

転校を伴う外国人(ブラジル人)児童の学校適応に関する事例研究 —教師とのラポール形成に焦点を当てて—

小西 一博*・稲垣 応顕**

(平成21年9月18日受付;平成21年11月6日受理)

要 旨

本研究は、日本語を知らないブラジル人転校児童を対象に、彼女と教師との信頼関係構築、また、彼女の学校適応に至る過程を明らかにした事例研究である。担当教師は、正規の授業の他に彼女と週2時間のふれあいの時間を継続してもらった。また、そのかわりには、メンタルフレンド的な視点を重視した。

7か月のかかわりの結果、彼女は閉鎖的な態度を示す時期、消極的なかわりを求める時期、積極的にかかわりを求める時期を経て、ポジティブ感情を表出し自己主張ができるようになった。

今後の課題として、様々な文化風土で育ち、気持ちを読み取りにくい児童をどのように理解していけばよいかについて、そのツール開発が必要であると考えられた。

KEY WORDS

foreigner child 外国人児童
adjustment 適応

rapport ラポール
a case study 事例研究

はじめに

「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(文部科学省, 2009)の結果によると、我が国の公立小学校・中学校・高等学校、中等教育学校及び盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、28,575人で前年度より増加し、学校種別では小学校19,504人と最も多い。在籍学校数は、全体で6,212校と前回調査より増加している。母語別では、ポルトガル語、中国語及びスペイン語の3言語で全体の7割以上を占めている。また、この数は今後も増加すると思われる。

一方、外国人児童生徒が日本語を使いこなせない場合には、自由に使いこなせる人に比べて相手との意思の疎通に困難をきたすため、大きなストレスを抱えることが予想される。言葉を自由に使えないという状況では自分を相手に表現できないために、ストレスや孤独感を心身に蓄積させる。また、言語表現の不自由さはコミュニケーションを阻害するだけでなく、その人の異文化でのアイデンティティの確立に直結するため、自文化の中で培われてきた自信やプライドが崩壊する可能性をはらんでいる(星野, 1992)。

日本社会における日本語を母語としない児童・生徒の増加に伴い、異文化間適応への支援策が進められている。例えば、文部科学省(2009)は外国人子女教育研究協力校の指定、日本語指導教材や指導資料の作成・配付、日本語指導のための教員加配、担当教員の研修、指導協力者の派遣などを各都道府県教育委員会の協力を得て行っている。

しかし、小・中学校現場ではその対応が十分であるとは言い難い。帰国・外国人児童生徒教育に関する都道府県における施策の実施状況(都道府県数)によると、「担当教員の配置」は8件、「児童生徒の母語を話せる相談員の派遣」は13件と直接的な指導体制が整っていない(文部科学省, 2009)。この調査結果から、外国人児童生徒の母国語を全く話すことができない教師が対応せざるを得ない現状が窺われる。したがって、共通の言語を有しない教師がいかなる方法で外国人児童生徒とかわり、対人関係を築いていくかを研究することは急務であると考えられる。

そこで、本研究では我が国への異文化間適応をめざした外国人児童生徒への心理的サポートの経過と結果をまとめ、考察する。なお、研究の視点として、学校内での対人関係、特にその基点となる身近な大人である教師との対人関係を築くことに焦点を当てることにした。

ところで、倉地(1993)のように外国人生徒と教師との対人的相互作用に着目した対人関係作りに関する研究が行われている。ジャーナル(雑記帳)を生徒—教師間で定期的書き込み、交換し合う「ジャーナル・アプローチ」が提唱されている。教師はノートを交換する時、文法や語彙の訂正は行わず、内容が分からなければ相互にジャーナル内で聞き返してジャーナル上で対話することを特徴とする。

しかし、このアプローチは語彙力がある程度身につけている生徒—教師間でのみ適用が可能であり、双方が共通とする言語をもたない事例には適さない。

本研究では、第一筆者が勤務した小学校へ転校したポルトガル語を母国語とするブラジル人女兒を対象とした。その小学校には、外国人児童に対応するための教師が加配されておらず、ポルトガル語のできる教師が常時待機しているわけでもない。したがって、対象児にとっては学校内ではポルトガル語を自由に話すことができる環境がない状況にあった。

すなわち、本研究の背景には、教師（以下、「教師」とは筆者を意味する）はポルトガル語を習得していないために彼女へのかかわり方を悩んだことがある。そして、双方が共通する言語をもたない状況で教師は彼女とどのようにラポール（rapport）を形成し、対人関係を築いていけばよいのかという問題意識を抱くようになった経緯がある。

