

発達障害児を育てる外国人保護者に対する支援の研究 (1)

—南米出身保護者へのインタビューからの考察—

藤川 純子*・田邊 正明**

How to support foreign parents raising children with developmental disabilities

— What we learned from interviews with parents from South America —

Junko Fujikawa* and Masaaki Tanabe **

要 旨

本研究は、日本で発達障害児を育てる外国人保護者に対する支援のあり方について明らかにするもので、具体的には南米出身の保護者たちへのインタビューとそれに基づく考察である。日本という異国で発達障害のある子どもを育てていく保護者への支援で重要なことは、「より共感的な関わり」「正確な情報提供（支援者の専門性）」「正確な情報提供（通訳者の専門性）」「『伝える』より『聴く』態度の重視」「長期的な見通しを持つ」ことである。また園・学校での支援で重要なことは、「交流（在籍）学級担任、個別指導担当者、支援員、介助員など職員間の連携」「通訳者との連携」「園・学校外の支援者との連携」「『センセイ』が日本の福祉の窓口になる」「多様性を軸とした園・学校づくり」であることが明らかになった。就学前の保育園幼稚園で早期に支援の情報を提供していくことも重要である。

キーワード：外国人児童、子育て、発達障害、複言語、特別支援教育

1. 問題意識と目的

本研究の目的は、発達障害児を育てる外国人保護者に対する支援のあり方について検討することである。本稿では、実際に保護者の声を聞きながら、実態に即した支援方法について明らかにする。

まず筆者の経験から、20年以上前に関わった2人のブラジル人中学生の例を挙げる。一人は来日後数年経過しているにも関わらず、ひらがなやカタカナも十分に書けなかった男子生徒のケースである。彼は中学校入学後、学習不振から不適切行動が多くなり、学校からの再三にわたる呼び出しに保護者が根をあげて、結局家族で帰国してしまった。今思うと本人が持っていたであろう学習障害の課題に適切な支援ができていなかったからではないかと悔やまれる。またもう一人のブラジル人生徒は、友人たちとのいい関係や家庭の支援もあり、かなり日本語を習得していたケースである。中学校入学後は他のブラジル出身生徒を通訳として助けており、教科等の学力についても問題なかった。しかし小学校時代は、日本語ができないという理由で特別支援学級で学習していたとのことだった。日本語指導の場の代替として特別支援学級を利用したことは、適切な方法だったのだろうか。

文部科学省によると、2018年度の「日本語指導が必要な児童生徒（以下JSL児、注1）」は51,126人で10年前の33,470人に比べ急激に増加している（文科省、2020）。JSL児が右肩上がり増加していく学校現場では、近年彼らの発達障害に関する問題がクローズアップされてきている（毎日新聞、2019年9月1日）。また「発達の課題なのか第二言語としての日本語能力の問題なのか」鑑別がつきにくいという支援者の悩みの声が聞こえてくる。

*三重大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻 学校経営力開発コース

**三重大学大学院教育学研究科

現在、外国ルーツの子どもたちの特別支援教育の状況はどうなっているのだろうか。2019年の全国の外国人集住都市25市の調査では、外国籍の子どもが特別支援学級に在籍する率は、全児童の特別支援学級在籍率に比べて2倍前後となっている(注2)。

外国人の子どもたちの特別支援学級在籍率が大変高くなっている背景にはいくつかの要因があると推察する。まず小中学校の現場でよく使われる知能検査「WISC-IV」は、言語や文化の影響を受けやすい。学習の遅れや問題行動が日本語を十分理解できないからなのか、あるいは発達障害だからなのかを確実に見極めることは非常に困難である(境・都築、2012)。そのため、現場レベルでは、日本語を母語としないケースでも数字の結果だけで線を引き「特別支援学級相当」としてしまうことがある。また保護者の国籍の多様化や生活習慣文化の違いによる教育・子育て観の違いも問題となることが予想される。

そこで本研究では、まず「特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子ども」に関する先行研究を現場での支援のあり方の観点から検討する。次に外国人保護者が日本という異国で発達障害のある子どもを育てていくことにどのような困難を感じているかについて聞き取り調査を通じて明らかにしたい。そしてどのような支援が有効であるかを分析し、今後の課題を整理したい。

2. 「特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子ども」に関する先行研究より

「特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子ども」を対象とした研究や文献として、樋口和彦(2011)、金喜春(2020)、太田詳次郎(2020)、高橋脩(2018)等がある。

本稿では、特に高橋(2018)に注目したい。東海地方最大の外国人集住地豊田市の児童精神科医である高橋は、「(外国ルーツの子どもは)日本人と異なり、障害によるバリア・困難性に加え、異文化の中で育ち暮らすことのバリア・困難性が加わる」としている。そのバリア・困難性とは、「生活文化の違いによる支援上の問題」「親とのコミュニケーションバリア」「発達評価の困難性」等である。

それらの解消のために高橋は、次の9つの提言をしている。①発達障害者地域支援協議会等での周知と課題化、②各国語版の契約文書、障害啓発冊子、福祉・教育情報等の提供、③支援方法の研究・開発、研修の実施、④通訳者等の確保、通訳者等に対する発達障害支援研修の実施、⑤外国にルーツをもつ障害児の発達評価法の研究・開発、⑥出身国(開発途上国含む)の現地情報集約システムの確立・定期更新、関連情報を含む発信(ナショナルセンターの設置)、⑦バイリンガル心理士の確保、⑧予算的対応(通訳加算、外国人給食指導加算)、⑨外国にルーツをもつ障害児の有病率の把握。

本研究では、上記のうち3番目にあたる「支援方法の研究・開発、研修の実施」に注目した。高橋の研究では、各分野で取り組むべきことの方角性は示されているが、「対象児が少なく、散在化していることもあり、経験の蓄積に欠ける。支援方法について研究が必要」としている。これに対して、本稿は、南米の保護者の思いを彼らの母語を通じて聞き取ったうえで、具体的な支援方法の在り方について検討するものである。そして特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちの支援者等に対し、教育、保育、療育の現場における具体的な支援方法を提案し、現場での実践に寄与したい。(注3)

3. 調査の概要

3.1 調査対象

調査の対象は、A市在住の外国人保護者のうち発達障害があるとされる子どもを育てた経験のある方（ブラジル人 4名、ボリビア人 1名、・・・計 5名、4家族）である。

表1 インタビュー対象者について

	アオキさん (仮名)	キダさん (仮名)	ナカムラさん (仮名)	オカヤマさん (仮名)
家族構成	父、母（インタビュー対象者）、長女（小学校3年）、長男（幼稚園年長）	母（インタビュー対象者）、長女（特別支援学校高等部2年）、長男（中学校特別支援学級1年）、次女（保育園年少）	母（インタビュー対象者）、父（会社員）、長男（会社員、20歳）、長女（特別支援学校高等部3年）、次女（特別支援学校高等部1年）、次男（中学校1年）、三男（保育園年少）	母（インタビュー対象者）、父、長男（小学校3年）、長女（幼稚園年中）
親の出身地	ブラジル	ボリビア	ブラジル	ブラジル
親の使用言語	ポルトガル語	スペイン語	ポルトガル語	ポルトガル語
子どもの出身地	日本	日本	日本	日本
子どもの使用言語	日本語とポルトガル語が混じる	日本語とスペイン語が混じる	日本語とポルトガル語が混じる	日本語とポルトガル語が混じる

