

# 児童期の異文化接触に伴う日本人サードカルチャーキッズの 民族アイデンティティの発達プロセス

福井亜由美・岡本祐子

The process of ethnic identity development of Japanese Third Culture Kids  
experienced cross-cultural transition during school-age

Ayumi Fukui and Yuko Okamoto

The experience of transferring from one culture to another during childhood can represent a crisis of identity for some individuals. “Third Culture Kids” are children who grew up outside their parents’ culture during their developmental years, leading them to develop a third cultural perspective. Previous studies have reported that the experience of transferring to different culture is often accompanied by identity-related difficulties. Ethnic identity is an aspect of collective identity that plays a particularly important role among members of cultural minority groups. Stable ethnic identity can help members of cultural minorities form identities and maintain stable mental health. Family relationships also play an important role in identity. The main aim of the current study is to discuss the developmental process of ethnic identity among people in Japan who experienced a cross-cultural transition during school age. The results revealed two important characteristics for adaptation and the development of identity: a stable environment, including family relationships, and having a concept of ethnic identity from early childhood. The current findings suggested that cross-cultural experience may affect the order of developmental stages. Since cross-cultural experience involves a difference between the self and others, children in ethnic minorities may differentiate themselves from other children before adolescence while living in a host culture, and may identify with other third culture kids after returning to their home culture.

Key words : ethnic identity, TCK, Japanese, school-age, developmental process.

## 問 題

発達途上に両親の国から離れて育ち、母国でも滞在国のものでもない文化や視点を身につけた者をサードカルチャーキッズ (Third Culture Kids; Pollock & Van Reken, 1999; 以下 TCK) と呼ぶ。このような経験をすることにより、複数言語を習得する、一文化を超えた広い視野が身に付くなど、多

くの利点が生じる。一方で、母国を離れることでアイデンティティが危ぶまれるなど(Erikson, 1959; 渋谷, 1993 など), リスクも推察されている(鈴木・立見・太田, 1997)。特に発達途上の文化間移動は、福井・岡本(2018)で詳しく述べたように、子どもの発達課題の順序に影響を及ぼすため(McDonald, 2010), TCKは困難を抱える可能性がある(Pollock & Van Reken, 1999)。特に児童期は、「集団との同一化を図りながら、個人のアイデンティティが構築される時期」(塘・廿日出・小澤・鈴木, 2008)である。その様な時期に複数の文化、言語を習得することは、早くから一つの文化では適応できない現実があることに気づかされ(LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993), 自身を差別化してユニークな自分を表出する体験を思春期よりも早く行うこととなる(渋谷, 1993)。また、内的道徳が不安定になることも示されている(LeTender, 2000)。こうした問題を踏まえ、異文化間カウンセリングの必要性や(白土, 2004), 多文化間メンタルヘルスの必要性が指摘されるなど(阿部, 2001), 異文化接触者の心理的サポートが注目されている。

異文化接触者を考察する際に重要な概念として、文化的アイデンティティがある。これは、特定の環境に住む集団において共有される多側面に渡る意味空間を内的に取り込み、自身の行動を動機づけるものである(箕浦, 2003)。文化的アイデンティティを保有することは心理的な幸福感に繋がるが(LaFromboise et al., 1993), 多文化的環境で育った者は、所属する文化に関するアイデンティティを保有することに困難を抱くことが指摘されている(Hogg & Mullin, 1999 など)。異文化接触は、新しい環境に馴染もうと文化変容に努めて新たなアイデンティティを構築することであり(Ryder, Alden, & Paulhus, 2000 など), 移動する個人が一つの文化的アイデンティティを保有することは難しい(Sussman, 2000)。多文化的環境で育った者は多文化を内的に保有するため(Hoersting & Jenkins, 2011), どの文化にも調和するアイデンティティを形成し、アイデンティティに組み込まれた複数文化(Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martinez, 2000)を文脈に沿って視点を切り替えるため(Ryder et al., 2000), どの文化を自己とするべきか混乱を示す場合もある(Vivero & Jenkins, 1999)。

植松(2008)は異文化とアイデンティティの問題を、集団アイデンティティと個のアイデンティティの視点から考察することを提案し、文化的マイノリティ青年にとって重要な集団アイデンティティは民族アイデンティティであると述べている。異文化接触などによって複数の文化的アイデンティティを保有したTCKは、どの文化に対しても所属していると感じられず、代々続く民族アイデンティティを伝えて適所(Erikson, 1959)を探し求めて葛藤する(山本, 1984)。文化的に混乱する可能性の高い複雑な背景を持つ青年にとって民族アイデンティティが重要になると考えられる。

TCKの背景は実に多様で、同じ帰国生でも背景要因によって差別化が重要である(渋谷, 2000)。本研究では、多文化的背景を持つ日本人TCKの民族アイデンティティに焦点を当てる。両親とも日本人で、国籍が日本のTCKのみを対象とするため、複数文化に関わりがあっても主軸は日本となることが予測される。そこで、対象者の民族アイデンティティが、日本と滞在国との文化を経験したことでどのように揺さぶられ、築かれるのかを調査することを目的とする。

## 目 的

本研究は、アイデンティティが構築される前段階である児童期(塘他, 2008)に異文化接触を体

験した日本人 TCK が、自身の民族アイデンティティをどのように意識し、その意識される民族アイデンティティの変容プロセスを、学校形態などの背景要因ごとに検討することを目的とした。

日本人大学生に面接調査を行った植松（2009）は、多文化的背景を持つ人との社会的、文化的な差異や、外見的特徴の違いを実感したことで彼らの民族アイデンティティが顕在化したことを報告している。しかし、本研究の対象者は自文化の影響を強く受ける前に異文化接触していることが推察されるため、違いを意識するだけでは肯定的な感情を抱いて探索行動をするまでに至らないと考えた。児童期とは本来他者との違いに敏感になり始める時期であるため、自身の民族を肯定的に捉えるためには滞在先の環境が重要となることが推察される。多文化的な環境で成長した者は自分と異なる文化的背景を有する者に偏見なく接しやすいことが明らかにされており（Phinney, Jacoby, & Silver, 2007）、滞在先でそのような人と関わっていたかは、自民族を肯定的に捉えるために重要な要因となる。また、福井・岡本（2018）より家族のサポートも重要となることが考えられるため、調査では家族を含む周囲の関わりについても検討した。本研究の対象者は異文化接触を出国時と帰国時で2回経験している（Gullahorn & Gullahorn, 1963）。帰国時のインパクトも聴取することで、今後増加が予測される帰国生を心理的にサポートする際に有用な知見が得られると考えた。そのため、帰国前後の心境についても詳しく検討した。

## 方 法

**対象者** 両親とも日本人で、15歳までに海外滞在歴がある、日本国籍を有した15歳～24歳の16名（男性3名、女性13名）。危機的体験後に出来事を内的に統合する「心の統合期間」（大塚, 1992）が1年以上を必要とすることから、個人の民族アイデンティティについても整理する時間が一定期間必要であると予測し、異文化への滞在歴と帰国後の年数が共に1年以上である者を対象とした。

**手続き** 1時間～2時間半の半構造化面接を実施した。

**質問項目** 家族構成、文化間移動の経緯、移動時の感想、滞在先と家族のサポート源を尋ねた上で、植松（2008）を参考に以下を質問した。（1）自分が日本人であると意識したか、どういう場面で意識したか。（2）日本や日本人であることに愛着・誇りはあるか、具体的にどのようなものか。本研究の対象者は児童期に異文化接触しているため、上記質問を出国時と帰国時の両方で尋ねた。

**調査時期** 2018年6月13日～9月20日。

**分析手続き** 荒川・安田・サトウ（2012）を参考に、以下の手順で分析を行った。（1）逐語記録から、具体的出来事に関する考えや行動、周囲の環境、日本人としての愛着・誇りに関する語りを抽出し、意味のまとまりごとに切片化した。（2）切片化した語りに見出しをつけ、対象者ごとに時間経過に沿って並べた。（3）対象者間で類似した見出しをまとめ、ラベルを生成した。ラベル名は【 】で示す。（4）これらを異文化接触してからの時間軸に沿って位置付け、TEM図を作成した。