ラポールとは、「クライアントとカウンセラーとの間に漂う、人間としての深い信頼感」（蓮見，1995）のことであり、「自由に感情や意思の交流が可能になる状態」（平尾，1994）である。したがって、心理療法やカウンセリング、教育相談などが成立するための重要な条件で、ラポールの形成そのものが援助的意義をもっていることは周知の通りである。ラポールは主として言語的なかかわりによって形成されることは誰もが認めるところではある。本研究では、双方が言語を共有できていない状況にあることから、非言語的なかかわりに重点を置いたアプローチによりラポールの形成を助長することができるのではないかと考えた。

目 的

本研究では共通する言語をもたない外国人児童と教師との間にラポールが形成されていく過程を対象児の心理的変容から検討することを第一の目的とする。また、ラポールを形成する上でどのような教師の援助やかかわりが有効であったかについての示唆を得ることを第二の目的とする。

方 法

対象児

【年齢・性別】

ポルトガル語を母国語とする11歳のブラジル人女兒。（以下、A児と略記する）。

【実態】

性格的には非常におとなしく、真面目であった。表情は乏しく、いつもうつむいたままで自信なさげな様子であった。授業中では教師の日本語がわからないが、静かに着席していた。反発したり不満をぶつけたりして教師を困らせる行為は全くすることなく、一般的に言われる「聞き分けの良い子」であった。

また、英語を理解できず、話すことも読むこともできないため、周りの人とのコミュニケーションをとれなかった。日本語も全くわからず、「おはよう」などの声掛けに対してもうなずくだけである。日本語で質問されたことに対しては何を尋ねてもとりあえず「はい」と小さな声で答えていた。

【家族状況】

現在、父親（34歳）、母親（33歳）、妹（3歳）、A児（11歳）の4人で生活している。昨年は両親だけが来日し、今年になってA児と妹が日本に来た。姉（15歳）は現在もブラジルで祖父（90歳）と祖母（88歳）と生活しているが、来年には日本に来る予定になっている。両親は会社に勤めており、妹は保育所に預けられている。両親は午前7時に出勤し、午後10時に帰宅するため、食事などの家事はA児がほとんど行っているらしい。

父親はほとんど日本語がわからないが、母親は少し日本語を理解でき、ローマ字を書いたり読んだりできる。しかし、日本人との会話には通訳を必要とする。

【転入の経緯】

200X年6月、筆者が勤務する小学校に「明日から学校に来ます」と両親が伝えに来た。教育委員会からも同趣旨の連絡があり、唐突な転入が行われた。そのため、受け入れ学級の担任教師ばかりではなく、学級の子どもたちにとっても受け入れ態勢が整わないままの転入となった。来日するまではブラジルの小学校に通っていたらしいが、詳細は不明である。

フィールドの概要

【転入校の実態】

筆者が勤務していた富山県内のB小学校。全校児童が約260人の中規模校であり、外国人児童生徒の受け入れ態勢が特別に整っていない一般的な小学校である。教職員では月に二度、ポルトガル語を話すことができる講師が午前中のみ派遣されて来ていたが、普段はポルトガル語に精通した教師がいなかった。学校内にはポルトガル語を話せる女児が第6学年に一人いたが、交流はほとんどなかった。

【受け入れ学級の実態】

A児が転入した学年は、児童数が36名（男子21名、女子15名）の単級である。第1学年の時から同じ学級集団成員のために友人関係がほぼ固定されている面があった。また、今までに外国人児童を受け入れた経験もなかった。担任は転入当日、「A児は言葉がわからないから、親切にしてあげてね」と学級児童に紹介した。

援助の形式

【期間】

A児が転入してきた200X年6月から200X年12月までの約7ヶ月間である。A児と教師との間に親和的で円滑な相互の心理的交流が行われ、A児の感情表出がみられる時期まで実施した。

【かわりの時間】

教師はA児の在籍する学級担任ではなく、TT（チーム・ティーチング）担当として複数の学年に携わる立場にいた。そこで、A児の学級担任等に相談し、教師はA児と個別にかかわることができる時間（45分間）を毎週二回程度確保した。具体的には国語科（日本語の読み書き）、算数科（計算練習）、図工科（絵画など）、体育科（卓球など）、音楽科（楽器）に関する内容を全般的に扱い、適応指導を実施した。

【教師の援助姿勢】

A児に対してメンタルフレンド的なかわりを基本とし、授業だけではなく、休み時間も積極的にA児にかかわるように心がけた。なお、「メンタルフレンド」の意味合いは、児童－教師という縦関係のイメージではなく、A児が親しみをもてるような斜めの関係を重視したことを意味する（松井・稲垣，2009）。