3.2 質問項目

基本属性は、1) 現住所と家族、2) 出身地（国、州、町）、3) 性別、4) 生年、5) 学歴、6) 婚姻歴、7) 職業（配偶者の職業）、8) 滞日期間、9) 使用言語、10) 子どもの年齢、11) 子どもの使用言語である。

テーマに関わる質問内容は、12) 子どもの障害等がわかったきっかけ、13) 子どもの障害等の種類や程度、14) 相談者・機関の有無（これまでと現在）、15) 困難だったこと、16) 助けになったこと、17) 日本の学校に期待すること、18) その他である。

3.3 調査方法

2020年9月から10月にかけて、上記項目を原則とした半構造化インタビューの形で実施した。それぞれ1時間～2時間半程度で終了した。質問と回答はポルトガル語またはスペイン語で行い、筆者が日本語に翻訳していったん記録したものを整理し、次項表2の「南米出身の保護者へのインタビュー結果から考察した効果的な支援や課題」にまとめた。

4. インタビュー結果まとめ

インタビュー結果については、以下にまとめた通りである。インタビュー内容の右側に、筆者が効果的な支援であると考えたもの、効果をあげることは可能だが課題があるもの、問題だと考えたものをそれぞれ、○、△、(-) と記し整理した。なお対象者をはじめ、関係する人物や団体は全て仮名である。

表2 南米出身の保護者へのインタビュー結果から考察した効果的な支援や課題

	インタビュー内容から	○効果的な支援
		△効果をあげることが可能だが課題がある
		(-) 問題点
ア オ キ さ ん	<p>a 1・入園前に幼稚園の先生に長男の様子を伝えた。課題を感じていた。</p> <p>a 2・Escolinha (塾のようなもの) はないか聞きにいき、園長先生と話した。そして園長先生の紹介で地域の児童相談所で検査を受け、息子の特性がわかった。幼稚園の先生に相談したことでいろんな支援機関につながった。</p> <p>a 3・S 学級 (特別支援学級) は、国語と算数だけ別室で他は交流学級で他の子と学習できるからいいと思う。</p> <p>a 4・小学校でうまくやっていたのか。小学校は幼稚園よりもっとルールが厳しいし、この子は遅れているけど、わかるようになっていくのか。</p> <p>a 5・以前は手をつないでもうまく歩けなかったが、幼稚園で教わってきたからか、今は手をつないで一緒に歩けるようになった。</p> <p>a 6・日本での子育ても、ポルトガル語通訳が小学校も幼稚園も支援機関でもどこでもいてくれるのがとても助かった。通訳がなかったらすごく大変だと思う。</p>	<p>○就園前に、子どもの様子を園に伝える機会を持っている。</p> <p>○幼稚園に相談したことによって、子どもの発達課題がわかり支援機関につながっている。</p> <p>△特別支援学級籍として入学することのメリット、デメリットを理解しているか不明。</p> <p>△入学前の保護者の不安</p> <p>△「日本の学校」に合わせて「ちゃんとさせなければ」という意識</p> <p>○園の指導によって親が効果を実感できている。</p> <p>○通訳の存在の有効性と必要性</p>
キ ダ さ ん	<p>b 1・長男が4歳の時にB学園で週1回療育を受けるようになり送迎の必要が出てきたため、夜勤にした。</p> <p>b 2・子育てについては助けてくれる人は近くにいなかった。母(子どもたちの祖母)はボリビアにいるし、父も亡くなっている。</p> <p>b 3・長男は保育園の先生の勧めで4歳からB学園での療育を始めた。長女も小学校2年生の時、学習に課題があることを先生に指摘され、市役所に行き、児童相談所で検査を受けた。</p> <p>b 4・通常学級にいてもあまり勉強がわからないから特別支援学級に転籍した方がいいだろうと思った。自分は専門家ではないからよくわからない。専門家の先生が勧めるのならそれがいいはずだ。</p> <p>b 5・保護者の中には特別支援学級や支援を勧められて怒る人もいるけど、自分は違う。自分が受け入れなかったら子どもは社会に適應できないと考えた。</p> <p>b 6・学校とはしっかりコミュニケーションをとることが大事。学校と親が同じ考えで子どもの指導にあたる必要がある。</p> <p>b 7・長女は初め「作業」コースを選択していたが、この子は将来就労できると考え、コースを「職業」に変えてもらった。将来の仕事のために何をすべきかが明らかになり長女はすごく変わった。</p>	<p>(-) シングルマザーがシフトを夜勤にしなければ療育に通わせることができない。</p> <p>(-) 祖父母が身近にいない。</p> <p>○保育園や小学校で発達課題に気づき、検査や療育、転籍につながっている。</p> <p>△転籍について親の気持ちに寄り添って話し合いができたか。</p> <p>△親が学校に任せすぎていないか。</p> <p>○親が自分の決断に自信を持っている。</p> <p>○親と学校の連携</p> <p>○キャリア教育や職業選択に関わる支援の重要性。</p>

