

ニューヨーク補習授業校の高校生におけるアイデンティティの諸相—ワークショップ的授業を通して— Aspects of Identity of the High School Students in the Japanese Weekend School in New York: An Experience from an In-class Workshop

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学
International Christian University



ニューヨーク補習授業校, アイデンティティ, 民族アイデンティティ, 高校生
Japanese weekend school in New York, identity, ethnic identity, high school students

ABSTRACT

ニューヨーク補習授業校ロングアイランド校高等部2年生11名を対象にアイデンティティに関する心理教育ワークショップ的授業を行った。「本当の自分」、「日本人とは」といった事柄を語り、深めあった。その中で、日本では表面化しにくい民族アイデンティティの問題が顕著に表面化し、補習校が日本人としてのアイデンティティの形成に重要な役割を果たしていることが共有された。一方、しばしば単一の「日本人」像を共有しようとするプロセスが生じ、この多文化的クラスにおいては多重アイデンティティに留意する必要があった。作成されたワークシートの分析から、両親の人種、日本在住経験の有無が強い影響を持ち、日本を基点とする視点、バイカルチュラルな視点、多重民族性の統合の視点などのカテゴリーが見出され、それぞれの典型例が提示された。加えて、集団アイデンティティ、文化的アイデンティティを醸成する場としての補習校の意義が論じられ、多様性を保証する対話の可能性が示唆された。

The author conducted an in-class, psychoeducational workshop with a class of eleventh graders in the Japanese Weekend School in New York (Long Island School). We discussed, with eleven schoolchildren, topics such as “True Self” and “What is Japanese?” Ethnic identity issues surfaced saliently in contrast to Japan where it rarely arises. We shared the fact that the Weekend School plays an important role for them in

identity formation as Japanese. On the other hand, in that multi-cultural class, attention had to be paid to the multiple identities that some students held since, in contrast, a singular image of the “Japanese” often prevailed among them. Analysis of the worksheets showed that the race of their parents and whether they had lived in Japan had a strong impact on the results, and categories such as viewpoints from Japan, bicultural viewpoints, and viewpoints of integrating multiple ethnicities were found. Typical examples were presented. In addition, the significance of the Weekend School as a place to cultivate group identity and cultural identity was discussed. The possibility of a dialogical approach to maintain diversity was suggested.

1. 問題と目的

補習授業校は、海外にあって「主として現地の学校に通学しながら、土・日曜日や平日の放課後を利用して日本国内の学校で学ぶ国語や算数などの基幹科目を日本語で学習するための教育施設」(栗原・森, 2006)である。帰国後に日本の教育に再適応しやすくするためという目的が主であるが、現代では長期滞在者や永住者が多い地域も増え、日本文化の継承という目的が占める比重も大きくなってきている。

ニューヨーク補習授業校は、1975年に2番目に設置された老舗の補習校としての歴史を持ち、現在ウェストチェスターにWT校とA校、そしてロングアイランドにLI校が置かれている。今や短期滞在者、駐在者の子女よりも永住者、長期滞在者の子女が多く在籍している。そのため、そこでの学びの目標は「日本の学校に遅れないようにする」という単純なものではなく、「アメリカに住み、身に付けなくとも日常生活に不便のない日本語をあえて学ぶ」という困難な性質を帯び、主体性が一層求められることになる。「なぜ学ぶのか」の問いは、必然的に、複雑な民族的、文化的な背景の中で「自分は何者なのか」という問いを先鋭化させる。多文化社会の中だからこそ、日本の中では曖昧にされがちな本質的問いが可視化されやすくなる。

アイデンティティ、とりわけ民族アイデンティティの問題は、Erikson (1959) の精神分析的理解による貢献を嚆矢として膨大な発展を遂げている。しかし、調査研究隆盛の中で発達や人格のダイナミクスが軽視され、静的な要因関係のモデ

ル構成に終始し、アイデンティティを教育していく視点を著しく欠いている感がある。筆者は集団精神療法、心理教育的グループの手法を用いて青年期のアイデンティティ形成への支援を通して (Nishimura & Aronson, 2004; 西村 他, 2008)、安全な集団風土と対話の中で青年が自らのアイデンティティと向き合い、深める可能性が評価されるべきであると痛感している。

このたび、ニューヨーク補習授業校LI校を卒業していく高等部2年生(1学級)の授業卒を1コマ頂き、特別授業の形式でアイデンティティについてのワークショップを行う好機を得た。短い時間ながら生徒自身が自らを客観視し、語り合う中で浮かび上がってくるアイデンティティの諸相をクラスのグループダイナミクスを含めてここに報告し、補習校の意義についても考察したい。

