアンケート調査を行っている。回収率は、発達障害者支援センター87か所については100%であるが、地域支援マネジャー配置事業所82か所については不明となっている。この調査における「外国にルーツをもつ障害児」の定義については、「父母（養育をしている養親含む）の両方、またはそのどちらかが外国籍の子どもで、かつ、発達障害（発達障害者支援法による）や知的障害のある子ども、またはその疑いのある子ども。」(p.1)とされている。この調査では、これまでに外国にルーツをもつ障害児および家族について相談を受けたことがあるとの回答が60%を占め、相談件数は1,927件（回収数169件）であることが明らかにされている。

また、山根他（2019）の研究では、児童発達支援センター等における外国にルーツを持つ子どもおよび家族に関する実態調査を行っている。この調査では、全国児童発達支援協議会に加盟している493施設に対し、調査

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—が行われた(有効回答275件,回収率55.7%)。その結果,総契約児13,759名中,外国にルーツを持つ子どもは175名(1.27%)であった。

これらの調査からは,障害のある,かつ海外から帰国した・外国人の子どもについては,発達障害や知的障害のある(あるいは障害が疑われる)子どもや家族について支援施設の60%ほどが相談を受けていること,発達障害のある子どものうちの1.27%程度が海外から帰国した・外国人の子どもであることがわかる。相談に来た人や児童発達支援施設に通っている子どもを対象にしているという限定性や回収率が一部不明であったり,55.7%であるという限界はあるが,全国調査であり一定の目安になる。

## 2. 2. 障害のある,かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困難

国立障害者リハビリテーションセンター企画・情報部 発達障害情報・支援センター(2018)によると,相談内容として,「特性に応じたかかわり方,問題行動等への対応に関すること」「情報提供に関すること」「就学,進路に関すること」「診断・医療に関すること」「保護者や家族の支援に関すること」「その他」というカテゴリーが見られた。特に学校に関する相談内容としては,「特性に応じたかかわり方,問題行動等への対応に関すること」において,特性理解,多動,行動コントロールの未熟さ,言葉の遅れ(以上,幼稚園・保育園),集団参加,対人関係,学業不振,不登校,コミュニケーションの問題(以上,学校)についての相談や,「就学,進路に関すること」において就学,中学校進学についての相談が見られた。近隣領域についての相談内容としては,「特性に応じたかかわり方,問題行動等への対応に関すること」において,母親が外国人で特別支援への理解があまりない,言語環境による言葉の発達の遅れ,理解難からくるストレス,家族間のコミュニケーションの難しさ,外国籍の母親の帰国による養育環境不全についての相談が見られた。また,「情報提供に関すること」において,放課後等デイサービス,利用できるサービスの情報,外国語対応ができる医療

機関（診断、検査）や相談機関、療育施設についての相談が見られた。

このような相談内容からは、障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困難として、発達障害の特性が元になって周りに適応できずに問題行動（集団行動、対人関係、不登校などを含む）として現れてしまっていること、多動、行動コントロールの難しさ、言葉の遅れ、学業不振、不登校、コミュニケーションの困難、そして、就学・進路の困難といったことに直面していることがわかる。加えて、保護者が外国人であり日本語の使用に困難がある場合には特別支援に子どもがつかまらない、保護者と子どものコミュニケーション不足をはじめとした養育環境不全といった困難に直面していることがわかる。

このような困難は、南野（2018）による研究においても述べられている。南野（2018）は文献調査を通して、外国人ゆえの言葉の壁や制度の理解困難を確認するとともに、保護者の就労状況等が子どもの健康診査受診や専門機関の利用を妨げていることを確認している。そして、子どもの言葉の理解や学習、行動等の課題が外国人であるゆえなのか、発達課題に起因するものなのか診断が難しいという課題にも言及している。ここからは、子どもが直面する困難が障害によるものなのか言語・文化の違いによるものなのかの判断が難しいことについて、学校現場でも同様の難しさが発生し、子どもが適切な支援を受けられないことにより、子どもが直面する困難が軽減されないまま放置されてしまう現象が伺われよう。

### 3. 研究の目的・方法

以上のように、障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの数および直面する困難について、先行研究を確認してきた。子どもの数・実態および直面する困難については今後も知見の蓄積が必要である。特に、直面する困難については、周りに適応できずに問題行動（集団行動、対人関係、不登校などを含む）として現れてしまっている

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—  
こと、多動、行動コントロールの難しさ、言葉の遅れ、学業不振、不登校、コミュニケーションの困難などが具体的にどのようなプロセスで、どのように発現し、それが当事者である子ども本人にどのようにとらえられているのか（困り感）という視点から、困難の実態が子どもの視点から捉え直される必要がある。それは単なる客観的な事実を超えて、困難に対する情動を伴う理解であり、子どもの事実を「情感込みで知る」（佐伯, 2017）ことにつながると考える。「情感込みで知る」とは、子どもの情感を受け止めた人がその情感をもたらししている本人（子ども）の隠された意図、思い、願いなどをメッセージとして受け止めるといった構造を指す。

そこで、本研究では、障害（特に発達障害。本稿ではADHD（注意欠如・多動性障害））のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもへの教育を担当した経験のあるA地区の小学校教員Bを対象に、2020年8月にインタビュー調査を実施し、子どもがどのような困り感を抱いているのかについて明らかにした。インタビューは半構造化インタビューである。教員Bは教員歴3年目の若い教員である。教員歴の短い若い教員へのインタビューを通して子どもの困り感を明らかにする意義は、「子ども本人に確認しにくい側面を、日常的にその子どもと接し、対話している教員による語りから明らかにすることができる」「教育歴が短いことで、むしろ子どもを型にはめてとらえる傾向が少なく、子どもの様子をそのまま語ることができる」という点にある。

また、本研究は、1つの事例を個別具体的に検討する質的研究であり、教員によるその子どもや周りの人々の言動の読み取りや事例が置かれた文脈を大切にするとともに、比較可能性・翻訳可能性（大谷, 2008）を重視する。つまり、教員から語られる子どもの困難や悩みとともに、担当教員が出逢う困難や悩み、それらに対して辿ってきた判断や工夫のプロセスについて明らかにすることで、今後、障害のある子どもや、「学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの指導・支援を担当する教員による「子どもの理解」や対応のための参照枠組みが構築できると考える。

