

第 1 章

本研究の背景と目的

第1節 滞日日系ブラジル人の異文化適応に関する研究

就労目的で来日する日系ブラジル人とその家族が 1980 年代後半から増加し、現在その数は 30 万人を超えている（法務省入国管理局, 2007）。彼らの多くは日系 3 世又は 4 世であり、日本社会という異文化の中で生活することから、異文化適応上の様々な困難に直面している（阿部, 2001）。1990 年の「出入国管理及び難民認定法」の一部改正により、彼ら日系人とその配偶者には、国内での就労に制限のない「日本人の配偶者等」及び「定住者」という在留資格が与えられたが、非熟練、低賃金、契約労働が多く、きわめて不安定な雇用形態である。また、外国籍の親には子どもに教育を受けさせる義務はないことから、学校側は、不就学の子どもの発見したとしても積極的に登校を促すことが困難な面もある。

ところで、移民や一時的移住者の異文化適応に関する心理学的研究は、移住者の受け入れの歴史の長い欧米では幅広く行われてきた（大西, 2001）。当初、移住者の精神病院への入院率の高さから移住そのものが異文化不適応のリスク要因であるといわれていた（Lock, Kramer, & Pasamanick, 1960）。その後、移住者には精神障害が多く見られるものの、それには移住前後の心理社会的要因、移住者の発達段階など多様な要因（Verdonk, 1979）に加えて、受入国側の受け入れ体制が影響すること（Murphy, 1977）が明らかになっている。また、移民の民族的アイデンティティに関する研究が盛んに行われており、例えば、様々な移民の民族アイデンティティの発達を検討した研究（Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts, & Romero, 1999）、日系移民の言語選択と民族的アイデンティティの関連を検討した研究（Nishimura, 1996）などがある。これらの研究は、本研究の対象であるラテンアメリカからの移民の子どもを直接の対象とはしていないものの、広く移民という複数の文化的・

民族的所属感を有する人々の異文化適応要因の1つとして、民族的アイデンティティが重要であることを示すものである。

さらに、ラテンアメリカの子どもに関する研究では、学校からのドロップアウトが多い、学業成績が良くないなど学校適応や学業成績に問題があるという (Fuligni & Witkow, 2004)。異文化適応に関連する要因としては、性別や年齢などの個人属性に加えて、家庭の経済的状況や母親の抑うつ傾向 (Dennis, Parke, Coltrane, Blacher, & Borthwick-Duffy, 2003)、社会的偏見の問題 (Baptiste, 1990) など様々な要因が検討されている。

一方、就労目的の一時滞在者であるわが国の滞日日系ブラジル人の異文化適応に関する研究には、滞日日系ブラジル人コミュニティを対象とした精神医学的調査研究 (大塚・宮坂・辻・鎌田・加藤, 1998; 宮坂, 2000)、社会学的観点からの生活意識調査 (小内, 2003)、行政による生活や教育環境の実態調査 (浜松市国際課, 2005) などがある。これらの研究から、滞日日系ブラジル人は、日本語が通じない、医療費が払えない等の理由から、早期受診及び治療の継続が困難な例が多いという (宮坂, 2000)。また、滞日日系ブラジル人の学童期の子どもを対象とした学校不適応に関する研究によると、子どもの学校不適応や不就学、それに伴う非行などが深刻化している (関口, 2003)。子どもの多くは、日本語、とくに漢字の読み書きが困難な状態にもかかわらず、在籍クラスで日本語の授業を受けなければならないことから、途中で不登校に陥ることが多い。

このような滞日日系ブラジル人の異文化適応上の問題が明らかになる一方、わが国においては、心理学的な観点から異文化適応上の問題とその関連要因を検討した研究は未だ少なく、掛札・鄭 (2003) と掛札 (2004)

があるのみである。掛札・鄭（2003）や掛札（2004）では、滞日日系ブラジル人が数万人単位で居住するいわゆる集住地域の公立学校に通う子どもの異文化適応とその関連要因については検討されているが、滞日日系ブラジル人が散在する非集住地域やブラジル人学校に通う子どもは取り上げられていない。また、子どものみを対象としており、親の子どもに対する意識及び彼らに対する支援の方法については全く検討されていない。

第2節 滞日日系ブラジル人に対するコミュニティ心理学的研究の必要性

コミュニティ心理学は、個人とコミュニティ、社会との関係に焦点を当て、共同的・参画的な研究実践を通して、個人、コミュニティ、社会における生活の質を向上させるための方策を模索し実践する心理学である (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001)。また、コミュニティ心理学では、生活の質を向上させる方策として、個人レベルのアプローチだけでなく、コミュニティレベルのアプローチを重視し、コミュニティの特性に応じた柔軟さと、実践に取り組みながら必要に応じてネットワークを構築することが重要とされている (三島, 2004)。

欧米では、移民や一時移住者に対するコミュニティ心理学的研究が盛んである。移民の子どもの学校適応問題への関心は高く、異文化適応支援に関する研究が多くなされている。例えば、ラテンアメリカからの移民の子どもの学校不適応問題が多い (Fuligni & Witkow, 2004) が、公的機関への援助要請行動は乏しい (Snowden, 1998)。そこで、学校を舞台にした予防的な心理教育的アプローチの実践 (Riggs, 2006) を行うなどコミュニティ心理学的介入研究が行われている。

一方、わが国では、滞日外国人に対するコミュニティ心理学的研究は見当たらず、帰国日本人である中国残留孤児を対象としたコミュニティ心理学的研究 (箕口, 2001) があるのみである。箕口 (2001) は、中国帰国者促進センターをフィールドに調査研究やセンター職員へのコンサルテーション、支援ネットワーク作り等が行われ、一定の成果を挙げている。このようなコミュニティ心理学的研究が滞日日系ブラジル人にも必要と思われるが、現在のところ見当たらない。

また、我が国では、滞日日系ブラジル人を生活者として支援する行政的施策が非常に立ち遅れており、一部の熱意ある NPO や民間支援団のボランティアが草の根的な支援活動を行っている現状がある（武田，2002；2004）。したがって、窮地にある滞日日系ブラジル人の異文化適応支援のために、行政的施策に先行して、コミュニティレベルでの草の根的なネットワークの構築が必要となる。ネットワークの構築，すなわちネットワークワーキングとは、「システム内外の参加者とコミュニケーションを確立するために様々な行動を起こすことであり，他者と知り合いつながるための特定の行動に焦点づけられる」(Kelly, Ryan, Altman & Stelzner, 2000)。すでに外国籍の子どもを対象とした国際理解教育の分野において，コミュニティにおける地域ネットワークワーキングの優れた実践報告がある（米勢，2003；杉澤，2003；藤田，2003）。しかし，コミュニティ心理学的な観点からネットワークワーキングの詳細な経過やそれに作用した要因を分析した報告は見当たらない。また，滞日日系ブラジル人の散在する非集住地域において，関係機関に属さない学生ボランティアによるネットワークの展開についての報告も見当たらない。

第 3 節 本研究の目的

そこで、本研究では、わが国における滞日日系ブラジル人の異文化適応の特徴とそれに関連する心理学的要因、および彼らへの心理的支援の方法をコミュニティ心理学の観点から検討することを目的とする。研究 1 では、当該地域におけるコミュニティ心理学的介入を行う準備段階として、調査が比較的容易な就労層のブラジル人を対象に異文化適応、特にメンタルヘルスの実態とそれに関連する心理学的要因を検討するとともに、日本人支援団体関係者を対象に聞き取り調査を行い当該地域においてもっとも介入の必要な対象や彼らの困難を特定する。研究 2 では、コミュニティ心理学的介入を開始すると間もなく明らかになった滞日日系ブラジル人親子の異文化適応、特に滞日日系ブラジル人の子どもの学校適応上の困難とそれに関連する心理学的要因を質問紙調査を通して検討する。研究 3 では、約 3 年にわたるコミュニティ心理学的介入を通して明らかになった滞日日系ブラジル人の子どもの異文化適応上の困難とその支援の方法について、特に支援者間ネットワーキングの観点から検討する。

第2章

滞日日系ブラジル人の異文化適応支援 に関するコミュニティ心理学的研究

第 1 節 滞日日系ブラジル人の異文化適応の特徴の検討（研究 1）

1. 抑うつ感と文化的所属感の関連（研究 1-1）

目 的

滞日日系ブラジル人（以下、ブラジル人）の異文化適応、特にメンタルヘルスの実態とそれに関連する心理学的要因を検討するため、異文化適応の指標として抑うつ症状、心理学的要因として文化的所属感に注目し、その関連を検討する。文化的所属感を取り上げたのは、移民や少数民族を対象とした諸外国の研究によれば、自国文化と主流文化それぞれの文化的所属感がどの程度保持されているのか、がメンタルヘルスにとって重要な要因（Eyou, Adair & Dixon, 2000 である）であるからである。文化的所属感は、その理念型として、自国文化と主流文化それぞれの所属感を 2 つの軸とした、4 タイプに類型化される（Berry & Kim, 1988 ; Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989）。すなわち、自国文化への所属感も主流文化への所属感も高い「統合」群、自国文化への所属感のみ高い「分離」群、主流文化への所属感のみ高い「同化」群、自国文化への所属感も主流文化への所属感も低い「周辺化」群である。文化的所属感とメンタルヘルスとの関連を扱った研究に共通した結果として、「統合」群が最も理想的で「周辺化」群が最も望ましくないとされている（Berry & Kim, 1988）。これらの結果を考えると、ブラジル人においても、文化的所属感はメンタルヘルスにとって重要な要因である可能性が高いと思われる。

方 法

1) 対象者

中国地方 A 県在住のブラジル人のうち就労年齢である 16 歳以上の男女 433 名を対象とした。

2) 質問紙の構成

①フェイス項目：性別，年齢層，国籍，滞在期間といった個人属性を尋ねる 11 項目。

②Self-Reporting Questionnaire-20（以下，SRQ）：20 項目からなる抑うつ症状の自己報告尺度（大塚・宮坂・辻・鎌田・加藤，1998）。各項目に対し，「はい」（1 点）または「いいえ」（0 点）の 2 件法で回答してもらった。得点が高いほど抑うつ症状が多いことを示す。

③文化的所属感尺度：Roberts et al. (1999) の多集団民族アイデンティティ尺度は自民族の文化的所属感のみを測定する 12 項目の尺度であるが，「民族集団」という語を「日本文化」と「ブラジル文化」にそれぞれ置き換え 24 項目作成し，ランダムに呈示し，「あまり当てはまらない」（1 点）～「よく当てはまる」（4 点）までの 4 件法で回答してもらった。得点範囲は日本文化への所属感，ブラジル文化への所属感とも 12 点～48 点であり，得点が高いほど，文化への所属感が強いことを示す（日本文化への所属感： $\alpha = .91$ ，ブラジル文化への所属感： $\alpha = .88$ ）。なお，因子分析の結果，両尺度は 1 因子構造であることが確認された。

3) 調査手続き

無記名自記式のポルトガル語の質問票を作成した。調査時期は 2003 年 6 月中旬から 8 月末まで。A 県内の滞日日系ブラジル人が多数勤める

企業の担当者，日本語教室のボランティアスタッフ，教会関係者に質問票の配布，回収を依頼した。

結 果

1) 回答者の特徴

回答者 198 人に関して，性別・年齢などの主な個人属性の人数を表 1 に示す。回答者の性別は男女ほぼ同数であった。既婚者，30 歳以上の中年層が多く，滞在期間は 5 年以上の者が半数以上を占めた。しかし，半数以上の者はほとんど日本語がわからないか挨拶程度しかわからないと回答しており，10 年後にはブラジルに住む予定だと答えた者が半数近かった。その他，ブラジルでホワイトカラーの職業に就いていた者が多く，経済的な目的で来日した者が多かった。

2) 個人属性と SRQ との関連

有効回答者 198 人を対象として，SRQ カットオフポイントを 8 点と設定し，抑うつ状態のリスクが高い SRQ 高得点者群とリスクの低い低得点者群に分けた結果，SRQ 高得点者群は 41 人（20.7%）であった。

次に，個人属性ごとに高得点者の割合を算出し， χ^2 検定を行った個人属性と SRQ との関連を調べるため，大塚他（1998）に基づき，個人属性ごとに SRQ 高得点者の割合を算出し， χ^2 検定を行った（Table 1）。ただし，10 年後の居住予定地に「その他」の選択肢を設けたが，全体の 1.0% と少数であったため，本研究における統計的分析から除いた。その結果，5% 水準で有意差の認められた個人属性は，性別（ $\chi^2(1, N=197)=4.26, p<.05$ ），年齢（ $\chi^2(1, N=194)=6.03, p<.05$ ），ブラジルでの職業（ $\chi^2(3, N=190)=9.94, p<.05$ ）であった。それぞれ女性，若年層（30 歳未満），ブ

ラジルで学生だった者に SRQ 高得点者が多かった。上記の分析において、SRQ 得点を間隔尺度として用いなかったのは、集住地域で行われた大塚他 (1998) と比較するためである。

Table 1
回答者の主な個人属性, SRQ高得点者の割合及び χ^2 検定結果

属性	内訳	人数と割合 (%)	SRQ高得点者の割合%	検定結果
性別	男性	94 (48.7)	15.1	$p < .05$
	女性	99 (51.3)	27.3	
年齢	若年層 (30歳未満)	61 (31.3)	31.1	$p < .05$
	中年層 (30歳以上)	134 (68.7)	15.8	
国籍	日系人	153 (80.5)	19.7	$n. s.$
	2重国籍	12 (6.3)	8.3	
	非日系	25 (13.1)	28.0	
婚姻状況	既婚	145 (73.6)	25.0	$n. s.$
	独身	52 (26.4)	19.4	
滞在期間	1年未満	21 (10.6)	9.5	$n. s.$
	1年～3年	31 (15.7)	25.8	
	3年～5年	31 (15.7)	19.4	
	5年以上	115 (58.1)	22.6	
教育期間	義務教育	42 (23.0)	26.2	$n. s.$
	高校 (夜間も含む)	84 (45.9)	21.7	
	大学 (短大・専門学校)	57 (31.1)	17.5	
日本語会話能力	能力が高い (日本人と同程度・生活に困らない)	89 (45.6)	18.2	$n. s.$
	能力が低い (挨拶程度・ほとんど分からない)	103 (54.4)	23.8	
来日目的 (複数回答)	お金稼ぎ・母国への仕送り	156 (78.4)		
	日本を知りたい	56 (28.1)		
	家族と一緒に暮らす	43 (21.5)		
	より良い教育を受ける・仕事能力の向上	26 (13.1)		
10年後の居住予定地	その他	9 (4.5)		$n. s.$
	日本	24 (12.1)	20.8	
	ブラジル	99 (49.7)	19.2	
	その他	2 (1.0)	0.0	
ブラジルでの職業	未定	73 (36.9)	23.3	$p < .05$
	ブルーカラー	17 (8.9)	6.3	
	ホワイトカラー	121 (63.4)	17.4	
	学生	30 (15.7)	40.0	
	主婦	17 (8.9)	23.5	
	無職	6 (3.1)	33.3	

注) 来日目的は複数回答のため χ^2 検定は行っていない

10年後の居住予定地の「その他」は1.0%と少数であったため、 χ^2 検定から除外した

3) 文化的所属感の類型と SRQ との関連

次に、文化的所属感尺度の中央値を基準とし、Berry & Kim(1988)の類型化に従い、ブラジル文化への所属感も日本文化への所属感も高い「統合」群、ブラジル文化への所属感のみ高い「分離」群、日本文化への所属感のみ高い「同化」群、ブラジル文化への所属感も日本文化への所属感も低い「周辺化」群の4群に分け、4群間でSRQ平均得点を1要因分散分析で比較したところ有意差が認められた。下位検定の結果、「分離」群 ($M=4.73, SD=3.21$) と「周辺化」群 ($M=5.18, SD=4.38$) が「統合」群 ($M=2.98, SD=3.14$) よりも有意に高かった ($F(3, 179)=3.44, p<.05$)。

考 察

1) 個人属性と SRQ の関連の検討

ブラジル人非集住地域である A 県で行われた本研究では、SRQ 得点の高得点者は、回答者のうち 20.7%であった。集住地域での調査（大塚他, 1998）では 17.8%、同地域における数年後の調査（辻・宮坂・大塚・本田・山家・加藤・中村・阿部, 2002）では 9.9%であり、本研究で対象となったブラジル人の抑うつ傾向は、先行研究と同様の傾向を示した。一方、本国ブラジルの日系人社会を対象とした辻・宮坂・大塚・本田・山家・加藤・中村・阿部, 2000）の調査では、SRQ の高得点者の割合は 3.3%であった。それと比べると、本研究の SRQ 高得点者の割合は高いことが示唆された。

次に、個人属性と抑うつ症状の関連について見てみると、大塚他(1998)とほぼ一致しており、女性、10代20代、のいずれかの条件を満たす者の異文化適応の問題が疑われることが示唆された。男性より女性に SRQ 高得点者が多かった理由には、一般に女性のほうがうつ傾向が強いこと、

また、ブラジル人は共働きが多く女性は厳しい労働に加えて、家事・子育てなどにも多忙であることから心身ともに疲弊している可能性がある。

年齢については、30歳未満の若年層にSRQ高得点者が多かった。この結果も予測どおりであり、先行研究と一致する。大塚他（1998）も指摘するように、若年層は母国での職業的地位が未定なものが多く、将来の見通しがたっていないものが多いことが原因の1つと思われる。

ブラジルでの職業については、学生だった者の中にSRQ高得点者が多かった。そして、有意差はないものの、もっともSRQ高得点者が少ないのはブルーカラーの職業についていた者であった。学生にうつ傾向が強いのは、若年層に抑うつ傾向が強いことと関連しているであろう。母国での職業的地位が未定な者が多く、将来の見通しがたっていないものが多いことと、抑うつ傾向になりやすいことが関連しているという大塚他（1998）の指摘どおりである。また、ブルーカラーの職業についていた者については、ブラジルでの職業と現在の職業と近いために、比較的抑うつ傾向に陥りにくいという可能性がある。

本研究から、ブラジル人の居住場所が異なっても、抑うつ傾向のハイリスク・グループの基本的な特徴はほぼ変わらないことが示唆された。ただし、辻他（2002）で示唆されように、特定地域を縦断的に調査すると、抑うつ傾向を示す者の割合や関連する個人属性は変化する可能性がある。ブラジル人の居住形態やコミュニティの規模といったコミュニティの特性、さらには、行政的な施策などわが国の社会的要因が、移住後の適応過程に関連しているのかもしれない（辻他，2002）。

2) 文化的所属感の類型とSRQとの関連

文化的所属感の4群によってSRQ得点の平均値には違いが見られた。

「統合」群が最も精神的に健康である（抑うつ症状が少ない）という結果は、Berry & Kim (1988) の知見を支持するものである。すなわち、「統合」群は、母国ブラジルへの所属感も保ちつつ、適度に日本文化になじんでいる状態であり、もっとも抑うつ傾向になりにくい。また、「周辺化」群は抑うつ症状が多いことが示唆され、Berry & Kim (1988) と同様の結果であった。両文化への所属感が低いということは、両文化に対してもあまり愛着を感じず、自分にとっての居場所として認識していない傾向があるということであろう。長期間の日本滞在によって、文化的所属感に混乱が生じている可能性がある。そのような場合には、抑うつ傾向へのリスクが高まると言える。

「分離」群も「統合」群に比べ、抑うつ症状は多い傾向にあった。「分離」群は、ブラジルへの愛着を強く抱いているが、日本の社会や文化を受け入れておらず、日本への長期滞在を望む者は少ない。Phinney (1991) は、「分離」群でもサポートティブな民族コミュニティに支えられ、自尊感情を高く保持し、精神的に健康に生活できると指摘しているが、本研究からは、比較的抑うつ症状が多いといえる。日本の社会や文化を受容していない状態は、ブラジル人コミュニティで支えうる以上の精神的負担を与えている可能性がある。

「同化」群も同様に、「統合」群に比べると、抑うつ症状は多い傾向にあったものの、本研究では、他の類型に比べると抑うつ症状は少なかった。「同化」群は、日本の社会や文化に愛着を感じているのであり、それが抑うつ症状の少なさと何らかの関連があるかもしれない。また、「同化」群は、日本語会話能力が高い者が多いことから、言語に起因するストレスが比較的少ないことも考えられる。いずれにせよ、本研究では、日本文化になじめない者の、異文化不適應の問題が疑われる事が示唆された。

2. 地域の支援者のみた異文化適応上の困難と支援者の問題意識（研究1-2）

目 的

研究 1-1 の調査結果をブラジル人支援に関わっている地域の関係者（以下、支援者）に示し、彼らへの半構造化面接を行うことで、ブラジル人の異文化適応問題の所在と支援者の問題意識をより具体的に明らかにする。対象者として地域の支援者を設定したのは、今後の心理学的介入を鑑み、有益な調査資源と判断したからである。