本報告におけるサンプル数は少なく一般化には限界がある。またニューヨークには私立の補習校や塾などが存在し、補習校を選択するに際してはある種の偏りが伴う。さらに、ここでは卒業に辿りつけたものだけの分析であり、中途脱落の要因については触れられない(補習校からの「脱落」が何らかの弱さの表れであると言うつもりもない)。それでも、今後のアイデンティティ教育の指針となるいくつかの視点を示唆するものであると考えている。

2. 方法

2.1 枠組み

2011年3月4日、国語の授業を1コマ頂き特別授業形式で行った。ニューヨーク補習授業校ロン

Table 1 生徒の民族的背景

	両親とも日本人	親の1人が日本人	両親とも日本人でない
日本在住経験あり	2(カテゴリーⅠ)	0	1(カテゴリーⅣ)
日本在住経験なし	4(カテゴリーⅡ)	4*(カテゴリーⅢ)	0

括弧内は後述する分析の際のカテゴリーを示す。

*全員母親が日本人

グアイランド校はニューヨーク市クイーンズ区にある公立小学校を土曜日のみ借用している。なお、この日は最終の授業日で、次週はこの学年の卒業式が予定されていた。

参加者は高等部2年生の11名（女子5名、男子6名）であった。生徒たちの中に駐在家庭、短期滞在家庭の子女はおらず、長期滞在もしくは永住者の子女ばかりであった。親の民族的背景と日本在住経験の有無の点から整理したものがTable 1である。以下、個人情報保護に配慮して、個人が特定されないよう適宜匿名化して記述する。

2.2 手続き（授業構成）

授業は以下の通りの構成で行われた。①講師の自己紹介、②アイデンティティ理論の簡単な説明、③ワークシート作成、④振り返り（個人発表を含む）、⑤全体ディスカッション、⑥まとめ。なお、本授業は了承を得て録音し、ワークシートは、提出が任意であることを伝えた上で全員から回収した。

2.3 作業内容

アイデンティティ概念は、厳密には深い内面的なものとして定義されるべきだが、ここでは理解しやすいように「『自分が***である』という感覚」として伝えた。具体例として、筆者が「心理学者である」、「日本人である」などを挙げ、職業アイデンティティ、民族アイデンティティ、家族アイデンティティ、集団アイデンティティの概念を紹介した。その上で、各自に「どのような自分がいるか」をできるだけたくさん書くよう求めた。また、両親の国籍・人種と、自身が生まれ

育った場所の簡単な年表を付すように求めた。記入後、書かれたものの中から大切だと思われるものを選んで、別紙の円グラフに、その重要性が面積に反映されるよう記入を求めた（付録「体験ワークシートの内容」参照）。

この方法は妥当性、信頼性のある心理検査、心理尺度ではなく、あくまで自己理解のためのワークシートであるが、ある程度意味のある事柄を顕在化させるには有効である。

3. 授業中のやり取り

授業中のトピックについてクラスで生じたやり取りの一部を提示する。そこには本クラス特有のグループダイナミクスが表面化していると思われる。なお、発言内容は録音記録に基づき、個人的な部分を伏して示した。

① 補習校をやり続けられた経緯

授業の始めに筆者（以下Nとする）が、なぜ補習校をやり続けられたのか、なぜ日本語を勉強し続けられたのか、を問うとある女子が、「小学校の頃は親にやらされてやっていたが、中学校、高校では学びたくて、自分たちでやろうと思った」と発言し、続いて別の女子が、「辞めた子たちの日本語能力が低いから、そうなりたくなくてやった。一応日本人だから、日本語を勉強したかった」と言った。ある男子は、「よくよく考えてみると、あんまり苦労っていうか、大変ではなかった」と答えたので、Nが訳を聞くと、先ほどの女子が「実際アメリカで、ひとりで自分で勉強しようとしていた人に比べると、案外自然にやれてい

た」と答え、その男子も、「案外そういう自然な状況にあった」と同意した。

Nが「一応日本人だから？」と聞くと、先の女子が、「それだけではない。ただ高校に入って、自分が何人かっていうんで、やっぱり日本人の血が入っているから、自分も日本語を話せなくちゃいけないとか、日本語で勉強できないといけなとか、そういう意識が気付いたというか、高校生になって」と答えた。