インタビュー調査に際しては、「聖心女子大学研究倫理規定」を遵守し、当該教員が勤める小学校の校長および本人に研究目的等を文書を伴い説明し承諾を得た。インタビュー調査はビデオ会議システムを使用してオンライン上で実施し、インタビューの様子を録画した。

インタビュー調査にて得られた音声データをテキスト化し、SCAT (Steps for Coding and Theorization) により質的に分析した。SCATは、質的データのコーディングをはじめとした分析の困難さを克服するために開発された手法である。分析のプロセスが明示され、分析結果の妥当性を確認しやすい点、そして分析対象とする人の数が少ない場合のデータを分析するのに適している点において、本研究に有用である。分析のプロセスとしては、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに「<1> データの中の注目すべき語句」「<2> それを言いかえるためのテキスト外の語句」「<3> それを説明するようなテキスト外の概念」「<4> そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きをとる (大谷, 2019)。

#### 4. 研究の結果と考察

インタビューでは、「悩みながら指導した中で、自分の中でこれがよかったという手応えを持たず指導は殆どなく、寧ろ何もしてあげられなかったのかもしれないと今も苦しく感じます」という前提で教員Bは話をしてくださった。「うまくできた」指導を明らかにすることももちろん大切であるが、「うまくできない」と感じながら進める指導においては、「なぜこの子はこうなるのだろう」という子どもの理解や子どもとの対話が大切にされ、「情感込みで知る」過程が話されることが期待できるため、このような指導について明らかにすることは非常に重要なことと考える。

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—

今回、話に挙がったのは小学校3年生の時に日本語教室にて日本語指導を行った児童C（翌年、児童C（4年生）は特別支援学級（通級指導）にて特別支援を受けている）についてである。児童Cは幼少期に海外（D国）で育ち、D国のインターナショナルスクールに通っていた。小学校2年生の時に1か月だけ日本に来て小学校に通学し、その後、小学校3年生の9月に再度日本に戻り、その後ずっと日本の小学校に通学している。そして、幼少期にD国にてADHDの診断を受けている。親は日本人で家庭内では日本語を話している。

以下、教員Bの語りから伺える児童Cの直面する困難や教員Bが考える課題について検討する。なお、固有名詞など個人や団体が特定されてしまう恐れのある情報については、教員Bによる語りそのままではなくアルファベット表記にするなどの加工を行っている。

インタビューにより得られたテキストデータをSCATにより分析するために作成したマトリクスが表1である。表中の「発話者」欄の「聞」は聞き手（筆者）、「B」は教員Bを表す。ストーリー・ラインおよび理論記述の欄にて区分している7つの観点は、教員Bによる語りを困り感の背景となる要素という観点からカテゴリー分析し導き出したものである。