方 法

1) 対象者

中国地方 A 県の民間支援団体のスタッフや行政職員（国際交流・教育・福祉関係）など 15 名であった。サンプリング方法には、スノーボールサンプリング法を用いた。

2) 面接の内容

主な質問内容は、①「滞日日系ブラジル人の抱える問題は何か？」②「問題を改善するには今後どのような支援が必要か？」であった。

3) 調査手続き

調査期間は、2003 年 9 月から 12 月までの約 3 ヶ月間。筆者が調査対象者に電話にて調査の趣旨を説明し調査依頼をした。面接の所要時間は、1 人につき約 1 時間～4 時間で、面接後に詳細な記録が作成された。

結 果

面接調査で得たデータを本研究の目的に沿って整理するため、質的分析法であるグランディッド・セオリー・アプローチ (Strauss & Corbin, 1998 操・森岡訳 2004) を参考に、カテゴリーの生成を試みた。まず、特定の質問に対する個々の対象者の回答をひとまとまりの意味内容をもつ最小単位すなわち話題にまとめ、全対象者から得られたすべての話題を概念化し、カテゴリーに統合した。その結果、質問①では 11 カテゴリー、質問②では 7 カテゴリーが生成された。生成されたカテゴリーの信頼性を確認するために、臨床心理学を専攻する大学院生 2 名に独立して話題をカテゴリーへ分類してもらった。その結果、3 者間の一致率は質問①では 96.6%、質問②では 93.5%であった。その後、すべての話題がどのカテゴリーに該当するか分類し、各カテゴリーごとの話題出現率(該当話題数/総話題数×100)を算出した。質問①と質問②から得られたカテゴリー及び話題出現率を Table 2-1 と Table 2-2 に示す。

Table 2-1
質問1から得られたカテゴリー名と話題出現率

カテゴリー名	話題出現率
1 子どもの学校不適応, 非行・軽犯罪	13 (22.0%)
2 日本語が分からないことによる生活上の困難 (全般)	9 (15.3%)
3 子どもの日本語・母語能力の欠如	6 (10.2%)
3 親子の文化差・世代間ギャップ	6 (10.2%)
5 病気になっても病院に行かない	5 (8.5%)
6 夫婦の不和・DV	4 (6.8%)
7 過酷な労働による心身の疲労	4 (6.8%)
8 子どもの性教育の欠如	3 (5.1%)
9 ブラジル人コミュニティを形成しない	3 (5.1%)
10 子どもに相談相手がいない	3 (5.1%)
11 地域住民との軋轢	1 (1.7%)
総話題数	59 (100%)

Table 2-2
質問2から得られたカテゴリー名と発話出現数 (%)

カテゴリー名	発話出現数 (%)
1 子どもの援助・ケア	9 (29.0%)
2 自助グループの形成	6 (19.4%)
3 子どもの日本語・母語支援	5 (16.2%)
4 子どもの教育問題の意識啓発	4 (12.9%)
5 自助グループ・コミュニティ・リーダーの育成	3 (9.7%)
6 HIVの啓発	2 (6.5%)
7 癌の告知	1 (3.2%)
総話題数	31 (100%)

考 察

質問①において、話題出現率の高いカテゴリーは、「子どもの学校不適応」(22.0%)、「日本語・母語能力の問題」(15.3%)、「親子の文化差」(10.2%)の順で、子どもに関する話題が多かった。このことから、子どもの異文化適応問題がブラジル人コミュニティ及び地域社会において大きな問題であると支援者たちは考えていることが分かった。

ブラジル人の子どもの問題については、先行研究においても指摘されている。例えば、関東地方で調査したイシカワ(2001)からは、「学校にも通わず、そして仕事にも就かない若者も増加しており、様々なトラブルに巻き込まれる例が多く見られる」との指摘がなされており、このようなブラジル人の子どもの問題は、中国地方のA県だけでなく全国的にみられる問題であると推察される。また、関口(2003)はブラジル人の子どもの中学校の中途退学の多さについて、「思春期の多感な時期であるであることに加えて、急に生徒の管理化、学習内容の高度化、進路の選別化が進む日本の中学システムから次第に疎外化されていく」ことを指摘し、それが「非行の温床となる」と言う。このような子どもの不適応は、学校や地域社会への適応困難の事例として考えなくてはならない問題である。

また、質問②においても同様の分析を行い、話題出現率の高いカテゴリーをみたところ、「子どもの援助・ケア」(29.0%)、「自助グループの形成」(19.4%)、「子どもの日本語・母語支援」(16.2%)の順であった。当該地域の支援者たちは、ブラジル人の子どもの学校不適応等に対して、日本語教育や母語教育を含めた学習支援、及び教育的配慮を持った大人による心理的教育的な支援が必要であると考えていることが分かった。ブラジル人の子ども達は、以下に述べる言語や文化のギャップから親と

の関係が希薄なものが多い。また、たとえ不登校になったとしても学校（教師）からの支援が消極的な場合もある。このことから、子ども達は誰からも大切に思われていないのではないかと感じる可能性が高いと支援者は考えていることが分かった。

さらに、「子どもの日本語・母語教育」も異文化適応上の大きな困難であると支援者は考えていることが分かった。まず日本語教育について、質問1のカテゴリとして「日本語がわからないことによる生活上の困難」が挙げられているように、日本語能力は生活や学校適応の観点からも必要なことであるが、現状としては、子ども達は、日本語は話せるが、読み書きになるとできない、また思考言語としての日本語能力にも限界があると言われている（関口、2003）。また母語（ポルトガル語）も求められていた。親世代の多くはポルトガル語しか話せないのに対して、子ども世代は日本語を話しポルトガル語を忘れていく。極端なケースになると、子どもの言語（日本語）と親の言語（ポルトガル語）が異なり、親子で意思疎通ができない（通訳がいる）といった現状もある。これは、質問1のカテゴリとして挙げられている「親子の文化差・世代間ギャップ」とも無関係ではないであろう。

日本語・母語教育についての支援の現状について、現在でも、学校や地域社会において全く支援が行われていないわけではない。教育行政側は、日本語指導教室の運営やポルトガル語通訳者の学校への派遣などいくつかの支援対策は講じているが、極めて不十分である。当該地域のA県でも、子どもに対する教育行政のサービス不足を補うべく、教会や地域のボランティアが草の根活動を行っているのが現状である。

研究 1 のまとめ

研究 1 では、地域参入の前段階として、比較的調査の行いやすい就労層のブラジル人に対するメンタルヘルス調査及び当該地域の支援関係者への半構造化面接を行い、ブラジル人の異文化適応問題の所在を詳しく検討した。メンタルヘルス調査では、調査対象者の SRQ 高得点者の割合が高く、精神医学的にみた異文化適応状態が不良である者が多いこと、さらには女性、10 代 20 代、日本文化になじめない、のいずれかの条件を満たす者の異文化適応の困難が疑われることが分かった。支援者への面接調査では、子どもの異文化適応問題がブラジル人コミュニティ及び地域社会において大きな問題である、また、学校不適応等に対して、日本語教育や母語教育を含めた学習支援、及び教育的配慮を持った大人による心理的教育的な支援が必要であると、支援者が考えていることが分かった。

第2節 滞日日系ブラジル人の子どもの進路意識と学校適応感との関連の検討（研究2）

目 的

ブラジル人親子の異文化適応、特に子どもの学校適応の特徴とそれに関連する心理学的要因を検討するため、子どもの異文化適応の指標として学校適応感、心理学的要因として進路意識に注目し、その関連を検討する。なお、学校適応感には対照群として同じ地域の日本人を設定した。なぜなら、公立学校に通うブラジル人の異文化適応支援のあり方を検討するには、日本人と比較したブラジル人の特徴を明らかにすることが有益であると考えたからである。進路意識に注目したのは、掛札（2004）が子どもの学校適応感を規定する要因として進路意識を取り上げたこと、また、多くのブラジル人の将来設計が曖昧（秋山・五味渕，1995）で、そのような親と暮らす子どもは自らの進路決定が困難で、ひいては学校適応にも様々な問題が生じることが予想されたことによる。

方 法

1. 調査対象者

ブラジル人及び同じ地域の日本人の小学5年生～中学3年生の子どもとその親であった。サンプリングにはスノーボールサンプリング法を用い、ブラジル人は、①A 県公立学校群（小学生群および中学生群）151組、②B 県公立学校群（小学生群のみ）64組、③B 県ブラジル人学校群（小学生群および中学生群）86組。日本人は、①A 県公立学校群（小学生群および中学生群）509組。ブラジル人の有効回答者（率）は、①子ども：小学生群21人、中学生群38人の計59人（39.1%）、親：小学生群

21人,中学生群32人の計53人(35.1%),②子ども:小学生群15人(23.4%),親:小学生群14人(21.8%),③子ども:小学生群34人,中学生群19人の計53人(61.6%),親:小学生群34人,中学生群19人の計53人(61.6%),日本人の有効回答者(率)は①子ども:小学生群190人,中学生群271人の計461人(90.6%),親:小学生群192人,中学生群263人の計455人(89.4%)であった。なお,A県は中国地方のブラジル人が約5千人居住する非集住地域,B県は東海地方のブラジル人が約1万4千人居住する集住地域である。

2. 質問紙の構成

子ども用質問紙は以下の構成であった。①属性(17項目):性別,年齢,学年,滞日年数,日本語能力の自己評価など。②学校適応感尺度(22項目):掛札・鄭(2003)の学校適応感尺度のうち,“私は,勉強に積極的である”など「学習意欲」7項目,“私は,この学校の先生を信頼している”など「教師関係」5項目,“私は,あまり我慢しなくても規則を守れる方だ”など「規則への態度」6項目,“私は,学校で行われる行事に楽しさを感じる”など「特別活動への態度」4項目の4下位尺度22項目に,“まったくあてはまらない”から“非常によくあてはまる”の5件法で回答してもらった。③進路意識項目(1項目):中学卒業後の進路希望を「日本で進学・就職」,「ブラジルで進学・就職」,「日本かブラジルか分からない」の3つの回答肢から1つ選択してもらった。

親用質問紙は以下の構成であった。①属性(21項目):性別,年齢,滞日年数,来日目的,5年後の居住予定地,日本語能力の自己評価など。②子どもに対する進路意識項目(1項目):子どもの中学卒業後の進路希望を「日本で進学・就職」,「ブラジルで進学・就職」,「日本かブラジル

か分からない」の3つの回答肢から1つ選択してもらった。

3. 調査手続き

無記名自記式の子ども用および親用質問紙を作成し、ポルトガル語に翻訳したポルトガル語版と総ルビ付きの日本語版を用意した。日本人親子には日本語版に回答してもらい、ブラジル人の子どもには日本語版とポルトガル語版のどちらか一方に、ブラジル人の親にはポルトガル語版に回答してもらった。調査時期は2005年12月から2006年10月であった。A県では学校経由及びNPOやボランティア経由で質問紙を配布、回収した。B県では公立学校経由およびブラジル人学校経由で質問紙を配布、回収した。

結 果

1. 回答者の属性

各学校群の親子の人数、性別、平均年齢をTable 3-1、親子の滞日平均年数、日本語能力の自己評価、子どもの来日平均年齢をTable 3-2、親の来日目的と5年後の居住予定地の内訳をTable 3-3に示す。

Table 3-1
学校群ごとの親子の人数, 性別の内訳, 平均年齢

	子ども					親				
	人数	性別			平均年齢 (SD)	人数	性別			平均年齢 (SD)
男性(%)		女性(%)	不明(%)	男性(%)			女性(%)	不明(%)		
A県公立学校小学生群	21	8(47.4)	12(57.1)	1(4.8)	11.0(0.9)	21	5(23.8)	16(76.2)	0(0)	41.4(6.9)
B県公立学校小学生群	15	5(33.3)	10(66.7)	0(0)	11.3(0.7)	14	4(28.6)	10(71.4)	0(0)	36.8(4.5)
B県ブラジル人学校小学生群	34	18(52.9)	15(44.1)	1(2.9)	11.9(0.7)	34	13(38.2)	19(55.9)	2(5.9)	38.8(6.4)
日本人小学生群	190	85(44.7)	103(54.2)	2(1.1)	11.3(0.7)	192	18(9.4)	173(90.1)	1(0.5)	39.0(5.1)
小計	260	116	140	4	11.3(0.7)	261	40	218	3	39.0(5.5)
A県公立学校中学生群	38	18(47.4)	19(50.0)	1(2.6)	13.9(1.0)	32	11(34.4)	19(59.4)	2(6.3)	41.5(7.6)
B県ブラジル人学校中学生群	19	3(15.8)	16(84.2)	0(0)	13.9(0.9)	19	5(26.3)	14(73.7)	0(0)	41.3(6.1)
日本人中学生群	271	129(47.6)	141(52.0)	1(0.4)	13.7(0.9)	263	22(8.4)	239(90.9)	2(0.8)	41.4(6.9)
小計	328	150	176	2	13.8(0.9)	314	38	272	4	41.7(5.5)
合計	588	266	316	6	12.7(1.5)	575	78	490	7	40.4(5.6)

Table 3-2
学校群(日本人群を除く)ごとの親子の滞日年数, 来日年齢, 日本語力の自己評価得点の平均値, SD, 及び検定値

	子ども						親							
	滞日年数		来日年齢		日本語力		滞日年数		来日年齢		日本語力			
	(SD)	t値注)	(SD)	t値注)	会話(SD)	t値注)	漢字(SD)	t値注)	(SD)	t値注)	会話(SD)	t値注)	平反名(SD)	t値注)
A県公立学校小学生群	68(39)	-12	44(44)	.12	353(062)	-69	282(088)	-39	93(33)	-1.69	295(092)	-1.14	262(120)	-1.94
B県公立学校小学生群	69(34)		43(37)		367(048)		293(074)		115(43)		329(072)		336(092)	
B県ブラジル人学校小学生群	49(39)	-1.59	73(39)	2.32*	229(103)	-6.11**	152(093)	-6.13**	76(48)	-2.53*	275(107)	-1.70	225(129)	-3.28**
小計	59(39)		58(42)						90(45)					
A県公立学校中学生群	78(39)		56(38)		369(053)		317(078)		107(46)		313(076)		281(110)	
B県ブラジル人学校中学生群	55(40)		88(36)		247(112)		194(105)		78(49)		289(093)		274(109)	
小計	71(41)		66(40)						96(49)					
合計	64(40)		62(41)						94(47)					

注)表内の値はA県公立学校小学生群とB県公立学校小学生群の比較上段, 及びB県公立学校小学生群とB県ブラジル人学校小学生群の比較下段の結果である

**p<0.01 *p<0.05

Table 3-3
学校群(日本人群を除く)ごとの親の来日目的別内訳, 及び, 5年後の居住予定地別内訳

	来日の目的			5年後の居住予定地		
	お金を稼ぐ (%)	家族と同居 (%)	その他 (%)	日本(%)	ブラジル (%)	未定 (%)
A県公立学校小学生群	9(45.0)	2(10.0)	9(45.0)	8(38.1)	2(9.5)	11(52.4)
B県公立学校小学生群	10(66.7)	3(20.0)	1(6.7)	10(71.4)	2(14.3)	2(14.3)
B県ブラジル人学校小学生群	22(71.0)	6(19.4)	3(9.7)	9(28.1)	13(40.6)	10(31.3)
A県公立学校中学生群	20(64.5)	6(19.4)	5(16.1)	15(48.4)	7(22.6)	9(29.0)
B県ブラジル人学校中学生群	12(70.6)	2(11.8)	3(17.6)	7(36.8)	6(31.6)	6(31.6)
合計	73(64.6)	19(16.8)	21(18.6)	49(41.9)	30(25.6)	38(32.5)

子どもの回答者は 588 名，男性 266 名，女性 316 名であり，小学生群の平均年齢は 11 歳，中学生群の平均年齢は 13 歳であった。滞日平均年数は 6.4 年であり，来日平均年齢は 6.2 歳であった。親の回答者は 575 名，男性 78 名，女性 490 名であり，平均年齢は 40.4 歳であった。滞日平均年数は 9.4 年であった。来日目的では，「お金を稼ぐ」が全体の 64.6% と最も多かった。親の 5 年後の居住予定地は，「日本」が 41.9%，「ブラジル」が 25.6%，「未定」が 32.5% であった。日本語能力の自己評価は子どもに比べて親の方が良くないという従来の指摘を検討するため，親子間で対応のあるデータを用いて対応のある t 検定を行った。その結果，会話能力は，親子で有意差はみられなかったが，ひらがなの読み書き能力では，子ども ($M=3.64, SD=.76$) の方が親 ($M=2.68, SD=1.20$) よりも有意に高いことが示された ($t(103)=7.42, p<.01$)。

次に，ブラジル人子ども群の滞日平均年数，来日平均年齢，日本語能力の自己評価が小学生群と中学生群で異なるかどうかを検討するため，他の条件を統制し，A 県公立学校群の小学生群と同中学生群，及び，B 県ブラジル人学校群の小学生群と同中学生群をそれぞれ比較した結果，有意差はみられなかった。次に，ブラジル人子ども群の滞日平均年数，来日平均年齢，日本語能力の自己評価が A 県と B 県で異なるかどうかを検討するため，他の条件を統制し，A 県公立学校群の小学生群と B 県公立学校群の 2 群間で比較した結果，有意差はみられなかった。次に，ブラジル人子ども群の滞日平均年数，来日平均年齢，日本語能力の自己評価が公立学校とブラジル人学校で異なるかどうかを検討するため，他の条件を統制し，B 県公立学校群の小学生群と B 県ブラジル人学校群の小学生群の 2 群間で比較した結果，来日平均年齢では，B 県公立学校群の方が有意に低く ($t(41)=2.32, p<.05$)，日本語能力（会話・漢字）では，B

県公立学校群の方が有意に高かった（会話： $t(44)=-6.11, p<.01$ ；漢字
 $t(42)=-6.13, p<.01$ ）。

親の滞日平均年数と日本語能力の自己評価についても同様の比較を行
った結果、B県公立学校群とB県ブラジル人学校群の間で有意差があり、
滞日平均年数では、B県公立学校群の方が長く（ $t(43)=-2.53, p<.05$ ）、
日本語能力の自己評価（ひらがな）では、B県公立学校群の方が得点が
高かった（ $t(44)=-3.28, p<.01$ ）。

2. ブラジル人親子の進路意識

1) 親子の進路意識と個人属性との関連

親子の進路意識項目の回答のうち「日本で進学・就職」を選択した群
を日本選択群、「ブラジルで進学・就職」を選択した群をブラジル選択群、
「日本かブラジルか分からない」を選択した群を未定群とし、合わせて
進路意識3群と呼ぶ。子どもの個人属性と進路意識が関連するかどうか
を検討するため、滞日年数、来日年齢、日本語能力の自己評価を進路意
識3群間で比較した結果、滞日年数と日本語能力の自己評価で有意差及
び有意傾向がみられた。Tukeyの多重比較の結果、滞日年数では、日本
選択群の方がブラジル選択群よりも有意に長い傾向があった
（ $F(2, 114)=2.55, p<.10$ ）。日本語能力の自己評価では、会話能力と漢字
の読み書き能力のいずれも、日本選択群がブラジル選択群および未定群
よりも有意に高かった（会話： $F(2, 112)=9.38, p<.01$ 、漢字： $F(2, 109)$
 $=6.38, p<.01$ ）。

次に、親の個人属性と進路意識が関連するかどうかを検討するため、
滞日年数、年齢、日本語能力の自己評価を進路意識3群間で比較した。
その結果、いずれの属性も3群間で有意な差はみられなかった。

2) 進路意識の学校群別内訳

親子それぞれの進路意識 3 群の人数と割合を学校群ごとに示した (Table 4)。

Table 4
ブラジル人親子の進路意識の学校群別内訳

	子ども			親		
	日本選択群(%)	ブラジル選択群(%)	未定群(%)	日本選択群(%)	ブラジル選択群(%)	未定群(%)
A県公立学校小学生群	5(26.3)	4(21.1)	10(52.6)	15(75.0)	1(5.0)	4(20.0)
B県公立学校小学生群	11(73.3)	0(0)	4(26.7)	9(64.3)	1(7.1)	4(28.6)
B県ブラジル学校人小学生群	7(20.6)	15(44.1)	12(35.3)	7(21.9)	12(37.5)	13(40.6)
小計	23(33.8)	19(27.9)	26(38.2)	31(47.0)	14(21.2)	21(31.8)
A県公立学校中学生群	28(77.8)	2(5.6)	6(16.7)	19(61.3)	6(19.4)	6(19.4)
B県ブラジル人学校中学生群	2(10.5)	8(42.1)	9(47.4)	6(31.6)	6(31.6)	7(36.8)
小計	30(54.5)	10(18.2)	15(27.3)	25(50.0)	12(24.0)	13(26.0)
合計	53(43.1)	29(23.6)	41(33.3)	56(48.3)	26(22.4)	34(29.3)