<p>b8・療育の時に長男について言われたアドバイスが役に立った。「障害のある子は小さいうちはいいが、体が大きくなってから親がコントロールできないととても大変なことになる。力関係をはっきりさせておくべきだ」と。</p> <p>b9・ボリビアでは障害児の支援に保護者の経済的な負担が必要で大変。日本のシステムはありがたい。</p>	<p>○長期的な見通しを持ったアドバイスの有効性。</p> <p>○日本の福祉制度の充実</p>
<p>c1・(どんな先生でも) 話している時、心を込めて優しく話してくれているかそうでないかはわかる。話す時の態度が大事だと感じている</p> <p>c2・Y 小学校の先生から「子どもの話す言語をポルトガル語か日本語のどちらかに決めてください」と言われた。これから日本で生きていくのだからと日本語を選んだ。その時は問題だとは感じなかったが、後から良くなかったなと思った。長男は日本語しか話さないようになっていった。</p> <p>c3・J 県にいたころは、医療にかかっても「大丈夫、大丈夫」と言われるばかりだった。病院に行っても通訳はいなかった。</p> <p>c4・当時の園長先生の支援がとても良かった。次女は室内にいることを嫌がり、自分の机や椅子を全部外に出してしまう。園長先生はそれを認め、彼女を外にいさせてくれ、そこでの活動に付き添ってくれた。</p> <p>ナ c5・今では考えられないが、園長先生が G 心身クリニックの児童精神科への受診に園の通訳の M 先生を同行させてくれた。クリニックで H ドクターに診察してもらい、その後他のきょうだいたちもずっと同じドクターの世話になった。ここで医療につながったことが、その後大変助かった。</p> <p>カ c6・幼稚園の先生に、N 特別支援学校小学部への入学を勧められた。次女にとって最高に良い環境だった。次女は先生たちを叩いたりしたけど、根気よく見守って指導してくれ、おかげで大きく成長した。</p> <p>ム c7・次女がこれまで覚えてきたことを台無しにしてしまった先生がいた。優しい先生だったけど優しすぎて指導が入らなかった。彼女はいつもこの先生を叩いていた。この先生は投薬を勧めたが、H ドクターはそんな必要はないと言ってくれた。懇談の時に管理職に要望を伝えたが改善しなかった。</p> <p>ラ c8・Y 小学校では、特別支援学級の担任の先生から次女が強制的で不適切な指導を受けた。</p> <p>さん c9・小学校4年生の時に W 小学校に転校した。Y 小と全然違った。ここの特別支援学級は遊びが多いと思った。もっと勉強に対する根気を学ぶ必要があるんじゃないかと思った。障害児だから可哀想と好きなことばかりさせてはいけない。きちんとルー</p>	<p>△保護者に寄り添い思いやる態度の有無</p> <p>(-) 学校が子どもの使用言語を選んでしまう。</p> <p>(-) 医療機関に通訳がない。正確な情報提供ができない。</p> <p>○園長先生による個別支援</p> <p>○信頼している通訳が医療機関に同行することの安心感。</p> <p>○医療につながることによる家族を含めた継続的な支援。</p> <p>○特別支援教育の専門性。根気よさ。</p> <p>○子どもの成長を親が実感できている。</p> <p>(-) 専門性に乏しい教師の存在</p> <p>○医療機関につながっていたことで、軌道修正できた</p> <p>(-) 不適切な指導</p> <p>(-) 子どもにとって必要な教育について親と学校が共有できていない</p>

ルやして良いこと悪いことを教えなければならない。

c 10・I 中学校の特別支援学級の先生は優しいが、もっと厳しくしてくれた方が良い。子どもが先生をリスペクトしていない。もっと厳しくして欲しかった。優しく接しなければならない場面もあるが毅然とした態度が必要な時もある。

c 11・初めは長女といっしょに次女もN特別支援学校まで一緒に車で送迎をしていたが、先生たちが「この子は徒歩で来られます」と送迎しないことを勧めた。本人は最初すごく怒っていたが、今は友達と一緒に喋りながら楽しく登下校していて、たまに「車乗る？」と声をかけても「要らない」と言う。

c 12・職場体験はとても良かった。きちんとスーツで出かける。とても丁寧に見てくれるので良かった。

c 13・あるとき学校からの翻訳が適切でなく何が書いてあるかわけがわからなかった。そのため他の教員に日本語で文書を確認してもらい、自分で翻訳した。

c 14・B 学園の療育は1年でやめた。おしゃぶりを口にくわえている子を真似るなど、よくないことも真似するようになったから行かない方がいいと思った。

c 15・(学習について行けていたため) 次男は特別支援学級への取り出しはほとんどなかったが、国語と算数はC教室(少人数)で取り出し指導を受けていた。集団に慣れるためにC教室はとても良かった。

c 16・次男の3年生の時の交流学級の先生と5・6年生の時の交流学級の先生の指導はとても良かった、甘やかさず厳しく放課後も残して勉強をさせてくれた。5年時の担任に「この子のためには普通学級に転籍した方がいい」と勧められ、翌年転籍した。

c 17・ボランティアの放課後学習教室は水曜日だけだったが、とても助けになった。

c 18・軟式テニス部はとても楽しいらしく熱心に取り組んでいる。朝の練習も土日頑張っている。部活については自分でやりたいかどうか決めさせたのが良かった。

c 19・夫はあまり日本語ができないので、ポルトガル語で叱るが、それを子どもたちが理解できないことがある。言葉がわからないのは大きな問題。次男は今もポルトガル語を間違えるのが怖くてパニックになることがある。