表1 障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困り感 (p.16まで続く)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	関	その子どもの学習上の困難にはどのようなものがありましたか。				
2	B	児童Cは日本が嫌いで、「日本に来たくなかった」と言っていました。「なんで日本の人はD国の人とは違って優しくないんだ、日本の子どもたちはうるさいし怖い」と言っていました。言語が幼稚園レベルくらいだったので、みんなが何を言っているのかわからないし、後は人数がすごく多いからバタバタ走ったり、ぎゅうぎゅうしているのが本当にストレスだったんです。「C(筆者注:児童Cの名前)の後ろを走らないでほしい大きな音を立てないでほしい。嫌なんだ」って言っていました。	日本が嫌い。日本の人はD国の人とは違って優しくない。日本の子どもたちはうるさいし怖い。何を言っているのかわからない。人数が多いからバタバタ走ったり、ぎゅうぎゅうしているのが本当にストレス。	日本の学校関係者が優しくはない。子どもが多いことにより騒々しい。落ち着きのない環境。言葉がわからないことにより状況がわからない怖さ。	関・学校が変わる文化間移動。D国と日本の学校の違い(人数、文化、制度)。言語の困難さにより状況がわからない。	文化間移動以前に過ごしていた国・学校での教師や大人の優しさや学校の落ち着きが失われ、ストレスがたまり、嫌になっている。言語の壁がそれを肥大化させている。
3	B	学校の先生との関係についてのも、前にいたインターナショナルスクールとかなり違って、それがすごく難しかったみたいですね。私が介入した中で独特だと思ってたことは、日本の先生は難しい・わからないだろうなと思ったのは、必ずハイタッチしたいとかハグをしたりとか、かなりコミュニケーションをとってほしい。	学校の先生との関係についてのも、前にいたインターナショナルスクールとかなり違って。ハイタッチしたりとかハグをしたりとか、かなりコミュニケーションをとってほしい。	先生と子どもとの間の身体接触をとまなうコミュニケーションの強いD国を、日本の学校でももっとおこなってほしいかった。	欧米文化・コミュニケーションスタイルの強いD国のインターナショナルスクール。制度上の教師1人あたりの子どもの人数の違い。	コミュニケーションスタイルの違いから、先生とのスキップがないことに不安・不満を抱く。学校制度上、クラス内の子ども数も多く、先生とのコミュニケーションがあまりとれない日本の学校に嫌な思いをしている。
4	B	でも何て言えばいいのかわからないし、自分の気持ちをとらえることができないというのと、言語表現としてどう伝えればいいのかわからないということ、関係づくりが大変そうでした。	何て言えばいいのかわからない。自分の気持ちをとらえることができない。どう伝えればいいかわからない。	気持ちを馴れない日本語で言語化できない。言語表現が難しい。	日本語能力の低さ。「気持ち」という抽象的な意味の言葉。	日本語の活用レベルが一般的な日本人の同年齢の子どもに追いついておらず、「気持ち」という抽象的なものを日本語に表すことが困難。日本語に表せないために自己認識ができなくて気持ちの整理ができにくい辛さ。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
5	B	子ども同士の関係づくりも大変だったようです。すごくビュアなんです。お前Cは、お前とかそういう言葉は使うのはすごく嫌だった。バカとかあと日本の元気なお子様は映画とかでFワードと言っていた。もう衝撃的で「あの人たちは何を言っているの!？」と怒って教室に入りたくない。すごくビュアですね。ちょっと上の学年とかになって、下品な言葉とか英語のカタカナの言葉とかを使っていると「何を言ってるの?信じられない。もう絶対行かないんだから」というのが児童Cの生活上の困難でした。	ビュア。「お前」「バカ」「Fワード」。下品な言葉。衝撃的。怒って教室に入りたくない。(学校に)もう絶対行かない。	子ども間の乱暴な言葉にショックを受ける。嫌に思う。怒りに変わる。(ショックを受け、嫌に思い、怒りに変わるような教室・学校に行きたくない。	D国と日本の子ども文化と学校文化の違い(子どもの使用する言葉など)。	国・学校の違いにより、子ども間のコミュニケーションスタイルが異なることで、ストレスになる。子ども間の乱暴な言葉にショックを受ける。嫌に思う、怒りに変わる。ショックを受け、嫌に思い、怒りに変わるような教室・学校に行きたくなくなる。
6	問	「自分の気持ちをとらえられない」もうちょっとと説明してもらっていいですか。どういうことですか。				
7	B	毎日薬を服用しているんです。児童Cの薬がない状態っていうのは常にオンになっている。躁鬱状態っていう「躁」の状態ですね。とにかくいろんなことにいろんな情報が必要以上にキャッチして、自分の気持ちが常に放出状態。気持ちと心が常にフスロットルという感じですから、嫌なんだけど嫌だと言う気持ちがどこから来てるのか、なんで嫌なのか、この「嫌だ」ということも何て言えばいいかわからないんです。	薬を服用している。薬がない状態。「躁」の状態。いろんな情報が必要以上にキャッチして、自分の気持ちが常に放出状態。「嫌だ」という気持ちがどこから来ているのか、なんで嫌なのか、この「嫌だ」ということも何て言えばいいかわからない。	薬が服用できない時に気持ちが高揚し、感受性が過剰に向上し、気持ちが整理できない。表現にも困難を伴う。	ADHDの特性。言語発達の困難さへ拍車をかける。	ADHDの特性としての気持ちの高揚、感受性の過剰な向上があり、気持ちが整理できない。そこに言語の壁が拍車をかけ、ますます気持ちの整理と気持ちの表現が困難となり、辛くなる。
8	B	だから児童Cの場合、爆発すると恐竜になってしまうんです。恐竜が大好きだから手を鉤爪みたいにして、もうわあっとどこから声出してるの、というくらい本当にこんな感じで体を動かして、本当に恐竜になったのは今まで2〜3回ぐらいしかないですけど、噛みつく真似をしたりはします。	噛みつかれたことがある。気持ちがどうしていいかわからない。何で嫌なのか言葉にできない。髪の毛を引っ張ったり、イライラ身体をゆすったり、最終的に恐竜になる。	嫌なことを言葉にできないため、気持ちが抑えきれなくなる。髪の毛を引っ張る、身体をゆする、恐竜になるという段階を踏む。	言語的ストレス。ストレスサーからの回避が言語的にできない。好きな世界に浸る「同一化」の防御反応。	言語理解・活用の困難から辛さ・ストレスが大きくなるが、それを言語の問題から軽減できずにイライラが積もっていく。最終的にはストレスサーからの防御反応「同一化」として、大好きな文化・世界に浸る。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
9	B	<p>恐竜になってエネルギーを分散して、1人になって、落ち着いて、本来の児童Cというのをインストールしている感じです。そして、「ふう〜」っていう感じで戻ってくるんです。</p> <p>でもあんまり戻ってない感じもします。スイッチが入ってしまうと、心が体を追い越してらっていう感じで、ぜいぜいしているの、こっちが心配しちゃうくらいまで発散しているのかなと思います。</p>	<p>エネルギーを分散。1人になる。落ち着いて自分をインストールする。心が体を追い越す。ぜいぜいしている。</p>	<p>落ち着くための目的意識の有無はわからないが、結果として、落ち着くために衝動的に恐竜になりエネルギーを分散させている。しかし、ストレスが大きすぎ、エネルギー分散に体が耐えることができていないこともある。</p>	<p>情動焦点型コーピング。防衛機能(同一化)ともとれるが、エネルギー分散による「抑圧」ともとれる。</p>	<p>ストレスが大きくなりすぎて気持ちのコントロールができなくなると、衝動的に大好きな世界に浸る「同一化」の傍系機能が働くが、それは単なる「同一化」ではなく、ストレスを感じ反応するエネルギー自体を分散させることで、結果的にストレスを抑え込む「抑圧」の様相となり、身心の負担をさらに大きくする。</p>
10	聞	日本語指導中に怒り出す時って、その理由ってどういふものがありますか？				
11	B	<p>日本語教室は児童Cにとって唯一好きな場所だったんです。やっぱり自分のペースでいることができるし、私もまずは児童Cが学校に来る日本に来るって事を肯定することを優先したのであまり児童Cに無理強いさせるとはなかった。</p> <p>【中略】</p> <p>そんなに「ん〜っ」と怒ることはなかった。怒るといふか、嫌だということが膨らむことはなかった。</p>	<p>自分のペースでいることができる。怒ることはなかった。嫌だということが膨らむことはなかった。</p>	<p>自分のペースで過ごすことのできないことへのストレスと「嫌」という気持ちの増大。</p>	<p>日本の学校文化としての同質的な学習・ペース。ADHDの特性としての注意の分散、集中力持続の困難。</p>	<p>ADHDの特性による注意の分散や集中力持続の困難により、移動前とは異なる日本の学校文化の同質的な学習・ペースに適応できない状態がさらに増し、苦しんでいる。</p>
12	B	<p>印象的だったのは、2つあって、1つは分からない問題があった時で、ちょっとずつ教科書の言葉とか、こうやって読むんだよとか、こういう意味だよとか、解説する時に、自分の気持ちを表現する時に、算数の時とかも、「分からない」ということがあると、だんだんイライラがこみあげてきて、座り方が崩れてくる。座り方が崩れてくると、すぐ顔をしかめ始める。髪の毛を引っ張り始める。ぐじゃぐじゃとしたりする。</p>	<p>「分からない」ことがあると、だんだんイライラがこみあげてくる。座り方が崩れてくる。すぐ顔をしかめ始める。髪の毛を引っ張り始める。ぐじゃぐじゃとしたりする。</p>	<p>「分からない」ことがあると、①イライラしてくる、②座り方が崩れる、③顔をしかめる、④髪の毛を引っ張り始める。ぐじゃぐじゃとしたりする。</p>	<p>応用行動分析学における「嫌子」。言語的困難。学校文化への抵抗の困難。</p>	<p>言語理解・活用の困難さによる「分からない」という学校文化に抵抗する言語力のなさから回避できないため、ストレスがますます溜まっていく。</p>