Table 1

面接対象者の性別，職業，滞在時期・滞在国内・学校

	性別	職業	滞在時期・滞在国内・学校
A	女性	社会人	12-14歳フィリピン（インターナショナルスクール）
B	女性	高校生	1-4歳イタリア
			7-10歳南アフリカ（現地校，日本人学校）
C	女性	高校生	生-2歳半，3-13歳アメリカ（現地校）
D	女性	高校生	生まれ-1歳ドイツ
			1-7歳トルコ（日本人小学校）
			13-16歳ベルギー（日本人学校，インターナショナルスクール）
E	女性	高校生	12-17歳ポーランド（インターナショナルスクール）
F	女性	社会人	12-17歳アメリカ（現地校）
G	女性	大学生	10-18歳フィリピン（インターナショナルスクール）
H	女性	大学生	4-10歳，14-15歳アメリカ
I	女性	社会人	13-18歳カナダ（現地校）
J	男性	大学生	2-8歳シンガポール（インターナショナルスクール）
			12-14歳イギリス（現地校）
K	女性	大学生	8-16歳アメリカ在住（現地校）
L	女性	大学生	12-18歳中国在住（インターナショナルスクール）
M	男性	大学生	6ヶ月-4歳ペルー
			12-15歳ブラジル（インターナショナルスクール）
P	女性	大学生	生まれ-2歳オーストラリア
			6-9歳マレーシア（日本人学校）
			17-18歳イギリス（日本人学校）
R	男性	大学生	14-18歳ニュージーランドに留学（現地校）
S	女性	大学生	7-15歳アメリカ（現地校）

## 結果

TEM 図作成にあたり，民族アイデンティティ達成度を等至点 EFP とした。民族アイデンティティ達成度として，【日本人としての民族アイデンティティ確立】，【日本人でも外国人でもない民族アイデンティティ確立】，【帰国生としての民族アイデンティティ確立・拡散】，【外国人としての民族アイデンティティ確立】を設定した。図中ではスペースの都合によりアイデンティティを ID と表記している。次に分岐点 BFP と必須通過点の設定を行った。プロセスが分岐する指標として，(1) 学校選び（【日本人学校】，【現地校】，【インターナショナルスクール】），(2) 自分が日本人だと意識したかどうか（【意識する】，【意識しない】），(3) 異文化に適応したか（【適応】，【不適応】），(4) 帰国後日本に適応したか（【適応】，【不適応】）を設定した。必須通過点として，分岐点 (1) の学校選びと，帰国を設定した。インターナショナルスクールは，以下インターと記述する。

Table 2

帰国生に共通のプロセスを示す TEM 図における用語の説明

用語	意味
適応	友達もでき、ストレスの少ない状態で学校に通学できていること
不適応	友達と呼べる人がおらず、ストレス負荷の高い状態で通学している、あるいは通学していない状態のこと
家族・周囲のサポート	話を聞いてくれる家族や、友人の存在、あるいは実際に困った時に具体的対応を取ってくれる環境
家族の考え	経済面や、物理的な要因を考慮した、親・きょうだいの価値観・考え方のこと
言語の能力	コミュニケーションが取りづらいレベルの言語獲得度

### 16名の対象者に共通した TEM 図の作成

ラベルを生成した際、次の用語は以下の意味にて用いることとした (Table 2)。【適応】とは、友達もできており、ストレスの少ない状態で学校に通学できている状態のことを表す。【不適応】とは、友達と呼べる人がいない状態で、ストレス負荷の高い状態で通学している、あるいは通学していない状態のことを表す。【周囲のサポート】には、話を聞いてくれる家族や友人の存在が見られる語りや、実際に困った時に具体的対応を取ってくれる環境に関する語りをまとめた。【家族の考え】は、親の価値観や考え方に影響を受けた語りをまとめたラベルである。経済面などの物理的な要因を考慮したものも含まれる。また、親だけでなく兄弟姉妹の影響も含まれる。【言語の能力】は、十分なコミュニケーションを取れないほど、英語ないし日本語の獲得度が低いことを示す。

対象者 16 名に共通したラベルをまとめた TEM 図は以下の通りである (Figure 1)。以下小見出しごとに経過を説明する。ラベルは【 】で表す。各ラベルににおける語りの例は Table 3 に示す。

Table 3

Figure 1 の TEM 図における各ラベルの語り

ラベル	語りの例
日本との環境差を発見する	「(海外は)メイドさんがいるから家事は一切しなかった」 「日本に比べてあまり勉強をしない」
自分の知ってる言語や物に囲まれて安心する	「(日本人学校は)思い通りにコミュニケーション取れるし考え方も同じ」
自分が日本人(外国人)だと意識する	「私の名前って日本語でどう書くの? って言われて、やっぱり自分は日本人なんだなって思った」

Table 3 (続き)

自分が日本人だと意識しない	「日本人としての意識はなかった」、「日本への誇りとかはない。そんなに好きじゃないというか、考えないようにしてるだけかも」
	「(日本人だなと意識したことは) ないです。パスポートくらい。(外国では) 見た目はちょっと違うなと思いましたけど、考え方と喋り方はほぼ一緒なので特に違うなって思ったことはないですね」
日本人代表として見られる	「私が例えば相手に嫌なことをしたら日本人が嫌な奴って思われちゃう」
	「韓国は反日だから、自分は日本人だから嫌われちゃうんじゃないかとか、悪いことしなくても日本人だから嫌われているんじゃないかってすごい不安に思っていた」
周囲のサポート	「お互いに理解しよう、伝えようっていう気持ちがある学校だった」 「同じ学年の隣のクラスに日本人の子がいて、その子が通訳してくれてようやく先生に色々伝えることができた」
一時帰国の際に帰国生として扱われる	「(一時帰国時に) 帰国生として扱われることが嫌だった。『英語喋って』とか面倒くさくて喋らなかった」
日本人視点から他国籍の人を学ぶ・考える	「勉強に対しての考え方が違った。その時にやっぱり自分は日本人なんだなって思った」
国代表でなく、個人として自分を捉える	「前面に出てた日本人アイデンティティが、私は私が出てきた(上回ってきた)」
日本人としてやっていけないという感覚	「青春時代が全部あっちだったので出来上がっていたもの(自分)が日本でも保てるかわからないし、日本で通用するのかわからない」 「私は日本人としてやっていけないんじゃないかって切り捨てていた。でも日本人として生まれたから日本人の血とは離れられない。自分の中のアイデンティティと日本人として生まれた自分っていうアイデンティティがうまく混ざり合うのかなって」
日本的な行動を期待される	「(アメリカで) 日本から来たって普通にいうと『なんでそんなに英語できるの?』って突っ込まれる。やっぱり見た目が日本人だと、日本人っぽさを求められる」
周りの日本人から違いを指摘される	「(制服の丈を) 2年生とか3年生はそんな長さで着るものじゃない、と言われた」
自分と日本人の考え方や行動の違いを認識	「一緒にトイレに行く文化が理解できなかった」
カルチャーショック・戸惑い	「自分が思ったようには受け入れてもらえないって感じた」
自分の中の日本人と外国人を使い分ける	「日本人の自分だと『普通謝るでしょ』って思うけど、アメリカ人の自分としては『まあそういうもんでしょ』って思った」
自分を外国人と捉える	「海外にいるときは日本人って感じだったんですが、日本に帰ってきたら私は外国人っていう感覚を持った。生活も違ったし、受け入れ態勢っていうか人間関係も違ったし」、「それまで邦楽ばかり聴いていたのが洋楽を聴くようになったり、日本語の本を英訳してみたり、英語に携わりたくなった」
葛藤	「本当にごちゃ混ぜになってるなって感じ。自分はこうですっていうものがなくて、ホワホワしている」
自分を日本人・帰国生だと捉える	「もともと日本人っていう認識から個人になったのが、そこからもう一回帰国生っていう縛りに入ったイメージ。一つの所属を見つけた」

Table 3 (続き)

表面上の行動を変化させる	「(定期テスト前に)勉強するものなんだって」
積極的に人と関わらない	「(大学)4年間一人でいいやって。今までずっと天候を繰り返してその度に新しい友達ができ、大学に入ったらそれが面倒というか、そろそろ別にいいかなって」
相手と比べて自分を捉える	「環境に応じてすごい変わる人だと思う。日本の社会全体で考えたら自分はやっぱり日本人。他校の人と比べると心が外国人とまではいかないけど半分ちょっと違うよねっていう感じ。ただ今の学校の中で行くと自分は日本人だなんて思います」
日本人としての民族アイデンティティ確立	「インターにいた時に自分は日本人だっていう気持ちが強くなって、帰国して他の帰国生を見て、さらに自分は日本人らしいって思うようになった」
日本人でも外国人でもないアイデンティティ確立	「人と同じで痛くないっていう感覚がすごく芽生えて。自分は日本人だけど心は違っていたい」
帰国生としてのアイデンティティ確立・喪失	「日本人の中のマイノリティっていう意識」 「(帰国後)自分より英語ができる人が何百人もいてプライドがなくなった」
自分の中の日本人と外国人が近づいていく	「(以前は日本人とアメリカ人の自分が)極端に離れていた。アメリカ人の自分と日本人の自分を見ているような第三者の自分もいた」「今は、日本のことをアメリカ人としても見れるし、アメリカのことを日本人としても見れる微妙な立場にいる」
私は私、これが私	「違和感は感じたけど、人と違っていいんだなって思えるようになった。逆に英語できるし人よりも知識を持っているから役立つ。違うけどまあいいかなって思えるようになった」