また、教師は親近感を抱かせるためにA児に対してポルトガル語で話すように心がけた。教師はポルトガル語を全く知らなかったため、『ポルトガル語ガイドブック』（富山県教育委員会，1998）を絶えず携帯し、必要に応じて単語を並べてA児に話し掛けたり説明したりした。

データの収集と分析

A児の心理的変容を捉えるために以下のアプローチを試みた。

【参与観察】

行動面から心の表層面を捉えることを目的として、授業や休み時間等に教師とA児がかかわったエピソードを記録した。

なお、エピソードを記録する際、教師は能動的に教育的機能を発揮する関与者であると同時に、関係の中で起きている現象を客観的に捉え、力動的な分析する観察者でもあることから「関与しながらの観察者」として常に積極的かつ主体的な役割を取りながら、絶えず教師自身の態度や感情、かわり方を内省して自己洞察するように心がけた。

【描画テスト】

言語表現の乏しい子どもに対して描画を使用する利点は、多くの研究者が論じている（寺嶋，2000）。例えば、日高（2000）は描画テストの特長として①心理的な抵抗が少ない、②実施の容易さ、③問題行動の予測、④視覚的理解、を挙げている。また、松井（2000）は、「描画は専門家による直接的援助が不可能な場合でも、担任教諭や養護教諭が専門家に代わって児童に描画を実施すれば、描画を通したコンサルテーションを行うことも可能である」と述べている。

そこで、上述の知見に依拠し、心の深層面を捉えることを目的としてA児との個別学習時に適宜、描画テストを実

施した。

描画テストは樹木画と自画像画を実施した。高橋ら（1986）によると、一般に人物画は被験者が意識している自我像を表し、樹木画は被験者の無意識の自我像を示すことがあることから二種類によるテストバッテリーを組むことにした。教示する際は、ポルトガル語の単語を並べることで課題を理解させた。樹木画では「fruto árvore desenho（フロート アールヴォリ デゼーニョ：実、木、絵）と、自画像画では「eu desenho（エウ デゼーニョ：私、絵）と説明して実施した。

なお、描画テスト結果の解釈は、刊行されている手引き（高橋ら、1986・1991）を基に行った。

結果と考察

教師とのラポール形成

約7ヶ月の継続的なかわりから、ラポール形成のプロセスにおいて顕著な変容がみられた事例や描画テストの結果を取り上げて考察した。

行動にみられるA児の変容過程

【1】 閉鎖的な態度を示す段階

〈事例1〉

6月12日（月）

昼休み。教師は片言のポルトガル語で話し掛けたが、A児は黙っていた。A児の表情は硬く、固まるようにじっと座っていた。

事例1は転入して間もない時期のエピソードである。この頃は事例1のように教師から積極的に声を掛けられても、何も話さずにうつむいたままであった。このようなA児の拒否的とも解釈される態度は予想された行動であった。登校して間もないため、A児が教師を受け入れることができないのは当然の心理であり、不慣れた環境ではこのような態度を示すしかなかったと思われる。

また、この時期ではA児にとって教師が自分にとって安全な人か信頼できる人かを見極めている段階であると考えられた。A児はうつむきながらも時々教師の顔を見上げようとしていたことから、この先生は自分のことを気に掛けているとか、自分のことに積極的に関心を寄せてくれていると感じていたと思われる。

このことから、一見、A児に無視されているかのように思われるが、教師は積極的に気かけたり声をかけたりする行為を疎かにしてはいけないと感じた。

【2】 消極的なかわりを求める段階

〈事例2〉

6月15日（木）

館内課題解決ラリー（グループごとに協力し合って課題のあるゲームに取り組む活動）の途中でA児だけがグループから離れて教師の近くに座り、寂しそうにしていた。教師は日本語で「具合が悪いの？ゲームしたくないの？」などいろいろと声を掛けたが、何を尋ねてもA児はうつむきながら首を横に振るだけで、最後には目に涙を浮かべて泣き出した。教師はA児がゲームのルールを理解できないためにグループのメンバーに置き去りにされたことが原因ではないかと察した。そこで、教師はA児のグループを呼び寄せて事情を確かめた。

事例2は共同宿泊学習でのエピソードである。館内課題解決ラリーが行われる前に施設の所員からルールの説明があった。当然ながら説明は日本語で行われるため、A児は理解できなかったと思われる。そのため、A児はゲームに参加できずにグループ内でとり残された存在になってしまったと予想された。そこで、A児はその不安感や孤独感を埋めるために教師の傍らに来て座り込んだと推察された。A児の周りには他にも施設の所員や小学校教員など複数の大人がいたにもかかわらず、遠方にいた教師のそばまで移動した。このことから、A児は教師に対して他の大人よりも信頼を寄せ、心理的安定を求めて接近してきたと考えられた。