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
13	B	その時は、課題を変えて、「今日はもういいよ。ここまでがんばったね」と変えて、気持ちのリフレッシュをするけれど、引きずってますね。「できなかったC(筆者注:児童Cの名前)は・・・」と。	「できなかったCは・・・」と引きずる。	「分からない」ことがストレスで回避したいが、一方で「やらなければならない」「できることが良い」という学校文化に適応できていない自分を悲しく思っている。	学校文化への適応に対する葛藤。自己肯定感・自己効力感の低下。	「学習する・分かるようになる」ことが良いという同質的な学校文化への拒否反応と、適応できない自分への否定感情との葛藤が生じている。そのことにより、自己肯定感と自己効力感が低下する。
14	B	もう1つは、トラブルがあり児童Cなりの「嫌だな」というものをもって来た時は、「嫌なんだ～!」と叫ぶ。たとえば、友達がFワードを使っていたのを、「嫌なんだ～!」とか。あとは、児童Cが悪かったんですけど、友達に追いかけられていて廊下を走っていて先生にすごく怒られたこと。「嫌なんだ～!もう二度と日本の学校には行かない!」「C(筆者注:児童Cの名前)は悪くないのに、友達が走ってたのに」と、素直に自己表現していました。	Fワードを使う友達が嫌。友達に追いかけられたので廊下を走ってしまった。自分は悪くないのに先生に怒られたの。嫌。	Fワードを使う友達が嫌。友達に追いかけられたので廊下を走ってしまったという状況で、自分は悪くないのに先生に怒られたのが、とても嫌だった。	丁寧に個人々の事情を聞いてくれない学校文化の違い。「廊下を走ってはいけない」という画一的で行動面のみに着目したルール適用と罰による、理不尽さ。	子どもがFワードを使うという日本の学校文化に適応できない。他の子どもによって発生した問題場面にに対し、一方的で行動面のみに着目したルールをもって迫ってくる・叱ってくる先生を信頼できない。
15	聞	お薬は ADHD のそのいわゆる	多動を抑えるための興奮を抑えるための薬ってことですか。			
16	B	最初は、環境が変わって薬を手に入れる場所・入れられない場所があったので、本当によく薬が変わったのですから、児童Cも負担がすごく強くて、「薬飲んでるからご飯食べれない」と、すごくダウンの時もあれば、「本当に飲んだ?」っていうくらい時もある。ずっと頭が痛いとか具合が悪いとか、そういうのがありました。あんまり落ち着いてなかった。	環境が変わって薬を手に入れる場所・入れられない場所があった。よく薬が変わった。負担がすごく強くて。ずっと頭が痛いとか具合が悪いとか。	薬を手に入れられない時・薬が変わる時がある。薬の具合により身心への負担が大きい。	薬の作用・副作用。薬が服用できない・変わる等の影響は大きい。	薬が服用できない・変わることにより、身心への負担が大きい。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
17	聞	今の小学校が日本での初めての学校ですか？				
18	B	日本の小学校の経験は一度だけありました。2018年の短期夏期で7月から1ヶ月間だけ日本の学校やっていると向こうの学校は夏休みでこっちの学校が日本も学校がやってるちょっとの間だけ小学校（筆者注：現在通っている学校とは異なる）に体験的に入ってみたのです。その時に担任の先生とかなり合わなかった。すごく怖い、たくさん怒られて嫌だったっていうのがあって、あんまり日本の学校にいい印象がなかったのです。	担任の先生とかなり合わなかった。怖い、たくさん怒られて嫌だった。日本の学校にいい印象がなかった。	先生との良い関係性が形成されなかった。たくさん怒られ、怖くて嫌で、日本の学校への適応の意欲が湧かない。	否定的経験、学習性無力感。恐怖体験、二次障害の可能性も。	「怒る」指導、「怖い」指導を経験してこなかった児童Cが、日本の（一部の）学校の（一部の）先生の「怒る」「怖い」指導に適応できず、学校文化への不安・恐怖を抱いてしまっている。
19	B	児童CがD国でずっと通っていたインターナショナルスクールというのがとにかくすごく楽しかったそうなんです。クラスの人数も少なく大人がたくさんいて、みんなが声をかけてくれて、それがすごく嬉しかった。学校で言えばみんなが「hey. C」「Hey. C」（筆者注：「C」は児童Cの名前）と声をかけてくれて、それがすごく嬉しくて、児童Cがボールを蹴ってシュートを入れただけでも拍手大喝采でみんながハイタッチして、誕生日の時は「50人集まってパーティしたんだ」と本当にその学校が大好きで、友達もみんながお互いのことを大切にしている。	クラスの人数も少なく大人がたくさんいた。みんなが声をかけてくれて、それがすごく嬉しかった。拍手大喝采でみんながハイタッチした。友達もみんながお互いのことを大切にしている。	D国のインターナショナルスクールでは、クラスの人数も少なく先生など大人が丁寧にかかわりを持ってくれた。友達もみんなが肯定的な声をかけてくれて、褒めてくれて嬉しかった。友達同士はお互いのことを大切にしている。	国・学校の制度や文化の違い。肯定的かかわりから否定的かかわりへ。	移動以前の学校での肯定的なかわりによる人間関係が心地よかったため、それとは異なる否定的なかわりが多い人間関係へのストレスが生じている。
20	B	それが「一番大好きなそのインターナショナルスクールからなぜ日本に行かなければいけないの？」「C（筆者注：児童Cの名前）は日本人じゃないんだって、Cは外国人だからD国に早く帰りたい」とずっと言っていました。	Cは日本人じゃない。Cは外国人。	日本で育ったわけではないという背景から、「日本人じゃない」「外国人である」という疎外感を持ち、自己規定する。	適応できないために、「違い」に意識が向いてしまう。アイデンティティの揺らぎ。	日本の学校文化に適應できないストレスを回避できないために、「違い」に意識が向いてしまい、「日本人じゃない・外国人である」というアイデンティティの揺らぎに苦しむ。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
21	聞	日本語の教室でもそうだけどもわからないってところはまあ語学の言葉の問題だとかという要素が大きくて、それによって後イライラが止まらなくなってしまうというのは ADHDの問題と考えたらいいのかな。どういう風に教員Bさんは判断されてました？				
22	B	児童Cのもっている障害というか特性とっていました。メモリーも児童Cは低いんですよ。モヤモヤしたことは忘れられない。嫌だ・嫌だなんていうのでずっと詰まってる状態。	メモリーも児童Cは低い。モヤモヤしたことは忘れられない。嫌だ・嫌だなんていうのでずっと詰まってる。	学習の際の作業能力や記憶力は高くないが、「嫌な思い」はずっと蓄積されたまま忘れられない。	ADHDの特性としてのワーキングメモリーの小ささ。障害の特性とは関係のない可能性のある「嫌な思い」の蓄積。	障害の特性にかかわらず、学習の際の作業能力や記憶力は高くない。一方、障害の特性にかかわらず、その作業能力や記憶力は高くないことから派生する「嫌な思い」はずっと蓄積されたまま。
23	B	私が例えば「もう今日はいいやなくて」と言うと、「どうして、どうしてやらないの？まだわかんないよ。どうして？」というふうに、できないのはちょっと嫌。	「どうして、どうしてやらないの？まだわかんないよ。どうして？」というふうに、できないのはちょっと嫌。	真面目な性格で、納得すればやるけれど、納得しないといけない。学習について「途中でやめる」ことも、納得していないとやめられない。	ADHDの特性とは異なる、性格の特性としての真面目さ・こだわり。	ADHDにかかわらず、性格としての真面目さ・こだわりを持っており、納得すればやるけれど、納得しないとやらない。学習について「途中でやめる」ことも、納得していないとやめられない。「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と、途中でやめられない側面との間で苦しむ。
24	聞	あと何か言い忘れたこととか言い残してしまったこととか、今思いつくものがあつたら言ってくたさればと思います				
25	B	日本語指導が必要で特別な支援が必要な子どもということで、児童Cはラッキーな例だと思います。児童Cはもう明らかだったし、保護者の方も何とかしたいっていう思いがあったから繋がった。もともと英語環境にもあったから、診断書もあったし、お母さまが日本と繋がる方だったからそういう日本語用でも用意することができたからよかったなあ本当に児童Cは良かったな一つて思うんです。	児童Cはもう明らかだった。保護者の方も何とかしたいっていう思いがあった。もともと英語環境にもあったから、診断書もあった。お母さまが日本と繋がる方だったからそういう日本語用でも用意することができた。	学校に入る際にすでに障害の診断があった。保護者の理解もあった。日本語の理解にも問題のない保護者だった。	障害診断への踏み切ることの困難さの克服。保護者の理解。保護者の日本語力。	「学校に入る際にすでに障害の診断があった。保護者の理解もあり、学校での特別な配慮を望んでいた。日本語の理解にも問題のない保護者のため、障害の診断やコミュニケーションも可能であった。」という条件・限定性がある。