ここで積極的に発言した生徒は、補習校によく適応し、日本語にも自信のある生徒たちである。おそらく日本人としてのアイデンティティもアットホームなものであり、日本から来た大学教員にもなじみやすかったものと思われる。

自分で何者かになろうという強い意識を持つ体験は、青年期における自我同一性確立の重要な指標である。日本にいと特に民族の問題は曖昧になりがちであるが、ここでは明瞭に見ることが出来る。そこには、つかみ取ろうとする姿勢がうかがえる。それは補習校を続けられた生徒たちに共通するテーマであろう。

② アイデンティティ感覚全体について（ワークシートの振り返り）

ワークシートを作成して、ある女子が発言した。「現地校の自分と補習校の自分と、あとバイトしてる時の自分と、全然違くて、どれが本当の自分なのかわからなくなる時があります。たぶん補習校にいる時の自分は一番自然で、自分は自分でいられるんだらうなっていうのがあるけど」。すると、別の女子が、「基本的に現地校にいる時は静かになっちゃうっていう人が、ここでみんな大騒ぎとかしてる」、「現地校では授業中とかは、静かーに座ってる感じです。しゃべらない人だと思われてる」と続き、さらにある男子も同意した。

それに対してまた別の女子が、「彼女たちは補習校と現地校は違うって言うけれども、私とかはね、周りの人が自分のことをどう思うかはdon't care、関係ないから、基本的には。だから、結構どこ行っても似てるような、みたいな」と語っ

た。しかし女子の誰かが何かを言い（聞き取れず）、「まあね、100%ではないけどね」と付け加えた。Nが別の女子に聞くと、「同じです。補習校と現地校と違う」と答えた。

補習校は多くの生徒にとって、長期滞在者や永住者の子女にとっても現地校で出きれない自分を出せる心のよりどころとなっているようである。「大騒ぎ」は、彼らの安心感や連帯感の表明であろう。現地校では日本人だと見られることで隔たりを感じる分、「日本人らしく」であろうとする動機が高まるのかもしれない。一方で、見られや文脈によって自分の中核が変わることはないと感じるタイプの生徒もいる。彼女の存在は「日本人らしさ」を越えた自分を探求する貴重なものかもしれないが、補習校は「自然でいられる場所」という見解を共有しようという動きが垣間見える。

③ 「本当の自分」でいられる場所

先に出た「本当の自分」という言葉を受けて、Nが「本当の自分でいられるなあっていう場所ってどこでしょうね」と問うた。すると、先ほど「補習校にいる時が一番自然」と言っていた女子が即座に「ここ」と答えた。「だって、クラスのみんな、ここにいる子みんな、小さい時から知ってる子たちだし、みんなで一緒に育っていった、友達になって」と仲の良いところをアピールした。別の女子も「気を使わなくていい」と同意した。

Nが、これまで沈黙していた別の女子に尋ねると、彼女は「えっとー、私はやっぱり、親の周りにいるとやっぱり自分だと思う。親はやっぱり、自分のことを誰より知ってるから」と答えた。同様に沈黙していた別の男子に尋ねると、彼は、「僕は陸上のチームとか友達と一緒にの時。」と答えた。そこでNは、親と一緒にいることの大事さと親の価値観と違うものを友人と共有できることの意義について説明した。

本当の自分でいられる、ということの中に「幼なじみ」という要素が含まれていることは興味深い。なじんで気を使わなくてよいというのは、ま

さに肯定的な意味での「甘え」の関係である。しかしやはり全員が「補習校は本当の自分いられる場所」だと思っているわけではなく、補習校にいても親や外の仲間関係を重視する生徒もいるのである。この2人はともに親が国際結婚のケースであるが、そのことも関係しているかもしれない。このような差異が浮上することは、補習校におけるアイデンティティの形成・深化への道を開くものであるように思われる。

④ 日本人であることについて

授業の終盤にNは「日本人であるとはどういうことか」ということについて尋ねた。一人の女子が「文化を知っているということ」と答え、別の女子が「日本語をしゃべれる。受け答えができる」と答えた。また別の女子が、ここにいるほとんどの人が日本の年中行事を同じように行っていることを語った。それに対して別の女子が「でも、結局は、日本人の血が流れているということが、日本人であるということを決めることだと思う。アメリカ人で、日本の文化を知っていて、日本語をしゃべれるからと言って日本人にはなれない」と言った。