### 異文化接触から適応・不適応となるまで

【異文化接触】から TEM 図を作成した。【異文化接触】し、滞在先と【日本との環境差を発見する】ことで、再度日本文化に触れた時に【自分の知ってる言語や物に囲まれて安心する】感覚を抱くようになる。この体験を経て、自分が日本人であると意識するようになる。対象者の中には、自分が現地の人とは異なる外国人であると認識する者もいたため、ラベルは【自分が日本人(外国人)だと意識する】と命名した。しかし中には、体験した違いが文化差によるものであると考えない者や、違う土地に引っ越すのだから違いがあるのは当然という認識を有していることから、【日本との環境差を発見】しても【自分が日本人だと意識しない】者もいた。前者は異文化接触時の年齢が大きく影響していることが推察され、後者は様々な要因が影響していると考えられる。

【異文化接触】した対象者は、すぐに【学校選び】を行うこととなる。今回は TEM 図作成のため、【異文化接触】後として時系列順にまとめたが、海外へ引っ越す前に学校を決めている者もいた。本研究の対象者は児童期に転校しているため、【学校選び】に【家族の考え】が大きく影響している。本面接の対象者には、【日本人学校】、【インターナショナルスクール(以下、インター)】、【現地校】という選択肢があり、その中から通う学校を選ばなければならない。【日本人学校】を選択した対象者は、学校にて【自分の知ってる言語や物に囲まれて安心する】体験を経るが、日本人学校に通う生徒は皆日本人である。混血児童が在籍する場合もあるが、ほとんどの場合自身を日本人として捉





えて文化化している。そのため、日本人学校に転校した者の多くは【自分が日本人だと意識しない】まま過ごす。【インター】、【現地校】を選択した者は、学校にて【他国籍の人と関わる】ため違いを体験し、【自分が日本人（外国人）だと意識する】。また、自分から意識するだけではなく、周囲から【日本人代表として見られる】ことによって自覚させられる場合もあった。しかし中には、現地の人と同一化することによって【自分が日本人だと意識しない】対象者も存在した。

学校への【適応】・【不適応】には、2つの要因が関連していることが窺えた。1つは【周囲のサポート】である。新しい環境に馴染めるよう周囲の協力が重要であることが示唆された。移動教室を教えてくれるクラスメイトや、わからないことを丁寧に教える先生が例としてあげられる。また【インター】、【現地校】を選択した場合、【言語の能力】が大きな要因となることが見受けられた。学校生活における主言語能力が不十分なまま転校すると、授業についていけず、わからないことを教えてもらうコミュニケーション能力も有していないため、孤独感を感じるといった発言が見られた。しかし、【言語の能力】によって【不適応】になりかけても、【周囲のサポート】によって【適応】していく対象者も見られ、英語が話せないため【不適応】になる、というわけではなかった。

【現地校】に通っていた対象者は、全員【補習校】に通っていた。補習校は、日本の政府が定めたカリキュラムを外国にいても受けられる制度を設けた塾のような学校である。【補習校】に在籍する多くの生徒は自身が日本人であることを自覚しており、必然的に【日本人と関わる】こととなる。現地校では言語の壁からコミュニケーションが思うように取れない対象者も、補習校では【コミュニケーションが取れて安心感を抱く】ため、補習校に【適応】していく。一方で、現地校に【適応】している者の多くは、補習校の【仲良しグループに入れられないなど、うまくいかない】ことが多い。そのため、【不適応】状態となることが見受けられた。補習校にて【不適応】となる要因の1つに【言語の能力】があげられる。日本語の方が苦手であると述べる対象者は、【補習校】の勉強についていくこと、同級生とコミュニケーションを取ることに困難を感じていた。そのような場合、【家族のサポート】が重要となることが示唆された。【補習校】の宿題を家族で協力して解く、あるいは愚痴を親に聞いてもらうなどにより【補習校】に通い続けることができた対象者もいた。一方で、家族から日本語能力が低いことを指摘され、より日本語への自信をなくして【補習校】へのネガティブ感情が高まる対象者も見られた。これらのことから、補習校に対して【不適応】となった場合は、日本文化を共有できる家族の肯定的なサポートが【適応】への重要な要因となることが窺えた。

#### 一時帰国から本帰国するまでの海外滞在

海外滞在中、ほとんどの対象者が一時帰国を経験し、その際「英語喋れる？」などの質問を受ける経験をしていた。日本の友達から【一時帰国の際に帰国生として扱われる】ことで、日本人代表として過ごしてきた自分が、日本人からは特別扱いを受ける対象となる。多くの対象者はこの体験により、日本人とは違う自分を差別化するようになる。また、補習校に通っている場合、日本人視点から現地校の人について語る経験を経ることによって【日本人視点から他国籍の人を学ぶ・考える】ようになる。転校直後に感じた違和感を、同じ日本人海外生と共有することで整理していくのである。【一時帰国の際に帰国生として扱われる】ことと、【日本人視点から他国籍の人を学ぶ・考える】ことにより、国籍や文化差以外の部分にも注目していくようになっていく対象者が多かった。

そこで、この2ラベルを【日本人とは何か考え、個々に注目し始める】という大ラベルでまとめた。その後、【国代表でなく、個人として自分を捉える】ようになる対象者も見受けられた。しかしこの発話は児童期終盤で異文化接触している対象者から多く見受けられた。自分の現状をアイデンティティ視点から整理して考えるには、異文化接触時の年齢が影響していることが推察される。

一方、補習校にて不適応となった対象者は、【日本人としてやっていけないという感覚】を抱く。血筋やパスポートが日本人であるのに、そのような感覚を抱くことで【民族アイデンティティの葛藤】が生じる。その際、対象者から【家族のサポート】によって日本語能力を獲得していったことが語られた。ここでいう【家族のサポート】とは、あくまでも言語面に対してのみであり、情緒的サポートに関する発話は見られなかった。日本語を扱えるようになることで、徐々に【日本人としてやっていけないという感覚】が変化していったことが語られた。帰国が近づくと、彼らは【焦って勉強する】ようになり、帰国への準備をしていくこととなる。

#### 帰国から適応・不適応となるまで

不安を感じながらも日本へ【帰国】する時期がやってくる。帰国後は周囲から【日本人的な行動を期待される】が、対象者はそれまでの行動様式で過ごすため、【周りの日本人から違いを指摘される】。また、周囲からの指摘だけでなく、自ら【自分と日本人の考え方や行動の違いを認識】する。一時帰国の時と同様に【周囲から特別扱い】を受けることや、【言語の能力】も影響して、自身を日本人と差別化して捉えることで【カルチャーショック・戸惑い】を受ける対象者が多かった。

【カルチャーショック・戸惑い】を受けた際、対象者は【なぜ周りと違うのか考え、適応するために模索する時期】に突入する。カルチャーショック後、各々が納得する民族アイデンティティを身につけていく発話が窺えた。【自分の中の日本人と外国人を使い分ける】パターンでは、どのような行動が日本文化に適しているのかを判断しながら行動様式を変えることにより、学校やアルバイト先で【適応】していくことが語られた。【自分を外国人として捉える】パターンでは、帰国するまでは自分が日本人だと考えていたにも関わらず、帰国後に日本人から受け入れてもらえない体験により、日本人との差別化を行う発話が見られた。【所属（帰国生）を見つける】パターンは、帰国後に他の帰国生と出会い、体験を共有することで居場所を感じられるようになっていく発話が見受けられた。外国では自身を日本人だと捉え、帰国後は日本人から同族として扱ってもらえないことにより、どちらでもない所属を見出すのである。また、どこにも居場所を見出せず【葛藤】し、自分とは違う存在を否定するパターンも面接において見受けられた。

【なぜ周りと違うのか考え、適応するために模索する時期】を経て、【適応】・【不適応】に分かれていく。【不適応】となった対象者は、しばらく経つと周囲の行動を観察して【表面上の行動を変化させる】。これは、周りに指摘された違いや、自分なりに考えて一見適応的にふるまおうとしている状態である。しかし、そのように過ごす中で【周囲からの評価】が変わり、友達ができるなどして葛藤なく過ごせるようになり、やがて【適応】していくプロセスが見られた。このような経過もあり、本研究の対象者は皆【適応】していったが、可能性のあるプロセスとして適応せずに民族アイデンティティを確立させていく場合も考えられる。Figure 1 では、点線でその可能性を示してある。