ブラジル人子ども群の進路意識 3 群の内訳は、日本選択群が 43.1%、ブラジル選択群が 23.6%、未定群が 33.3%であった。その割合を χ^2 検定によって比較したところ、日本選択群がブラジル選択群よりも有意に多かった ($\chi^2(2, N=123)=7.02, p<.05$)。ブラジル人親群の進路意識は、日本選択群が 48.3%、ブラジル選択群が 22.4%、未定群が 29.3%であった。その割合を χ^2 検定によって比較したところ、日本選択群がブラジル選択群と未定群よりも有意に高かった ($\chi^2(2, N=116)=12.48, p<.01$)。

3) 小学生群と中学生群の比較

ブラジル人子ども群の進路意識が小学生群と中学生群で異なるかどうかを検討するため、他の条件を統制し、進路意識 3 群の割合を、A 県公立学校群の小学生群と同中学生群の 2 群間と B 県ブラジル人学校群の小学生群と同中学生群の 2 群間で比較した。その結果、A 県公立学校群では、日本選択群は中学生群に多く、未定群は小学生群に多かった ($\chi^2(2,$

$N=55$)=13.76, $p<.01$)。一方、B 県ブラジル人学校群では、有意差はみられなかった。また、ブラジル人親群において同様の比較を行ったところ、A 県公立学校群も B 県ブラジル人学校群もともに有意差はみられなかった。

4) 地域間および学校間の比較

ブラジル人子ども群の進路意識が A 県と B 県で異なるかどうかを検討するため、他の条件を統制し、進路意識 3 群の割合を、A 県公立学校群の小学生群と B 県公立学校群の小学生群の 2 群間で比較した。その結果、日本選択群は B 県公立学校群の方が A 県公立学校群よりも有意に多かった ($\chi^2(2, N=34)=8.47, p<.05$)。また、ブラジル人親群に対して、同様の比較を行ったが、有意差はみられなかった。

次に、ブラジル人子ども群の進路意識が公立学校とブラジル人学校で異なるかどうかを検討するため、他の条件を統制し、進路意識 3 群の割合を B 県公立学校群の小学生群と B 県ブラジル人学校群の小学生群の 2 群間で比較した。その結果、日本選択群は B 県公立学校群の方が有意に多く、ブラジル選択群は B 県ブラジル人学校群の方が有意に多かった ($\chi^2(2, N=49)=14.74, p<.01$)。また、ブラジル人親群に対して、同様の比較を行ったところ、子ども群と同様の結果であった ($\chi^2(2, N=46)=8.59, p<.05$)。

5) ペアデータによる親子の進路意識

親子で対応させたデータから、進路意識 3 群の内訳を Table 5 に示す。

Table 5
親子で対応させた進路意識 3 群の内訳の人数 (%)

		親群			合計
		日本選択群	ブラジル選択群	未定群	
子ども群	日本選択群	30(63.8)	4(8.5)	13(27.7)	47(100)
	ブラジル選択群	6(22.2)	14(51.9)	7(25.9)	27(100)
	未定群	17(44.7)	7(18.4)	14(36.8)	38(100)

親子の進路意識に関連があるかどうかを検討するため、子どもが日本選択群である場合の親の進路意識群の割合を比較したところ、日本選択群がブラジル選択群と未定群よりも有意に多かった ($\chi^2(2, N=47)=22.26, p<.01$)。なお、子どもがブラジル選択群である場合の親の進路意識の割合、及び子どもが未定群である場合の親の進路意識の割合を比較したところ、いずれも有意差はみられなかった (ブラジル選択群: $\chi^2(2, N=27)=4.22, n. s.$, 未定群: $\chi^2(2, N=38)=4.16, n. s.$)。

要するに、進路意識と属性には関連がみられ、滞日年数が長く、日本語能力の自己評価が高い親子に日本選択群が多かった。また、進路意識には地域差および学校差がみられ、ブラジル人学校群ではブラジル選択群が多く、公立学校群では日本選択群が多かった。ただ、同じ公立学校群でも A 県では、ブラジル選択群と未定群も多く、この傾向は親子間で一致していた。

3. 子どもの学校適応感

1) 学校適応感と個人属性との関連

子どもの個人属性と学校適応感が関連するかどうかを検討するため、性別と滞日年数をそれぞれ 2 群に分け、学校適応感の下位尺度得点を群間で比較した。その際、滞日年数は平均値である 6 年未満群と 6 年以上群に分けた。その結果、滞日年数が 6 年未満群の方が 6 年以上群よりも、「規則への態度」と「学習意欲」の得点が有意に高かった (規則への態度: $t(119)=3.92, p<.01$, 学習意欲: $t(119)=2.62, p<.05$)。次に、日本語能力の自己評価得点と学校適応感下位尺度得点のスピアマンの相関係数を算出した。その結果、会話能力と「規則への態度」には有意な負の相関がみられ ($r=-.26, N=117, p<.01$)、会話能力と「特別活動への態度」には

有意な正の相関がみられた ($r=.18, N=117, p<.05$)。

2) ブラジル人群と日本人群の比較

ブラジル人群と日本人群の小学生群の間で学校適応感が異なるかどうかを検討するため、他の条件を統制し、A 県公立学校のブラジル人群と同日本人群を比較した。その結果、「規則への態度」、「教師との関係」において、ブラジル人群の方が有意に高かった (Table 6)。

Table 6

下位尺度別にみた小学生群の学校適応感得点の日伯比較

		平均値	t値(df=209)
規則への態度	ブラジル人群	3.77	-2.01*
	日本人群	3.41	
特別活動への態度	ブラジル人群	3.87	0.35
	日本人群	3.93	
学習意欲	ブラジル人群	3.39	-1.26
	日本人群	3.16	
教師との関係	ブラジル人群	3.84	-3.41**
	日本人群	3.21	

** $p<.01$ * $p<.05$

次に、ブラジル人群と日本人群の中学生群においても、同様の比較を行った結果、「特別活動への態度」は日本人群の方が有意に高く ($t(307)=4.24, p<.01$)、「教師との関係」はブラジル人群の方が有意に高かった ($t(307)=-3.15, p<.01$)。

3) ブラジル人の小学生群と中学生群の比較

ブラジル人子ども群の学校適応感が小学生群と中学生群で異なるかを検討するため、他の条件を統制し、学校適応感を、A 県公立学校群の小学生群と同中学生群の2群間とB 県ブラジル人学校群の小学生群と同中学生群の2群間で比較した。その結果、A 県公立学校群において、すべての下位尺度で小学生群の方が中学生群よりも有意に高かった (Table 7)。一方、B 県ブラジル人学校群では、小学生群と中学生群の間に有意

差はなかった。

Table 7
下位尺度別にみたA県公立学校小学生群と中学生群の学校
適応感得点の比較

		平均値	t値(df=57)
規則への態度	小学生群	3.77	1.70 [†]
	中学生群	3.36	
特別活動への態度	小学生群	3.87	2.29*
	中学生群	3.19	
学習意欲	小学生群	3.39	2.02*
	中学生群	2.94	
教師との関係	小学生群	3.84	1.86 [†]
	中学生群	3.41	

* $p < .05$ † $p < .10$

4) 地域間および学校間の比較

ブラジル人子ども群の学校適応感がA県とB県で異なるかどうかを検討するため、他の条件を統制し、A県公立学校群の小学生群とB県公立学校群の小学生群の学校適応感を2群間で比較したところ、有意差はみられなかった。

次に、ブラジル人子ども群の学校適応感が公立学校とブラジル人学校で異なるかを検討するため、他の条件を統制し、B県公立学校群の小学生群とB県ブラジル人学校群の小学生群の学校適応感を2群間で比較した。その結果、「特別活動への態度」において、B県公立学校群 ($M=3.99, SD=0.96$)の方がB県ブラジル人学校群 ($M=3.43, SD=0.93$)よりも有意に高い傾向がみられた ($t(47)=-1.90, p < .10$)。

要するに、学校適応感と属性には一部関連がみられ、滞日年数が短く、日本語能力の自己評価が高い子どもの「学習意欲」が高かった。また、日本人群よりもブラジル人群の方が、学校の規則を守り、教師との関係を良好と捉えていた。

4. 子どもの学校適応感と進路意識の関連

次に、学校群ごとに、進路意識3群間で学校適応感得点の中央値が異なるかどうかをクラスカル・ウォリスの検定により比較した結果、A県公立学校の中学生群において、有意差および有意傾向が見られた(Table 8)。

Table 8
A県公立学校中学生群の下位尺度別にみた学校適応感得点中央値(四分位偏差)の進路意識群別内訳

	日本選択群	ブラジル選択群	未定群	χ^2 値
規則への態度	3.59(1.04)	3.50(1.34)	3.25(1.25)	1.37
特別活動への態度	3.88(1.94)	2.88(3.25)	2.00(1.75)	6.63*
学習意欲	3.15(1.35)	3.79(0.71)	2.00(1.57)	5.54†
教師との関係	3.70(1.59)	3.50(2.20)	3.10(1.65)	0.81

* $p < .05$ † $p < .10$

ボンフェローニの修正による多重比較を行ったところ、「特別活動への態度」において、未定群が日本選択群よりも有意に低かった。要するに、学校適応感と進路意識には一部関連が見られ、未定群において学校適応感が低い傾向があった。

考 察

1. 回答したブラジル人親子の特徴

まず、属性項目に関する結果を基に、回答したブラジル人親子の集団が他のブラジル人集団と比較してどのような特徴を持つかを明らかにし、子どもの異文化適応の観点から考察を試みる。有効回答率について、日本人は90.6%と高い値であったが、ブラジル人は学校群により異なるものの、29.4%~61.6%と低かった。B県をはじめとする集住地域における濱田(2005)の調査の有効回答率は26.8%、浜松市国際課(2005)の調査では33.8%で、質問紙調査にブラジル人の協力が得られにくいことがわかる。そのため、本研究を含めブラジル人対象の質問紙調査には標本としての偏りがあり、結果の解釈には注意する必要がある。

次に、法務省入国管理局（2005）によると、日本に滞在するブラジル人は男性が約 55.1%、女性が約 44.9%とほぼ同数で、20代 30代が全体の約半数を占めている。それに対して、本研究の回答者は、子どもは男 52名、女 72名、親は男 38名、女 78名であり、親子ともに、女性の回答者の方が多かった。また、親は、40歳前後の中年層が多かった。これらは、本研究が、就学年齢の子どもを持つ親を対象としたことによると思われる。また、彼女たちのほとんどが、若い世代に混じって週6日の単純労働に従事しており、このことが子どもたちの教育にも大きな影響を及ぼしている（兒玉・伊藤・松岡・田村・杉岡・谷渕，2006）。

親の滞日平均年数は9年で、出稼ぎ目的の一時滞在としては比較的長いことが分かった。ブラジル人の滞在の長期化傾向はこれまで多くの指摘があり、本研究の結果もそれらと一致している（濱田，2005；浜松市国際課，2005；イシカワ，2001）。子どもの方が親よりも滞日年数が短いのは、親が先に来日して、日本での生活が安定すると子どもを呼び寄せる、又は、日本でブラジル人同士が結婚し子どもを出産する例が少ないからである。また、子どもの来日年齢の標準偏差値が大きいのが、これは同じ中学生群でも日本で生まれ育った子もいれば、来日したばかりの子どもまでいて、多様な集団を構成していることを意味する。集住地域の公立学校に通う中学生を対象とした掛札・鄭（2003）の調査でも、来日年齢は、0歳から15歳まで多様で本研究の結果と一致している。このことから、ブラジル人の親の多くは、子どもの小学校や中学校への入学年齢を考慮して来日時期や家族呼び寄せ時期を決定しているとは思われない。したがって、子どもは小学校や中学校に途中の学年から、しかも特別な準備もなく入学することになり、子どもの負担の大きさが窺われる。

親の来日目的は「お金を稼ぐ」が最も多く、梶田（1998）と同様の結果であった。また、親の5年後の居住予定地を尋ねたところ、「日本」、「未定」、「ブラジル」の順で多かった。「未定」が32.5%と多かった理由の1つに、ブラジル人は明確な将来計画を立てるのが困難で、定住も帰国も決められないうちに滞日期間が結果的に延びる例が多いことが考えられる（秋山・五味渕，1995）。このような将来計画が未定の親と暮らす子どもは、当然のことながら自らの将来展望が描きにくい。

親子間で日本語能力に大きな差があることが予想されたことから、親子のペアデータにより、親子間で日本語能力に相違あるかどうかを調べたところ、子どもに比べて親の方がひらがなの読み書き能力が低いことが分かった。つまり、子どもは早く日本語を覚え日本に馴染むが、親はなかなか日本語が覚えられず日本に馴染みにくいと考えられる。このような差が、親子の日本での生活意識、ひいては滞在計画や進路意識にすれ違いを生じさせる一因となりうる。しかし、本研究で扱った日本語能力は、あくまでも自己評価であることから、親子ともに実際にはどの程度の日本語能力であるのかは明らかにはできなかった。

日本語能力の自己評価を学校群間で比較したところ、当然のことながら、ポルトガル語が用いられているブラジル人学校に通う子どもよりも、日本語が用いられている公立学校に通う子どもの方が高かった（Table 3-2）。しかし、日本語能力を高く評価した公立学校に通う子どもであっても、日本語による授業内容を理解するために十分な日本語能力があるとは必ずしも言えない。浜松市国際課（2005）によると、公立学校に通う子どものうち、日本語が分からないために学校生活で困っている者が41.3%、先生とのコミュニケーションで困っている者が54.7%であった。一方、親の日本語能力の自己評価は総じて低かった（Table 3-2）。梶田

(1998)によると、ブラジル人の親の日本語能力は概して低いという。なぜならば、親たちの多くは家庭内ではポルトガル語のみを使用し、単純労働の職場でも、日本語はほとんど必要とされないからである。子どもの方が日本語能力が高いため、親の通訳のため学校を休む場合も少なくない(渡辺・石川・小嶋・小林本多, 2000)。

2. 進路意識の地域差および学校差

小学生群の子ども全体で、日本での進学・就職希望者は33.8%、帰国希望者は27.9%、未決定者は38.2%であったが、学校群によってその割合は大きく異なっていた。そこで、地域間および学校間で詳細に分析すると、ブラジル人学校群では帰国希望者が多く、公立学校群では日本での進学・就職希望者が多かった。ただ、同じ公立学校群でも非集住地域の公立学校群では、帰国希望者と未決定者も多かった。こうした点を背景も踏まえて考察する。

まず、ブラジル人学校群の親子に帰国希望者が多い理由として、そもそもブラジル人学校には帰国志向の強い親子が入学するから、といえる。なぜならば、ブラジル人学校では、もっぱらポルトガル語が使用され、本国の教育カリキュラムやスタッフによる教育が行われているからである。ところが、意外なことに、ブラジル人学校であっても、帰国希望ではない親子が約6割いることも分かった。これはなぜだろうか。本調査結果からはその理由を明らかにすることはできないが、拝野(2005)が次のように示唆している。すなわち、ブラジル人学校は、帰国を前提とした教育を与える場だけでなく、日本でいじめや文化差によって公立学校に適応できない子どもの受け皿となっている。また、ブラジル人学校の中には日本で生き残るための方法を教えるなど、子どもの実情に即し

て柔軟に対応しているという。たしかに、筆者らも、本研究のために複数のブラジル人学校を訪問した際に、このようなブラジル人学校の多様なあり方を観察することができた。

次に、集住地域である B 県の公立学校では、70%以上の子どもと 60%以上の親が、日本での進学・就職を希望しているのに対し、非集住地域である A 県の公立学校では、帰国希望者と未決定者も多かった点について考察する。まず、集住地域はわが国でも代表的な工業地帯で、自動車、船舶、精密機械など製造業を中心としたグローバルな企業が集中し、進学・就職先に恵まれている。これに対し、非集住地域では、ブラジル人親子にとって魅力的な進学・就職先は少ない。次に、集住地域では、公立学校に加えて学費は高いがブラジル人学校に通うという選択肢があることから、帰国希望の強い親子はブラジル人学校を、そうではない親子は公立学校を選ぶことができる。これに対し、非集住地域ではブラジル人学校が存在せず、親子の進路意識に関係なく、公立学校に通うことになり、ひいてはこれが不登校や不就学などの学校不適応を引き起こす一因ともなる。いずれにせよ、集住地域と非集住地域の教育問題を比較検討した研究は、本研究以外には見当たらないことから、今後さらに詳細な分析を重ねる必要がある。

3. 進路意識の親子間不一致

本研究では、ブラジル人の進路意識を検討するうえで、対象者を子どもだけでなく、その親も含めた。本来は、親子のペアデータとして詳細な分析を行うべきであったが、地域間および学校間比較を主な目的とした本研究では、サンプル数が極めて少なくなるため、ペアデータによる十分な分析ができなかった。ただし、進路意識については、ペアデータ

による分析を行い、以下のことが分かった。すなわち、子どもが日本での進学や就職を希望している親のうち、約6割の親は子どもと一致した進路意識であるが、子どもが帰国希望の場合は、親子の進路意識の一致率は、約5割であり、親子の進路意識に大きなギャップがあることが示唆された。その理由の1つに、ブラジル人親の将来計画の曖昧さがあると思われる。前述したように、ブラジル人は出稼ぎ目的で来日するが、消費行動も活発で目的の達成がずれ込み、滞在が長期化し、今後の滞在予定が曖昧となる例が多い。そうすると、親子の間で進路意識に齟齬が生じやすくなる。筆者らの実践研究（研究3）からも、低年齢で来日し日本語や日本文化になじんでいる子どもは、日本での進路や就職を考えることが多く、比較的高年齢で来日した子どもは日本になじめず、ブラジルへの早期帰国を望むことが多いことが示唆されている。これに対し、親は予定していた金額が貯金できれば帰国するが、それまでは日本に滞在するという計画であり、いつ目的が達成され、帰国できるかは親自身も分からない例が少なくない（石川，1998）。また、親子間の不一致率が高い理由として、子どもの進路について、親子間の会話が乏しいことがあると思われる。上に述べた親子間の進路意識の齟齬を埋め、子どもの進路意識を育てるために、子どもの進路について親子で十分に話し合うことが重要である（島袋・廣瀬・宮城・大城，1997）。しかし、宮島・加藤（2005）によると、ブラジルにいた頃と比べて、親と話す時間が減ったと答える子どもが多いという。なぜならば、親は日々の労働に追われて子どもの教育に目が向いていないため、親が子どもの進路に関心を示していることが伝わらないことから、親子の進路意識も一致しにくいと思われる。

4. 進路意識と学校適応感との関連

本研究では、異文化適応の指標として学校適応感尺度を用いたところ、ブラジル人群の学校適応感が日本人群より高いという予想に反する結果となった。同じ尺度を用いた掛札・鄭（2003）でも同様の結果で、その理由として、回答者に偏りがあったこと、つまり、学校に来て質問票に回答できるブラジル人の子どもだから学校適応感が高かったのではと述べている。これに対し、筆者らは、ブラジル人の子どもの研究3の支援活動を通して、学校に来ている子どもでも学校不適応を呈していることを把握していたので、この解釈に納得ができず、同じ尺度を敢えて使用した。ところが、本研究でも、掛札・鄭（2003）と同様の結果であった。これには、ブラジル人は学校適応について実状よりも楽観的であること（Coatsworth, Pantin, & Szapocznik, 2002）が関係するかもしれない。いずれにせよ、ブラジル人の子どもの異文化適応の指標として学校適応感尺度得点を用いること、さらには質問紙法調査を行うことに限界を認めざるを得ない。そこで、後述するように、今後の研究では訪問面接調査に切り替えることにしている。

このような限界があるものの、あえて進路意識と学校適応感の関連について検討した結果、一部関連があり、非集住地域の中学校において、日本選択群よりも進路未決定群の方が、「教師への態度」得点が低かった。渡辺他（2000）によると、将来帰国するのか日本に滞在するのか分からない状態が、子どもの学校不適応につながりやすいという。本研究から即断することはできないが、進路未決定がゆえに学校不適応傾向の子どもは、いずれの学校群にも少なからず在籍していることが推察され、ブラジル人の現状を踏まえた親子対象の進路指導を行う必要がある。

研究 2 のまとめ

研究 2 では、A 県のブラジル人親子の異文化適応の困難とその心理学的要因を検討するため、学校適応感と進路意識に注目して、その関連を検討した。その結果、進路意識について、A 県の小学生群は、集住地域と比べて日本での進学や就職を希望する者が少ないが、A 県内の小学生群と中学生群を比べると、中学生の方が、日本での進学や就職を希望する者が多いことが示唆された。また、学校適応感では、不適応が強く予想されるブラジル人群であっても、日本人群よりも学校適応感が高いという結果であった。ブラジル人親子の異文化適応上の困難は、学校経由の質問紙法では把握することが難しい可能性が示唆された。