c 20・17年前に比べて今はだいぶ変わった。でもよくなった、と言えない部分もある。今でも色々な手続きにものすごく手間がかかる。

c 21・外国人の親の中には子どもの将来も考えず、療育手帳を取らせることだけが目的の人がいる。支援があるせいで悪用する。

(-) 子どもにとって必要な教育について親と学校が共有できていない

○教師の専門的なアドバイスが子どもの成長につながり、親が成長を実感できている。

○生徒の健康と自立のために徒歩通学を勧める教師。

○きめ細やかな職業教育の重要性

(-) 通訳の専門性

○療育の必要性や的確かどうかについて親が判断できている。

○特別支援学級以外の支援リソース(少人数教室)の活用

○交流学級担任による毅然とした指導と子どもの実態に応じたアドバイス。

○学校以外のリソース(ボランティア学習教室)の有効性。

○子ども本人が自己決定できている。

(-) 家庭内で使用言語が違うことによる親と子の行き違い、子どもの自己肯定感の問題。

(-) 障害認定や手帳発行などの手続きの煩雑さ

(-) 制度上の課題

<p>そう言う人たちと一緒にされるのが嫌。</p> <p>c 22・早い段階でH ドクターに知り合ったのは良かった。医者はプロだからちゃんと診て診断してくれる。医療や学校がみんなで協力し合うことがいい。</p> <p>c 23・知的にずいぶん低いと言うような診断を受けた時にショックは受けるが、それからは助けてくれる人がちゃんといた。きちんとした人たちと知り合ったことが良かった。正しく導いてくれた。</p> <p>c 24・先生たちの中には外国人が嫌いな人もいる。今はT 地区に外国人が多すぎて「外国人は」と一括りに扱われることがある。それはすごく嫌。集住地ほど一括りにされやすい。外国人の少ない学校では丁寧に扱ってもらえることが多い。</p>	<p>○医療と学校の連携</p> <p>△診断結果が出た時、親はショックを受ける</p> <p>○専門性の高い支援者とのつながり</p> <p>(-) 外国人が多いことによって一括りにされ、差別的な扱いを受ける。</p>
<p>オ カ ヤ マ さ ん</p> <p>d 1・幼稚園に入園してから当時の園長先生から、長男の課題を指摘され、市役所や医療機関を紹介してもらった。それまでは情報がなかったから支援が遅れた。5-6 歳になってやっと支援につながった。始めはほんとうに何もわからなかったし、発達が遅いのは個人差だと思っていた。</p> <p>d 2・幼稚園卒園前に NPO “R” での療育を始め、小1 からは B 学園に行っている。療育のおかげで自信がついてきた。</p> <p>d 3・勉強の遅れやプリントなどを忘れる事は、投薬で少し良くなった。</p> <p>d 4・長男が日本語で言いたいことが言えないのが課題。長男が日本語をしゃべった時に笑われたせいで、話したがるのだと思う。</p> <p>d 5・長女も 3 歳の時に発達検査を受けた。実年齢は 3 歳だったが、知的には 2 歳のレベルと言われた。一番足りないのは日本語だと思った。児相の人も、日本語知っていたらもう少し取れるはずと言った。</p> <p>d 6・日本の学校は、通常学級と特別支援学級に分けられてしまうが、ブラジルはシステムが違う。日本の学校では一旦通常学級に入ると、ADHD の子であっても担任の先生一人で見ていかなければならない場合が多い。</p> <p>d 7・2 年生の時の担任の先生はいつも細やかに学校での様子を報告してくれた。家でどんな指導をしたらいいかがわかった。お互い情報交換できたことがよかった。</p> <p>d 8・療育と学校と保護者が協力し合うことが大切だと思う。</p> <p>d 9・子どもの鬱や自死、自傷行為が心配。今も自分の腕を引っ掻く自傷行為がある。中学校に入ったら他の方法で自傷するようになるのではないか。</p> <p>d 10・大変だった事は、自分の両親が身近にいなかった事。子ど</p>	<p>○園で支援機関や医療機関につながった。</p> <p>△入園前は情報がなかった。</p> <p>○療育の効果を親が実感できている。</p> <p>○医療（投薬）の効果があり、親がそれを実感している。</p> <p>(-) 日本語で言いたいことがうまく言えない子どもに対するフォローの不足</p> <p>△日本語力が不十分なため、発達検査の数値結果が低く出る。</p> <p>△通常学級と特別支援学級にしっかり分けられてしまう日本の学校のシステム</p> <p>△通常学級担任の負担</p> <p>○担任による細やかな家庭とのやりとりのおかげで、親の不安が取り除かれた。家庭教育にもつながった。</p> <p>○療育と学校と保護者の連携</p> <p>△将来起こりうる自傷行為への不安</p> <p>(-) 子どもの祖父母が身近にいない</p>

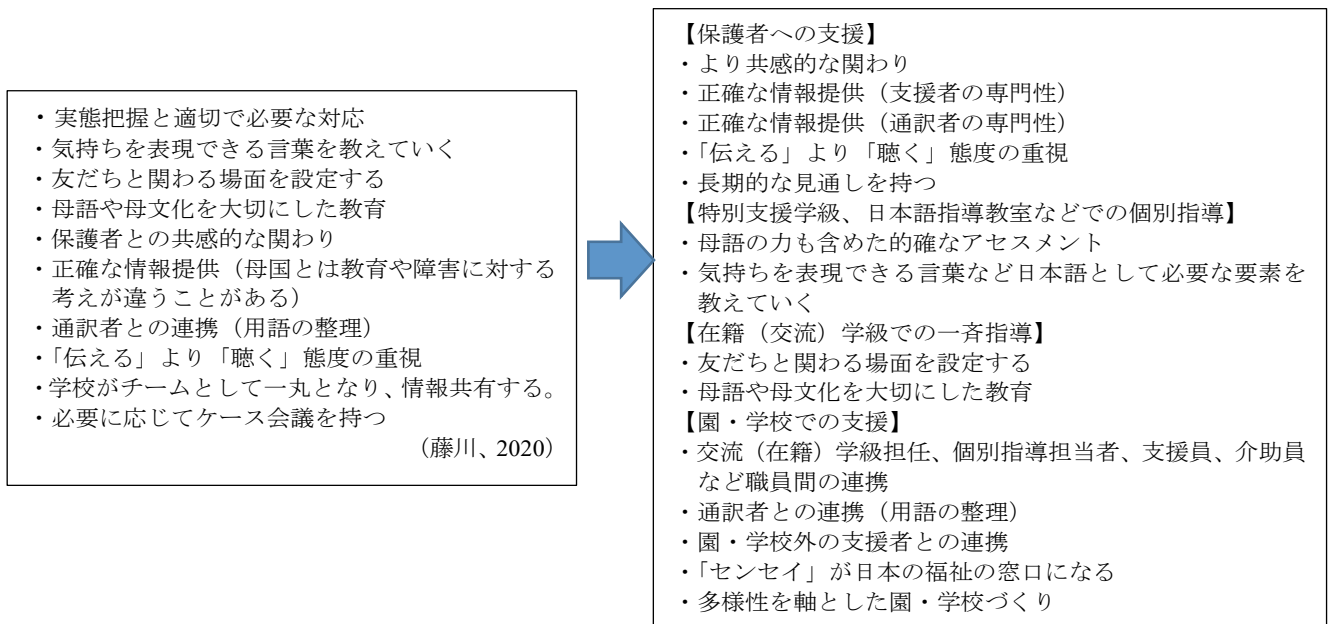
<p>もが生まれて少しの間はいてくれたけど、彼らにもブラジルの生活がある。</p> <p>d 11・ネットの情報は助かった。自分で調べてすごく勉強した。ブラジルの母とは電話で連絡を取り合っていたし、ブラジルで教育者として仕事をしている妹にもよく相談にのってもらおう。日本在住のブラジル人の友人たちもすごく助けてくれた。</p> <p>d 12・ブラジルの医者には悩み事相談も含めて時には1時間でもしっかり話を聞いてくれる。日本では忙しくて5分くらいしか診てもらえない。</p> <p>d 13・日本語がわからないことが、本当に大変だった。学校の送迎、PTA 活動、内職などすごく忙しい。</p> <p>d 14・子どもたちの障害は軽いけど、軽いからこそその悩みがある。二人とも障害があり、日々の生活はほんとうに疲れることばかり。毎日同じことの繰り返し。「頑張ってる」と言われる。頑張っているのに。</p> <p>d 15・少人数取り出し教室の先生は1年生の頃から長男のことをよく知ってくれているから、安心。</p> <p>d 16・保護者の中には、仕事のしすぎで子どもに無関心な人もいる。小学校で習うべき漢字もわからない状態で中学校へ行ってもそのままになっているのにわかっていない。</p>	<p>○ネット利用によってブラジルの親族との相談や情報交換が可能だった</p> <p>△日本とブラジルの医療のあり方の違い</p> <p>(-) 保護者が日本語を理解できない。学ぶ時間もない。</p> <p>△障害が軽いからこそその悩み。</p> <p>△「頑張ってる」という日本語特有の表現によるプレッシャー</p> <p>○特別支援学級以外の学校リソース（少人数取り出し）の有効性。</p> <p>○コミュニケーションによる教師と親の信頼関係構築</p> <p>△保護者が多忙すぎて、子どもの課題に注意を払うことができない。</p>
---	--