<p>ストーリー・ライン (【】内の数字は、表の「番号」と対応する。)</p>	<p>発達障害 (ADHD) のある児童Cは、国・学校の違いによる文化間移動を行うことにより、次のような困り感を抱いている。</p> <p>①移動以前の国・学校におけるコミュニケーションスタイルの違いから、先生とのスキップがないことに不安・不満を抱くとともに、学校制度上、クラス内の子どもの人数が多く、先生とのコミュニケーションがあまりとれない日本の学校に嫌な思いをしている【3】。そして、乱暴な言葉遣いや否定的なかかわりなど、子ども間のコミュニケーションスタイルが以前と異なることで、ストレスになり、友達および学校が嫌になり、怒りに変わったり、学校に行きたくなくなったりする。それは、以前の国・学校が心地よかったため、余計にストレスになる【5】【14】【19】。そして、他の子どもによって発生した問題場面に、一方的で行動面のみに着目したルールをもって迫ってくる・叱ってくる先生を信頼できない【14】。さらには、「怒る」指導、「怖い」指導を経験してこなかった児童Cが、日本の(一部の)学校の(一部の)先生の「怒る」「怖い」指導に適応できず、学校文化への不安・恐怖を抱いてしまっている【18】。</p> <p>②日本語の活用レベルが一般的な日本人の同年齢の子どもの追いついておらず、「気持ち」という抽象的なものを日本語に表すことが困難であるとともに、その困難さを日本語に表せないために自己認識ができなくて気持ちの整理ができない辛さを抱えている【4】。そして、言語理解・活用の困難さからストレスが大きくなるが、その言語の問題によりストレスを軽減する方法が見いだせず、イライラが積もっていく。積もったイライラからの防衛反応「同一化」として、大好きな世界に浸る【8】。</p> <p>③薬が服用できない・変わるにより身心への負担が大きくなる【16】。また、ストレスが大きくなりすぎて気持ちのコントロールができなくなると、衝動的に大好きな世界に浸る「同一化」の防衛機能が働くが、それは単なる「同一化」ではなく、ストレスを感じ反応するエネルギー自体を発散させることで、結果的にストレスを抑え込む「抑圧」の様相となり、身心の負担をさらに大きくする【9】。そして、障害の特性にかかわり学習の際の作業能力や記憶力は高くない一方、障害の特性にかかわらず、その作業能力や記憶力は高くないことから派生する「嫌な思い」はずっと蓄積されたままとする【22】。</p> <p>④以前過ごしていた国・学校での教師や大人の優しさや学校の落ち着きが失われ、ストレスがたまり、嫌になっている。言語の壁がそれを肥大化させている【2】。そして、「分からない」ことがストレスの源であり、それが「嫌子」として作用し回避しなくなるが、「嫌だ」ということをうまく表現できない言語的困難さと、「やらなければならない」という学校文化への適応の困難さにより回避できず、ストレスがますます溜まっていく【12】。</p> <p>⑤日本の学校文化にありがちな、教師の定めた同質的な学習・ベースへの適応の困難さが、注意の分散や集中力持続の困難等のADHDの特性により、さらに苦痛を生み出している【11】。そして、「学習する・分かるようになる」ことが良いという同質的な学校文化への拒否反応と、適応できない自分への否定感情との葛藤が生じ、自己肯定感と自己効力感が低下する【13】。</p> <p>⑥ADHDの特性としての気持ちの高揚、感受性の過剰な向上があり、気持ちが整理できないところに言語の壁が拍車をかけ、ますます気持ちの整理と気持ちの表現が困難となり、辛くなる【7】。そして、ADHDにかかわらない性格としての真面目さ・こだわりを持っており、納得すればやるけれど納得しないとやらない特性を持ち、学習について「途中でやめる」ことも納得していないとやめられずにいるため、「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と、途中でやめられない側面との間でさらに苦しむ【23】。</p> <p>⑦日本の学校文化に適応できないストレスを回避できないために、「違い」に意識が向いてしまい、「日本人じゃない・外国人である」というアイデンティティの揺らぎに苦しむ【20】。</p>
---	---