第3節 支援活動からみた子どもの異文化適応（研究3）

1. ピア・サポート教室活動を通してみた異文化適応とその支援（研究3-1）

目 的

ブラジル人の子どもに対する心理的支援活動の事例研究を通して、質問紙調査では把握できない異文化適応上の困難及びその支援方法を検討する。

方 法

1) フィールドの概要

フィールドは、中国地方のA県内第3の都市であり、重工業・製造業が発展していることから県内でも比較的日系ブラジル人が多く、平成17年3月年の時点で約890名が在住している。地域内の小中学校に在籍するブラジル人の子どもの人数は約60名であった。

2) 支援活動の概要

大学生ボランティアによる校外でのピア・サポート教室（以下、教室）活動は2004年9月から現在まで継続しているが、本研究では2004年9月から2006年11月までの活動を分析した。活動場所はA県内の公的施設であった。地域内の各小中学校に教室活動の概要と参加募集のチラシを学校経由で配布してもらった。活動時間は隔週土曜日の午後2時間～3時間。活動内容は、研究1の結果から、「学習の時間（子どもの持参する宿題を個別支援）」と「遊びの時間」（子どもの興味・関心にあわせた

ゲームなど心理的支援)を設け、活動開始後は参加者のニーズに応じて柔軟に変化が加えられた。

3) 筆者の立場とデータの収集方法

筆者は教室活動のリーダーとしてすべての活動に参加し、コミュニティ心理学を専門とする教員によるスーパービジョンを毎回受けた。データは筆者の毎回の参加観察による詳細な観察記録及び学生ボランティアから毎回提出される報告書であった。

結 果

1) 参加者数

本研究で報告するのは、平成16年9月から平成18年11月、計51回分である。参加した子どもの人数は延べ342名(1回平均6名)、支援者(学生スタッフとその他の協力者)は延べ255名(1回平均5名)であった。

2) 事例の提示

本教室に初期から参加しグループの中心的存在となった子ども、C、D、E、F、G、並びに、支援者Hを中心に、第4期に分けて紹介する。

第1期 #1(2004年9月)～#10(2004年12月) 活動の始まりと定着

#1の子どもの参加者は0名であったものの、#2では4人の子どもの参加があった。参加者は、C、D、E、Fだった。ピア・サポート教室を知ったのは、Hに誘われたり、以前に配布していたチラシを見たからであ

った。筆者の促しで子ども達は自己紹介して、学生スタッフと話を始めた。子ども達はそれぞれ学校の宿題や漢字のドリルを持参しており、学生スタッフの援助を受け勉強を始めた。子どもたちは緊張している様子はなく、学生スタッフに適宜質問をしていた。学習の時間が終わると、筆者らが用意していたゲームをすること提案したが、Fは「こっちのほうがおもしろい」と言い、小学校で流行っている遊びを提案し、参加者全員でそのゲームを行なった。子どもたちも学生スタッフも大いに盛り上がり、打ち解けた雰囲気であった。

#3では、前回参加した4人が参加した。4人とも、前回と比べて、リラックスしている様子で学生スタッフとも笑顔で話していた。また、今回、Hに誘われてGが初めて参加した。Gは、Hと話をしながら教室の様子を伺っていたが、徐々に学生スタッフと打ち解けた。Gは、勉強道具は持参しておらず、会話をするために参加した様子だったので、スタッフも無理に勉強するようには言わなかった。その後、Hから、Gは適応指導教室で不適応傾向であることが話され、学生スタッフは注意して対応するように心掛けた。

#4以降、C、D、E、F、Gが継続して参加した。「学習の時間」は、CとDは高校受験の準備、Eは漢字の書き取り、F、Gは学生スタッフと会話するというパターンができた。「遊びの時間」は、CとDを中心に、子ども達から提案された遊び（ゲーム、バスケットボール、バレー）が室内や近くの公園で行われた。また、高校受験を控えるCとDの学習意欲が高いことから、#5から、特別セッションとして活動時間を一時間延期して、受験勉強のための特別時間を設けた。彼らは、志望高校の特徴や難易度などを詳しく知らなかったため、Hに情報提供を受け、志望高校の確認をした。このように今期は4人～7人の子どもが参加し、一度参

加した子どもが継続して参加することで、学生スタッフとの関係を深めた。

以後の#6～#10では、子ども達は学校での様子、家での過ごし方など、様々な事柄が話題になった。例えば、#6では、CとDによると、彼らは、高校受験を控え勉強に集中したいが、家庭では教会のことが中心であり、「家で勉強したくても集中できない」、「ブラジル人は学校に行かなくなるが、自分は大学に行きたいし、無理だったら、せめて高校は行きたい、だからピアはちょうどいい」と言う。一方、Eは「ブラジルでは勉強好きだったけど、日本に来て分からなくなった」と言うなど、漢字の読み書きが困難であることが観察された。

今期最後の#10では、CとDは、「先生、ちょっとだけ成績上がった」と報告があり、「来年はいつからあるの?」「夏休みはあるの?」など今後の活動について尋ねた。Hは「(活動が)いい方向に進んでいるわよ」と述べた。また、活動の協力者である市教委指導主事は、子どもたちの様子を見て、「だんだん、形になってきましたね、落ち着いて勉強していますね」と発言された。

第2期 #11(2005年1月)～#17(2005年3月) CとDの高校受験とFの引越し

第2期はCとDの高校受験が迫った時期であり、2人とも「学習の時間」、「特別セッションの時間」に学生スタッフの援助をかりて勉強し、受験を迎えた。また、Fが突然転校したり、Eが学校の友達を教室活動に誘うことで参加者が増えるなど、様々な出来事が起こった時期である。

年明けの#11は、C・D・E・Gの4名が参加した。Fは親の仕事の都合で、4月から他の地域に転校することをEが悲観の表情で話した。#12

の前日、Fから筆者に電話があり、「先生、明日はピア（教室活動）に行けない、明日、引越しする」と寂しそうな声で報告した。引越しは3月末の予定だったが、急遽、引越しの予定が変更したのであった。

今期は、高校受験が近いCとDが真剣に勉強をした。Dは「数学の先生だ、やったー、ちょうど聞きたいことがあった」とすぐに数学専攻の学生スタッフと勉強するなど熱心だった。今期の最後に、CとDが高校受験を終え、「こういう問題が出て、難しくて・・・」と興奮気味で話した。受験の結果は、Dは希望する公立高校全日制に合格、Cは第2志望の同定時制に合格した。

Eは、Fが転校したことが影響してか、学校の友人を2人～4人を誘い参加するようになった。その友人の国籍はブラジル人と日本人であり、学年は小学3年生から同級生の小学6年までだった。日本人の小学生はある通信教材を持参しており、Eもその教材を欲したが、「父さんが、お金を貯めてブラジルで家を買う、だからできるだけお金は使いたくないから我慢している」、「父さんがブラジルに家を買った、ブラジルに帰れるかもしれない、うれしいけど寂しい」と言う。しかし、いつ帰国できるかは未定であった。

Gもほぼ毎回参加した。勉強はせず、学生スタッフと一緒に映画や洋楽など趣味の話をした。「みんな心に傷はある、ジョニーデップ（アメリカの映画俳優でGのお気に入り）がいるから、今の私がいる」と言い、彼が心の支えであると言った。HからGが適応指導教室に行くようになったことが報告された。

#13では、引越しをしたFが参加した。来週から引越し先の学校に通学するので、今後教室に参加できるか未定だが、今日は無理して参加したと言う。筆者に現在の心境を語り始めた。Fによると、引越しは13回

目で慣れているが、引越しの前日は寂しくて泣いていた。「普通の小学生は勉強や遊びのことを考えているのに、自分は親や周りのことを考えんといけん。見た目もそうじゃけど、考えることも子どもになれない。できれば普通の子どもでいたい」と言う。来年度から中学校に行くのが不安であるとも言っていた。

第3期 #18 (2005年4月) ~ #33 (2005年11月) 日本語の話せない子どもの登場とEとGの学校不適應感

第3期は、子ども達がそれぞれ進学や進級をした新学期から始まった。これまで参加していたCとDが高校、Eが中学校に進学、Gが適応指導教室から中学校に復学した。今期は、中学生になったEと復学したGの学校適應感の低下が著かったこと、引っ越したDとの接触頻度が減少したこと、さらに、日本語が話せない子どもが教室に参加するようになったことが、新たな動きであった。

前回から1ヶ月ぶりの#18では、C・D・E・F・Gといつものメンバーが参加した。これまで高校受験のために勉強に集中していたCとDの勉強時間が減り、代わりに、学生スタッフと会話したり、他の参加者をサポートすることが増えた。定時制に進んだCはどのようなバイトを始めるか考えていると話した。Dの高校生活は、友人関係や勉強に問題なく、順調な滑り出しの様子であった。彼らは「遊びの時間」でもさらにリーダーシップを発揮し始めた。

#18では、新しくI(中学2年)とJ(小学6年)が参加した。彼らは共に来日して間がなく、日本語での会話ができなかった。筆者はCとDによる通訳を介して、ピア・サポート教室の説明を行った。彼らの手には、学校経由で配ったチラシが握られており、そのチラシを見て参加

したことが分かった。以後、#19～#23まで、IとJを初め、日本語が話せない子どもたちが3～5名参加した。学生スタッフの中には、ポルトガル語が堪能な者が1名おり、そのスタッフが参加する時は、彼らにポルトガル語で関ってもらったが、そのスタッフが不在の時は、ポルトガル語と日本語が話せる他の子どもの通訳を介して学生スタッフが関わった。IやJには基本的な日本語学習が必要であったため、教室では日本語教育の教材（教科書やカードなど）を購入し、日本語教育専攻の学生スタッフが彼らに個別の日本語教育を行った。

一方、EとGの学校適応感の低下が観察された。#20では、Eの表情が暗く元気がなかった。中間試験が「ぜんぜんできなかった」と言う。「私は日本に来て2年たった、漢字たくさん勉強しているけど、小学3年生までしか分からない。(教科書や黒板の漢字に)ひらがなを書いてくれると後で自分で調べられるのに。もう学校は辞める」。Eは日本人と同じ条件で試験を受けており、それを聞いたHは、<私が学校に言ってあげる、教科書にふり仮名をうってあげる>と言った。#24では、Eは「学校を3週間休んだ、分からないから行っても仕方がない、家で一人インターネットをして過ごしている」と言い、不登校傾向であることがわかった。

Gは適応指導教室に通学していたが、「4月から学校に戻ったよ、中学を卒業したら日本の高校に行く」と学校に復学したことを明るい表情で報告した。しかし#19の「遊びの時間」に屋外に出ていたが、途中で「気分が悪い(吐き気がする)」と言い、教室に引き返した。「いつもこうなる、心理的なことかも、たぶん勉強のこと、家族ともケンカする。私は不真面目だったから、これからちゃんとしないといけない」と話す。それを聞いていた筆者は、Gが無理して学校に適応しようとしていることを感じたので、<そんなに頑張らなくてもいいよ>と応答した。

今期後半の#32ではCとDの母親が、娘（CとDの妹）のK（小学1年）とその友達L（小学3年）を連れて参加した。母親は、Cの友人関係ことで筆者やHに相談があった。母親の参加はその回だけであったが、小学生の2人は次回からも継続して参加した。

第4期 #34（2005年11月）～#51（2006年11月） 日本人小学生の参加と交流とEとGの引越し

第4期は、日本人小学生が参加したことで人数が増え、中学生・高校生グループと小学生グループに分かれた時期である。また、Fに引き続き、Gが突然引っ越した。

#34～#37では、Lが、日本人の小学2・3年生の女兒3～6名を連れて参加した。Lは教室を走り回り、「ここは何やっても自由じゃけん」と言っ、同級生をリラックスさせた。緊張していた小学生達も、学生スタッフと一緒にホワイトボードにお絵かきを始めると徐々に元気になり、最後には、キャーキャーと走り回るようになった。この新しく来た小学生グループは、C、D、Eら中・高生グループとは年齢や国籍が違うことから一緒に活動することが少なく、学生スタッフも小学生を主に担当するスタッフと中高校生を主に担当するスタッフに分かれて対応した。

今期、CとDには大きな変化はみられなかったが、「将来はポルトガル語と英語を使った仕事をしたい」や「大学や専門学校について考えている」など、自らの将来の希望を話すことが増した。

Eは保健室登校の状態であった。「学校（保健室）には週に1回ほどしか行っていない。学校に行くと熱が出たり吐き気がする。日本語読めないのに、どうやって分かれっていうんよ」。

#35で、Gは「来週、引っ越すことになった」と報告した。父親の仕

事の都合で、急遽決まったらしい。そのため、Gは中学卒業後に引越し先の通信制高校に行き、残りの時間は仕事（バイト）に充てると言う。別れ際、Gは、「別れは悲しくない、近いからまた教室に来れるから」と目に涙をためて別れを言った。後に、Gから、中学の卒業式には出席しなかったが、校長室で卒業証書を授与されたこと、引越し先では楽しく働き始めたことが電話で報告された。

#37の終了間際、参加していた小学生（日本人）を迎えに来ていた保護者2人が教室に入室し、「ここは何をするところですか。無料でいいんですか」「外国人じゃないうちの子が来てもいいんですか、小学生以外の大きい子も来ているんですか」など、不審な様子で筆者らに尋ねた。筆者は保護者の質問に丁寧に応答したが、教室のブラジル人の子ども達は心配した表情であった。

#38～#41では日本人の小学生が来なくなったが、その中の1人の女兒は弟を連れて継続的に参加した。彼女は、中学生・高校生グループの輪に入れなかったが、筆者が両者のかかわりを促すと、遊び（縄跳び）をきっかけに彼女と中学生・高校生グループが接近した。Cは彼女と話し、Dは彼女の弟の勉強を補助した。

#42では、Eが突然帰国した。Eはこれまで親から「すぐに帰国する」と言われていたが、いつもその計画が延期されていたという経緯があったが、今回は、計画が実現したのである。Eは帰国を喜んでいたが、#50では、帰国したEから連絡があり、親の仕事の都合で、来年には再び来日予定であることを話した。#51では、参加者から、これまでの活動に対する感想があった。学習の時間に対しては「マンツーマンで分かりやすい」「自分のペースで勉強できる」、遊びの時間に関しては、「いろいろな先生と知り合いになれて嬉しかった」などポジティブな感想が多く聞

かれた。

考 察

1) 活動から見えてきた子どもの抱える困難とその対応

本事例は、ブラジル人の子ども達の抱える諸問題に対して、学生ボランティアによる支援活動を行った。教室活動に当初から継続的に参加した子ども5名の概要、異文化適応上の問題及び支援内容をTable 9に示す。

Table 9
参加した子どもの概要、異文化適応上の問題及び支援内容

参加者	概要	異文化適応上の問題 注)1	支援内容とその成果
C・D	中学3年生の双子の男子。幼少時に来日。公立高校受験を控える。	○進路意識の曖昧さ ●進学意欲はあるが高校受験が困難 ●親の無理解 ●日本人からの差別 ●引越しの多さ	マンツーマンの学習支援を行い、志望校合格。高校進学後は、家庭や進路の相談に応じる。現在、3年に進級。
E	小学6年生の女子。約1年前に来日。	○日本語（漢字）の困難 ○不安定な滞在計画 ○学習意欲の低さ ○不登校（引きこもり） ●ブラジル人との交友関係の問題 ●居場所の欠如	マンツーマンの学習支援、及び、傾聴的態度によって不登校状態から回復。中学2年の途中で帰国したが、再来日する予定。
F	小学6年生の女子。小学低学年時に来日。	○不登校 ●不純異性交遊・労働 ●相談相手の欠如 ●引越しの多さ ●親の通訳で多忙	日本の学校制度について情報提供、性的問題に関する心理教育を実施。中学1年の途中で引越。
G	中学2年生の女子。小学低学年時に来日。適応指導教室に通っている。	○不登校 ○学習意欲の低さ ○進路意識の曖昧さ ●宗教的葛藤・対立 ●親との価値観のズレ	興味関心の共有、家庭での相談に応じる。中学校に復学し卒業。その後、定時制高校を目指していたが、引越したため、就労。

注)1 ○は調査で把握していた問題、●は支援活動を通して新たに把握できた問題

以下では、子どもの異文化適応上の問題の中でも、学力及び進学に関する問題、学校不適応に関する問題を中心に考察する。

(1) 学力及び進路意識の問題とその対応について

地域の支援者から、子どもたちの学力不足が懸念されていた。当該地

域では、学校内では、ティームティーチング（TT）や日本語指導学級の教師の個別指導、ポルトガル語の話せる民間人の採用などが行われ、民間支援団体では、日本語教育の個別指導などが行われていた。このような関係者の努力や取り組みはあるものの、活動を通して、子どもたちの学力は概して低く、それが不就学になる要因の1つであることが改めて観察された。

学力が低い原因として、学習時間の少なさに加えて、日本語能力の問題、頻回の引越しによって学習内容が連続していないことなど様々な理由が考えられた。そのような中、本活動において学習支援を行うことは、妥当であったと思われる。

学習支援は子ども達からも求められていることが分かった。本事例のCとDは、学習意欲が高く高校進学を目指していたが、学習する時間を家庭で確保できないこと、塾に通っていないことから、「高校受験のための勉強時間を確保する場」を求めている。Eは、漢字が読めないことから特別な個人支援を求めている。そのような中、本活動では、マンツーマンによる個別指導に加えて、特別セッションとして学習時間を増やすことで、彼らの学習場所と時間を提供できたことは成果であったろう。学生スタッフによる個別指導は好評で、「マンツーマンで分かりやすい」、「自分のペースで勉強ができる」との感想が子ども達から聞かれた。ブラジル人の子どもの高校進学率は低い（関口, 2003）のが現状であるが、支援活動を行う中で、CやDのように高校進学を希望し学習意欲の高い子どもがいること、そして教育環境などの条件を整えば、実際に高校に進学できることが分かった。

一方、支援活動を通して、日本語教育や教科学習中心の学習支援だけでは、彼らのニーズを十分満たせないことが分かった。ブラジルと日本

の教育システムの違いに関するブラジル人親子の認識は不十分であることが指摘されているが（熊崎, 2003）、本事例からも同様のことが確認された。CとDの保護者は、日本の学校制度や進学情報を熟知していないことから、CとDは、進路や将来設計を相談する相手が少なかったのである。彼らの場合、学生に進路相談や受験にまつわる不安を吐き出し、Hから進学先の情報を得ることで、学習意欲を維持しているようであった。その意味で、本活動はある程度彼らの求めに応じることができたと思われるが、その一方で、彼らの将来の希望は、ファッションモデルやプロスポーツ選手などやや現実性を欠いたものであり、高校卒業後の展望については、本活動において十分取り扱えなかった。ブラジル人の長期滞在化・定住化が指摘される中（濱田, 2005）、多くの子ども達が将来にわたり日本で生活を続ける可能性が高い。そのような中、ブラジル人の子どもに対する支援においても、日本の地域社会の中でたくましく生きるための進路確保や将来設計などの長期的視点に立ったキャリア発達支援が今後ますます重要になるとと思われる。

(2) 学校不適応及び引きこもりの問題とその対応について

ブラジル人の子どもたちは学校や地域で不適応に陥りやすいことが指摘されているが、本事例からもその傾向が観察された。適切なサポートが提供されない場合、引きこもりに陥るケースも考えられ、本事例ではEにその傾向が観察された。当該地域では、不適応に陥ったブラジル人の子どもに対する特別な支援体制は確立されておらず、効果的な支援方法を見出すことができないまま、一部の熱意ある教員が奮闘したり、民間支援団体がフォローしていた。したがって、本活動に期待される支援として、心理的支援は大きかったと言える。

その心理的支援のニーズに応じるために、まずは子ども達とのラポー

ル（信頼関係）を形成することが課題となった。学生スタッフと子ども達は面識がなかったからである。そこで、活動では、子ども達の興味関心に沿ったゲームやスポーツを行ったり、子どもの目線で話を聴くことから始めた。ラポールが形成されるにつれ、子ども達は学生スタッフに自分の興味や関心、学校や家族、将来の夢など、担任教師や親には言えないようなことを話し始めた。学生スタッフはそのような子どもの話を傾聴し悩みを受け止めることで彼らを支えようとした。EやGからは、「いろんな先生と知り合いになれて嬉しかった」という感想が述べられたことから、学生スタッフの対応が適切であったことが窺える。本活動は学校という居場所を失いつつある子どもにとって、校外の居場所として機能していたのであろう。Gは適応指導教室から学校に復学を果たし、その後中学校を卒業したが、そこに至るまでに本活動が果たした役割も少なくないと思われる。