この事例から毎日ポルトガル語で声を掛けてくれたり気に掛けてくれたりする教師ならば私の気持ちを分かってくれるだろうという信頼感がA児の心に芽生え始めたと思われた。例え、刺激に対して明確なアクションが戻ってこない時期が続いても、根気強く継続して積極的な関心を示すことによって、A児の凝固した心を解きほぐして教師への心理的接近を促進させると考えられた。

【3】 積極的なかわりを求める段階

〈事例3〉

6月22日（木）

個別の学習時間。教師はいつものようにポルトガル語で黒板に学習予定を書いた。教師は板書したポルトガル語を読み始めたが、滑らかに発音することができなかった。すると、A児は席を立ち、教師の傍に来た。そして、ポルトガル語をたどたどしく読む教師をリードするように一緒に発音した。特に、A児は「r」の発音が巻き舌になっていないことを気にかけて、何度も教師がうまく発音できるまで「r」を繰り返して聞かせた。

事例3では事例2と異なり、A児は困っている心理状態ではなく、教師が困っている立場である。したがって、A児は教師に対して無理にアドバイスする必要がなく、正しく発音していない教師をそのままにしておくことも可能であった。しかし、A児は自主的に教師に歩み寄ってポルトガル語を教師に教えた。

このことから、A児が一生懸命にポルトガル語を話そうとしている教師の姿に共感し、教師にポルトガル語を教えてあげようという気持ちが働いたと考えられた。さらに、この行為に教師にポルトガル語をうまくなってほしいというA児の願いが含まれていると推察された。したがって、この事例はA児が積極的に教師にかかわろうと心理的に接近してきていることを象徴するエピソードであると考えられた。

【4】 ポジティブな感情を閉鎖的に表出する段階

〈事例4〉

7月7日（金）

個別の学習時間での卓球。A児は卓球をした経験が全くなかったために、教師はラケットの持ち方や打ち方から教えた。始めは3回程度であったが、次第に上達して20回までラリーを続けることができるようになった。教師はA児とラリーをしながら、「1, 2, 3, 4, …」と交互に日本語で数えながら打ち返して数字を覚える指導をした。また、数字を数えながら行うことにより、長く続けようという教師の思いが言語を使わなくてもA児に伝わったようで、自然と長くラリーを続けようとお互いに励んだ。

A児が日本語をあまり覚えていなかったために教師に声を掛けることはなかったが、教師はA児に対して積極的に「Bom（ボン：上手）」と褒めたり、「Desculpe（デスクーペ：ごめんなさい）」と失敗を謝ったりして声を掛けるようにした。

この活動の中でA児が笑顔を見せる場面が頻繁にみられたが、A児から笑い声は聞かれなかった。

事例4は卓球を繰り返すごとにお互いの緊張が徐々にほぐれて、次第に和やかな雰囲気の中で活動することができるようになったエピソードである。A児の表情などからも楽しく活動していることが窺われたが、A児は声を出して笑うことはなかった。このことから、喜びの感情を教師に出し切れていないことが推察された。喜びは一般的に容認される感情ではあるが、感情を表出することに対してA児は抵抗感を抱いていると考えられた。

【5】 自己主張し始める段階

〈事例5〉

9月8日（金）

個別の学習時間では、授業の最後に卓球をすることにしていた。しかし、この日は時間がなかったために、卓球（運動）を省こうとした。すると、A児は「せんせい、exerc ícios（エゼルスイッスイオス：運動）」と言いながら、卓球をするしぐさをした。教師は「Quer fazer exerc ícios？（ケル ファゼル エゼルスイッスイオス？：運動をしたいですか）」とガイドブックを見ながら尋ねるとA児は頷いた。そこで、少しだけ卓球をすることにした。

事例5は、自分の考えを表明し始めたエピソードである。いつもの学習内容から卓球が欠けていたため、教師が忘れていたのだらうとA児が予想したと考えられた。このことから、事例3と同様に教師の誤りを教えてあげようとするかわりであると当初、解釈された。教師は時間が足りなくなったので卓球を省略するつもりであったが、A児の気持ちを尊重し、卓球をやるかどうか確認したところ、肯定的な返事をした。このことから、A児は教師に対して卓球をし忘れていることを伝えようとしたというよりも、教師と卓球をしたいという思いを伝えようとして教師に声を掛けたと考えられた。このように、A児は日頃から教師との卓球を楽しみにしており、この活動を欠かせたくないという