カルチャーショックを受けて一見不適応状態に陥ったように見えるが、対象者本人にとっては適

応的となっている行動も見受けられた。他者との違いに直面しないよう【積極的に人と関わらない】ことで自らを保つパターンである。帰国後、すぐに他の【帰国生と出会い、類似点や違いを認識する】ことで葛藤なく【自分を日本人・帰国生だと捉える】ことができる対象者もいた。その場合、周囲から違いを指摘されることも、葛藤することもなく、比較的素早く自分らしく適応的に過ごすことが可能となっていた。友人を作る努力をしない、一定の距離感以上に人と関わらないなどにより、直接直面化することなく緩やかに自分と他者との違いを認識して受け止めていくのである。

#### 帰国後から、民族アイデンティティの確立まで

帰国後に【適応】すると、対象者は自分の民族アイデンティティについて考察を始める。【民族アイデンティティ】を意識しない者もいるが、このプロセスを辿っている対象者は、海外でも日本人に囲まれて過ごしていた場合や、帰国後すぐに他の帰国生と出会うことで葛藤なく自分の所属を確保できた場合が多い。ほとんどの対象者は【相手と比べて自分を捉える】ようになる。比べる相手によって自分の立ち位置が変わるのである。そのため、自分はどこにも所属しない中途半端な存在であると感じ、【日本でも外国でもない民族アイデンティティ確立】に至る。しかし、比較する相手が変わることで自身のアイデンティティは揺れ続け、落ち着くことはない。一方、同じような流れで帰国生としてのアイデンティティを確立する者もいる。これは先ほどと比べ、「帰国生」として最も居心地がいい」と感じる者に多く見られた。また、それまで有していた帰国生としてのアイデンティティを、帰国後に喪失する者もいた。これは、帰国後に日本人よりも英語ができることで【周囲から特別扱い】を受け、帰国生として英語ができるアイデンティティを有していたが、英語ができる他の帰国生と出会うことで自分の英語力に対する自信を喪失し、帰国生としてのアイデンティティが崩れるパターンである。これら2つはどちらも他の帰国生との出会いを介して生じるプロセスであることから、まとめて【帰国生としてのアイデンティティ確立・拡散】とラベルを生成した。今回の対象者にはいなかったが、日本人との差別化を行うことで【外国人としての民族アイデンティティ確立】が行われる可能性も考えられたため、Figure 1では点線によりその可能性を示した。

海外滞在時に、自分の中で日本人としての視点と外国人としての視点をはっきり分かれている対象者もいた。例えば、同じ日本人を見るにしても、日本人の視点からだ「きっちりしていて良い」と感じるが、アメリカ人の視点からだ「細かいところまで気にして窮屈そう」というように、1つの物事に対して自分の中で相反する2つ以上の意見を持つ。そのような場合、帰国後にカルチャーショックを経験することや、青年期に突入していくことで【自分の中の日本人と外国人が近づいていく】という発話が見られた。そして、【私は私、これが私】というアイデンティティに至る。先に述べた【日本人でも外国人でもないアイデンティティ確立】と類似しているが、民族という視点を抜きにして発言していることから、本研究では異なるものとして扱い、ラベル生成を行なった。

先の【積極的に人と関わらない】パターンにおいても、同様に【私は私、これが私】という視点にたどり着く発話が見受けられた。これは、積極的に他民族と関わらないことで、民族アイデンティティに関する視点を有することなくアイデンティティを構築していることが考えられる。

【日本人としての民族アイデンティティ確立】、【日本人でも外国人でもないアイデンティティ確立】、【帰国生としてのアイデンティティ確立・拡散】、【外国人としての民族アイデンティティ確立】

は、どれも比べる相手によって流動的に変化することが考えられるため、大ラベルとしてまとめ、【相手と比べて自分を捉える】というラベルとを行ったり来たりを繰り返していくことが考えられる。また、【私は私、これが私】と発言した対象者も、面接場面で筆者が質問を重ねるうちに民族アイデンティティについて考える様子が見受けられたことから、このプロセスも同様に、民族アイデンティティの大ラベルと行ったり来たりを繰り返すことが推察される。

#### インターナショナルスクール・現地校に通った帰国生に共通した TEM 図の作成

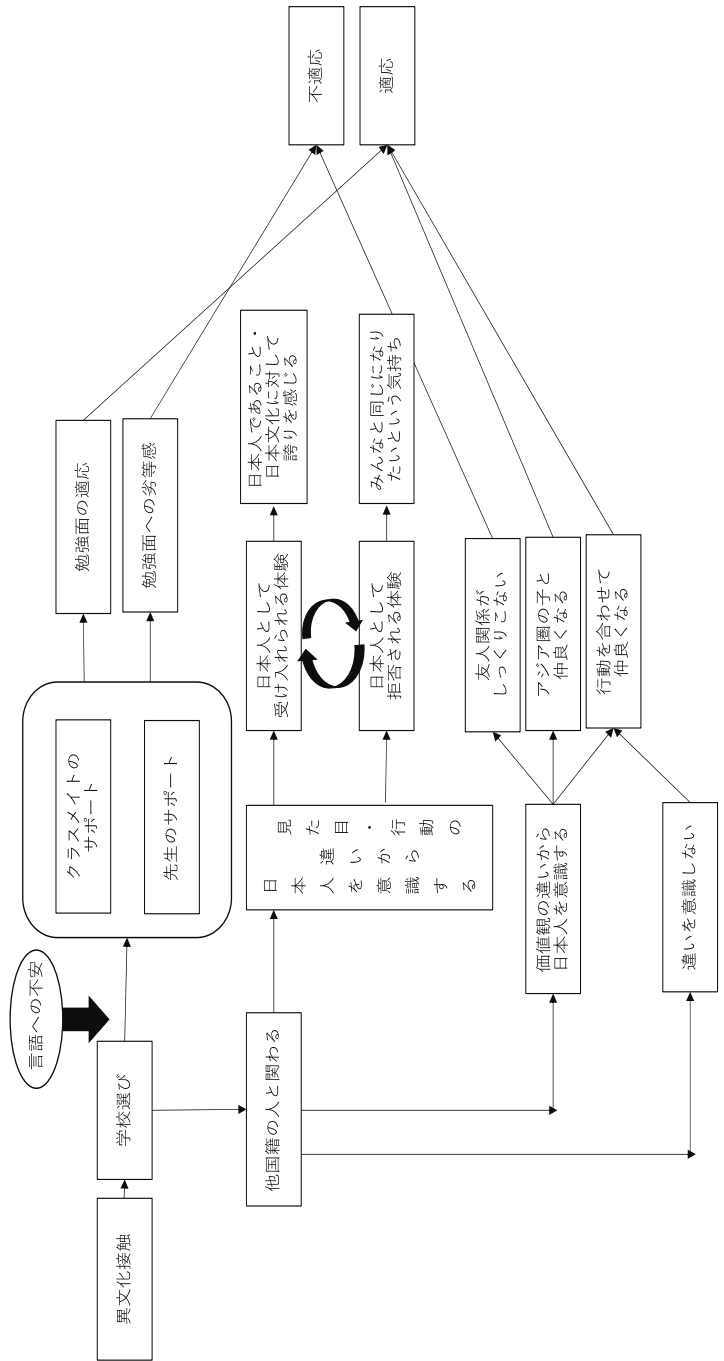
インターと現地校に通った者は、日本人学校に通った者よりも、民族アイデンティティ獲得に当たって複雑なプロセスを辿っていることが窺えた。そこで、インターと現地校に通った者の異文化接触から適応・不適応に至るまでの TEM 図を作成した (Figure 2)。そして、彼らの帰国後の民族アイデンティティの変化をまとめた TEM 図も作成した (Figure 3)。用語は次のように定義した (Table 4)。Figure 2 におけるラベルの語りの例を Table 5 に、Figure 3 の語りの例を Table 6 に示す。

Table 4

インターナショナルスクール・現地校に通う帰国生に共通する  
プロセスを示す TEM 図における用語の説明

用語	意味
言語への不安	外国語に自信が持てず、不安を抱いている状態
サポート	授業や会話を理解できるよう説明する、援助を行うこと
勉強面の適応	外国語で行われる授業についていけて、知識を身につけることができる状態
勉強面への劣等感	言語のできなさによる勉強のできなさを痛感し、劣等感を抱いている状態
適応	友達もでき、ストレスの少ない状態で学校に通学できていること
不適応	友達と呼べる人がおらず、ストレス負荷の高い状態で通学している、あるいは通学していない状態のこと

【言語への不安】は、自分の外国語に対して自信が持てない状態を示す。日本語以外の言語を共通語とする学校へ入学する際、自分のコミュニケーション能力に自信が持てない対象者がほとんどであった。「サポート」とは、そのような言語に対して不安を感じている対象者に対して寄り添い、対象者が授業や会話を理解できるよう説明をする、援助を行うことなどを示す。【勉強面の適応】、【勉強面への劣等感】における「勉強面」とは、学業に関することのみを示すこととする。そのた