一方、本活動で十分支援しきれなかったのは、不安定な居住形態による心理的問題である。例えば、Fは来日してから両親の仕事の都合で10回以上の転校を繰り返していた。転校を繰り返すことで、学習内容が継続しなくなるといった学習面へのマイナス作用に加えて、新しい環境への適応、とくに新たな友達関係づくりなど心理面での負担が大きいことは想像に難くない。

前思春期の子どもにとって、同年齢の友達関係を作ることが発達上重要（Sullivan, 1953）であるが、頻繁に転校するFにとっては、別れを前提として友達を作ることになりかねず、友達関係に十分コミットできなかった可能性もある。このように「いつまで今の学校にいるのか分からない」という状況は、安定した学習態度や対人関係の構築を困難にするであろう。事実、Fの「普通の小学生に戻りたい」という叫びは悲痛で

あった。

一方、このような F に対して本活動でできたことは限界があったと思われる。本教室はまだ 1 つの地域での活動であり、E, F, G のように、転居によりその地域から子どもが離れてしまうと、継続的な支援が困難だったのである。

2) 教室活動による支援の限界

教室活動の限界として、①参加した子どものみしか支援ができないこと、②転居する子どもへの継続的な支援が困難であったこと、③親への直接的な接触が困難であったことなどが明らかになった。

2. 支援者間ネットワーキングからみた異文化適応とその支援（研究3-2）

目 的

支援者間ネットワーキングの事例研究を通して、質問紙調査では把握できないブラジル人の異文化適応上の問題及びその支援方法を検討する。

方 法

1) フィールドの概要

研究 3-1 と同じ。

2) ネットワーキングの概要

本事例の経過には、ブラジル人の子どもたちに対して学生ボランティアが直接支援する臨床実践（研究 3-1）と、その臨床実践の場を主たる舞台として展開されたネットワーキング活動がある。筆者は、臨床心理士で、コミュニティ心理学を専攻する大学院生である。本事例では、臨床実践の場を舞台としたネットワーキング過程を参与観察者の立場から報告する。

3) 本事例の主なキーパーソン

ネットワーキング過程において、その初期から4名のキーパーソンがいた。A 県内で外国籍の児童生徒を支援する民間支援団体の H 代表，市教育委員会（以下，市教委）の M 指導主事（学校教育担当），日本語指導ボランティアの N 教師，日本語指導学級の教師である O 教師である。

4) データの収集方法

研究 3-1 と同じ。

結 果（事例の提示）

2003年8月～2006年11月までの約3年2ヶ月間の支援者間ネットワーキングの経過を、3期にわけて報告する（Table 10）。

Table 10
支援者間ネットワーキングの過程とそのための活動概要

時期	第1期：ネットワーキングの準備 (2003年8月～2004年8月)	第2期：ネットワーキングの開始 (2004年9月～2005年6月)	第3期：ネットワーキングの拡充 (2005年7月～2006年11月)
ネットワーキングのための 主な活動内容	①ブラジル人に対するメンタルヘルス調査の実施と民間支援団体との接触 ②ブラジル人への支援者及び関係者への面接調査を実施 ③ネットワーキングの舞台となる教室活動を準備（市教委訪問、大学内の学生ボランティア募集など）	①教室活動を通して、ネットワーキングに取り組む ②民間支援者と連携するために地域日本語教室に参加 ③行政と連携するために市教委・民間支援団体との共同研究を開始	①地域連絡会を中心としたネットワーキングに取り組む ②日本語教室担当教師と連携するために研修会を実施 ③ブラジル人保護者と連携するためにパーティーを実施 ④中学校の教師と連携するために文化祭へ参加 ⑤ブラジル人の実態把握のために心理学的調査研究を実施

第 1 期 ネットワーキングの準備 2003年8月～2004年8月

1-1. 滞日ブラジル人のメンタルヘルス調査と民間支援団体との接触

筆者は、ブラジル人のメンタルヘルスに関する調査研究（研究 1）を通して民間支援団体の H 代表と知り合った。H 代表は、当該地域のブラジル人の子どもたちのインフォーマルな相談者でもあった。H 代表に「彼らの問題を知りたかったら一度活動を見に来てください」と誘われた筆者は、すぐに H 代表の活動の見学に行き、それ以降、何度か参加した。

H 代表と顔見知りになるにつれ、H 代表の熱意や活動を行う上での様々な苦勞、そして、H 代表が子どもたちにとって必要と考える支援のあり方が 2 人の間で話題になった。H 代表によると、「(ブラジル人は) 小学生の頃は学校に通えても、中学生になったら通えなくなる子どもが多い。

そういった思春期の子どもに対する受け皿がない」という。H 代表の活動では主に小学校低学年の参加者が多く、小学校高学年や中学生の参加者は少なかった。思春期の児童生徒の不就学が多いにもかかわらず、不就学になった児童生徒の学校以外の居場所や支援がほとんどなかった。このような現状を見聞し、筆者は子どもたちの抱える問題や支援システムの不十分さを改めて認識した。

1-2. ブラジル人支援関係者へのニーズ調査と学生ボランティア・グループの立ち上げ

そこで筆者は、ブラジル人の抱える困難の所在をより詳しく把握するために半構造化面接調査（研究 1-2）を実施した。その結果、子どもたちの抱える諸問題に対して、学習支援と心理的支援を行う個人レベルのアプローチ、及び、子どもたちの教育環境を整えるためのコミュニティ・アプローチの必要性が浮かび上がったのである。

そこで、筆者は、所属する大学の学生ボランティア活動を参考にし、学生によるボランティア・グループを立ち上げ、子どもたち（主に思春期）を対象としたサポート教室活動を開始した（研究 3-1）。サポート教室を地域の中（コミュニティ・ベース）で展開し、そこでの支援活動を拠点としながら、支援間ネットワーキングを開始した。

1-3. ネットワーキングの舞台となる教室活動の準備

教室活動を展開するため、まずは市教委へのネットワーキングから着手した。2004年5月に、H代表から市教委のM指導主事を紹介され、筆者が市教委を訪問した。その際、指導教員からの依頼状を携えた。訪問当日は、H代表も同席され、すでに作成してあった教室活動の実施要綱を基に、M指導主事に活動の趣旨を説明したところ、M指導主事にも外国籍児童生徒支援の必要性に関する認識があり、活動場所として地域内に

ある公的施設の一室の無料提供，地域広報への活動紹介文の掲載といった協力が得られた。

次に，教室活動の広報活動を行った。活動開始の約2ヶ月前である2004年7月から，当該地域にある小・中学校4校を訪問し，学校長（又は教頭）に，活動の趣旨を説明し，在籍するブラジル人の子どもとその保護者に活動の実施要領と日程表の配布を依頼した。4校にはそれぞれ4名～10名，合計25名の子どもたちが在籍していた。そのほか，以前に行った面接調査の協力者にそれぞれ広報を依頼した。

第2期 ネットワーキングの開始 2004年9月～2005年6月

2-1. ネットワーキングの舞台となる教室活動の開始

教室活動は2004年9月から始まった。教室活動の参加者数は，予想外に増加せず，6名前後で推移したが，同じ子どもが続けて参加することで安定し，徐々に児童生徒と学生ボランティアの間に信頼関係が形成されたことで，教室活動はスムーズに開始された。

2-2. 民間支援団体と連携するための日本語教室への参加

筆者らには，参加する子どもたちを取り巻く家庭や学校について情報が稀薄であった。そこで筆者は，教室活動に加えて，H代表の支援活動や企画（例えば，バス旅行など），またH代表から紹介のあった他の日本語教室へも随時参加し，子どもたちについて話し合い，情報を得るよう努めた。

そのような中，2004年12月，当該地域ではないがA県内の日本語教室に携わり，自身でも民間支援団体を運営しているN教師と知り合った。N教師は県内だけでなく，他県のブラジル人集住地域の事情に精通しており，その後，筆者は何度か情報収集のためN教師を訪問する機会をも

った。

2-3. 市教委および民間支援団体と連携するための共同研究の開始

2004年11月、筆者の所属する大学内選考の研究プロジェクトにM指導主事と民間支援団体のH代表の共同研究として応募した。教室活動を通じたネットワーキングを今後も継続させるために、活動資金を獲得することが必要だったからである。その結果、採択され、研究助成金として十分な資金を獲得することができた。研究プロジェクトに応募する過程では、M指導主事とH代表がどのような研究を望んでいるのか、資金をどのように使う必要があるのかについて、十分な話し合いが行われた。

2-4. 日本語指導学級と連携するための研修会への参加

教室活動を始めてから約半年経過した2005年4月頃より、参加している子どもたちから、徐々に学校生活についての悩みが学生スタッフに話され始めた。教室活動には、参加する子どもたちの学校のクラス担任や日本語指導学級の教師が見学に来ることもあったが、定期的な情報交換はなされていなかった。このことから、子どもが多く時間を費やす学校や日本語指導学級にネットワークを広げる必要性が浮かび上がった。H代表とM指導主事との情報交換から、当該地域では、市教委を中心として「日本語指導学級の教師のための研修会」（以下、研修会）が開催されていることが分かった。この会にはH代表とM指導主事が参加していたことから、筆者は特別参加が許された。

この会では、日本語指導学級の教師の努力や苦勞、そして子どもたちのよりよい教育のあり方について、それぞれの立場から発言があった。筆者も教室活動の紹介や子どもについて情報交換を積極的に行った。研修会への参加をきっかけとして、日本語指導学級の教師との面識ができたことで、学校現場とのネットワークの基盤が作られた。

第3期 ネットワーキングの拡充の段階 2005年7月～2006年11月

3-1. 日本語指導学級と連携するための研修会の実施

2005年7月、E指導主事から「研修会を充実させたい」と意見が出され、H代表も交え相談したところ、研究プロジェクトで獲得した資金を利用して講師を招くことで、拡大版の研修会を行うことに決まった。H代表の勧めで、県内でブラジル人の子どもに対する先進的な教育や支援活動を行っている日本語指導学級のO教師に講師の依頼がなされた。O教師からは「様々な問題を抱えながら日々の実践をしている。それを皆さんと共有できることは私にとっても嬉しいことです」と快諾が得られた。

さて、拡大版の研修会では、日本語指導学級の教師や地域の日本語指導ボランティア、大学生など約20名が参加し、O教師による講演の後、ブラジル人の子どもの不就学や不登校の多さ、学校での対応の難しさ、保護者との連携の難しさなど、彼らの抱える問題や教育環境、及びその支援について活発な討論が行われた。この研修会を通して、O教師並びに参加したブラジル人関係者と筆者らとの関係がさらに深まった上、後に行う調査研究の際に質問紙配布の協力が得られやすくなった。

3-2. ブラジル人保護者と連携するためのパーティーの実施

教室活動では、参加者から両親についての不満が多く聞かれていた。高校2年生のある生徒は「親は教会のこととお金を稼ぐことしか考えていない、時給が高いとすぐに引っ越すと言い出すし。家ではゆっくり勉強もできないし、将来の夢とか相談できない。言っても全然分かってくれないし」と述べていた。子どもの教育環境を整えるには、保護者の協力が不可欠であると思われた。

しかし、教室活動を開始したが、保護者の見学や参加はほとんどなく、教室活動だけは、保護者とのネットワークが構築できないことが分かった。そこで、2005年7月、ブラジル人保護者とのネットワーキングの試みとして、夏休み期間の土曜日に、ブラジル式の焼肉パーティー（シュラスコ・パーティー）を開いた。場所は、当該地域にある市の施設であるコミュニティ・センターを無料で使用することができた。コミュニティ・センターには以前、センターが主催する子ども支援事業の立ち上げの際に、学生の斡旋を依頼され協力したという経緯があった。今回は、その関係が十分に利用でき、センター敷地を無料提供されたことで経費を抑えることができた。

パーティーの参加者は、教室活動に参加している子どもたちと学生スタッフなど合わせて18名であった。その中には、これまで何度も教室活動に参加していたある子どもの母親が1名参加した。その母親は、子どもやH代表に積極的に後押しされて参加し、ブラジル料理を振舞った。しかし、母親は日本語が話せず筆者らはポルトガル語が話せないことから、十分なコミュニケーションをとる機会がなく、その場限りの付き合いに終わった。

3-3. ブラジル人保護者と連携するためのテレビ出演

2006年9月には、H代表の紹介で、滞日ブラジル人がよく視聴するポルトガル語の衛星放送の番組を手がけるテレビ局から取材の依頼があった。ブラジル人保護者へ広報する機会と考え、取材を受け保護者の教室活動への協力を呼びかけたが、その後の反応はなかった。

3-4. 民間支援団体及びブラジル人保護者と連携するための研究会への参加

2006年9月、筆者は「外国人児童生徒の教育に関する研究会」（主催：

広島大学外国人子弟日本語教育支援研究チーム，会場：地域福祉センター小会議室）の座談会に参加した。この研究会は，N 教師が発案し大学が協力したものであり，筆者はこの研究会の協力員として参加した。この座談会には，大学の研究者に加えて，H 代表を初めとする民間支援団体のスタッフ，O 教師ら日本語指導学級の教師，及びブラジル人の保護者の参加があり，互いの活動について情報交換が行われた。主に，ブラジル人の子どもに関する問題について話し合われ，支援者間のネットワークの必要性が確認された。参加したブラジル人の保護者からも同様の意見が示されていた。

3-5. 中学校の教師と連携するための文化祭参加

2006 年 10 月末の教室活動の際，中学 3 年生のある生徒から「学校の文化祭があるから見に来てほしい，合唱にでるから」と言われたことから，筆者と学生スタッフ 1 名が文化祭の見学に行った。当日は，その生徒が筆者らを見つけ，喜んだ様子で話しに来た。また，文化祭では，同じく見学に来ていた H 代表の紹介で，校長先生，養護教諭，スクールカウンセラーと面会し，子どもを取り巻く学校環境などについて話を聞く機会をもった。その際，文化祭に来ていたブラジル人の保護者と話をする機会があったが，通訳を介するコミュニケーションであり，多くの情報交換ができなかった。

3-6. 小学校の教師と連携するための授業見学

N 教師からの紹介で，小学校の日本語指導学級の授業を見学に行った。その際，大学の指導教員からの依頼状を携えて学校長に依頼する手続きを踏んだ。当日の授業には，ブラジル人を含めて，4・5 名の外国籍の子どもたちの授業風景を見学し，その後，担当教師から，子どもたちの状況などを聞く機会をもった。

3-7. ブラジル人親子の実態把握のための心理学的調査研究の実施

2006年11月末より、これまでの教室活動の中で感じられたブラジル人の子どもの学校や家庭での適応感、親子関係などについて、その実態や問題点を実証的に明らかにするための研究2を開始した。調査に先立って、M指導主事に協力を依頼し調査内容や項目について話し合った。その後、筆者は質問紙配布の対象となる地域内の各小中学校を訪問し、調査の趣旨を説明した。事前に市教委から各学校に調査協力の連絡があったことや日本語指導学級の教師とすでに面識があったことから、学校内での調査実施に承諾が得られた。加えて、N教師やO教師など、これまでの教室活動で築かれたボランティア・ネットワークを利用して、県内の日本語教室などに質問紙配布を依頼し協力が得られた。質問紙は学校経由とボランティア経由で配布され、合計153部を配布することができた。

この調査研究を介したネットワークは、他県の支援者に精通しているN教師を経由して、東海地方のブラジル人集住地域にまでつながり、2006年3月と7月にその地域へ視察に行くことが可能となった。そこでは民間支援団体、NPO、市が運営する日本語教室、並びに、ブラジル人学校を見学できた。そこで知り合った協力者を介して、ブラジル人学校3校とブラジル人が多数在籍する公立小学校で同様の調査研究を行い、合計134部の質問紙を配布できた(研究2)。2006年6月には、調査結果及びこれまでの教室活動の経過や研修会の講演内容をまとめた地域啓発用の報告書を作成し(兒玉他, 2006)、調査協力者、市教委、各小中学校などに配布した。この報告書は200部作成され、ほぼすべて配布された。

3-8. ネットワーキングのための資金の獲得

大学の運営交付金による研究支援金、及び、日本コミュニティ心理学

会より若手学会員研究・実践活動奨励金を獲得し、今後のネットワーキングの資金を得ることができた。

3-9. 市教委を中心とした地域連絡会の発足

2006年11月、M指導主事を中心に市全体の外国籍の子どもの支援者間ネットワーク強化や継続的な協力体制を目指した地域連絡会が立ち上がった。当該地域では、このような連絡会の設立は初めての試みであった。

第1回の連絡会には15名が参加した (Table 11)。

Table 11
地域連絡会の主な構成メンバー

	市総務部秘書広報課国際交流広場職員
	市総務部秘書広報課国際交流広場嘱託職員 (生活相談員)
行政	市人権センター人権啓発室職員
	市教育委員会指導主事
	市教委委員会嘱託職員 (母語相談員)
学校	日本語指導学級の担任教師
民間	民間支援団体代表
	日本語指導ボランティア
大学	教員
	学生ボランティア

当日の連絡会は、教室活動の後、同じ場所で行われた。まず、M指導主事から連絡会設立の必要性が話され、その後、問題提起として、筆者らが行った調査の結果を報告した。報告の後、参加者それぞれの立場からの意見や現状が報告され、ブラジル人の子どもを初めとした外国籍の子どもの現状に対して活発に議論がなされた。多くの参加者から、筆者らが問題提起した問題、例えば、子どもの教育環境の分断、進路問題、親子関係の問題などが感じられること、そのための支援を模索しているが、個人的支援では限界があること、が述べられた。例えば、ある日本語指導学級の担当教師から、日本語指導学級には特定のカリキュラムや

学級運営に関する技術が定着していないため、教師個人の熱意で学級運営がなされていたこと、ブラジル人の子どもたちの登校状況が悪く、家庭とも連絡がとれない、また、連絡がとれたとしても保護者は日本語が話せず意思疎通できないことから、子ども一人一人の状況が分からないこと、が述べられた。

その後の議論から、民間支援団体とすでにネットワークを築いている教師は、民間支援団体と日本語指導のための教材を共有すること、子どもやその家庭の情報を交換することで対処してきたが、ネットワークのない教師は孤立している現状が明らかになった。

これに関連して、他の支援者も単独で支援することが多く孤立感を持っていたこと、個人レベルだけではなく組織レベルのフォーマルなネットワークが必要であること、参加者の所属する団体それぞれの役割分担と支援の目的を認識する必要があること、などの意見が出され、支援者間のネットワーク強化や継続的な協力体制の確立という地域連絡会の役割が確認された。

最後に、子どもの教育環境が整備されていないことに関連して、ブラジル人保護者の教育意識が低いことから、いかにして保護者をネットワークに巻き込んでいくかが話し合われた。

その後、この連絡会を基に作成された市の研究計画が、平成19年度の文部科学省の外国人児童生徒受入促進事業に採択されたことで、連絡会は、各関係機関の代表者が参加する公的なネットワークとして地域連絡協議会に変貌をとげ、研修会やブラジル人保護者への学校説明会の実施など、継続した研究事業を行うこととなった。

考 察

1) 子どもの異文化適応上の困難

ネットワークの事例を通して、ブラジル人の子どもの日本語学習の場が分断されていることがわかった。すなわち、彼らは在籍校の日本語教室や地域のボランティアによる日本語教室で日本語を学ぶが、両教室には連携はなかった。また、ブラジル人の親はポルトガル語を用い、日本語を使用しないことから、家庭と学校との連携も乏しかった。日本語教育だけでなく、母語教育、進路指導、さらにはブラジル人としてのアイデンティティ形成のための教育環境は、家庭、学校、地域、さらには行政のいずれのレベルでもバラバラに分断されていた。このような状況で学校不適応を呈し、学校という居場所を喪失している子どももみられた。

2) ネットワークの成果

本研究の支援者間のネットワークは、教室を拠点に、B市の外国人支援にかかわる多くの人々を巻き込むネットワークに発展した。このネットワークは、個人レベルから地域レベルまでのそれぞれに影響を及ぼしたと思われる。以下、各レベルへの影響について考察する。

①個人レベル：ネットワークはブラジル人の子ども個人にとって役立った。先述のように、彼らの教育環境が分断している現状は大きな問題であった。教育環境の分断は、いわばネットワークの構造的すき間（割れ目）(Duffy & Wong, 1996) であり、そのすき間から情報や支援が失われていたのである。しかし、ネットワークの発展により、これまで分断されていた教育環境にある程度の繋がりができたことで、子どもは必要な支援が受けやすくなったと思われる。例えば、本事例の教室活動にお