5. インタビュー結果から得られた考察

筆者は、特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で特に大切にしたいことについて10の項目を挙げたことがある(藤川、2020)。しかしそれらは筆者自身の学校勤務における経験や勘から「なんとなく感じていた」ものであった。

そこでインタビュー結果からこの10項目を4分野に分け、以下のように整理した。本研究ではこのうち【保護者への支援】と【園・学校での支援】の二つについて詳しく考察し構造化した(注4)。

表3 特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で重要なこと



5.1 保護者への支援

筆者は、保護者支援に関わって「より共感的な関わり」「正確な情報提供（通訳者の専門性）」「『伝える』より『聴く』態度の重視」の3つをこれまでに挙げた（藤川、2020）。本研究ではインタビュー内容からまずこの3つについて検証し、追記訂正を行った。そしてカテゴリーを「保護者への支援」とした。さらに「正確な情報提供」（通訳者の専門性）については、「支援者の専門性」と「通訳者の専門性」の二つに分けて考察することにした。また「長期的な見通しを持つ」を新たに加えた。

したがって、ここでは【より共感的な関わり】、【正確な情報提供（支援者の専門性）】、【正確な情報提供（通訳者の専門性）】、【「伝える」より「聴く」態度の重視】、【長期的な見通しを持つ】の5項目について詳しく述べる。

5.1.1 より共感的な関わり

ナカムラさんからは「話している時、心を込めて優しく話してくれているかそうでないかはわかる。話す時の態度が大事だと感じている」というコメント(c1)があった。教師など支援者が共感的に関わってくれているかどうか、保護者の安心感に大きくつながることがわかる。特にアオキさんのケースでは、ブラジル人コミュニティとの関係が少なく、とにかく「日本のシステムやルールに合わせてちゃんとさせなければ」という気持ちが強いことが母の不安となっていた (a4)。祖父母が身近にいないことで困難を抱えていると回答したケースもいくつかあった (b2、d10)。通常学級の担任がこまめに連絡してくれたことが家庭での指導にもつながったというコメント (d7) からわかるように、支援者や教師が母の不安を受け止めながら関わっていき、母の安心を導くことが子どもの成長にとっても有効に働くと考えられる。専門機関や療育につながることで、子どもの本人なりの発達に目を向けられるようになり保護者自身の安定→子どもの安定→より良い発達→保護者がさらに安定、という好循環になっていく兆しを感じられるが、「日本のシステム」自体に不信感や不安を持ってしまうと、そのつながりが途切れてしまう。では、どのような配慮が共感的な関わりにつながるか具体的に考えてみたい。

外国人保護者に対する支援者の小さな配慮が、顔が見え名前を呼び合える関係を築き、彼らがまたこの人に相談してみようかなと考えることにつながる。例えば、インタビューしていて多くの保護者が支援に関わった担任教師や心理士、関係機関の担当者の氏名を記憶していないことに気づいた。名刺をきちんと保管していて私に見せてくださる方もいたが「漢字は読めない」と語った。日本人の名前は、日本語を母語としない人には覚えにくいのである。細かいことだが、支援者の名刺や名札をアルファベット表示にしたりやさしい日本語で話したりするような配慮は有効だろう。相手の名前の呼び方についても同様である。日本社会では大人になってからフォーマルな場でファーストネームを呼び合うことは稀であり、たいていは「(苗字) さん」「○○ちゃんのお母さん」と呼ぶことが多い。しかし南米をはじめとする多くの国では母親や父親のファーストネームを呼び合うことが当たり前であり、親しくファーストネームを呼び掛けられて初めていい関係を築けたと感じる人のほうが多い。

名前を呼び合える関係づくりは、よりよい支援に寄与するのではないだろうか。特に、障害があるという診断が出たときに、親は相当なショックを受ける (c23)。思いに寄り添ってくれる人の存在はとても重要である。また親が学校の教育方法を問題だと感じているとき (c8、c9、c10) でも、ふだんから園・学校スタッフの誰かとのコミュニケーションが十分あればすぐ連絡でき、改善につながるだろう。

5.1.2 正確な情報提供（支援者の専門性）

アオキさんのケースでは、幼稚園の園長先生から児童相談所につながって療育手帳が取得でき、放課

後デイの利用にまで至っている (a2)。キダさんのケースについても同様に、保育園や学校で発達の遅れに気づいたことから、保護者の支援体制の構築と子どもの早期療育につながっている(b3)。

しかしアオキさんの「S学級は、国語と算数を別室で取り出すだけ」(a3)というコメントからは、特別支援学級在籍で入学することのメリットデメリットが正確に伝わっているのだろうかかと不安を感じた。またキダさんの「自分は専門家ではないからよくわからない。専門家の先生が勧めるならそれがいいはずだ」というコメント(b4)からは、頼る人が少ない異国で「専門家」である園・学校のスタッフ等に大きな信頼を置いていることが読み取れる。その信頼に応えるべく、支援者が研修や情報収集に努め発信すると同時に、家庭が「園・学校にお任せ」にならないように保護者や本人の想いを十分に引き出し、コミュニケーションを取りながら支援体制を作っていく必要性に気づいた。

支援によって子どもの成長を親が実感できていること (a5、c6) や、転籍のことなど必要に応じて毅然としたアドバイスができること (c16) も重要である。

5.1.3 正確な情報提供 (通訳者の専門性)

日本国内や地域における支援システムについて熟知している者がその情報を伝えるとともに、通訳者からその内容を説明してもらう必要がある。日本語だけでコミュニケーションをとることには不安がある、または通訳がいてくれたおかげでいい支援につながった、その反対に通訳がいなくて医療機関との意思疎通が十分にできなかったというケースがあった (a6、c3、c5)。その中でも、通訳者と相談者とのラポール形成ができているかどうかはとても大きな影響を与えると感じた。また二つ以上の言語を扱う者としてのレベルも問われる。例えばナカムラさんはあるとき、N 特別支援学校の翻訳が「わけがわからなかった」と述べていた。そのため他の教員に日本語で文書を確認して読んでもらい「自分で翻訳した」と言っていた (c13)。