環境要因 ← 自分要因  
 行ったり来たりを繰り返す  
 プロセス  
 インタビューでは見られなかった想定されるプロセス

- 適応 = 友達もでき、ストレスの少ない状態で学校に通学できていること
- 不適応 = 友達と呼べる人がおらず、ストレス負荷の高い状態で通学している、  
あるいは通学していない状態のこと
- 周囲のサポート = 話を聞いてくれる家族や友人の存在。  
実際に困った時に具体的対応を取ってくれる環境。

Figure 2. インターナショナルスクール・現地校に通った帰国生の異文化にて適応・不適応に至るまでの TEM 図

め、友人関係などは含まない。【勉強面の適応】は授業についていけること、外国語による教育で知識を身につけていける状態であることを示す。【勉強面への劣等感】とは、勉強面の適応を達成できず、自分の言語のできなさ、勉強のできなさに劣等感を抱いている状態を示す。【適応】は、友達もでき、ストレスの少ない状態で学校に通学できていることであり、【不適応】は友達と呼べる人がおらず、ストレス負荷の高い状態で通学している、あるいは通学していない状態のことを示す。

#### インターナショナルスクール・現地校に通った帰国生の、異文化接触から適応・不適応に至るまでの TEM 図の作成

【異文化接触】を経て【学校選び】を行い、インター・現地校に転校する。その際【言語への不安】を抱えるが、【クラスメイトのサポート】や【先生のサポート】により、不安に変化が生じる。全くサポートのなかった者もいれば、手厚いサポートを得た者もいた。サポートにより、授業を理解できる、課題を提出できるなど【勉強面の適応】が可能となっていく。一方で、サポートが不十分であった対象者は【勉強面への劣等感】を抱きながら通学する様子が語られた。勉強面で適応できたかによってストレス負荷が変わり、【適応】ないし【不適応】というプロセスに分かれている。

【学校選び】を行いインター・現地校に転校すると、【他国籍の人と関わる】こととなる。その際、多くが「髪の毛」や「目の色」などの【見た目・行動の違いから日本人を意識する】こととなる。行動の違いは、文房具の交換こや、日本人と比べて自分の意見をはっきり言う、などが含まれる。その後、対象者も外見の違いから自分が日本人と扱われ、【日本人として受け入れられる体験】と【日本人として拒否される体験】を繰り返す。前者は、日本人であることを肯定的に捉えられることである。【日本人として拒否される体験】では、「俺は日本人が大嫌いだ」など、日本人であることから自身を否定される体験が語られた。【日本人として受け入れられる体験】と通じて、自分が【日本人であること・日本文化に対して誇りを感じる】ようになる。一方、【日本人として拒否される体験】を重ねると、【みんなと同じになりたいという気持ち】が生じることが示唆された。

見た目や行動だけでなく【価値観の違いから日本人を意識する】体験も語られた。価値観という目に見えない違いを認識した結果、対象者は【友人関係がしっくりこない者、文化的価値観が似ている【アジア圏の子と仲良くなる】者、価値観が異なる相手に【行動を合わせて仲良くなる】者に分かれた。【友人関係がしっくりこない】者は、親しくする友人ができずに【不適応】となる。【アジア圏の子と仲良くなる】者は、学校において所属するコミュニティを見つけ、【適応】的に日々を過ごす。【行動を合わせて仲良くなる】者も同様にコミュニティを見つけられたことから【適応】していく。また、価値観などの【違いを意識しない】者もいたが、彼らは違和感を感じることなく学校成員に【行動を合わせて仲良くなる】ことができおり、【適応】していったことが語られた。

#### インターナショナルスクール・現地校に通った帰国生の、帰国後から民族アイデンティティの確立に至る TEM 図の作成

インターと現地校に通った者の、帰国から民族アイデンティティの確立に至るまでに共通した発話は以下のようなものであった (Figure 3)。それぞれのラベルの語りの例は Table 6 に示す。

インターや現地校に通っていた対象者の多くは、【帰国】時に日本語【言語への不安】を有していた。これは、「勉強についていけるのかな」といった不安や、「専門的な用語とか政治の難しい言葉

Table 5

Figure 3 の各ラベルにおける語り

ラベル	語りの例
クラスメイトのサポート	「私が言ったことをちゃんと言葉にしてくれる」
先生のサポート	「みんなお世話したがる」
勉強面の適応	「先生も、誰かこの子のこと助けてくれない？って」
勉強面への劣等感	「相当辛かった。言語もわからないしなんのためにこの宿題をやってるのか、この宿題はなんの意味を持ってるのかわからないままとりあえず教科書読んで同じような箇所を写すとかやってた」
見た目・行動の違いから日本人を意識する	「サラサラした黒髪っていうのは日本人しかいなかった」
日本人として受け入れられる体験	「日本人ブランド。日本人っていうだけですごいクールじゃんってなった」、 「日本人っていうだけで得るものが多くて特別感を感じ始めた。日本人としての意識がポジティブな意識に変わっていった」
日本人として拒否される体験	「韓国人がいきなり『竹島は韓国のもだから』って言ってきた。すごい悲しくなった、胸がウツてなった」 「アジア人だから仲間はずれにされる、ご飯の時に椅子をずらされたり」
日本人であること・日本文化に対して誇りを感じる	「日本人であることに対して、その事実をすごく大切にしていた気がします」
みんなと同じになりたいという気持ち	「うちも土足で家になりたいとか、普通になりたいって思ってた」「みんな教会に行ったりして、うちはやっぱり違うんだって」
価値観の違いから日本人を意識する	「(外国人は) すごくしょうもないことで喧嘩する、独占欲みたいなものがあるんですかね」
友人関係がしっくりこない	「ふざけるのがすごい嫌だった、恥ずかしかったので、みんなでワイワイしている横で見ていた」
アジア圏の子と仲良くなる	「文化がちよっと似てるから過ごしやすかったのかなとは思いますが。靴を脱いだりお箸を使って食べるとか。ある程度似た部分が日常生活にお互いあってそれが過ごしやすかった部分はあるのかな」
違いを意識しない	「黒人とも白人とも仲良くしていた」

はまだ日本語でわからなかった」など、日本語で生活していくことに関する不安をまとめたラベルである。帰国後、彼らは【日本育ちの日本人と接触】をする。その後学校へ通い、【クラスメイトのサポート】や【先生のサポート】を経て、【勉強面の適応】に至る、あるいは【勉強面への劣等感】を抱えることとなる。これは、【異文化接触時】と同様のプロセスであることが推察される。

【日本育ちの日本人と接触】して、【周りの日本人から行動の違いを指摘される】経験をする。これは、日本育ちの日本人から【日本的な行動を期待される】ために生じる体験であることも語られた。【周りの日本人から行動の違いを指摘される】ことと、【日本的な行動を期待される】経験から、対象者は【自分と日本人の考え方や行動の違いを認識】するようになる。それまで日本人代表として過ごしていたのに、日本人との違いを認識することで、【カルチャーショック】を経験する。同時に、何名かの対象者は【日本人の自分と、外国人の自分など、複数の視点を持っていることを認識する】(発話例:「インターの子達を日本人として見て、日本人をアメリカ人として見ている自

分が、無意識のうちにいるなって気づく)。複数の視点を持っていることに気づいた後、【自分の中の日本人と外国人を使い分ける】ことによって日々を過ごす者は、【自分の中の日本人と外国人が近づいていく】感覚を得る。このプロセスを経た者の発話例として、長く日本に住むことで外国人の自分が薄れていく発言や(発話例:「日本人になってきてるのかな」)、中間地点へ両方の自分が寄っていく発言が語られた(発話例:「すっごく離れていたアメリカ人と日本人の自分が、ちょっとずつ近づいてきている」)。一方で、【日本人の自分と、外国人の自分など、複数の視点を持っていることを認識する】ことで【自分は日本人でも外国人でもないと考え、葛藤する】者もいた。しかし日本で過ごしていくうちに、徐々に【自分の中の日本人と外国人が近づいていく】ことも語られた。

先に述べたのは、【カルチャーショック】を経て自分に複数の視点があることを認識したパターンである。しかし中には、日本人と異なるという点から、【自分を外国人と捉える】対象者もいた。自分を外国人と捉えた者は、日本人との差別化を図る行動をとっている。【自分と日本人の考え方や行動の違いを認識】し、【周りと違うことに誇りを感じる】ようになるのである。

帰国後に【カルチャーショック】を経験しなかった者もいた。彼らは帰国後、比較的スムーズに適応し、【第2言語ができる自信】を持つようになる(発話例:「誰にも負けない何かがあるってすごい強い」)。そして、【周りと違うことに誇りを感じる】ようになる。