いて、ある生徒が「中間試験の際に日本語が分らず、学校を辞める」と訴えたことに対して、民間支援団体が迅速に学校のクラス担任に働きかけ指導方法を変更してもらい、不登校に陥ることを回避できた。ネットワークがなければ、この生徒の訴えは失われたまさに情報となっていた可能性がある。また、ネットワークは、支援者個人にとっても役立った。A 県では従来、ブラジル人支援者はそれぞれ単独で活動することが多かったが、ネットワークにより支援者間の仲間意識が強化されたことによって、支援者の孤独感や孤立感が軽減したと思われる。Duffy & Wong(1996)は、ヒューマンサービスに携わる人に対する日常的な問題として、バーンアウトの問題を取り上げているが、本事例のようにネットワークから道具的・情緒的なソーシャルサポートを得ることで、彼らのバーンアウトを予防する意味があったと思われる。

②民間支援団体レベル：A 県には子どもの支援のための民間支援団体がいくつかあったが、それらの団体は支援目的を異にしており、また、ブラジル人非集住地域ゆえに、支援団体の規模も小さく人材も乏しいため、必ずしも円滑に情報交換が行われていたわけではなかった。例えば、母語支援を行う団体と日本語教育を行う団体とでは、その支援方法が異なるため、連携して活動を行う機会が少なかった。しかし、ネットワークの発展により、各団体の役割や得意・不得意分野が明確になり、棲み分けが可能となった。両団体は、Duffy & Wong (1996) が言うように、ネットワークを通して、互いをもっと知るようになり、競争的ではなく協働的な方法を見出したわけである。

③学校レベル：ネットワークは、学校の管理職、クラス担任、日本語指導学級の教師に役立った。例えば、A 県では日本語指導学級の多くの教師は、非常勤ということもあって、短期間で交代していた。そのため、

新たに日本語指導学級の担当となった教師らは、外国人の子どもへの教育経験が乏しく、試行錯誤を繰り返していた。これに対して、ネットワークが発展したことで、各学校の日本語指導学級の教師が一堂に会し、日本語指導に関する教育方法や教材について具体的に学ぶ機会が増え、教師の指導意欲が向上した。

④行政及び地域レベル：このレベルでは、A 県の当該市内の行政組織内への影響と行政と民間の関係への影響がある。まず、市の行政組織内では、学校教育担当、国際交流担当、人権担当などの各課の職員が、子どもの支援という目標を共有したことで、行政の縦割りを超えて、活発に交流するようになった。次に、行政と民間の関係では、ネットワークを通して、市の行政職と民間支援団体、大学など各関係機関が一堂に会す機会が増え、民間から行政に対してネットワーク運営資金の獲得方法の提案があり、その結果、平成 19 年の文部科学省の研究事業に採択された。ネットワーキングは、コミュニティ変革を促進する手段 (Duffy & Wong, 1996) であるが、本事例では、自主的な集まりであった地域連絡会から、各関係者の代表が参加する公的な地域連絡協議会に変貌を遂げたことがコミュニティ変革の一歩であると思われる。

3) ネットワーキングに有効であった要因

ネットワーキング過程において、特に有効に作用した 5 つの要因について考察する。

①学生ボランティアによる臨床実践 第 1 の要因は、ネットワーキングと並行し、ピア・サポート教室において、学生スタッフが子どもへの心理的教育的支援として臨床実践 (研究 3-1) を行ったことである。当初、筆者らは当該地域における新参者で、地域の施設や機関に所属していな

い学生ボランティアであって、いかに他の支援者と知り合い彼らのネットワークに参入していくかは重要な課題であった。そこで、サポート教室を立ち上げ、臨床実践に従事することによって、筆者らのことがブラジル人の子どもやその関係者に認知され、他の支援者と同じ実践者の仲間入りを果たした。学生ボランティアが他の支援者の補助的な役割ではなく、臨床実践を行い、その成果を挙げることで、学生スタッフが他の支援者に働きかける際に説得力を持った。そのことが、他の支援者がネットワーキングに乗り出す意欲と勇気を与えたと思われる。地域ネットワークの出発点は、支援活動の中での実感（リアリティ）であり問題認識である（杉澤, 2003）といわれるが、筆者らがサポート教室にやってくる子どもたちを通して彼らの様々な困難を肌身で感じ取ったことは、ネットワーキングの原動力であったと思われる。

②キーパーソン 第2の要因は、臨床実践を行う上で民間支援団体と市教委に協力的なキーパーソンを得られたことである。活動初期には筆者らがキーパーソンから情報を得る一方向のみであり、その情報も個別性を欠いていた。しかし、臨床実践を継続する中で、キーパーソンとの情報交換は、子どもの個別的で具体的なものとなっただけではなく、筆者らの臨床実践から得られた情報をキーパーソンに提供することができた。齊藤（2003）が述べるように、問題解決過程、すなわち、立場の違う関係者が双方に情報を交換し意見を伝え合う過程そのものが、ネットワーキングにおいてきわめて重要であると思われる。本研究では、このようなキーパーソンとの問題解決過程が原動力となり、地域連絡会の設立が実現したと思われる。

③インフォーマルな連携 第3の要因は、例えば、文化祭への参加やバス旅行など、筆者らがインフォーマルにも積極的に地域に出向き、継

続的に支援者たちと接触したことである。接触の結果、筆者らは他の多くの支援者と短期間で顔見知りになることができた。高畑（1995）は、日本的な連携活動は、インフォーマルな部分での知り合いが、フォーマルな連携をよりスムーズにさせると述べている。本研究においても、他の支援者とのインフォーマルな付き合いによって、お互いに「得体の知れない誰か」ではなく、「顔の見える者」になったことで、ネットワーキングが促進したと思われる。とりわけ、民間支援団体とのネットワーキングでは、支援者同士の「個人的つながり」が重要であったと思われる。このような繋がりにより、支援者の孤立感が緩和され、支援者の意欲向上に貢献したと思われる。

④調査研究 第4の要因は、臨床実践と並行してブラジル人親子を対象に心理学的な調査研究（研究2）を実施したことである。調査研究がブラジル人親子を心理学的に理解し、心理的教育的支援に役立てることを目的としていたので、質問紙の配布には関係者の協力が得られ、その過程で研究の目的や趣旨について意見交換が行われた。特に市教委には、質問紙の配布回収に協力してもらっただけでなく、質問紙の内容についても率直なコメントをもらった。コミュニティ心理学では、調査研究を通して、調査者とコミュニティメンバーとが調査パートナーシップを築くことが重要であると言われている（Santiago-Rivera, Morse, Hunt & Lickers, 1998）。本研究においても、調査を介した話し合いによって、支援者と調査パートナーとしての連携意識が高まったと思われる。また、調査結果は、地域啓発用の冊子として出版され、関係者にフィードバックされた（兒玉他, 2006）。コミュニティ調査の結果は、分かりやすく示されれば、コミュニティの意思決定に影響を与えうる（Dalton et al., 2001）。本研究では、意思決定とまではいかなかったが、調査結果の

フィードバックによって、ブラジル人の子どもの現状が支援者に伝わり、それを基に活発な話し合いが行われたことで、ネットワーキングが促進されたと思われる。特に市教委や学校などの行政機関においてその効果は現れやすく、筆者らが調査結果のフィードバックを行政に行うことで、問題認識の乏しい職員に対して説得力ある説明が可能となった。このような行政への働きかけは、地域連絡会の設立から地域連絡協議会への発展過程に大きく貢献した。外国籍の子どもの問題のように地域にとって比較的新しい問題の場合には、調査研究によって実証的なデータを示す効果が大きい。

⑤研究支援金の獲得 第5の要因は、大学や学会から研究活動資金を獲得したことである。臨床実践活動およびそれに関連した研究活動における資金の役割については正面きって議論されることは少ないが、現実的な問題として、継続的なネットワーキングには資金が必要である。とりわけ、非集住地域におけるブラジル人児童生徒のようなマイノリティの問題には行政としても予算が得にくく、民間ベースの活動も慢性的な資金不足の状況にある。もちろん、他の支援者も様々な機会を利用して資金確保に努めていたが、筆者らは大学に所属しているため、彼らよりも資金を得やすい立場にあった。本研究では、大学内選考の研究プロジェクトから研究助成金、大学の運営交付金による研究支援金、及び日本コミュニティ心理学会から研究実践奨励金を獲得し、活動のための備品・教材等の経費、研修会の講師の旅費謝金、さらには啓発用冊子の印刷代などに充てられた。これによって、筆者らの実践の幅が広がった上、他の支援者に筆者らの熱意が伝わったことで、ネットワーク形成が促進されたと思われる。

4) ネットワークによる支援の限界

ネットワーキングの限界として、個人要因および家族要因の関与が大きいと思われる事例では、ネットワーキングのみでは限界があり、生徒指導や教育相談、さらにはボランティアによる個別の介入が必要であることが明らかとなった。

研究 3 のまとめ

研究 3 では、質問紙調査では把握しにくい異文化適応上の困難とその支援方法を具体的に明らかにした。研究 3-1 では、ブラジル人の子どもは、日本語能力や学力不足により高校進学が困難なこと、学習意欲が高い子どもでも、適切な学習環境や支援がない場合が多いこと、が明らかになった。また、子どもに対する学校以外の受け皿が少なく、適切な支援がない場合は、引きこもりに陥りやすいことも観察された。研究 3-2 からは、子どもの教科学習・日本語教育・母語教育などが、家庭・学校・地域日本語教室で分断されており、継続的な教育が行えていないことが明らかになった。また、支援者も行政のバックアップが少ない中で孤立していることが分かった。このような子どもの困難に対して、個別支援とネットワーキングによるコミュニティ支援の両方が有効であることが示唆された。

第 3 章

総合考察

第1節 本研究の成果

1. 滞日日系ブラジル人の異文化適応上の困難に関する理解への寄与

本研究では、ブラジル人の異文化適応の非集住地域の特徴を明らかにするため、質問紙調査（研究1-1, 研究2）、支援関係者への面接調査（研究1-2）、事例研究（研究3）を行った。それに基づき、彼らの異文化適応上の困難について本研究の成果及び意義について考察する。

まず、非集住地域における滞日日系ブラジル人の成人の異文化適応の困難について述べる。集住地域における滞日日系ブラジル人の成人の研究によると、男性よりも女性、30代以上よりも20代の方が異文化適応に困難があると指摘されていたが、研究1でも同様のことが確認された。それに加えて、ホスト文化である日本文化になじめない者は異文化適応により困難を抱えやすいことが示唆された。その理由の1つに、本研究の主なフィールドは非集住地域で、そこではブラジル人コミュニティにおける相互援助機能が未発達であることが考えられる。また、研究2の親データからも、ブラジル人の成人は日本人との交流が稀薄であり、日本になじむことが困難であることがわかった。なぜならば、彼らの日本語能力は概して低く、また、長時間労働に従事しているからである。また、滞日期間が長期化しているにもかかわらず、日本滞在は一時的なものでありいずれは帰国する、という彼らの意識も日本文化になじむことを妨げている。しかし、研究3-2では、支援者間ネットワーキングに支えられ、ブラジル人の親たちが保護者会を開始し、ブラジル人同士の相互支援機能を高める動きも見られ、ブラジル人自身による困難克服の努力も始まったといえよう。

次に、滞日日系ブラジル人の子どもの異文化適応の困難について述べる。

Table 12
本研究から明らかとなったブラジル人の子どもの異文化
適応上の困難

異文化適応上の問題 注)1	
家庭	○親子の文化差（言語・宗教など）
	○学習時間の確保が困難
	○親の無理解
	●母語教育
	●不安定な生活設計
学校	●引越しの多さ
	○日本語（漢字）の困難
	○不登校・不就学
	○学習意欲の低さ
	○学習内容の一貫性の欠如
	○進路意識の曖昧さ
地域	●いじめや差別
	○居場所の欠如
	●非行傾向

注)1 ○は本研究で関与できた困難，●は本研究で関与できなかった困難

Table 12 は、研究 2, 3 で明らかになった滞日日系ブラジル人子どもたちの異文化適応上の困難をまとめたものである。家庭では、親子の文化差や不安定な生活設計といった問題が挙げられる。とりわけ研究 2 では、親子のペアデータにより日本語能力を検討したところ、親子で日本語能力の自己評価には差があることが示唆された。つまり、子どもは早く日本語を覚え日本に馴染むが、親は日本語がなかなか覚えられず日本に馴染みにくい。このような差が、親の子に対する無理解や不安定な生設計を生じさせる一因となっているだろう。学校では、言語能力の問題から教科理解度が低く不登校が多いといった学校での問題や進路意識の曖昧さの問題、さらには、学習内容が一貫性に欠けているといった問題が挙げられる。ブラジル人の子どもの多くは、十分な日本語能力を身につけていない状態で、日本の学校に通うことが多いが、研究 3 から、外国籍児童生徒の受入れの歴史の浅い非集住地域の公立学校には、そのよ

うな外国籍の子どもを支援するためのシステムが整っていないことが分かった。進路意識の曖昧さについては、親子の日本での滞在計画が関係するだろう。ブラジル人は出稼ぎ目的で来日するが、消費行動も活発で目的の達成がずれ込むことで滞在が長期化し、今後の滞在予定が曖昧となる例が多い。そのような親と暮らす子どもは、自らの将来設計や進路決定が困難となり、ひいては学校での居場所を失っていくケースが多いと思われる。地域では、居場所の欠如や非行問題が深刻化といった問題が挙げられる。学校という居場所を失った子どもに対する受け皿が見当たらないことが大きな問題といえるだろう。

2. 滞日日系ブラジル人の異文化適応支援への寄与

ブラジル人の異文化適応支援を充実させるため、本研究からは、大きく2つのことが示唆された。まず1つ目は、行政的施策への示唆である。わが国では、ブラジル人の異文化適応支援する行政的施策が非常に立ち遅れているのが現状である（武田，2002；2004）。研究3から、外国籍の子どもの教育環境が不整備であることに起因すると思われるブラジル人の子どもや支援者の困難が大きいことが分かったことから、教育環境を整えるための行政的支援が早急に求められる。その際、すでに述べたように、ブラジル人の子どもの問題の多くは親の滞日計画や生活状況に大きく影響されることから、ブラジル人の子どもだけに目を向けるのではなく、ブラジル人家族の日本生活をいかにサポートするかという観点が必要であろう。

2つ目は、民間レベルの支援についての示唆である。行政的施策が立ち遅れていることから、行政に先行して民間レベルで支援することが重要となる。研究1, 2から、ブラジル人の多くは日本人との交流が稀薄で

あり、自ら進んで援助を申し出ることが少ないことが示唆された。したがって、支援者が支援機関に留まっていたのでは援助する機会が持てず、コミュニティ・レベルの地域援助及び草の根的なネットワークの構築が必要となる。研究 3 では、学生ボランティアとして、個別支援を行うと共に、ブラジル人支援関係者に働きかけることで支援者間のネットワークを行った。個別支援では、主に学習支援と心理的支援を行った結果、子どもの高校進学、学校への復学をサポートできることが分かった。しかし、個別支援のみでは、参加した子どものみしか支援ができないこと、転居する子どもへの継続的な支援が困難であったこと、親への直接的な接触が困難であったことが限界点として挙げられた。そして、支援者間ネットワークを促進するための働きかけを行ったところ、個人レベル、民間支援団体レベル、学校レベル、行政や地域レベルにそれぞれ効果を示し、最終的に、市全体を巻き込む「地域連絡協議会」が設立されるといった一定の成果が得られた。このように、わが国のブラジル人の異文化適応支援には、彼らの抱える困難の特徴を踏まえて実践することが必要であり、具体的には、ブラジル人が生活する地域に出向き、その地で支援活動を行い、地域のネットワークを繋げる働きかけが有効であろう。さらにネットワークキングは、子どもの抱える困難の特徴である、「分断された教育環境」を繋げ、彼らの居場所の感覚が高めることが期待できるだろう。一方、本研究では、母語教育を行うことや地域の非行問題まで踏み込むことができなかったが、これらを行うには支援者側の十分な人材と資金が必要であろう。

3. コミュニティ心理学的研究への寄与

本研究は、特定地域へのコミュニティ心理学的介入を研究の中軸に据

え、研究1では介入の目標を定めるための探索的研究、研究2では問題の焦点化および実態把握のための研究、研究3では心理学的介入の実践と評価、と段階的に研究を展開した。このように、本研究は、滞日ブラジル人の異文化適応のあり方とその支援を、一定の地域をフィールドにしながらか多角的に研究したわが国で初めてのコミュニティ心理学的研究である。また、学生ボランティアによるコミュニティ心理学的介入方法は比較的新しい試みであり、地域の関係機関に属さない者が、地域に新規参入しながら実践研究を展開した研究は少ないことを鑑みると、本研究は今後には先行する実践例となるだろう。コミュニティ心理学的支援の方法と対象領域を拡大し、その支援の有効性を評価を行ったことが、本研究が実践学としてのコミュニティ心理学に貢献できる点であると思われる。

第2節 今後の課題

研究1では、ブラジル人のメンタルヘルスの指標を抑うつ症状に限定したが、今後は多面的な指標を採用し幅広く検討していくべきであろう。例えば、心理学的な健康状態を把握するため、QOLの向上という観点から調査することが必要である。また、研究1では、対象者が主に就労年齢の者に限定されたので、今後は他の年齢層に拡大する必要がある。例えば、研究2で対象となった児童・思春期の子どものメンタルヘルスの問題は大きな課題であろう。

研究2では、質問紙の有効回答率の低さ、対象学校の少なさ、使用した尺度や調査方法の妥当性など、多くの問題と課題が残った。研究2は、この領域ではこれまで量的研究が不足しているという問題意識から質問紙調査を実施したが、学校不適応状態が強く予測される子どもでも質問

紙に現れる学校適応感尺度得点は高いという矛盾した結果であった。ブラジル人の異文化適応について把握するためには質問紙調査法だけでは限界があることが示唆されたことから、今後は、事例研究に加えて、家庭訪問調査により直接質問票に回答してもらうなど、彼らに適した方法論的改善が必要である。

研究3では、支援活動およびネットワーキングを通して把握できた問題について、今後、訪問調査を用いるなど多角的データにより、詳細を明らかにする必要がある。教室活動の実践では、参加する子どもの人数が少ないことから、より積極的に広報活動を行うなど、人数確保に努める必要がある。また、外国人児童生徒支援のためのスキルを持った学生ボランティアを育成するプログラムの開発にも着手し、教室活動を充実させる必要がある。さらに、転居により継続的な支援が困難である場合が多いことから、今後、活動地域を暫時拡大していく必要がある。

支援者間ネットワーキングの実践では、ネットワークの中にブラジル人保護者をいまだ巻き込めていないことが課題である。予想に反して、教室活動に現れたブラジル人保護者はわずかだった。今後は、地域連絡協議会のメンバーである日系ブラジル人のポルトガル語相談員たちに橋渡しを依頼し、ブラジル人保護者とのネットワーキングを進めていくことが必要である。さらに、文部科学省の研究事業を積極的に推し進め、支援者間ネットワークに、教会や企業などのブラジル人リーダーに参入してもらう必要がある。

引用文献

- 阿部裕 (2001). 多文化間メンタルヘルスの動向と実践 順天堂大学スポーツ健康科学研究, **5**, 1-7.
- 秋山剛・五味渕隆志 (1995). 異文化間精神医学の展望 臨床精神病理, **16**, 305-319.
- Baptiste, D. A. (1990). Therapeutic strategies with Black-Hispanic Families : Identity problems of a neglected minority. *Journal of Family Psychotherapy*, **1**, 15-38.
- Berry, J. W. & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology : Towards applications*. London : Sage Publications.
- Berry, J. , Kim, U. , Power, S. , Young, M. , Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, **38**, 185-206.
- Coatsworth, J. D. , Pantin, H. , & Szapocznik, J. (2002). Familias Unidas : A family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for conduct problems and substance use among Hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **5**, 113-132.
- Dalton, J. , Elias, M. J. , & Wandersman, A. (2001). *Community psychology : linking individuals and communities*. Stamford, CT. : Wadsworth.
- (ダルトン, J. ・イライアス, M. J. ・ウォンダースマン, A. 笹尾敏明 (訳) (2007). コミュニティ心理学 : 個人とコミュニティを結ぶ 実践人間科学 金子書房)
- Dennis, J. M. , Parke, R. D. , Coltrane, S. , Blacher, J. , & Borthwick