思いが窺われた。

【6】 ポジティブな感情を開放的に表出する段階

〈事例6〉

9月15日（金）

卓球では、いつものようにラリーをしながら交互に「1・2・3…」と日本語で数えていたが、A児の意表をつこうと思い、教師が急に「um（ウン：1）」とポルトガル語を言って打ち始めた。すると、A児も「dois（ドース：2）」と言いつ返した。しかし、教師はポルトガル語の「três（トレス：3）」を知らなかったので「分からん」と日本語で叫んで両手を挙げた。するとA児は大爆笑した。それにつられて教師も大笑いした。

事例6はA児と教師との間には初期のような緊張感はほとんどなく、親和的な関係が出来上がりつつあると感じられたエピソードである。そのため、少くも教師がふざけてもA児の気分を損ねず、よい関係を維持できるという確信を教師は得ていた。そこで、教師は卓球をしながらおどけて見せたり、A児が打ちにくい打球を返したりとユーモラスに振舞うことが増えてきた。

この日も教師はA児のリズムを崩そうと思いつき、ふざけてポルトガル語で数え始めた。しかし、教師はポルトガル語の数字をあまり知らなかったために言い返せなくなり、咄嗟に日本語で叫んだ。A児にとってこのようなユーモラスな言動が大変面白かったようで、大声を出して笑った。したがって、この事例から教師の前でも喜びを開放的に表出できるような関係が築かれてきたことが窺われた。

【7】 気さくな態度を表出する段階

〈事例7〉

9月18日（月）

プレールームではA児と女兒ら6名が「凍り鬼ごっこ」をして遊んでいた。教師は「先生も混ぜて」と言って参加した。女兒らが「じゃあ、先生が鬼になってよ」と言ったので引き受けた。教師は意図的にA児を多く狙い、かわりを多くもとうとした。A児は教師に捕まらないように一生懸命に逃げ、捕まった時は周りの友達に「助けてー」と大きな声で助けを求めていた。時には、A児は口ポットのような歩き方をして「こっちへおいで、捕まえてみる」と言わんばかりに教師を挑発するような動きをした。また、A児は教師に捕まりそうになると、プレールームを抜け出して廊下まで走っていった。教師は仕方がなくA児を捕まえることをあきらめて、A児の後姿に向かって「Até logo（アテロゴ：さようなら）」と叫んだ。A児は振り返りながら嬉しそうに大きな声で「アテロゴ」と叫んで手を振り返してきた。

事例7は休み時間でのエピソードである。この頃からA児は複数の女兒らと一緒に遊ぶことが増え、友達関係に広がりが見られるようになってきた（Figure 1）。この日も女兒らと遊んでいたため教師は鬼役として加わった。A児はおどけた動きで教師をからかうような態度をみせたり、遊びのルールを破って決められた範囲を超えて逃げたりする場面がみられた。このことからA児は教師に対して開放的に心を開いて遊んでもよい相手である、つまり遠慮せずにはふざけたり、はめはずしたりしてフランクに付き合える存在と捉えるようになったと考えられた。



Figure 1 凍り鬼ごっこをして遊ぶA児（手前側）

【8】 ネガティブな感情を表出する段階

〈事例8〉

10月2日

教師はA児とリコーダーの練習していた。教師の方があるフレーズを上手に演奏できるようになったので教師は両手を上げてガッツポーズをした。しかし、A児はなかなか上手に吹くことができず「あーっ」と声を出し、舌打ちをしながら地団太を踏んで苛立った。

事例8は音楽会に向けて教師と二人で早朝練習していたときのエピソードである。A児はブラジルでリコーダーを手にした経験がなかったのでリコーダーを上手に吹くことはできなかった。また、教師も音楽を苦手としていたので

リコーダーをA児と一緒に練習していたが、次第にお互いが相手よりも早くマスターしたいというライバル心が生まれ、競い合うようになっていた。そして、教師は先に滑らかに演奏することができるようになったので、思わず童心に返って喜んだ。それを見ていたA児は、負けた悔しさとうまく吹けない苛立ちを表現した。

とかく教育に携わる者は児童の言動を「正しい」とか「正しくない」といった観点で評価しがちである。そのためか、怒りの感情を示すことは容認されない態度であり、良くないことと捉えがちである。しかし、本研究ではA児の豊かな感情表出を引き出すことをねらったかわり方を心がけてきた。教師はカウンセラーの発想を取り入れ、A児の自己表現のすべてを善悪の規準を超えて、無条件に受容し続けてきた。

このような経緯から、A児はネガティブな感情を表現しても否定されないという安心感を教師に対して抱くようになり、素直に自分の不快な感情を表現できるようになってきたと考えられた。