ここまで【日本育ちの日本人と接触】することで生じる心的変化プロセスを説明した。次に、【帰国生と出会い、類似点や違いを認識する】プロセスへと入る。本研究の対象者は皆、帰国生の多いコミュニティに所属した経験があり、自分以外の帰国生と出会った体験がある。【第2言語ができる自信】を抱いた者や、自分を帰国生として他の日本人から差別化した者は、自分よりも英語ができる帰国生と出会うことで、【第2言語への劣等感】を抱くようになる。多くの対象者に共通して、自分は「中途半端」な存在であることをほのめかす発言が多かった。そして、それまで築かれていた、あるいは築きかけられていた【帰国生としての民族アイデンティティが拡散】する。一方、他の帰国生と出会うことで自分が【一人じゃない安心感】を抱くという発言も見受けられた。それまで不適応気味だった者は、他の帰国生と出会い【所属(帰国生)を見つける】ことで、【帰国生としての民族アイデンティティを確立】する。Walters & Auto-Cuff (2009)も、同じ背景を持つTCKとの出会いがTCKのアイデンティティ発達に重要であると述べており、本研究でも同様の発話が見られた。

【日本人の自分と、外国人の自分など、複数の視点を持っていることを認識する】プロセスから、【自分の中の日本人と外国人が近づいていく】感覚を得て、【日本人でも外国人でもない民族アイデンティティを確立】する者が多かった(発話例:「日本人の中に小さくアメリカ人の自分がいるみたいな感覚」、「矛盾しているけど、矛盾しているのが自分なんだなって受け入れ始めている」)。

しかし、彼らの民族アイデンティティ発達はここで留まらない。帰国生としてのアイデンティティや、日本人でも外国人でもない民族アイデンティティを確立した後も、異なる背景要因を持つ者との接触により他のアイデンティティが顕在化する。【日本人・帰国生・外国人と比べて自分を捉える】

(発話例:「カナダにいた時はカナダ人ぼくないな自分って思うし、日本にいたら日本人ぼくないな自分って思う」)ことで、一度は落ち着いた民族アイデンティティが再度揺れる。葛藤し、【「私は私」、「これが私」】(発話例:「確かにパスポートは日本ってなってるけどでもだからって自分が日本人だ



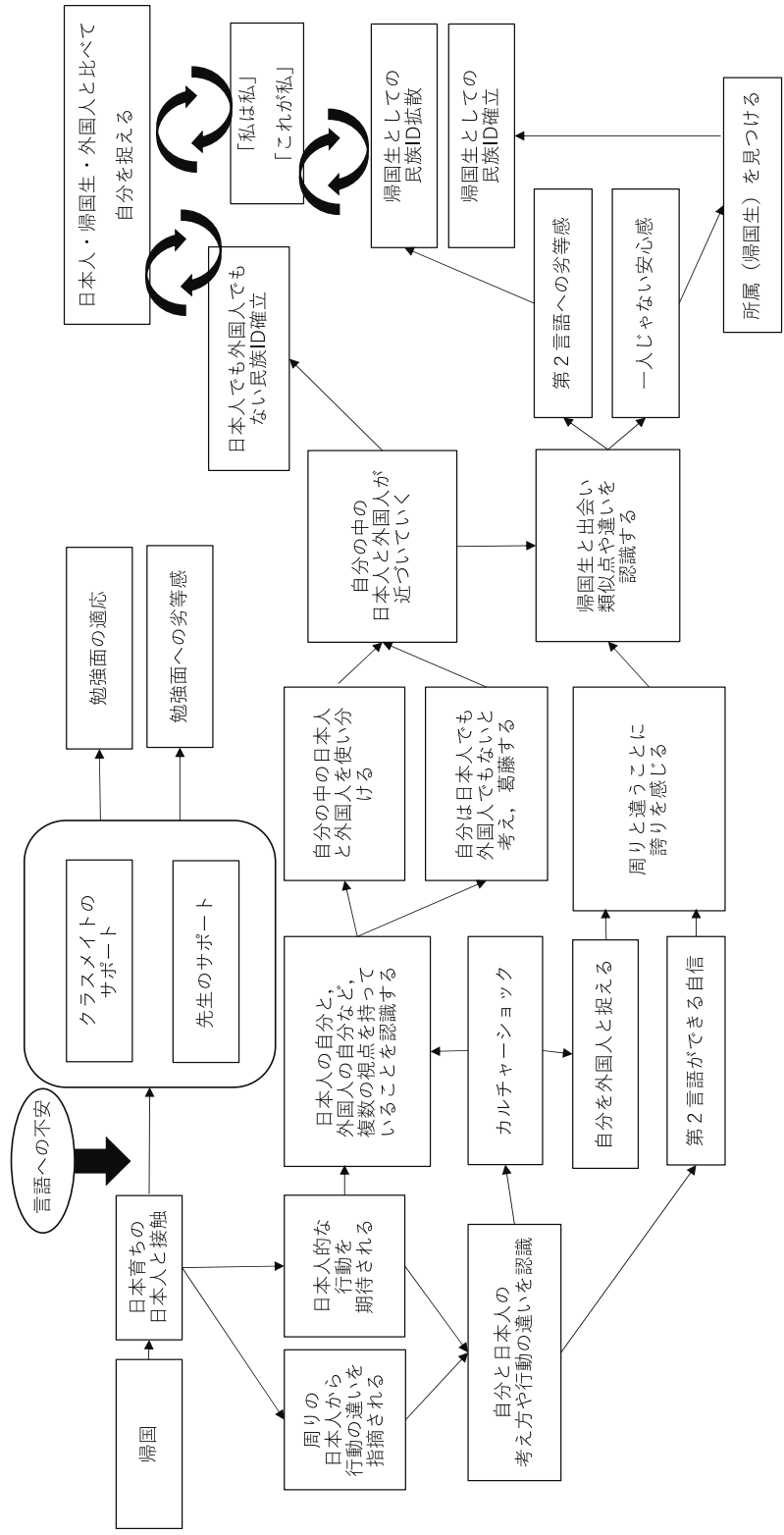


Figure 3. インターナショナルスクール・現地校に通った帰国生の、帰国後から民族アイデンティティ確立までの TEM 図

Table 6

Figure 3 の各ラベルにおける語り

ラベル	語りの例
言語への不安	「映画の感想を言い合うとかはできるようになったんですけど、専門的な用語とか政治の難しい言葉はまだ日本語ではわからなかった」
周りの日本人から行動の違いを指摘される	「喋る時に肩動いちゃったりとか。でもどんなことをしているのか私が教えて欲しい。すごく日本人のつもりなのに」
日本人的な行動を期待される	「ほとんど日本人として見られるし、日本人らしさを期待される」、「自分が持っていると思っていたアメリカ人の自分を否定された感じがして、腹立たしさと悲しさがあつた」
日本人の自分と、外国人の自分など、複数の視点を持っていることを認識する	「インターの子達を日本人として見て、日本人をアメリカ人として見ている自分が、無意識のうちにいるなって気づく」
自分の中の日本人と外国人を使い分ける	「自分の中で切り替えがある感じがした」 「帰国生以外の日本人を理解するのが大変だった。自分はすごい日本人だって思って直したものを、直した状態で日本に帰った。今度は逆にズバズバ言いすぎとか、思ったこと全部言っちゃうなって、自分めっちゃ帰国生っぽい大丈夫かなって思った」
自分は日本人でも外国人でもないと考え、葛藤する	「(自分の中の)日本人の視点から見るとアメリカ人は大雑把、なんでこうできないんだって思う。アメリカ人の視点から日本人を見るとめっちゃ息苦しいじゃんって思う。矛盾している」
自分の中の日本人と外国人が近づいていく	「日本人になってきているのかな」 「日本人としての自分も今としては受け入れ始めているのかな。すごく離れていたアメリカ人と日本人の自分が、ちょっとずつ近づいてきているような感じ。よくわからないけど、良い方向に行ってるのかなって感じた。極端に離れていたものが近づいてる、一つになろうとしている不思議な感じがある」
自分を外国人と捉える	「海外にいるときは私は日本人っていう感じだったんですけど、日本に帰ってきたら私は外国人っていう感覚を持った」、「とりあえず英語に触れたいって。日本語の本を英訳してみようとか、今思うとよくやったなって思うけど、英語の歌詞を日本語にしてみようとか」
周りとは違うことに誇りを感じる	「他の子とは違うってことに誇りを持っていたかもしれないです。私は日本人の中でもちょっと心は違うよっていう感じで痛かったような気がします」
第2言語ができる自信	「英語の授業で模範回答を期待されるんですけど、むしろそれが自信になった。誰にも負けない何かがあるってすごい強くなって思っ。誰に何を言われても、数学とか化学とか相変わらずできなくてやばくても英語できるし英語ではあなたに負けないからって」
第2言語への劣等感	「自分より英語ができる人が何百人もいてプライドがなくなった」
一人じゃない安心感	「ストレスがなくて楽しかった。お互いの気持ちかわかる、帰国生同士だと辛いこと楽しいこととかのあるあるがわかるので一緒にいて楽だった。めっちゃ同じ境遇の人がいて嬉しいなって」
帰国生としての民族アイデンティティ拡散	「自分は帰国生の中でも帰国生らしくない方だから、他の帰国生の人に話を聞いたほうがいいと思う」
帰国生としての民族アイデンティティ確立	「日本人とは心からバカ笑いたことがない。なんだか話が合わない。外国人ともそうで、同じ背景を共有できる帰国生が一番楽」
日本人でも外国人でもない民族アイデンティティ確立	「日本人の中に小さくアメリカ人の自分があるみたいな感覚」、「日本人が嫌とかアメリカ人が嫌とか否定的なものはない。矛盾しているけど、矛盾しているのが自分なんだなって受け入れ始めている」