- Duffy, S. (2003). Economic pressure, maternal depression, and child adjustment in Latino families : An exploratory study. *Journal of Family and Economic Issues*, **24**, 183-202.
- Duffy, K. G. & Wong, F. Y. (1996). *Community psychology*. Allyn and Bacon
(植村勝彦 (監訳) 1999 コミュニティ心理学 : 社会問題への理解と援助. ナカニシヤ出版)
- Eyou, M. L., Adair, V., & Dixon, R. (2000). Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand. *Journal of Adolescence*, **23**, 531-543.
- 藤田美佳 (2003). 地域ネットワークにおけるメディエーターの機能 — 「のしろ日本語学習会」の取り組みをもとにして — 異文化間教育, **18**, 28-35.
- Fuligni, A. J. & Witkow, M. (2004). The postsecondary educational progress of youth from immigrant families. *Journal of Research on Adolescence*, **14**, 159-183.
- 拝野寿美子 (2005). 在日ブラジル人学校の機能に関する一考察 — N校の事例 — 国際教育評論, **2**, 20-36.
- 濱田国佑 (2005). 在日ブラジル人の定住化とその意識 北海道大学大学院教育学研究科紀要, **97**, 225-239.
- 浜松市国際課 (2005). 外国人の子どもの教育環境意識調査報告書 浜松市国際課企画部
- 法務省入国管理局 (2005). 平成 16 年末現在における外国人登録者統計について 入国管理局統計 外国人登録者数 2005 年 6 月
<<http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1-1.pdf>> (2007 年 7 月 29 日)

- 法務省入国管理局 (2007). 平成18年末現在における外国人登録者統計
について 入国管理局統計 外国人登録者数 プレスリリース
2007年5月
<<http://www.moj.go.jp/PRESS/070516-1.pdf>> (2007年7月29日)
- 石川雅典 (1998). 日系ブラジル人の出稼ぎの長期化 佐藤誠・アントニ
ー・J・フィールドディング (編著) 移動と定住—日欧比較の国際労働
移動— 同文館 pp.93-121.
- イシカワ・エウニセ・アケミ (2001). 在日日系ブラジル人子弟の教育問
題 マテシス・ウニウエルサリス (獨協大学外国語学部・言語文化学
科), 2, 137-146.
- 梶田孝道 (1998). 出稼ぎ10年後の日系ブラジル人—1998年の日系人労
働者アンケート調査に基づく再検証— 国際関係学研究 (津田塾大
学紀要), 25, 1-22.
- 掛札綾 (2004). 日系ブラジル人生徒のメンタルヘルスに関する研究—異
文化要因の影響からみた学校生活適応におけるリスクファクターに
ついて— こころと文化, 3, 67-71.
- 掛札綾・鄭仁豪 (2003). 日本における日系ブラジル人生徒の学校生活適
応に関する研究—適応感と対処行動による検討 留学生教育, 8,
79-110.
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000).
Understanding and changing social systems. In Rappaport, J. &
Seidman, E. (Eds.), *Handbook of community psychology*. Kluwer
Academic : New York : Plenum Publications.
- 兒玉憲一・伊藤美智代・松岡亜紀夫・田村かすみ・杉岡正典・谷渕真也
(2006). 外国人の子どもたちを地域ぐるみで育てる 平成17年度

広島大学地域貢献研究・研究成果報告書

- 熊崎さとみ(2003). 外国人の義務教育就学をめぐる諸問題ーブラジル人児童・生徒の場合ー 信州大学留学生センター紀要, **4**, 139-149.
- Lock, B. Z., Kramer, M., & Pasamanick, B. (1960). Immigration and insanity. *Public health reports*, **75**, 301-306.
- 三島一郎(2004). 福祉領域におけるコミュニティ援助の実際 金沢吉展(編) 臨床心理学全書 11 臨床心理的コミュニティ援助論 誠信書房 pp.145-182.
- 箕口雅博(2001). 異文化に生きる人びとへのコミュニティ心理学的アプローチー 中国帰国者、外国人留学生の場合を中心にー 山本和郎(編) 臨床心理学的地域援助の展開ーコミュニティ心理学の実践と今日的課題ー 培風館 pp.183-206.
- 宮坂リンカーン(2000). 在日ブラジル人の現状と精神保健の課題 精神保健研究, **46**, 73-78.
- 宮島喬・加藤恵美(2005). ニューカマー外国人の教育機会と高校進学: 東海地方 A 中学校の「外国人指導」の観察にもとづいて 応用社会学研究, **47**, 1-12.
- Murphy, H. B. M. (1977). Migration, culture and mental health. *Psychological Medicine*, **7**, 677-684.
- Nishimura, M. (1996). Language choice and in-group identity among Canadian Niseis. *Journal of Asian Pacific Communication*, **3**, 97-113.
- 大西晶子(2001). 異文化間接触に関する心理学的研究のレビューー文化的アイデンティティ研究を中心にー 東京大学大学院教育学研究科紀要, **41**, 301-310.

- 大塚公一郎・宮坂リンコン・辻恵介・鎌田芳朗・加藤敏（1998）. 在日日系ブラジル人の精神医学的調査 日本社会精神医学雑誌, **7**, 165-172.
- 大塚公一郎・宮坂リンカーン・辻恵介・本田暁・山家邦章・加藤敏・中村好一・阿部裕（2001）. 在日日系ブラジル人の異文化適応とメンタルヘルス—アンケート調査による一般住民と外来受診者の比較から— 日本社会精神医学雑誌, **10**, 149-158.
- 小内透（2003）. 在日日系ブラジル人の教育問題—群馬県太田市・大泉地区の実態を踏まえて 石井由香（編著）講座グローバル化する日本と移民問題 第2期第4巻 移民の居住と生活 明石書店 pp. 216-233.
- Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, **13**, 193-208.
- Riggs, N. R. (2006). After-school program attendance and the social development of rural Latino children of immigrant families. *Journal of Community Psychology*, **34**, 75-87.
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Chen, Y., Roberts, C., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity in young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, **19**, 301-322.
- 斉藤ひろみ（2003）. 外国人児童生徒支援ネットワークの可能性—分断された学びを接合するために— 国際教育評論, **1**, 14-27.
- Santiago-Rivera, A., Morse, G. S., Hunt, A., & Lickers, H. (1998). Building a community-based research partnership: Lessons from

- the Mohawk Nation of Akwesasne. *Journal of Community Psychology*, **26**, 163-174.
- 関口知子 (2003). 在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成 明石書店
- 島袋恒男・廣瀬等・宮城安子・大城琴恵 (1997). 中学生の親子の進路コミュニケーションの類型化に関する研究 琉球大学教育学部紀要, **50**, 255-265.
- Snowden, L. R. (1998). Racial differences in formal help-seeking for mental problems. *Journal of Community Psychology*, **26**, 429-438.
- 杉澤経子 (2003). 在住外国人向けの事業にみる地域ネットワークプログラムコーディネータの立場から 異文化間教育, **18**, 14-20.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. New York: Sage Publications. (ストラウス, A.・コービン, J. 操華子・森岡崇 (訳) (2004). 質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 第2版— 医学書院)
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton. (中井久夫・高木敬三・宮崎隆吉・鑪 幹八郎 (訳) (1999) 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- 高畑隆 (1995). ケアの連続性の保障, 照会サービス, ケアネットワーク 山本和郎・原裕視・箕口雅博・久保満 (編著) 臨床・コミュニティ心理学—臨床心理学的地域援助の基礎知識— ミネルヴァ書房 pp. 40-41.
- 武田丈 (2002). エスニック・コミュニティ・ベースド・ソーシャルワーク・プラクティスの可能性: 兵庫県下の3つのエスニック・コミュニ

- ニティに関するケース・スタディからの提言 関西学院大学社会学部
紀要, **92**, 89-101.
- 武田丈 (2004). コミュニティ・エンパワーメントのための参加型リサ
ーチの可能性: 滞日外国人コミュニティの抱える問題とその支援方
法 関西学院大学社会学部紀要, **96**, 223-234.
- 辻恵介・宮坂リンカーン・大塚公一郎・本田暁・山家邦章・加藤敏・中
村好一・阿部裕 (2000). 日系ブラジル人の移住と抑うつに関する日
伯比較研究 日本社会精神医学雑誌, **9**, 163-170.
- 辻恵介・宮坂リンカーン・大塚公一郎・本田 暁・山家邦章・加藤 敏・
中村好一・阿部 裕 (2002). 在日ブラジル人における移住後の年
月の経過と適応の関係について 日本社会精神医学雑
誌, **10**, 253-260.
- Verdonk, A. (1979). Migration and mental illness. *International
Journal of Social Psychiatry*, **25**, 295-305.
- 渡辺雅子・石川雅典・小嶋茂・小林本多ちえみエレナ (2000). 在日ブラ
ジル人児童生徒の教育の実態と課題 明治学院大学社会学部附属研
究所年報, **30**, 65-82.
- 米勢治子 (2003). 「東海日本語ネットワーク」の活動とネットワークの
広がり 異文化間教育, **18**, 21-27.

謝辞

本論文は多くの方々のご厚意に支えられて出来上がったものであります。主任指導教員の兒玉憲一先生，副指導教員の深田博己先生，岡本祐子先生には，終始熱心にご指導いただきました。また，心理学教室に先生方には拙論を何度も査読していただき，貴重なコメントを数多く頂戴いたしました。心よりお礼申し上げます。特に，主任指導教員である兒玉憲一先生には，鋭いご指摘と数々の貴重なご教授を受けました。兒玉先生は，筆者の心理的支柱であり，常に見本でありました。先生との出会いがなければ，本論文を完成させることはできませんでした。ここに深く感謝申し上げます。

また，本研究は滞日日系ブラジル人に関わるの方々からの協力なしには成り立たないものでありました。特に，伊藤美智代さん及び江口修二先生には，共同研究者として多大な協力を受けました。厚くお礼申し上げます。

最後に，本研究にご協力いただいた滞日日系ブラジル人の方々，支援活動にかかわるの方々，並びに，3年間苦楽を共にした院生の学友に心から感謝申し上げます。ありがとうございました。

平成 19 年 1 月 25 日

資料

研究 1 の質問紙

にほん せいかつ かん いしきちょうさ 日本での生活に関する意識調査

これは、みなさんが日本に来て以降、どのような気持ちで生活されているのか、またどのような人とかかわりを持ちながら生活されているのかについて質問するものです。私は広島大学でみなさんの生活に関する研究をしています。是非ご協力ください。

【 注意事項 】

- ・ 名前の記入はありません。
- ・ 答えになった情報は、すべて統計的に処理されますので、個人のプライバシーが漏れることは決してありません。
また研究以外の目的で使用されることもありません。
- ・ これはアンケートであってテストではありません。正しい答えはありませんから、人と相談せず、自分が思うとおりにお答えください
- ・ 質問文をきちんと読んで、できるだけすべての質問にお答えください

調査実施者

杉岡正典

問い合わせ先 〒739-8524

広島県東広島市鏡山 1-1-1

広島大学大学院教育学研究科心理学講座

児玉研究室

1. あなたの年齢・性別をお書きください () 歳 / 男・女
2. あなたは日系人ですか? ○で囲んでください はい・いいえ
「はい」と答えた場合、あなたは何世ですか? a. 日系1世 b. 日系2世 c. 日系3世 d. 日系4世 e. 2重国籍
「いいえ」と答えた場合、あなたはどれに当てはまりますか? f 日本人 g 日本人の配偶者 h. 日系人の配偶者
3. あなたの滞日期間は合計で何年ですか? 1つだけ○で囲んでください
a. 6ヶ月未満 b. 6ヶ月～1年未満 c. 1年～3年 d. 3年～5年 e. 5年以上
4. あなたが学校に通っていたのはいつまでですか? 1つだけ○で囲んでください (現在在学中の方は、その学校に○をつけてください)
a. 義務教育 b. 全日制高校 c. 定時制・通信高校 d. (短大)・専門学校 e. 大学 (大学院を含む)
5. あなたの来日の目的は何ですか? 当てはまるものすべてに○で囲んでください
a. お金稼ぎ、または、母国への仕送り b. 日本をもっと知りたかったから c. 家族と一緒に暮らすため
d. よりよい教育を受けたり、仕事の能力を向上したかったから e. その他の理由 ()
6. あなたは教会に通っていますか? ○で囲んでください はい・いいえ
7. あなたは日本語を学ぶためにどこかに通っていますか? ○で囲んでください はい・いいえ
8. あなたは現在、結婚していますか? ○で囲んでください はい・いいえ
9. あなたは、新しい日本人の友人や知人を増やしたいと思いませんか? 1つだけ○で囲んでください
a. 思う b. 少し思う c. 思わない

10. あなたは現在、誰と住んでいますか？ 1つだけ○で囲んでください

- a. 1人 b. 家族 () 人 c. 友人 () 人 d. 家族と友人 (全員で) 人 e. その他

11. あなたは日本語がどの程度分かりますか？ 1つだけ○で囲んでください

- a. 日本人と同じくらい b. 日常生活に困らない程度
c. 速いと聞きとれず、自分の言いたいことがなかなか言えず、よく困る d. ほとんど分からない

12. あなたは10年後、どこに住んでいると思いますか？ 1つだけ○で囲んでください

- a. 日本 b. ブラジル c. その他の外国 d. まだわからない

13. あなたは現在、どのような所に住んでいますか？ 1つだけ○で囲んでください

- a. 会社が借りているアパート b. 県や市から借りているアパート c. 民簡のアパート d. 一戸建ての持ち家 e. その他 ()

14. ブラジルにいるとき、大きく分けると、どのような仕事をしていましたか？ 1つだけ○で囲んで下さい

- a. 農業、漁業、林業 b. 製造作業 (機械・食品などの生産など)、 c. 土木・建築作業 d. 事務職 e. 販売職 f. 接客業 (美容師・運転手も含む)
g. 専門職 (医師、教師 公務員など) h. 自営業 i. 学生 j. 主婦 l. 無職

15. 日本では、どのような仕事をしていますか？ 1つだけ○で囲んでください

- a. 農業、漁業、林業 b. 製造作業 (機械・食品などの生産など)、 c. 土木・建築作業 d. 事務職 e. 販売職 f. 接客業 (美容師・運転手も含む)
g. 専門職 (医師、教師 公務員など) h. 自営業 i. 学生 j. 主婦 l. 無職

～ 日本で仕事をされている方にお聞きします ～

16. 1日だいたい何時間くらい働いていますか？ (残業も含む)

1日約 () 時間

17. あなたは現在、毎月どのくらい給料をもらっていますか？

毎月だいたい () 万円

① 日本文化・ブラジル文化について、あなたはどのように感じますか？

文化とは、その国の人の多くが共通にもっているものです。例えば、日常的な考え方や態度・習慣、伝統、さらにその社会の規則などです。

正しい答えはありませんので、それぞれの質問に、自分にあてはまると思う数字を1つ選んで○で囲んでください。(自分に全く当てはまらないと思ったら1を、やや当てはまらないと思ったら2を、やや当てはまると思ったら3を、よく当てはまると思ったら4にそれぞれ○をつけて下さい)

	あ 1.当てはまらない	あ 2.やや当てはまらない	あ 3.やや当てはまる	あ 4.当てはまる
れいぶん 例文) あなたは日本人の日常的な考え方や態度が好きですか？	1	2	3	4
a. あなたは日本の文化や人が好きですか？	1	2	3	4
b. あなたはブラジルの社会や文化の一員で幸せですか？	1	2	3	4
c. あなたはブラジルの料理を食べたり、音楽を聞くなど、ブラジルの習慣を生活に取り入れていますか？	1	2	3	4
d. あなたはたくさん日本人がいるグループで積極的に活動していますか？	1	2	3	4
e. あなたは、ブラジルの社会や文化から、どんな影響を受けているのか理解していますか？	1	2	3	4
f. あなたは日本の社会や文化をよく理解していると感じますか？	1	2	3	4
g. あなたは日本文化を大変誇りに思いますか？	1	2	3	4
h. あなたはブラジルの社会や文化の一員だと強く感じますか？	1	2	3	4
i. あなたは日本の文化をもっと知るために、他の人と日本の文化についてよく話しをしますか？	1	2	3	4
j. あなたはブラジルの文化や人が好きですか？	1	2	3	4
k. あなたは日本の社会や文化の一員で幸せですか？	1	2	3	4

	あ 1.当てはまらない	あ 2.やや当てはまらない	あ 3.やや当てはまる	あ 4.当てはまる
L. あなたはブラジルの文化に強い愛着を感じていますか？ <small>ぶんか つよ あいちやく かん</small>	1	2	3	4
m. あなたは日本の社会や文化の一員だと強く感じますか？ <small>にほん しゃかい ぶんか いちいん つよ かん</small>	1	2	3	4
n. あなたはブラジルの社会や文化をよく理解していると感じますか？ <small>しゃかい りかい かん</small>	1	2	3	4
O. あなたは日本の文化についてもっとよく分かっていっていますか？ <small>ぶんか</small>	1	2	3	4
p. あなたは自分の人生が、ブラジルの文化や人からの影響を受けていると感じますか？ <small>じぶん じんせい ひと えいきょう う</small>	1	2	3	4
Q. あなたは日本文化に強い愛着を感じていますか？ <small>にほんぶんか つよ あいちやく かん</small>	1	2	3	4
r. あなたはブラジル文化をもっと知るために、他の人とブラジル文化についてよく話をしますか？ <small>ぶんか し ほか ひと ぶんか はな</small>	1	2	3	4
s. あなたは、日本の社会や文化から、どんな影響を受けているのか理解していますか？ <small>にほん しゃかい ぶんか</small>	1	2	3	4
t. あなたはの日本料理を食べたり、音楽を聞くなど、日本の習慣を生 活に取り入れていますか？ <small>にほん にほん しょうかん せ いかつ</small>	1	2	3	4
U. あなたはブラジルの文化についてもっとよく分かってい いますか？ <small>ぶんか わ</small>	1	2	3	4
V. あなたは自分の人生が、日本の文化や人からの影響を受けてい ると感じますか？ <small>じぶん じんせい にほん ぶんか ひと えいきょう う かん</small>	1	2	3	4
W. あなたはブラジル文化を大変誇りに思いますか？ <small>ぶんか たいへんほこ おも</small>	1	2	3	4
X. あなたはたくさんブラジルの人がいるグループで積極的に活動し ていますか？ <small>ひと せっきよくてき かつどう</small>	1	2	3	4

自分の子どもたちに、ブラジルと日本のどちらの文化を伝えたいですか？ 当てはまる数字を1つOで囲んでください

1. ブラジル文化 ぶんか 2. 日本文化 にほんぶんか 3. その両方 りょうほう 4. どちらでもない

- ② 現在の自分についてお考えください。それぞれの質問にお答えください。はい、いいえ、のどちらか1つを選んで○で囲んでください。
 (どうしても答えたくない文章があれば、それを飛ばして、次の文章に進んでください)

例文) よく便秘になりますか?	はい	いいえ
1. 頭痛もちですか?	はい	いいえ
2. 食欲がないですか?	はい	いいえ
3. よく眠れないですか?	はい	いいえ
4. 些細なことでおびえますか?	はい	いいえ
5. 手が振るえますか?	はい	いいえ
6. イライラしたり、緊張したり、くよくよしたりしますか?	はい	いいえ
7. 腹具合が悪いですか?	はい	いいえ
8. はっきりとした悩み事がありますか?	はい	いいえ
9. 不幸だと感じますか?	はい	いいえ
10. いつよりも多く泣きますか?	はい	いいえ
11. 日常の活動を楽しむのが困難ですか?	はい	いいえ
12. 決断をするのが困難ですか?	はい	いいえ
13. 日常の仕事はつらいですか?	はい	いいえ
14. 社会の中で役に立つことができないですか?	はい	いいえ
15. 物事に興味を失っていますか?	はい	いいえ
16. 自分が無価値な人間だと感じますか?	はい	いいえ
17. 自殺しようと思ったことがありますか?	はい	いいえ
18. いつでも疲れていると感じますか?	はい	いいえ
19. 胃の辺りが不快な感じがありますか?	はい	いいえ
20. 疲れやすいですか?	はい	いいえ

あなたはブラジルにいた頃、自分のことをブラジル人と日本人のどちらだと思っていましたか? ○で囲んでください。

1. ブラジル人 2. 日本人 3. 両方 4. どれもない()

日本に来てから現在、自分のことをブラジル人と日本人のどちらだと思っていますか? ○で囲んでください。

1. ブラジル人 2. 日本人 3. 両方 4. どれもない()

研究 2 の質問紙

あなたの学校についてお聞きします

おねがい

このアンケートは、みなさんの学校生活についてお聞きするものです。みなさんの学校での生活のようすを、よりよい学校生活をおくるために使いたいと考えています。このアンケートは、成績とは一切関係ありません。また、だれがどう答えたかは、わからないように結果を出しますので、安心して答えてください。

以上のことをわかったうえで、アンケートに協力してください。どうぞよろしくおねがいします。

広島大学教育学研究科心理学講座

兒玉 憲一

以下の1から22の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたの気持ちにもっともよく合っていると思うものを、aからeの中からひとつ選んで○をつけてください。

答えかたの例	あま てはま たく まら ない	あ ては まら ない	ど ち ら と も い え な い	か な り あ て は ま る	ひ じ よ う に よ く あ て は ま る
◇「わたしは、学校がすきだ」について、自分の気持ちにかなりあてはまっていると思ったら、「d」に○をつけてください。					
◇「わたしは、運動会がすきだ」について、自分の気持ちにほとんどあてはまらないと思ったら、「b」に○をつけてください。					
わたしは、学校がすきだ	a	b	c	<input checked="" type="radio"/> d	e
わたしは、運動会がすきだ	a	<input checked="" type="radio"/> b	c	d	e