その後、A児はより一層、喜怒哀楽を表現できるようになってきた。そのためか、転入当初とは別人のように明るく振舞うようになった。教師との個別の学習により日本語も少しずつ覚えて使えるようになったために簡単な教師とのコミュニケーションをとることができ始めた。また、それに伴い学級に仲良しの友達ができ、学校不適応に陥ることが危惧された危機的状態を乗り越えることができたと思われた。

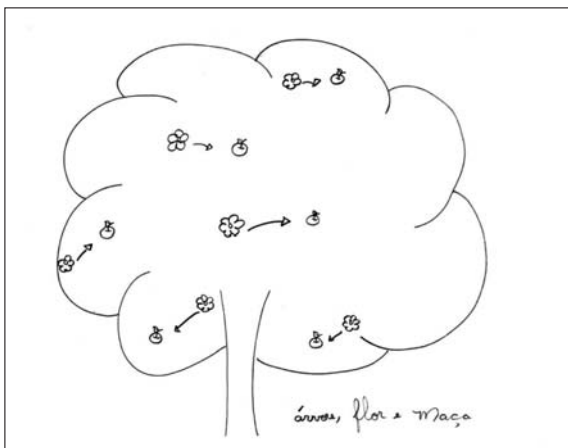


Figure 2 6月に描いた樹木画

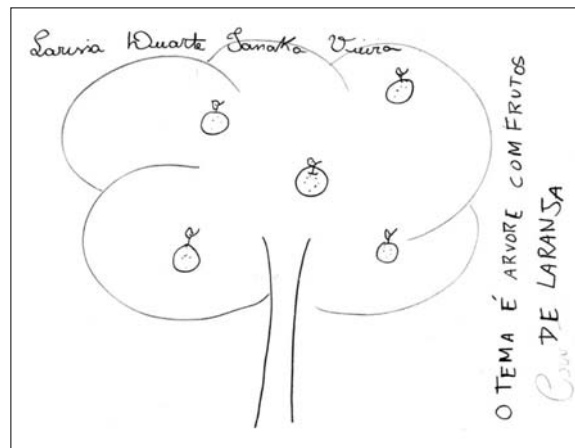


Figure 3 12月に描いた樹木画



Figure 4 6月に描いた自画像



Figure 5 12月に描いた自画像

描画テストにみられるA児の変容

【樹木画 (Figure 2・3)】

6月と12月の樹木画を比較すると12月の方が「果実」を大きく描かれていた。「果実」は利益や目標、結果についての肯定的なサインを意味することから、A児は達成感や充実感のある生活を送ることができるようになっていったと推察された。また、6月の樹木画では完成欲を意味する「右の強調」や「大きな冠部」、自己賛美を意味する「花」が描かれていたが、12月には描画上から消失したことからA児の正常な自己確信が認められた。

【自画像 (Figure 4・5)】

6月の自画像では学校で勉強をしている姿を描いた。描画の特徴として紙面全体に比べて小さな自画像である「過

小像」がみられた。「過小像」は引込み思案や抑圧の強さなどエネルギーレベルの低さを意味することから、不適応状態で自我が萎縮している心理状態が窺われた。しかし、A児は12月頃から紙面を四分割して四体の自画像を描くようになった。自画像自体の大きさではあまり変化していないが、四分割した範囲内での相対的な大きさには変化が認められた。大きな自己像に変化したことから、劣等感や不安感がやや解消されたと考えられた。

また、12月の自画像では妹の世話をする姿、歌唱する姿、自宅で勉強する学習、柔道をする姿を描いた。家庭での様子や自分が得意なことをする自己像を描くことによりA児は自画像を通して教師に対して自己紹介をしていると考えられた。また、複数の自己像を描いたことから、私のことをたくさん知ってほしいというA児の心理が推察された。これらのことから教師に対するA児の自己開示が窺われ、A児が心を開いて教師に心理的に接近してきていることが推察された。

援助の分析と考察

A児—教師の相互的な対人関係において、以下の四点がラポールを形成する上で効果的であったと考察された。

【積極的な場の共有】

教師は個別に学習する時間の確保をするだけでなく、努めて自己開示のある会話をを行った。また、A児との関係をより深めるために他の女兒を交えて一緒に遊んだり、楽器を演奏したり、運動をしたり、ゲームをしたりと一緒に何かをすることによってうち解けた雰囲気共有しようとした。このように積極的に共有する場を設けることにより、お互いに心理的距離が縮まっていったと推察された。また、A児が教師に心理的に歩み寄ってきた行動もみられたが、それと同時に行動を共にすることにより教師もA児に対して心理的に接近していったと考えられた。事例7のように教師が外国人児童と遊んでいるという特別な意識をもたずに、日本人児童と普段通りに遊んでいるかのように振る舞うようになったことから双方による輻輳の結果であると考えられた。