Table 6 (続き)

日本人・帰国生・外国人と比べて自分を捉える	「カナダにいたときはすごく自分日本人だなんて思ってた。日本に帰ってきたら自分は100%日本人じゃないんだなって思った。血筋とか完全に日本人だけど、後天的なもの日本じゃない文化で育っているので、目の前にいる純日本人と自分は一緒じゃないなっていつも思っています。カナダにいたときはカナダ人っぽくない自分って思うし、日本にいたら日本人っぽくない自分って思う」
「私は私」, 「これが私」	<p data-bbox="455 421 1237 517">「振り切るのは無理だなって思うけど、それが私だからって思う。(日本か外国か) どっちかを消したらそれだけの時間をなかったことにする感じがする。どっちも受け入れてどっちもいいところだけとって生きていければいいかなと思う」</p> <p data-bbox="455 521 1237 681">「日本人なのか日本人じゃないのかって自分でも正直わからない。型にはまりたくないっていう思いがすごく出てしまって。確かにパスポートは日本ってなってるけどでもだからって自分が日本人だってすごく思わなくてもいい。そういう型に自分を入れてしまうと自分らしくなれなくなるんじゃないかって思って、大学に入ってから全く気にしなくなりました」</p>

ってすごく思わなくてもいい)と自分の存在を納得しようとしても、新たな出会いにより揺れ続けるのである。Figure 3 では、このスパイラルを黒い矢印にて表している。

## 考 察

### 学校選びが児童期に異文化接触した者の民族アイデンティティ発達に与える影響

日本人学校に通った者は比較的定例的な発達を辿っていたことにに対し、インターと現地校に通った者はより複雑なプロセスを辿っていた。本研究の対象者は基本的に児童期に異文化接触し、思春期には日本へ帰国している者である。児童期に【日本人として拒否される体験】を経た者は【みんなと同じになりたいという気持ち】を抱いている (Figure 6)。これは児童期に異文化接触をしている者ならではの体験であると考えられる。児童期は集団との同一化を図ることで安心して発達していく時期であり、そのような時期に他との違いを受け入れることは、自身の同一性が危ぶまれかねない体験である。人種や、それまでに習得した行動などの見ただけで判断できる差や、価値観などの目に見えない違いなど、様々な差異を踏まえて環境に適応していかなければならない体験は、子どもにとって大変な危機であることが推察される。他者との同一化よりも先に、主に思春期の課題とされている他者との差別化を先に行う。のちに同一化できる TCK を見つけ、児童期の課題を辿り、自分が安心して所属できる集団を見つけるのである。

### 学校選びが思春期に帰国した者の民族アイデンティティ発達に与える影響

帰国後に日本育ちの日本人と比較して【周りとは違うことに誇りを感じる】者がいた。思春期は、自身を差別化してユニークな自分を出す時期であり、第2言語が喋れる、あるいは帰国生であるという揺るぎない差が、自信へとつながっていったことが推察される (Figure 8)。

環境が変わることによって自分の捉え方も同時に揺れ動くことが示された。自分という存在のバランスを取ろうとして、環境から離れた時に自分を外国人であると捉えたり、自分に焦点を当ててなぜ違いを感じたのか整理する体験が生じるのだと考える。自分が何者であるか、児童期というア

アイデンティティ構築前の段階に複数文化の視点を持ちうることは、1 つ以上の価値観を同時に保有することとなる。自身の中の道徳的視点が不安定になることも含め (LeTender, 2000), 成長期に異文化接触することによって自分という存在についてどの視点から捉えたら良いのかわからず、不安定となるのではないかと考えられる。

#### **学校でのサポートが児童期に異文化接触した者の民族アイデンティティ発達に与える影響**

異文化において日本人である自分を肯定的に受け入れられること、否定的に拒絶されることは、対象者の民族アイデンティティ発達に大きく影響していることが示された。肯定的に受け入れられた場合、日本人であることを誇りに思い、愛着などが芽生えやすくなる。一方、否定的に受け取られると、周りのみんなと同じになりたいという気持ちが生じて日本人である自分を否定的に捉えやすくなる可能性が示された。複数文化を成長期に体験している TCK の自己肯定感と集団アイデンティティについて調査した Downie, Mageau, & Liodden (2006) も、彼らが所属している民族について肯定的に評価されると彼ら自身が肯定的に受容されている感覚を抱くことを報告している。本研究の対象者も、日本人であることを肯定的に受け取られることで自分の民族性に誇りを抱き、探索的に日本人について調べるなどの行動が語られた。

外国語の喋れなさを勉強面や学校での生活面にてフォローしてくれるクラスメイトや先生の存在により、不適応になりかけても適応的に学校生活を過ごせるようになったという語りも見られた。日本人であるという事実を含め、自身を肯定的に受け入れてもらえる環境が、彼らが落ち着いて発達していくために重要であると考えられる。

#### **家族のサポートが児童期に異文化接触した者の民族アイデンティティ発達に与える影響**

多くの面接対象者は異文化接触の際に家族サポートに恵まれており、学校で問題が生じた際も家に帰って家族に抱えてもらうことで危機的体験を乗り越えていることが語られた。また、精神面だけでなく学業面に関しても家族のサポートが重要となることが示された。現地校に通う中で日本語に自信が持てなくなった面接対象者から、補習校の勉強を家族に教えてもらうというエピソードが語られた。帰国後に子どもが困らないよう、家族が協力してサポートすることはその後の適応に重要な要因となっていたことが考えられる。

一方で、家族から日本語能力が低いことを指摘され、より日本語への自信をなくした対象者もいた。外国で文化化した子どもに対し、家族からそのような否定的な関わりがあったならば、自身の日本人の部分に対して自信がなくなることは当然であると考えられる。家族成員は、子供の日本語能力、日本文化に対する理解力などを評価するのではなく、子どもが適応的に過ごすためには何をすれば良いのかサポートする姿勢を持つことが重要であろう。

#### **発達の順序が入れ替わることについて**

海外での体験によって発達課題の順序が入れ替わることが示唆された。海外にて日本人学校へ通った場合、比較的定例通りの発達段階を踏んでいることが面接にて語られた。一方で、インターや現地校に通った場合は、異なるプロセスを辿ることが示された。インターや現地校に通った者は、自分を差別化してユニークな自分を出す思春期的体験を、児童期の課題とされている所属する集団を見つけることよりも早く行っていたことが推察される。彼らはまず、集団への所属感が乏し

いままに、自身を差別化しているのである。日本人留学生を対象に研究した植松（2009）は、異文化とアイデンティティの問題を、集団アイデンティティと自我アイデンティティの相互補完作用（multi complementation; Erikson, 1959）の視点から考察することを提案している。集団アイデンティティとアイデンティティの関係について植松（2010）は、アイデンティティ概念の理論的背景である自我心理学に基づいて次のように説明している。「生まれた社会が持つ文化や歴史、理想など、ある集団が経験を組織化する枠組みで集団アイデンティティの働きによって、人は自分自身を社会的現実の中で適応的に運営していくことができるようになる。そして所属する集団における一成功例としての自分を感じ、またその集団の社会的現実の中で定義されている方向に成長しつつあるという生き生きとした現実感を伴う確信を持つことになる」。児童期と思春期の発達課題が入れ替わりやすい環境にて過ごすことは、危機的体験と捉えられるだろう。面接にて、インターや現地校に通った場合、適応的に過ごすためには周囲のサポートが大切であり、特に自身を肯定的に捉えて関わってくれる存在の重要性が語られた。そのような存在に支えられ、自分が何者であるかを安心して検討することが可能となるのである。