	あま てはま たく まら ない	あ ては まら ない	ど ち ら と も い え な い	か な り あ て は ま る	ひ じ よ う に よ く あ て は ま る
1 私は、あまり我慢しなくても、規則を守れる方だ。	a	b	c	d	e
2 私は、この学校の先生に対して素直である。	a	b	c	d	e
3 私は、勉強に積極的である。	a	b	c	d	e
4 私は、学校で行われる行事は皆と協力してやっている。	a	b	c	d	e
5 私には、勉強で分からないところをよく教えてくれる先生がいる。	a	b	c	d	e
6 私は、勉強の目標を持って、毎日コツコツと努力している。	a	b	c	d	e
7 私は、好きな部活動に所属し、その活動に充実感を持っている。	a	b	c	d	e
8 私は、この学校で先生によく質問をする。	a	b	c	d	e
9 私は、家庭学習を、毎日時間を決めてやっている。	a	b	c	d	e
10 私は、学校で行われる行事に楽しさを感じる。	a	b	c	d	e

		あ ま つ た く あ て は ま ら な い	ほ と ん ど あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	か な り あ て は ま る	ひ じ よ う に よ く あ て は ま る
11	私は、この学校の先生を信頼している。	a	b	c	d	e
12	私は、ある程度勉強が出来る方だ。	a	b	c	d	e
13	私は、部活動を積極的に、一生懸命取り組んでいる。	a	b	c	d	e
14	私は、学校の先生と気軽に話せる。	a	b	c	d	e
15	私は、学校の授業をよく理解している。	a	b	c	d	e
16	私は、学校の規則があるのはあたりまえだと思う。	a	b	c	d	e
17	私は、学校で何でも相談できる先生がいる。	a	b	c	d	e
18	私は、学校の授業が役に立っている。	a	b	c	d	e
19	私は、規則に対して不満がない。	a	b	c	d	e
20	私は、規則を守らなければならないという自覚は持っている。	a	b	c	d	e
21	私は、学校での勉強が楽しい。	a	b	c	d	e
22	私は、学校の規則をまじめに守っている。	a	b	c	d	e

あなたが中学校を卒業したあとのことについてお聞きします。以下の1から9の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたの気持ちにもっともよく合っていると思うものを、aからeの中からひとつ選んで○をつけてください。

答えかたの例	あま ては ま た く ま ら な い	あ や あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	あ や あ て は ま る	よ く あ て は ま る
◇「進学したいと考えている」について、自分の気持ちにややあてはまっていると思ったら、「d」に○をつけてください。					
◇「進学先は決まっている」について、自分の気持ちにややあてはまらないと思ったら、「b」に○をつけてください。					
進学したいと考えている	a	b	c	d	e
進学先は決まっている	a	b	c	d	e

	あま ては ま た く ま ら な い	あ や あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	あ や あ て は ま る	よ く あ て は ま る
1 私には、希望する進学先はあるが、それに親が反対するのではないかと心配である	a	b	c	d	e
2 私は、進学のことなど考えずに、自分の好きなことに集中したい	a	b	c	d	e
3 私は、何かの影響で希望する進学先に入学できなくなるのではないかと心配になる	a	b	c	d	e
4 私は、進学などせずに、好きなことをしたい	a	b	c	d	e
5 私は、進学のことを真剣に考えたことがない	a	b	c	d	e
6 私は、将来のことはわからないから、進学先のことは考えたくない	a	b	c	d	e
7 私は、進学先について、友達と意見が違うのではないかと不安である	a	b	c	d	e
8 私は、今まであまり進学のことを真剣に考えたことがない	a	b	c	d	e
9 私は、思わぬことで希望する進学先に入学できないかもしれないと不安である	a	b	c	d	e

あなたのおかあさん(おかあさんがいない場合は、おとうさんまたはそれに代わる人)についてお聞きします。以下の1から25の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたの気持ちにもっともよく合っていると思うものを、aからeの中からひとつ選んで○をつけてください。

あなたは、これからの質問を誰について答えますか。次の5つの中から選んで、○で囲んでください。
(おかあさん ・ おとうさん ・ おばあさん ・ おじいさん ・ その他)

答えかたの例	あ ま っ た く ま ら な い	あ ま り は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	だ い た い は ま る	よ く あ て は ま る
◇「わたしと よく 遊んでくれる」について、だいたいあてはまっていると思ったら、「d」に○をつけてください。					
◇「こまったときなど とてもたよりになる」について、あまりあてはまらないと思ったら、「b」に○をつけてください。					
わたしと よく 遊んでくれる	a	b	c	d	e
こまったときなど とてもたよりになる	a	b	c	d	e

	あ ま っ た く ま ら な い	あ ま り は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	だ い た い は ま る	よ く あ て は ま る
1 わたしのしょう来を 楽しみにしている	a	b	c	d	e
2 わたしが 家の外で何をしているのかを とても知りたがる	a	b	c	d	e
3 わたしが 何か悪いことをすると きびしくしかる	a	b	c	d	e
4 わたしがよいせいせきをとると 自分のことのように よろこんでくれる	a	b	c	d	e
5 わたしのせいせきを気にする	a	b	c	d	e
6 わたしを しんじてくれている	a	b	c	d	e
7 学校でのできごとを くわしく聞きたがる	a	b	c	d	e
8 大きな声でどなられたり 注意されたりすることがある	a	b	c	d	e
9 わたしがうれしそうにしていると よろこんでくれる	a	b	c	d	e

		あま まは たく まら ない	あま り は まら ない	ど ち ら も い え な い	だ い た い は ま る	よ く あ て は ま る
10	わたしに「いい学校に入りなさい」と言う	a	b	c	d	e
11	わたしが何か悪いことをして気にしていると はげましてくれる	a	b	c	d	e
12	わたしに電話がかかってくると だれからの電話か聞きたがる	a	b	c	d	e
13	悪いことは悪いこと、よいことはよいことと はっきり言う	a	b	c	d	e
14	家族を大切にしている	a	b	c	d	e
15	わたしにしょっちゅう「勉強しなさい」と言う	a	b	c	d	e
16	自分と同じ失敗を わたしにさせたくないと思っている	a	b	c	d	e
17	いろいろなことに 口を出してくる	a	b	c	d	e
18	わたしをしかるときに たたいたりすることがある	a	b	c	d	e
19	みんなで何かを決めるとき わたしの意見や考えを 大切にしてくれる	a	b	c	d	e
20	わたしがしょう来 みんなからそんけいされるような仕事に ついてほしいと思っている	a	b	c	d	e
21	わたしが 病気になったときに 一生けん命 かん病してくれたことをよくおぼえている	a	b	c	d	e
22	わたしの入っているクラブや すきなことについて あれこれ指図する	a	b	c	d	e
23	しつけが とてもきびしい	a	b	c	d	e
24	わたしの話を よく聞いてくれる	a	b	c	d	e
25	わたしに「そんなことをしていると しょう来 よい人にならない」と言う	a	b	c	d	e

あなた自身のことについて、以下の質問に答えてください。

1	あなたの性別を、右の()の中から選んで○で囲んでください。 (男 / 女)
2	あなたの年れいは何さいですか。()の中に数字を書いてください。 () さい
3	あなたは何年生ですか。下のa. からe. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 小学校5年生 b. 小学校6年生 c. 中学校1年生 d. 中学校2年生 e. 中学校3年生
4	あなたは何さいの時に日本に来ましたか。およその数字を()の中に書いてください。 およそ()さい
5	あなたはあわせて何年間、日本に住んでいますか。およその数字を()の中に書いてください。 およそ()年間
6	あなたはもし日本の中学校を卒業したら、その後、どうしたいですか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 日本で進学 b. 日本で働く c. ブラジルに帰る d. 日本にいるか、ブラジルにいるかまだ分からない
7	あなたは日本に来てから、何回引越しをしましたか。およその数字を()の中に書いてください。 およそ()回
8	中学生の方だけにお聞きます。あなたはどこの小学校に行っていましたか。下のa. からe. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 日本の小学校 b. ブラジルの小学校 c. 日本とブラジルの両方の小学校 d. 両方とも行っていない e. その他()
9	あなたのふだんの生活での日本語の使用についてお聞きます。
9-1	あなたは日本人の友達と、日本語でどのくらい会話ができますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったくできない b. あまりできない c. すこしできる d. よくできる
9-2	あなたは学校の先生の言葉が、どのくらい分かりますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったくわからない b. あまりわからない c. すこしわかる d. よくわかる
9-3	あなたはひらがなをどれくらい読めますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったく読めない b. あまり読めない c. すこし読める d. よく読める
9-4	あなたは漢字をどれくらい読めますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったく読めない b. あまり読めない c. すこし読める d. よく読める
10	あなたは1学期に、あわせて何日くらい学校を休みましたか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 7日以内 b. 8~14日 c. 15~29日 d. 30日以上

保護者の方へ

お子さんの学校生活についてお聞きします

お願い

この調査はみなさんのお子さんの生活についてお聞きするものです。みなさんのお子さんの生活の様子を把握し、より良い学校生活を送るための資料にしたいと考えています。この調査の結果は、統計的に処理され、みなさん個人が特定されるような形で公表されることは絶対にありませんので、安心して答えてください。

以上のことをご理解いただいたうえで、ぜひ調査にご協力ください。どうぞよろしく申し上げます。

広島大学教育学研究科心理学講座
兒玉 憲一

以下1から35の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたの気持ちにもっともよく合っていると思うものを、aからeの中からひとつ選んで○をつけてください。

答えかたの例	あま ては まら ない	あま り あ て は ま ら ない	ど ち ら と も い え な い	だ い た い あ て は ま る	よ く あ て は ま る
◇「子どもの欲しがる物は、なんでも買い与える」について、だいたいあてはまらと思つたら、「d」に○をつけてください。					
◇「朝食は、できるだけ一緒に食べるようにしている」について、あまりあてはまらないと思つたら、「b」に○をつけてください。					
子どもの欲しがる物は、なんでも買い与える	a	b	c	<input checked="" type="radio"/> d	e
朝食は、できるだけ一緒に食べるようにしている	a	<input checked="" type="radio"/> b	c	d	e

	あま ては まら ない	あま り あ て は ま ら ない	ど ち ら と も い え な い	だ い た い あ て は ま る	よ く あ て は ま る
1 子どものよいところを、ほめるようにしている	a	b	c	d	e
2 子どもが外で何をしてきたか、あまり気にならない	a	b	c	d	e
3 自分の果たせなかった夢を、子どもに託したい	a	b	c	d	e
4 子どもは、小さいうちにしっかりしつけなくてはいけない	a	b	c	d	e
5 この子は、よい子だと思う	a	b	c	d	e
6 自分は、親として失格ではないかと思う	a	b	c	d	e
7 子どもの要求や約束を、忘れることがある	a	b	c	d	e
8 この子は、私の気持ちをよく分かってくれる	a	b	c	d	e
9 友だちとどのように遊ぶか、どのように付き合うかについては、子どもに任せている	a	b	c	d	e
10 子どもには、社会的に尊敬される職業や地位についてほしい	a	b	c	d	e

		あてはま たく らない	あま り は ま ら ない	ど ち ら と も い え な い	だ い た い は ま る	よ く あ て は ま る
11	善悪の区別は、子どもにはっきりと教え込むようにしている	a	b	c	d	e
12	この子のことを、誇りに思う	a	b	c	d	e
13	子どもに対して、自分はどれほど力になれるのか自信がない	a	b	c	d	e
14	子どもが意見や考えなどを言ってきたら、よく聞くようにしている	a	b	c	d	e
15	この子と話していると楽しい	a	b	c	d	e
16	子どもの部活動や趣味、遊びのことなどについて親は口を出さない	a	b	c	d	e
17	子どもには、できるだけ学歴をつけてやりたい	a	b	c	d	e
18	親は、自信と権威をもって子どもに対すべきである	a	b	c	d	e
19	子どもの性格が、とても好きである	a	b	c	d	e
20	子どものことが気になるが、どうしてよいのか分からない	a	b	c	d	e
21	子どもとゆっくり話す機会はあまりない	a	b	c	d	e
22	この子の欠点ばかりが目につく	a	b	c	d	e
23	小遣いの使い方については、本人に任せている	a	b	c	d	e
24	子どものためには、惜しまず金を使う	a	b	c	d	e
25	どんなときでも、体罰を加えるのはよくない	a	b	c	d	e
26	この子が、もう少し違っていたらよいのと思う	a	b	c	d	e
27	自分の発言が子どもを傷つけてしまったのではないかと、気になることがある	a	b	c	d	e
28	自分のことや他のことで頭が一杯で、子どものことに関心を向ける余裕がない	a	b	c	d	e

		あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらでもない	だいたいあてはまる	よくあてはまる
29	自分と子どもとは、相性があまりよくない	a	b	c	d	e
30	子どもに電話がかかってきたら、誰からだったのか聞く	a	b	c	d	e
31	子どものためにやってやれることは、親が多少犠牲になってもやってやりたい	a	b	c	d	e
32	親が厳しくしつけなくても、子どもは自然によく育っていく	a	b	c	d	e
33	子どもが何を考えているのか、ほとんど分からない	a	b	c	d	e
34	自分は、結構よい親だと思う	a	b	c	d	e
35	子どもが何か言ってきたら、軽く受け流している	a	b	c	d	e

あなたは日本の学校に、どのような教育や指導を期待しますか。以下の1から8の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、aからdの中からひとつ選んで○をつけてください。

答えかたの例		ぜんぜん期待しない	あまり期待しない	まあ期待する	とても期待する
◇「家庭学習のやり方を教える」について、とても期待すると思ったら、「d」に○をつけてください。					
◇「道徳について教える」について、あまり期待しないと思ったら、「b」に○をつけてください。					
家庭学習のやり方を教える		a	b	c	d
道徳について教える		a	b	c	d

		ぜんぜん期待しない	あまり期待しない	まあ期待する	とても期待する
1	教科の基礎的な学力を伸ばす	a	b	c	d
2	受験に役立つ学力を伸ばす	a	b	c	d
3	郷土や国を愛する心を育てる	a	b	c	d
4	規則正しい生活習慣を身につけさせる	a	b	c	d
5	スポーツ能力や体力の向上	a	b	c	d
6	音楽・芸術など芸能面での才能を伸ばす	a	b	c	d
7	コンピューターを使う能力を育てる	a	b	c	d
8	性に関する知識を与える	a	b	c	d

以下1から9の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたの気持ちにもっともよく合っていると思うものを、aからeの中からひとつ選んで○をつけてください。

答えかたの例	あてはまらない	どちらかといえは	どちらともいえない	どちらかといえば	あてはまる
◇「将来は好きなことをして暮らしたい」について、どちらかといえばあてはまると思ったら、「d」に○をつけてください。					
◇「将来のことを真剣に考えたことがない」について、どちらかといえばあてはまらないと思ったら、「b」に○をつけてください。					
将来は好きなことをして暮らしたい	a	b	c	<input checked="" type="radio"/> d	e
将来のことを真剣に考えたことがない	a	<input checked="" type="radio"/> b	c	d	e

	あてはまらない	どちらかといえは	どちらともいえない	どちらかといえば	あてはまる
1 私には、だいたいの将来の計画がある	a	b	c	d	e
2 将来のためを考えて今から準備していることがある	a	b	c	d	e
3 私には将来の目標がある	a	b	c	d	e
4 私の将来は漠然としていてつかみどころがない	a	b	c	d	e
5 将来のことはあまり考えたくない	a	b	c	d	e
6 私の将来には希望が持てる	a	b	c	d	e
7 10年後、私はどうなっているのか分からない	a	b	c	d	e
8 自分の将来は自分で切り開く自信がある	a	b	c	d	e
9 私には未来がないような気がする	a	b	c	d	e

あなたの仕事(パート・アルバイト含む)についてお聞きします。以下1から9の文章について、下の「答えかたの例」をよく読んで、あなたにもっともよく当てはまるものを、aからdの中からひとつ選んで○をつけてください。仕事をされていない方は質問5に進んでください。

<p>答えかたの例</p> <p>◇「仕事は楽しい」について、そうだと思ったら、「d」に○をつけてください。</p> <p>◇「仕事が忙しい」について、ややちがうと思ったら、「b」に○をつけてください。</p>	ちがう	ややちがう	まあそうだ	そうだ
	仕事は楽しい	a	b	c
仕事が忙しい	a	<input checked="" type="radio"/> b	c	d

	ちがう	ややちがう	まあそうだ	そうだ
1 非常にたくさんの仕事をしなければならない	a	b	c	d
2 時間内に仕事が処理しきれない	a	b	c	d
3 一生懸命働かねばならない	a	b	c	d
4 かなり注意を集中する必要がある	a	b	c	d
5 高度の知識や技術が必要な難しい仕事だ	a	b	c	d
6 勤務時間中はいつも仕事のことを考えていなければならない	a	b	c	d
7 からだを大変よく使う仕事だ	a	b	c	d
8 仕事の内容は自分にあっている	a	b	c	d
9 働きがいのある仕事だ	a	b	c	d

あなた自身のことについて、以下の質問に教えてください。

1	あなたの性別を、右の()の中から選んで○で囲んでください。 (男 / 女)
2	あなたの年齢は何歳ですか。()の中に数字を書いてください。 () 歳
3	お子さんとの続柄を下のa. からe. の中からひとつ選んで○で囲んでください。 a. 母親 b. 父親 c. 祖母 d. 祖父 e. その他()
4	あなたはどれに当てはまりますか。下のa. からf. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 日系1世 b. 日系2世 c. 日系3世 d. 日系4世 e. 日系人ではないが、日系人の配偶者 f. その他()
5	あなたはあわせて何年間、日本に住んでいますか。およその数字を()の中に書いてください。 およそ()年間
6-1	あなたが日本に来たもっとも大きな目的は何ですか。下のa. からc. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. お金を稼ぐため b. 家族と一緒に暮らすため c. その他の理由()
6-2	今の段階で、その目的はどの程度達成されましたか。下のa. からe. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったく達成していない b. ほとんど達成していない c. やや達成した d. ほぼ達成した e. 完全に達成した
7-1	あなたは5年後、どこに住んでいると思いますか。下のa. からc. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 日本 b. ブラジル c. わからない
7-2	あなたは10年後、どこに住んでいると思いますか。下のa. からc. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. 日本 b. ブラジル c. わからない
8	あなたには、小学校5年生から中学校3年生までの子どもがいますか。()の中から選んで○で囲んでください。 (はい / いいえ)
9	あなたの日本語の能力についてお尋ねします。
9-1	あなたは普段の生活で、日本語でどのくらい話せますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったくできない b. あまりできない c. すこしできる d. よくできる
9-2	あなたはひらがなをどれくらい読めますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。 a. まったく読めない b. あまり読めない c. すこし読める d. よく読める
10	あなたは日本に来てから、何回くらい転職しましたか。およその数字を()の中に書いてください。 およそ()回

11	<p>あなたは日本に来てから、何回くらい引越しをしましたか。およその数字を()の中に書いてください。</p> <p style="text-align: right;">およそ()回</p>
12-1	<p>現在あなたは、おもにどのような仕事(パート・アルバイト含む)をしていますか。下のa. からk. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。</p> <p>a. 農業、漁業、林業 b. 製造作業(機械・食品などの生産など) c. 土木・建築作業 d. 事務職 e. 販売職 f. 接客業(美容師・運転手も含む) g. 専門職(医師、教師、公務員など) h. 自営業 i. 学生 j. 専業主婦 k. 休職中・求職中</p>
12-2	<p>仕事をされている方にお聞きします。一週間に、あわせて何日くらい働いていますか。およその数字を()の中に書いてください。</p> <p style="text-align: right;">およそ()日</p>
12-3	<p>仕事をされている方にお聞きします。一日に、何時間くらい働いていますか。およその数字を()の中に書いてください。</p> <p style="text-align: right;">およそ()時間</p>
13	<p>あなたは、自分の子どもがどこで進学(就職)することを望んでいますか。下のa. からd. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。</p> <p>a. 日本で進学 b. 日本で働く c. ブラジルに帰る d. 日本でも、ブラジルでも、どちらでもよい</p>
14	<p>あなたは、理想的には、自分の子どもにどこで教育を受けさせたいですか。下のa. からc. の中から、あてはまるものをひとつ選んで○で囲んでください。</p> <p>a. 日本の学校で b. 日本のブラジル人学校で c. ブラジルの学校で</p>
15	<p>あなたが、日本の学校に望むことは何ですか？以下の空欄に、できるだけ具体的に書いてください。</p>