理論記述	<p>発達障害（ADHD）のある児童は、国・学校の違いによる文化間移動を行うことにより、次のような困り感を抱く。</p> <p>①文化・制度やコミュニケーションスタイルの違いによる困り感          ・教師とのコミュニケーションがとれない不安、不満、不信感。          ・乱暴な言葉遣いや否定的なかかわりなど、子ども間のコミュニケーションスタイルがストレス。          ・以前の国・学校が心地良いとストレスは増大。          ・「怒る」「怖い」指導に対する不安・恐怖。</p> <p>②言語理解・活用の困難による困り感          ・「気持ち」という抽象的なものを日本語に表せないことで気持ちの整理ができないことから生じる辛さ。          ・その辛さ・ストレスを言語の問題により軽減できずにいるため生じる、イライラ感の蓄積。積もったイライラからの防衛反応「同一化」として大好きな世界に浸る。</p> <p>③障害特性による困り感          ・薬が服用できない・変わることにより大きくなる身心への負担。          ・ストレスを感じ反応するエネルギー自体を発散させることで「抑圧」することにより、さらに大きくなる身心の負担。          ・障害の特性にかかわり学習の際の作業能力や記憶力は高くないことから派生する「嫌な思い」の保存・蓄積。</p> <p>④「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「言語理解・活用の困難」の重なりによる困り感          ・移動前の学校での居心地の良さが移動後に失われることによるストレスが言語使用の壁により解消できないために生じる苦悩の肥大化。          ・言語理解・活用の困難さによる「分かなさ」から生じるストレス。「やらなければならぬ」という学校文化に抵抗する言語力のなさから「分からない」状況から回避できないため、ストレスがますます溜まっていく。</p> <p>⑤「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なりによる困り感          ・ADHDの特性による注意の分散や集中力持続の困難により、移動前とは異なる日本の学校文化の同質的な学習・ペースに適応できずに生じる、さらなる苦悩。          ・同質的な学校文化への拒否反応と、適応できない自分への否定感情との葛藤。自己肯定感と自己効力感の低下。</p> <p>⑥「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なりによる困り感          ・ADHDの特性による気持ちの高揚、感受性の過剰な向上を背景とした気持ちの整理の困難さに、言語使用の壁が加わることで生じる、気持ちの整理と表現の困難と苦悩のスパイラル。          ・ADHDにかかわらない性格により、「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と、途中でやめられない側面との間で生じるさらなる苦悩。</p> <p>⑦「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「多重アイデンティティ」の重なりによる困り感          ・日本の学校文化に適応できないために生じる、複数の文化的アイデンティティ間での揺らぎと、さらなる不適応。</p>
------	---

表1に見られるように、SCATにより、障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困り感が明らかになった。以下では、表1のストーリー・ラインおよび理論記述から明らかになった、児

児童Cの困り感を7つの観点から述べる。文中の【 】は、表1の「番号」に対応している。

#### 4. 1. 文化・制度やコミュニケーションスタイルの違いによる困り感

ストーリー・ラインから児童Cの困り感が見て取れる。児童Cは、移動以前の国・学校におけるコミュニケーションスタイルの違いから、先生とのスキンシップがないことに不安・不満を抱くとともに、学校制度上、クラス内の子どもの人数が多く、先生とのコミュニケーションがあまりとれない日本の学校に嫌な思いをしている【3】。そして、乱暴な言葉遣いや否定的なかかわりなど、子ども間のコミュニケーションスタイルが以前と異なることで、ストレスになり、友達および学校が嫌になり、怒りに変わったり、学校に行きたくなくなったりする。それは、以前の国・学校が心地よかったため、余計にストレスになる【5】【14】【19】。そして、他の子どもによって発生した問題場面に対し、一方的で行動面のみに着目したルールをもって迫ってくる・叱ってくる先生を信頼できない【14】。さらには、「怒る」指導、「怖い」指導を経験してこなかった児童Cが、日本の（一部の）学校の（一部の）先生の「怒る」「怖い」指導に適応できず、学校文化への不安・恐怖を抱いてしまっている【18】のである。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると、「①文化・制度やコミュニケーションスタイルの違いによる困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・教師とのコミュニケーションがとれない不安、不満、不信感。
- ・乱暴な言葉遣いや否定的なかかわりなど、子ども間のコミュニケーションスタイルがストレス。
- ・以前の国・学校が心地良いとストレスは増大。
- ・「怒る」「怖い」指導に対する不安・恐怖。