#### 複数文化を体験した TCK の民族アイデンティティ統合について

対象者は帰国後に周りとは比べながら自身の民族アイデンティティについて検討することが示された（Figure 6）。これは、自身で捉えているアイデンティティと、他者視点からの自分にギャップが存在していることが影響していると考えられる。面接では、自分で思っているアイデンティティと、他者から見られるアイデンティティの違いに関する発話として【日本人的な行動を期待される】ことが挙げられた。Walters & Auton-Cuff (2009)も“自分が何者であるか”よりも“自分が何者ではないか”という視点から自分について語る TCK について言及している。McDonald (2010)が、彼らのマイノリティな状況や身につけたものが物理的に捉えられないことから、TCK は目に見えないマイノリティであると述べているように、見た目から TCK であることは他者に伝わらない。Schaetti (2000)は、TCK のアイデンティティのゴールに関する仮説として、自分のアイデンティティをあくまでも内的に統合していくこととしている。本研究でも、他者との比較では対象によってアイデンティティが揺れるため、自身が何者であるか内的に統合することが望ましいと考える。

内的に統合する際、重要となるのが他の TCK の存在であろう。面接においても【帰国生と出会い、類似点や違いを認識する】発話が多く見られた。同じ背景を共有する TCK との出会いが【一人じゃない安心感】につながり、アイデンティティ発達に影響を及ぼすことは、女性 TCK に面接調査を行なった Walters & Auton-Cuff (2009)の研究においても重要性が唱えられている。児童期の発達課題であると考えられる、安心して所属できる集団を見つけるこのステップは非常に大切であろう。

#### まとめ

本研究では面接調査によって、児童期に異文化接触した帰国生が日本人としての民族アイデンティティを発達させていくプロセスを検討した。その結果、滞在先の環境によって迎えるプロセスが異なること、日本人であることを周囲が肯定的に捉えることが民族アイデンティティの発達に重要であることが示された。本研究の対象者は社会的に適応している者ばかりであった。それでもなお、民族アイデンティティという潜在的な視点から考察すると、流動的で、不安定にも近い状態である

様子が語られた。異文化接触は危機的体験であり、特に児童期においてそのような体験がなされる場合、適応的に生きるためには周囲のサポートが必要不可欠となるだろう。

文化間移動の経験は、特に子どもの発達課題の順序に影響を及ぼし、それによって困難を抱える可能性も指摘されている (Pollock & Van Reken, 1999)。本研究では、海外にて日本人学校に通った者と、インターや現地校など日本人がマイノリティとなる学校に通った者とは異なる民族アイデンティティの発達プロセスを辿ることが示された。そのため、インターや現地校に通った者は、自分を差別化してユニークな自分を表出する思春期的体験を、児童期の課題とされている所属する集団を見つけることよりも早く行っていたことが推察される。

学校と家におけるサポートの有無は、子どもの適応にとって重要な要因となることが示された。コミュニケーションが取れない、あるいは勉強についていけないほど言語面に問題があるような状態であっても、そのままの子どもをありのまま受容し、適応していけるよう支援していく姿勢が重要である。そのような状態であることを否定的に評価する、あるいは拒絶することは、子ども達の発達、その後の適応という視点から考察すると望ましくない。しかし、日本は単一民族であることから、内と外に他者を分けて捉える特徴お有していることが推察される。マジョリティの日本人と異なる子どもに対して、保護者は様々な思いが巡るだろう。しかし、そのような関わり方をされたならば、子どもが受けるショックは計り知れない。

#### 今後の課題

児童期の子どもがいる家族が海外へ移動する場合、事前に心理教育を行うことが有用である。心理教育としては、児童期の異文化接触がいかに関係アイデンティティの混乱に陥りやすい体験であるかを踏まえ、マイノリティ青年にとって民族アイデンティティが重要であること、また、異文化接触によって滞在先の環境に文化化した子どもをありのまま受容し、子供が適応していくためにどうすれば良いかという視点からサポートすることが大切であることを伝える。そして、大人よりも子どもの方が比較的早く異文化へ適応する可能性が高いことから (箕浦, 2003), 両親の苦勞も勞う。その上で、子どものルーツとなる日本についても肯定的に伝えられるよう、日本人代表として両親がふるまうことの大切さを示唆することも重要であろう。

今後の課題として、性差についての検討が必要である。女性の TCK を対象にインタビュー調査を行なった Walters & Auto-Cuff (2009) は、女性 TCK ならではのアイデンティティ発達を考察している。日本人を対象とした研究でも、同様に性別ならではの検討が重要である。

#### 引用文献

- 阿部 祐 (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.
- 荒川 歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012). 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例 立命館人間科学研究, 25, 95-107.
- Downie, M., Mageau, G.A., & Liodden, R.K.T. (2006). On the Risk of Being a Cultural Chameleon: Variations in Collective Self-Esteem Across Social Interactions. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*,

12(3), 527-540.

- Erikson, E.H. (1959). *Identity and Lifecycle*. New York: Norton. (小此木啓吾・小川捷之・岩男寿美子 (訳) (1973). 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル— 誠信書房)
- 福井亜由美・岡本祐子 (印刷中). 児童期の異文化接触に伴う民族アイデンティティの発達—サードカルチャーキッズの日本人青年の分析— 広島大学心理学研究, 18.
- Gullahorn, J.T., & Gullahorn, J.E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of social issues*, 19(3), 33-47.
- Hoersting, R.C., & Jenkins, S.R. (2011). No place to call home: Cultural homelessness, self-esteem and cross-cultural identities. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 17-30.
- Hogg, M.A., & Mullin, B.A. (1999). Joining groups to reduce uncertainty: Subjective uncertainty reduction and group identification. In D. Abrams, & M.A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp.179-249). Oxford, UK: Blackwell.
- Hong, Y.Y., Morris, M.W., Chiu, C.Y., & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 7, 709-720.
- LaFromboise, T., Coleman, H., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- LeTender, G.K. (2000). *Learning to be adolescent: Growing up in U.S. and Japanese middle schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- McDonald, K.E. (2010). Transculturals: Identifying the invisible minority. *Journal of Multicultural Counseling Development*, 38(1), 38-50.
- 箕浦康子 (2003). 子供の異文化体験 増補改訂版. 新思索社.
- 大塚芳子 (1992). 帰国直後の不適応 臨床心理学体系第 10 巻. 安香 宏・小川健之・空井健三 (編) 金子書房, pp.139-152.
- Phinney, J.S., Jacoby, B., & Silver, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 478-490.
- Pollock, D.C., & Van Reken, R. (1999). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Ryder, A.G., Alden, L.E., & Paulhus, D.L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.
- Schaetti, B.F. (2000). Global nomad identity: Hypothesizing a developmental model. *Dissertation Abstracts International*, 61(10), 4169A.
- 渋沢田鶴子 (1993). 異文化とアイデンティティ—帰国子女の症例をとおして— 精神分析研究, 37(1), 114-120.
- 渋谷真樹 (2000). マイノリティ集団内部の多様性と力関係—帰国子女教育学級に在籍する「帰国生」らしくない「帰国生」に着目して— 御茶ノ水女子大学ジェンダー教育センター年報, 3, 149-

162.

白土 悟 (2004) . 異文化間カウンセリングの今日的課題 異文化間教育, 20, 4-10.

Sussman, N.M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 355-373.

鈴木 満・立見康彦・太田博昭 (編) (1997) . 法人海外渡航者の精神保健対策—欧米地域を中心とした活動の記録— 東京: 信山社.

塘 利枝子・廿日出里見・小澤理恵子・鈴木一代 (2008) . 文化間移動とアイデンティティ形成—生涯発達の視点から(自主シンポジウムH6)— 日本教育心理学会第50回総会発表論文集(pp.S144-145) .

植松晃子 (2008) . 異文化における心理的サポートについての理論的考察—新たなパラダイムの提案— お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学論業, 11, 175-182.

植松晃子 (2009) . 異文化における民族アイデンティティの顕在化—日本人留学生を対象とした縦断調査による質的検討— お茶の水女子大学グローバル CEO プログラム公募研究成果論文集 Proceeding (2007年度第2集) , 4, 45-53.

植松晃子 (2010) . 異文化環境における民族アイデンティティの役割—集団アイデンティティと自我アイデンティティの関係— パーソナリティ研究, 19(1), 25-37.

Vivero, V.N., & Jenkins, S.R. (1999). The existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding “cultural homelessness”. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 6-26.

Walters, K.A., & Auton-Cuff, F.P. (2009). A story to tell: the identity development of women growing up as third culture kids. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(7), 755-772.

山本 力 (1984) . アイデンティティ理論との対話—Erikson における同一性概念の展望— 鐘 幹 八郎・山本 力・宮下一博 (編著) アイデンティティ研究の展望I ナカニシヤ出版, pp.9-38.