ところで、通訳者の専門性とはなんだろうか。筆者が三重県国際交流財団主催の連続講座「外国につながる子どもたちの発達支援・検査に関する通訳研修会」(2020年8月～9月)に参加した際、発達障害に関わる用語をポルトガル語に翻訳しておく宿題が出た。そのリストを、日系ブラジル人の講師を中心に参加者とともにチェックしていったのだが、「通級指導教室」と「療育手帳」をどう訳せばいいかわからず、みんなで止まってしまう場面があった。あるブラジル人の参加者が「これはどういう人が通う教室? 特別支援学級の子が通う?」「この手帳はどこでもらえる? どんなメリットがある?」と質問していた。訳語を作る際、日本の特別支援教育のシステムに精通した者が立ち会わなければ、翻訳そのものがただ直訳されてしまい意味のわからないものになってしまうことがある。5.1.2 で述べたように、支援システムについて熟知している者がその情報を伝えると同時に、通訳者もその支援システムをある程度知っておく必要がある。

5.1.4 「伝える」より「聴く」態度の重視

今回、インタビュアーとして「聴く」ことに集中したことで新たな気づきがあった。4例のうち2例は筆者が前任校で数年間にわたって関わったことのある事例であった。にもかかわらず、本インタビューで初めて聞く話題もいくつか出てきた。

学校関係者は外国人支援について、とかく「情報伝達」の課題に目を向けがちである。しかし「聴く」ことに集中してみることで、新たな支援の可能性が見えてくるのではないか。柏木智子(2020)は、事例の中で紹介した支援者たちが「保護者に対して価値の押し付けや規範の提示を行うわけではなく、子どもの人権や学習権保障を見据えて、柔軟な対応をとろうと努力していた」とし、「ケアという子どもの『生』全体に寄り添おうとする支援のあり方そのものが問われている」と述べる。支援は相互作用によ

るものである。「伝える」ことが多くなりがちな外国人保護者支援において、少しずつでいいから「聴く」態度を意識していきたい。

5.1.5 長期的な見通しを持つ

キダさんからは「将来について考えさせることが子どもの変化につながった」(b7)、ナカムラさんからは「職場体験がとてもよかった」(c12)というコメントがあった。また子どもが小さい頃から「彼が大きくなってからに備え、今のうちから力のコントロールを親がするようにしていなければならない」と言うアドバイスが後年とても役だったと言うエピソード(b8)があった。このことから、それぞれ専門機関であるN特別支援学校とB学園(療育)の助言やカリキュラムが重要な役割を果たしていることがわかる。

N特別支援学校では、将来のキャリアに応じて3つのコースがあり、本人も交えて話し合いながら「職業」コースに選択を変更したことが功を奏した。それはまだ将来への見通しがなかった弟への家庭教育や彼の成長にまで影響を与えている。

B学園では障害のある子どもに関わる豊富な経験から「子どもの力のコントロール」について良いタイミングで行ったアドバイスが、その後10年という長期に渡って母親の記憶に残り、結果的に家族みんなが暴力に煩わされない安定した生活を送れた。このケースでは、専門家が長期的な視野のもとに行った助言が、障害のある子どもを育てる外国人保護者を支えるために効果があったと言える。

5.2 園・学校での支援について

発達障害のある子どもを育てていくにあたっては、学校だけでなく就学前の支援体制がより重要だということがインタビューの結果より明らかになってきた。そのためこの項目全体については「園・学校での支援について」とした。

ここでは、【交流(在籍)学級担任、個別指導担当者、支援員、介助員など職員間の連携】、【通訳者との連携】、【園・学校外の支援者との連携】、【「センセイ」が日本の福祉の窓口になる】、【多様性を軸とした園・学校づくり】の5項目についてインタビューから例を挙げながら、詳しく考察する。

5.2.1 交流(在籍)学級担任、個別指導担当者、支援員、介助員など職員間の連携

発達障害児の支援は担任のみで行うものだろうか。日本語指導は日本語指導担当者だけが行うものだろうか。学校で子どもに関わる全ての職員が関わって相互に連携しながら行うものではないだろうか。園・学校には様々な職種の職員が勤務している。例えば学校では、特別支援学級に在籍している児童生徒については、学級担任だけでなく交流学級担任や介助員に支援を受けることが多くなる。また通常学級に在籍している子どもの指導についても、特別支援教育コーディネーターや支援員の存在は大きな影響を与える。障害の軽いナカムラさんの次男やオカヤマさんの長男のケースでは、「国際教室」「〇〇教室」(日本語指導担当者)の支援が学校への適応や保護者の安心のために有効であったことが述べられている(c15、d15)。それら全てのスタッフがコーディネートする職員を中心にうまく連携していることが重要である。

またそれぞれの支援者の特性をうまく活用したい。例えば子どもの母語が話せる外国人スタッフを介助員として採用している学校に勤務していたことがあるが、子どもの日常の細かな様子がわかる者が保護者との情報交換の窓口を担ってくれることは大変ありがたかった。さらに母語が理解できる・できないにかかわらず、子ども一人一人にとって必要な支援を全てのスタッフが理解し、臨機応変に動けるようになっていると、大変心強い。ある特別支援学級の授業観察では、子どもの教室飛び出しなどの緊急

時に、目と目の合図だけで介助員のうちの誰かがさっと動くような場面が何度も見られた。子どもと支援者の相性もある。パニックになったとき等に「場所を移動する」「(対応する)人を変える」ことが有効に働く場面もある。よりよい特別支援教育に関しては、職員の集団づくりが大きく寄与するのである。

5.2.2 通訳者との連携

アオキさんのケースでは、特別支援教育のシステムについてまだ理解が十分ではないと感じる場面があった。それは就学指導委員会とのやり取りの中で「国語算数を取り出すだけ」と、父が発言した箇所(a3)である。特別支援学級の児童として学校教育をスタートすることで将来的に進路選択が狭まる可能性については説明があったのだろうかという疑問を持った。

外国人の保護者は日本の特別支援教育のシステムについてよく理解できているのだろうか。発達障害に関する用語の対訳リスト(注5)は存在するが、単に翻訳された資料を渡すだけでは十分に伝わったとは言えないだろう。また通訳する用語は専門的であり、大変高度な技術が要求される。

実際には、母国のシステムについて知っていることを聞いて比較しながら、日本のシステムについての資料を用いてよく説明していく必要がある。そしてこの選択から生じるメリットだけでなくデメリットについても隠さず正確に伝えておかなければならない。また何を目的として保護者との面談をしていくか、そのねらいを通訳者と事前に共有しておく必要もあるだろう。

5.2.3 学校外の支援者との連携

アオキさんが「塾のようなものはないか？」と園長先生に聞きに行ったことから支援がスタートしている(a2)ように、学習の遅れをなんとかしたい、学校だけでは不十分なようだから他の手立てを求めるということは、外国人でなくてもよくあるきっかけだろう。

園や学校のスタッフが支援機関や相談窓口についての豊富な情報や経験を持っていることによって、その後の支援体制の見通しが持てる。そして自信を持って保護者に紹介できる。例えば放課後の学習教室のような地域リソースは、特に障害の軽いケースでは有効である(c17)。福祉に関わるリソースはもちろんだが、教育的支援に関わるリソースについても、情報を集め、必要に応じて保護者に紹介できるようにしておくこと、また繋いだあとの状況を把握しておくことが重要である。