#### 4. 2. 言語理解・活用の困難による困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「言語理解・活用の困難による困り感」は次のようなものであった。児童Cは、日本語の活用レベルが一般的な日本人の同年齢の子どもに追いついておらず、「気持ち」という抽象的なものを日本語に表すことが困難であるとともに、その困難さを日本語に表せないために自己認識ができなくて気持ちの整理ができない辛さを抱えている【4】。そして、言語理解・活用の困難さからストレスが大きくなるが、その言語の問題によりストレスを軽減する方法が見いだせず、イライラが積もっていく。積もったイライラからの防衛反応「同一化」として、大好きな世界に浸る【8】のである。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると、「言語理解・活用の困難による困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・「気持ち」という抽象的なものを日本語に表せないことで気持ちの整理ができないことから生じる辛さ。
- ・その辛さ・ストレスを言語の問題により軽減できずにいるため生じる、イライラ感の蓄積。
- ・イライラ感を軽減させるために大好きな世界に浸る、防衛反応としての「同一化」。

#### 4. 3. 障害特性による困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「障害特性による困り感」は次のようなものであった。児童Cは、薬が服用できない・変わることにより身心への負担が大きくなる【16】。また、ストレスが大きくなりすぎて気持ちのコントロールができなくなると、衝動的に大好きな世界に浸る「同一化」の防衛機能が働くが、それは単なる「同一化」ではなく、ストレスを感じ反応するエネルギー自体を発散させることで、結果的にストレスを抑え込む「抑圧」の様相となり、身心の負担をさらに大きくする【9】。

そして、障害の特性にかかわり学習の際の作業能力や記憶力は高くない一方、障害の特性にかかわらず、その作業能力や記憶力は高くないことから派生する「嫌な思い」はずっと蓄積されたままとなる【22】。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると、「障害特性による困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・薬が服用できない・変わるにより大きくなる身心への負担。
- ・ストレスを感じ反応するエネルギー自体を発散させることで「抑圧」することにより、さらに大きくなる身心の負担。
- ・障害の特性にかかわり学習の際の作業能力や記憶力は高くないことから派生する「嫌な思い」の保存・蓄積。

#### 4. 4. 「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「言語理解・活用の困難」の重なりによる困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「言語理解・活用の困難」の重なりによる困り感」は次のようなものであった。以前過ごしていた国・学校での教師や大人の優しさや学校の落ち着きが失われ、ストレスがたまり、嫌になっている。言語の壁がそれを肥大化させている【2】。そして、「分からない」ことがストレスの源であり、それが「嫌子」として作用し回避したくなるが、「嫌だ」ということをうまく表現できない言語的困難さと、「やらなければならない」という学校文化への適応の困難さにより回避できず、ストレスがますます溜まっていく【12】。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると、「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「言語理解・活用の困難」の重なりによる困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・移動前の学校での居心地の良さが移動後に失われることによるストレス

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—  
が言語使用の壁により解消できないために生じる苦悩の肥大化。

- ・言語理解・活用の困難さによる「分からなさ」から生じるストレス。「やらなければならない」という学校文化に抵抗する言語力のなさから「分からない」状況から回避できないために、ますます溜まっていくストレス。

#### 4. 5. 「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なりによる困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なりによる困り感」は次のようなものであった。児童Cは、日本の学校における教師の定めた同質的な学習・ペースへの適応の困難さが、注意の分散や集中力持続の困難等のADHDの特性により、さらに苦痛を生み出している【11】。そして、「学習する・分かるようになる」ことが良いという同質的な学校文化への拒否反応と、適応できない自分への否定感情との葛藤が生じ、自己肯定感と自己効力感が低下する【13】。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると、「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なりによる困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・ADHDの特性による注意の分散や集中力持続の困難により、移動前とは異なる同質的な学習・ペースに適応できずに生じる、さらなる苦悩。
- ・同質的な学校文化への拒否反応と、適応できない自分への否定感情との葛藤。自己肯定感と自己効力感の低下。

#### 4. 6. 「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なりによる困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なりによる困り感」は次のようなものであった。児童Cは、

ADHDの特性としての気持ちの高揚，感受性の過剰な向上があり，気持ちが整理できないところに言語の壁が拍車をかけ，ますます気持ちの整理と気持ちの表現が困難となり，辛くなる【7】。そして，ADHDにかかわらない性格としての真面目さ・こだわりを持っており，納得すればやるけれど納得しないとやらない特性を持ち，学習について「途中でやめる」ことも納得していないとやめられずにいるため，「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と，途中でやめられない側面との間でさらに苦しむ【23】。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると，「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なりによる「困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・ ADHDの特性による気持ちの高揚，感受性の過剰な向上を背景とした気持ちの整理の困難さに，言語使用の壁が加わることにより生じる，気持ちの整理と表現の困難と苦悩のスパイラル。
- ・ ADHDにかかわらない性格により，「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と，途中でやめられない側面との間で生じるさらなる苦悩。

#### 4. 7. 「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「多重アイデンティティ」の重なりによる困り感

ストーリー・ラインから見られる児童Cの「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「多重アイデンティティ」の重なりによる「困り感」は次のようなものであった。日本の学校文化に適應できないストレスを回避できないために，「違い」に意識が向いてしまい，「日本人じゃない・外国人である」というアイデンティティの揺らぎに苦しむ【20】。

以上のようなストーリー・ラインを理論記述すると，「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「多重アイデンティティ」の重なり

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐって—による困り感」として以下のような点が明らかになった。

- ・日本の学校文化に適応できないために生じる、複数の文化的アイデンティティ間での揺らぎと、さらなる不適応。

## 5. まとめ

以上、障害（特に発達障害：本稿ではADHD）のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困り感について、教員が子どもの様子を観察したり子どもとコミュニケーションをとる中でとらえた、子どもの実際に困っている様子・困り感を、教員の語りからSCATにより明らかにした。