【教師からの積極的介入】

教師は教育・指導を司る社会的役割を保ちつつもカウンセリング心理学で教師（カウンセラー）が重視する受容・共感の態度を基盤に置いたかわりをするのが大切であると思われる。それは、ものを教えるという上下関係を意識しすぎるのではなく、むしろ教師でありながらも相手と同じ目線にも立つ一人の人間として接することを意味している。

例えば、教師はポルトガル語を全く知らない自分をさらけ出してA児とかかわった。教師は片意地を張らずに、むしろ子どもにポルトガル語を教えてもらおうとする態度や「教師は子どもよりも必ず優れていなければならない」というAlbert Ellis (1981) が提唱するイラショナルビリーフにこだわらないことが必要だと推察された。事例3のように間違っていたり不自然でごちなかつたりする教師のポルトガル語の方が「この教師も私みたいに外国語を知らないんだ。私と似ているわね」と共感し、むしろA児の緊張をほぐしたり親和的な感情を抱かせたりしたと考えられた。

【親しげな態度】

教師の役割を保ちつつ、一時的に子どものレベルまで退行し、子どもの目線でかかわろうと努めたり、会話をするときにはできるだけA児と同じ高さで視線を合わせたり、時には気さくな態度をみせたりすることが効果的であったと推察された。例えば、猛暑の日に額から汗を流しているA児に対して「Gosta de quente? (ゴスタ デ クエンタ：暑いのは好きですか)」と質問するとA児が大笑いしたことがあった。このようなユーモラスな冗談により、その場を和やかな雰囲気にすることができた。他愛のないやりとりのようであるが、その後の関係を築いていく上で重要なかわりであったと考えられた。

また、事例7のように教師が「凍り鬼ごっこ」でA児を捕まえたり、手伝ってもらったときに「obrigado (オブリガード：ありがとう)」と手を差し出したり、お互いにふざけ合っているときに笑いながら肩を叩いたり自然な形で意図的に接触した。二人の心理的な距離を縮めるかわり方の一つとして、スキンシップをさりげなくすることも有意義であったと考えられた。

【理解しようと試みる態度】

異文化間にわたるラポールの形成には、通常の関係づくりとは異なる独自の態度が必要であると推察された。

ラポールの形成を試みる際、語学力がなければ成功しにくいだが、成否は語学力ではないと考えられた。経験的に言

うならば、同じ言語を使用しているにもかかわらずラポールが成立しないこともあった。語学力は必要条件ではあるが、絶対条件とは断定できない。語学力に優れていることに越したことはないが、それだけではなく、A児のことをもっと知ろう、わかってあげようと努める態度が大きなウエートを占めると考えられた。言葉のハンディキャップがあると語学力の不足をノンバーバルな面に意識が集中し、態度への注意力が研ぎ澄まされるようになったと考えられた。A児のことをもっと理解しようとする教師の熱意を示すことでA児がこの人ならば、自分のことをわかってくれると心を許せるようになっていったと推察された。

事例2では教師のそばにいるA児の行動から、「ここにいる私に気づいて。私、とても寂しいのよ。助けて」という心の叫びを教師は察した。そして、日本語を分からないと知りながらも教師は声を掛けて共感的な態度を示し、不安感を取り除こうと努めた。このように教師がA児の行動に込められている暗黙の意味を感じ取り、ただひたすらA児を理解しようとする姿勢が共通の言語を有しない対人関係でのラポールの形成する上で有効であると推察された。

総合考察

本研究では共通とする言語をもたない外国人児童—教師間でのラポールの形成について検討した。外国人児童は教師に対して閉ざされた態度から次第に消極的・積極的にかかわりを求め、最終的には友達同士のように気さくに接したり自己主張したりできるようになった。また、感情面ではポジティブな感情を閉鎖的から開放的に表出できるようになり、さらに教師に対してネガティブな感情までも表出できる関係へ変容していった。それと同時に、外国人児童の自己開示が進んでいったことも描画から推察された。

一方、教師が積極的に外国人児童と場を共有しようと物理的環境を整え、自己開示しながら受容・共感を込めた穏やかな態度で接することがラポールの形成する上で有効であったと考えられた。そして、何よりも外国人児童を理解しようと試みる姿勢が重要であると省察された。先入観をもたず、目の前にいる外国人児童がどのような気持ちなのか、何を求めているのかなどその具体的な心理を察しながら、援助しようとする積極的な姿勢を継続して示していくことが外国人児童に親和的な感情を抱かせ、ラポールの形成を促進する要因となったと考えられた。したがって、早期にラポールの形成しようと焦って表面的な対人関係を築くよりも、ある程度時間を要しても、心と心のふれあう期間を十分にとってラポールの形成することの方が重要であると考えられた。