小学校教員でもあった樋口(2011)は読み障害が疑われる中国出身の小1児童に対する指導をめぐり、学級担任、日本語担当に対して、特別支援学校教員ら外部の支援者も含めた「臨機応変に組織されたチーム」で包括的援助を行うことの効果や校内外の連携整備のさらなる可能性について述べている。

医療との連携についても同じことが言える。投薬の有効性(d3)をはじめ医療につながったことで好転したというコメント(c5、c22)がいくつかあった。一方、医療システムについては国によって考え方の違いがあること(d12)も指摘されているので、留意の必要がある。

5.2.4 「センセイ」が日本の福祉の窓口になる

本インタビュー中いずれのケースでも、園や学校からの働きかけ以前には、日本の特別支援教育システムについて保護者はほとんど情報を持っていなかった。現在インターネットで検索しても、まだまだ多言語による日本の公的機関による障害児支援についての情報はとても少ない。

そんな中、外国人児童生徒に関わる教師の役割は大きい。「センセイ！」という呼びかけを外国人の保護者や子どもたちから聞くとき私は、「教師」であると同時に、「伴走者」であり「ガイド」であり「母」であるような気持ちになることがある。「センセイ」は、単なる「教師」以上の役割を担っていると言えるのではないか。その役割が本研究で言えば、「日本の福祉の窓口」である。

兵庫県の小学校教員である太田詳次郎 (2020) は、ダウン症と難聴のネパール人児童を家族ごと支援した事例を報告する中で「教育・医療・福祉の分野を中心に広範囲にわたっての生育環境を整える《家庭支援》は不可欠」であるとして、その主な支援を以下の7つに分類している。〈教育的支援〉～校内連携・市教委・多文化共生センターとの連携、〈医療的支援〉～健康管理と病院・個人をつなぐ〈行政的支援〉～福祉手当のための行政手続き、〈福祉的支援〉～福祉手当のための行政手続き、〈母子保健〉～予防接種・保健師との連携、〈専門的指導〉～聴覚特別支援学校との連携、〈多文化共生支援〉(国際交流協会・人権団体)～母語通訳・在留資格制度・就学・就労・日本語学習。彼が整理した7つの支援領域のうち、〈教育的支援〉だけが従来の「教師」に求められる業務であったのに対し、複合的な課題をもつ子どもの支援はかなり多岐にわたる。これを筆者は「日本の福祉の窓口になる」と表現した。しかし、これは教師の役割だろうか、太田自身も問うている。

このことについて、大阪市内の小学校教員である山田文乃 (2020) は「一教員が担おうとすると、(中略) 多大なエネルギーと時間をかけなければならない状況に陥る」と述べる。そして「各校園、行政、NPO 等地域諸団体をつなぐ中間媒介的な拠点として、情報を集約・提供し、適切な支援方法をともに模索してくれる、相談ルームのような場」の設置を提案する。日本学術会議は、最優先課題の一つとして、外国人生徒が多い地域や高校における「多文化共生コーディネーター」「多文化共生担当教員」(仮称)の創設を提案している(日本学術会議、2020)。

小学校または中学校の教育関係者は、しっかりと子どもの様子を観察して見極める必要があり、保護者とのコミュニケーションを綿密にしながら支援のあり方について話し合っていかなければならない。特にグレーゾーンの子どもの発達の遅れは乳児検診などでは気づきにくく、言葉の壁もあるためより支援の開始がより遅くなるからである。

しかし今の教員にそこまでできる対応力や時間的余裕が十分にあるとは言えない。だとすれば、多文化共生コーディネーターとしての「センセイ」の配置、つまり山田や日本学術会議が提案するような行政的なシステムの構築も含めた予算化が検討されるべきであろう。

5.2.5 多様性を軸とした園・学校づくり

金 (2020) は、特別支援学校へ進学したフィリピンルーツの二人の生徒と保護者、教師などへのインタビューをもとに、外国ルーツの子どもが、障害の有無がはっきりしない状態で特別支援学級に在籍していることについて、次のように述べる。

外国人児童を「発達障害」だとして心理学化するメカニズム全体が(中略)、外国人児童たちを「通常教育」から排除するとともに、既存の、日本人のための学校文化や学校教育システムは不変のままに、それらを保護するためのものになっていた。(金、2020、p. 227)

そしてそれは「包括的な移民統合政策」不在の日本であることからこそ生じた状況であると指摘する。では、このような状況の中、現場で既存の学校文化を見直し、多様性を踏まえた教育を推進していくためには、どのような視点を持つ必要があるのだろうか。

杉野 (2007) による二つの概念をもとに整理してみよう。彼は障害の捉え方を「インペアメント」(個人の心身における「本来あるもの」が欠落していると捉える)と「ディスアビリティ」(その人の能力が社会的な場のありかたによって発揮できない状態と捉える)とに区別している。JSL 児の日本語力が不十分なことについても、それを単なる「欠落」ではなく、「社会的な制約のせいで本来のその子が持っている力が十分に発揮できていない」と捉え直すことで、学校づくりへの新たな視点を持つことができな

いだろうか。

グローバル化が進む日本の学校教育においては、「JSL 児を対象とした日本語教育」と「全児童生徒を対象とした多文化共生教育」の両輪が必要だと筆者は考えている。しかし多くの学校では、前者ばかりに力を入れているのではないだろうか。

志水・清水（2006）は、「子どもたちの間にある社会的差異をしっかりと認識したうえで、個々のニーズに極力応じた教育的働きかけを行う」ため、具体的な学校・学校経営について次の3つのレベルに分けて論じる。「制度」（「公立学校における母語保障」「希望者に対する高校全入」）、「学校組織」（子どもの教育ニーズに応じた各種の教育資源の公正な配分）、「教室」（ニューカマーの子どもたちを、「外国人」として正面切って取り上げる）。そして以下の指摘をしている。

たくさんのニューカマーの子どもたちが、自らのエスニシティを押し隠して学校生活を送っている。（中略）かれらは、「社会的差異」をもちながら学校生活を送るわけであるが、それを積極的に考慮しようとしなない学校文化のなかで、それをベースとして積み重ねられ続けてきた「学校的差異」を自分自身に責任がある問題として、けなげに引き受けようとしているのである。今、個々の教師に求められるのは、そうしたかれらの努力をくみとることのできる新たな論理を立ち上げることである。（志水・清水、2006、p. 374-375）

さらに、このときに大切なのは、「現在の学校文化のなかで周辺化されている子どもたちを『特別扱い』していこうという考え方、『違い』に即したきめ細やかな対応をしていこうとする考え方」であるとしている。