困り感をもたらしている背景要素として、「①文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」「②言語理解・活用の困難」「③障害特性」「④「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「言語理解・活用の困難」の重なり」「⑤「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なり」「⑥「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なり」「⑦「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「多重アイデンティティ」の重なり」という7つの観点が抽出された。それぞれの要素を背景とする困り感は、前章にて述べたとおりである。それぞれの要素は相互に関連していることが考えられるため、明確に区分けすることは有用ではないが、「障害のある、かつ学校生活への適応や日本語の習得に困難のある子どもの困り感」という視点からは、「障害」と「学校生活への適応や日本語の習得の困難」が重なる「⑤「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」の重なりによる困り感」と「⑥「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なり」を背景要素とする困り感を改めて確認する。

「⑤「文化・制度やコミュニケーションスタイルの違い」と「障害特性」

の重なりによる困り感」には、「ADHDの特性による注意の分散や集中力持続の困難により、移動前とは異なる同質的な学習・ペースに適應できずに生じる、さらなる苦悩」「同質的な学校文化への拒否反応と、適應できない自分への否定感情との葛藤。自己肯定感と自己効力感の低下」が見られた。日本の学校文化が要求する「同質的な学習・ペース」は、ADHDによる注意の分散や集中力持続の困難等という特性を持つ子どもにとっては適應することが困難なものとなる。それにより子どもは困るわけであるが、国・文化間の移動に際し、以前の学校文化が相対的に異質な学習・ペースを尊重するものであった場合、子どもの苦悩はますます増大するであろう。

「⑥「言語理解・活用の困難」と「障害特性」の重なりによる困り感」には、「ADHDの特性による気持ちの高揚、感受性の過剰な向上を背景とした気持ちの整理の困難さに、言語使用の壁が加わることにより生じる、気持ちの整理と表現の困難と苦悩のスパイラル」「ADHDにかかわらない性格により、「分からない」ことによるストレスから気持ちが整理できない側面と、途中でやめられない側面との間で生じるさらなる苦悩」が見られた。ADHDによる気持ちの高揚や感受性の過剰な向上、気持ちの整理の困難さという特性を持つ子どもにとって、言語理解・活用がうまくできないことで、ますます気持ちが高揚し、感受性が向上し、気持ちが整理できなくなり、辛い思いがますます増加してしまうことは、想像に難くないであろう。そして、児童Cのように納得して行動を起こすことを大切にする場合（そして、それは障害の有無にかかわらず、大人が子どもに求める側面なのかもしれない）、「うまくできない」からといって「できないことをやめる」わけにはいかないという様相は、決して否定されるべきものではないであろう。

最後に、本研究が一定の条件・限定性を持っていることを再確認したい。表1【25】にあるように、児童Cのケースでは、「学校に入る際にすでに障害の診断があった」「保護者の理解もあり、学校での特別な配慮を望んでいた」「日本語の理解にも問題のない保護者のため、障害の診断やコミュ

障害があり、かつ海外から帰国した子どもの困り感—学校生活への適応や日本語の習得をめぐる—  
ニケーションも可能であった」という条件・限定性があった。「保護者が  
外国人であり日本語の使用に困難がある場合には特別支援に子どもがつな  
がらない」「保護者と子どものコミュニケーション不足をはじめとした養  
育環境不全」（国立障害者リハビリテーションセンター企画・情報部 発達  
障害情報・支援センター，2018）といった困難は、本事例においては前提  
として克服されている点には注意が必要である。そして、「行動等の課題  
が外国人であるゆえなのか、発達課題に起因するものなのか診断が難しい」  
（南野，2018）という課題については、ADHDという診断がすでに行われて  
いる点で、そうではない場合に比べて発達課題に起因するものとしてとら  
えやすいことにも注意が必要であろう。

今後は、異なる条件・限定性を持つケースにおける子どもの困り感につ  
いての分析を行うとともに、それに対して教員がどのような対応をとって  
いるのかという支援の在り方について検討していくことが課題となる。

## 引用・参考文献

- 荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・  
山野良一（編著）（2017）『外国人の子ども白書：権利・貧困・教育・  
文化・国籍と共生の視点から』明石書店。
- 外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議（2020）「外国人児童  
生徒等の教育の充実について（報告）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt\\_kyousei01-000006118-  
01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf)
- ハヤシザキ カズヒコ（2015）「移民の子どもの教育の現状と課題」『日本  
労働研究雑誌』57（9），54-62。
- 石井光太（2019）「日本で生活する「外国人障害児」の知られざる苦悩」  
<https://gendai.ismedia.jp/articles/-/68985>（2020年7月24日参照）
- 次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース（2016）「次世代の学

校指導体制の在り方について（最終まとめ）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hensei/003/\\_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375107\\_2\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375107_2_1.pdf)

金春喜（2020）『「発達障害」とされる外国人の子どもたち：フィリピンから来日したきょうだいをめぐる10人の大人たちの語り』明石書店。

国立障害者リハビリテーションセンター企画・情報部 発達障害情報・支援センター，厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課障害児・発達障害者支援室（2018）「外国にルーツをもつ障害児および家族への支援状況等に関するアンケート調査 集計結果報告書」

[http://www.rehab.go.jp/ddis/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=3933](http://www.rehab.go.jp/ddis/?action=common_download_main&upload_id=3933)

南野奈津子（2018）「特別な支援を要する幼児・児童の多様性と支援—：外国人障害児に関する考察」『ライフデザイン学紀要』13, 337-347.

宮島喬（2014）『外国人の子どもの教育：就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会。

大谷尚（2008）「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会誌』25（3），340-354.

大谷尚（2019）『質的研究の考え方：研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会。

緒方明子・渋谷恵・近田由紀子・川崎直子・柘植雅義（2019）「外国人児童生徒と発達障害」『LD研究』28（2），213-223.

佐伯胖（2017）「保育におけるケアリング」佐伯胖編著『「子どもがケアする世界」をケアする』ミネルヴァ書房，pp.1-31.

山根希代子・前岡幸憲・米山明（2019）「児童発達支援センター等における外国にルーツを持つ子どもおよび家族の実態調査」『脳と発達』51（1），33-34.