また、小西（1999）は日本人の転入生を対象にした適応に関する事例研究で教師が転入生とラポールの形成する上で①教師が転入生よりも先に自己開示をすること、②教師は転入生との積極的な相互作用を繰り返すこと、③教師はゆったりと会話できる環境を確保することが有効であることを示唆していた。

この結果から、対象児が外国人であろうと日本人であろうと適応への援助方法は基本的に共通していると考えられた。したがって、外国人児童を受け入れる学級担任は言語的コミュニケーション手段での不都合や文化の違いによる障害があるものの、片意地を張って外国人児童生徒と接するのではなく、日本人の転入生を受け入れるときと同様な教師のスタイルでも対応が不可能ではないことが示唆された。

今後の課題

本研究で取り上げた外国人児童は、順調に学校適応した子どもである。大きな問題を起こして教師の手を煩わせることなく、適応していくにつれて少しずつ日本語の語彙力も伸びていった。しかし、表面化はしなかったものの、少なからず生活の中で様々な心理的ストレスにさらされて憂鬱や不安な気持ちを抱いたことであろう。とかく、おとなしくて落ち着いているように見える外国人児童の異文化間適応は軽視されがちであるが、むしろ教師へのサインを表現しながら外国人児童にこそ、もっと目を向ける必要があると考えられた。したがって、本研究は改めて表面化しにくい外国人児童生徒への心理的サポートの在り方を見直すきっかけになったと思われる。

また、本研究は外国人児童の異文化間適応研究をあえて一括りにせず、個別的な視点で取り組んだ教育実践である。したがって、すべての外国人児童が本研究と同様な適応過程で教師とラポールが形成されていくわけではない。このことから学校現場での異文化間適応への支援の在り方を追究していくために、今後も質的な事例研究を積み重ねていく必要がある。

付 記

本稿では経済的な「自立」と区別し、精神的な独立を意味する「自律」と表記した。

引用文献

- Albert Ellis 1981 new guide to rational living 論理療法—自己説得のサイコセラピイ— 國分康孝・伊藤順康訳 北見芳雄
監修 川島書店
- 蓮見将敏 1995 学校カウンセリング辞典 真仁田昭・原野広太郎・沢崎達夫編 金子書房
- 日高なぎさ 2000 学校現場における描画テストの応用について — 3 事例を通しての有効性の検討— 臨床描画研究15
41-51.
- 平尾美生子・菅野 純・鶴養美昭・柴田良一・三浦 脩・海野千細 1994 月刊学校教育相談10月増刊号 150-151.
- 星野 命 1992 クロス・カルチュア思考への招待—異文化間体験の心— 読売新聞社
- 小西一博 1999 転入生への担任としての関わり方 婦負郡教育会 教育研究実践記録公募論文
- 倉地暁美 1993 ジャーナル・アプローチの展開 —日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて— 日本語教育 82号
123-133.
- 松井美奈子 2000 学校現場における描画の応用 —摂食障害を呈する中学3年生女子の事例を通じて— 臨床描画研究15
11-22.
- 松井理納・稲垣応顕 2009 集団を育むピア・サポート —教育カウンセリングからの提案— 文化書房博文社
- 文部科学省 2009 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査
- 高橋雅春・高橋依子 1986 樹木画テスト 文教書院
- 高橋雅春・高橋依子 1991 人物画テスト 文教書院
- 寺嶋繁典 2000 学校現場への描画の適用 —教員を対象とした描画研修を例として— 臨床描画研究15 3-10.
- 富山県教育委員会 1998 外国人児童生徒の手引(別冊) ポルトガル語ガイドブック

A Case Study about the School Adaptation of the Foreign (a Brazilian) Child with the Transfer

—Focus to the Rapport Formation with teacher—

Kazuhiro KONISHI* • Masaaki INAGAKI**

ABSTRACT

This study is a case study targeting a Brazilian girl transfer student who does not comprehend Japanese. The intention of the study was to explain the establishment of a trust relationship between her and the teacher, and the process of her adaptation to school. Her class teacher continuously had communication with her for two hours per week in addition to regular class hours. The communication session focused on establishing a friendly relationship.

After seven months of having these communication sessions, which involved phases of the student showing a reclusive attitude, a passive involvement and then a proactive involvement, the Brazilian student came to manifest positive expressions as well as self-assertion.

To meet future challenges, it was considered necessary to develop tools in order to understand schoolchildren with diverse cultural background and who have feelings difficult to interpret.

* Komadori Special Support School

**School Education