OECD（2017）は「移民の統合を支える教育政策」の一つとして「文化的多様性の価値を示す」を挙げている。多様性に対する価値づけをしていくことは新たな視点をもたらし、外国人の子どもだけでなく、障害のある子ども、不登校の子ども等どんな子どもにとっても過ごしやすい学校づくりへとつながる。それは特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツ児童を学校でどう捉えて支援していくかを考えていく上で、不可欠な考え方である。

6. まとめと今後の課題

本稿では、発達障害児を育てる外国人保護者の園・学校での支援について主に扱った。特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で特に大切にしたいことのうち、保護者への支援と園・学校での支援については、以下のように整理することができる。

【保護者への支援】

- ・より共感的な関わり
- ・正確な情報提供（支援者の専門性）＊支援システムやリソースについて正しく情報提供できる。
- ・正確な情報提供（通訳者の専門性）＊日本の支援システムについて実態に即して通訳できる。
- ・「伝える」より「聴く」態度の重視
- ・長期的な見通しを持つ

【園・学校での支援】

- ・交流（在籍）学級担任、個別指導担当者、支援員、介助員など職員間の連携
- ・通訳者との連携
- ・園・学校外の支援者との連携
- ・「センセイ」が日本の福祉の窓口になる
- ・多様性を軸とした園・学校づくり

これらの支援と並行して、今後求められるのは、具体的な支援法についての研修の充実である。特別支援教育の担当者が多文化共生教育・日本語教育の視点を持つことが必要であるのと同様、日本語指導の担当者や通常学級の担任も特別支援教育の基本的な方法や背景にある考え方を学ぶ必要がある。

また高橋 (2018) は、当面の取り組み課題 (提言) の「③支援法の研究・開発、実施」において、研究成果を研修へ積極的な活用することについても訴えている。そして当事者性に関わって、「利用者主体の支援を学ぶには、外国人の親を講師に招き、体験談や要望を聞くことも、良き研修の機会となろう」と述べる。筆者もそのような機会をぜひとも設けていきたい。まずは本研究のインタビュー内容を外国人児童集住校の教職員らと共有したい。そして校内研修等の機会を利用し、本研究における考察をどのように現場での支援に具体的に生かしていくかについて、ともに考えていく計画である。

注

- 1) Japanese as a Second Language の略。JSL 児＝日本語を第 2 言語として学ぶ児童のこと。
- 2) 文科省の開示資料から毎日新聞が算出。例えば三重県内 5 市での全児童の特別支援学級在籍率と外国籍児童の特別支援学級在籍率との比較は以下の通りである。

伊賀	18.31%	(全児童 8.45%)	・・・	2.1 倍
亀山	7.50%	(同 3.14%)	・・・	2.3 倍
津	7.42%	(同 3.96%)	・・・	1.8 倍
四日市	6.75%	(同 2.52%)	・・・	2.6 倍
鈴鹿	2.70%	(同 1.70%)	・・・	1.5 倍

 (毎日新聞 2019.9.1 より。倍率は筆者算定)
- 3) 筆者は、現職の小学校教員として外国ルーツの子どもたちの指導に 20 年以上、特別支援教育に 10 年以上関わってきており、JICA 海外協力隊としてブラジル共和国で生活し現地校に通った経験もある。当事者である外国ルーツの子どもたちに対する支援や教育活動がより豊かになることを願うとともに、「言葉が通じない中でどう支援していいかわからない」と悩む支援者の声にも応えていきたいと考えている。
- 4) 具体的な指導方法に関わる【特別支援学級、日本語指導教室などでの個別指導】と【在籍 (交流) 学級での一斉指導】の二つの項目については、今後、授業のアクションリサーチの考察から行った別の研究で整理していく予定である。
- 5) 発達障害情報・支援センターのホームページ <http://www.rehab.go.jp/ddis/>に掲載されている外国人保護者向けパンフレット (多言語版パンフレット) のこと。「お子さんの発達について心配なことはありますか?」～日本で子育てをする保護者の方へ～「Do you have concerns about your child's development?」～For parents raising children in Japan～というタイトルで【やさしい日本語版】と【英語版】【中国語版】【韓国語版】【ポルトガル語版】【スペイン語版】【タガログ語版】【ベンガル語版】【ネパール語版】【ベトナム語版】【インドネシア語版】【ミャンマー語版】【タイ語版】の 12 言語でダウンロードできるようになっている。(2020 年 11 月 19 日現在)

引用文献

- OECD (2017). 移民の子どもと学校, 明石書店
- 太田詳二郎 (2020). 複合的課題をもつ外国ルーツの子どもたち, 部落解放 2020 年 10 月増刊号「学校を変える被差別マイノリティの子どもたち part VII」, 解放出版社, p. 158-169

- 柏木智子 (2020) . 終章 包括的支援の実現に向けて, 柏木智子・武井哲郎編著「貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援—地域・学校・行政の挑戦—」, 晃洋書房, p. 169
- 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り、10人の大人たちの語り, 明石書店
- 境圭介、都築繁幸 (2012) . 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, 障害者教育・福祉学研究第 8 巻, 愛知教育大学障害児教育講座, p.35-40
- 志水 宏吉・清水 睦美 (2006) . ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって, 明石書店
- 杉野 昭博 (2007) . 障害学—理論形成と射程, 東京大学出版会
- 高橋 脩 (2018) . 外国にルーツをもつ障害のある子どもの実態と支援に関する研究, 平成 28 年度～29 年度厚生労働科学研究費補助金障害者政策総合研究事業 (身体・知的等障害分野) 発達障害児者等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究
- 日本学術会議 地域研究委員会 多文化共生分科会 (2020 年 8 月 1 日) . 外国人の子どもの教育を受ける権利と修学の保障——公立高校の「入口」から「出口」まで
- 樋口 和彦 (2011) . 読み障害が疑われるニューカマー児童への包括的援助:—臨機応変に組織されたチームでの小学校学級担任・国際教室担当者へのコンサルテーション—, 特殊教育学研究 49(1), 一般社団法人日本特殊教育学会, p. 73-83,
- 藤川純子 (2020) . 特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたち, 特別支援教育研究 2020 年 04 月号, 東洋館出版社, p. 26
- 毎日新聞 (2019 年 9 月 1 日) 支援学級外国籍は 2 倍
- 文部科学省 (2020 年 1 月 10 日訂正) 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 (平成 30 年度)
- 山田文乃 (2020) . 第 4 章 つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし, 柏木智子・武井哲郎編著「貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援—地域・学校・行政の挑戦—」, 晃洋書房, p. 119

謝辞

本研究および外国人の発達障害児支援の充実のために、快くインタビューに応じてくださった保護者の皆様をはじめ、関係諸機関、指導助言くださった方々に、心より感謝申し上げます。