Nはある男子生徒に、彼が東アジアのA国人であるとは知らずに「あなたは日本人であることをどう考えるか」を問うた。すると彼は、「イヤ、オレ日本人じゃないから。」と答えた。Nは一瞬うたえたが、説明を聞き、彼が幼い頃身に付けた日本語を忘れないように通学しているという事情を理解した。このクラスの中でのマイノリティとして頑張ったことを評価し、「みんなが日本人日本人って言うてることはどう思いますか。」と問うたが、それは答え難い問いだった。そこで、彼に「君はとても日本文化になじんでいて、この補習校にずっといても、それであなたは日本人だとは思わないんだよね」と聞くと、彼は「血筋が違うんで」と答えた。Nは、「うん、そうだよ。血筋が違ってれば、文化に親しんでいたって日本人じゃないって自分のことを言えるよね」と言った。すると、ある女子が彼に、「小さい頃から日本で、生まれたのは日本なんでしょ」と

言った。彼は、「生まれたのはA国」だと答えた。別の女子が、「でも小っちゃい頃からずっと日本語でしょ」と聞いた。彼は「まあね」と答えたが、それでも、当然ながら自分の民族アイデンティティを崩さなかった。

国際結婚家庭の子女はこのディスカッションには沈黙していた。Nが一人の男子生徒に「あなたは何人ですか」と問うと、「日本人とアメリカ人」と答えた。その2つを持っている、ということがどういう意味を持つのかについては十分に議論できなかった。Nは先ほどの問題に戻って、日本の文化になじんでいて日本語を知っているから日本人だというわけではなく、民族のアイデンティティを尊重すべきこと、多様性の意義を伝えた。ある女子が「ですね」と同意した。

このプロセスは、民族アイデンティティと文化的アイデンティティの違いを認識する必要性を浮上させている。すなわち、言語や風習は民族性と必ずしも一致しない。彼が日本人でないことは明瞭なはずだが、彼と付き合いの長い生徒たちにとっては、彼独自の民族性を認めることは情緒的に難しいことだった。おそらく、「補習校の仲間＝日本人」というステレオタイプで自身の民族アイデンティティを支えていた生徒にとっては、それが崩される脅威になったからであろう。また、「日本人らしくあろう」として言葉と文化を身に付けようとしてきた生徒にとっては、言語と文化が「日本人の証し」とは言えないという脅威に直面したであろう。先述のように、彼の存在は差異を鋭く浮上させ、各自の民族アイデンティティのあり方を深めてくれる貴重なものだと考えられる。十分な対話とは言えないが、補習校を卒業するにあたって改めて日本人であることを問い直し、多様な民族アイデンティティを模索する機会を得たことは意味のあることだったろう。

4. ワークシートの結果

4.1 表記された項目について

回収されたワークシートを事後的に整理し、分

Table 2 記述された項目のアイデンティティ領域別人数（「**」は固有名詞）

領域	記述例	人数
民族	日本人 アメリカ人 アジア人 **人	10*
集団	補習校の自分 現地校の自分 YMCAのグループカウンセラー **の生徒	6
家族	**家の娘 妹 いとこ brother	6
性別	男 女 ゲイの人	5
学生	高校生 student 生徒	5
友人	友人 友達	3**
性格	自立できている まじめ Tomboy	3
宗教	Christian かいきょうと（回教徒）	3
個人	**（自分の名前）	3
趣味・関与	アウトドア好き 陸上選手 **のファン 先生になりたい自分	8

* 他に「日本が好きな自分」と「アメリカが好きな自分」の両方を書いたものが1名いた。

** 他に「友達思いの自分」と書いたものが1名いた。

析した。ここでは円グラフの中に描かれたものについて述べる。表記された項目は6～9個で、1人あたりの平均は7.6個であった。項目を領域ごとに分類し、各領域について記入した人数をTable 2に示した。

領域は10個抽出された。その中には、境界が明瞭でないものもある。例えば、「高校生」と「**の生徒」は類似しているが、明瞭に集団所属を指していると思われるものを集団アイデンティティの領域とし、単に「生徒」の記述に留まるものを学生アイデンティティの領域とした。一方、「生徒」や「高校生」は、その社会的身分そのものが現在のアイデンティティとなっていると考えてよいように思われる。趣味・関与の領域は各自の選んだものの質がかなり異なり、領域の幅が広いので、言及した人数は多かったが（8名）、ここでは考察の中心からは外すこととする。

さて、民族アイデンティティの領域にほとんどすべて（「日本が好きな」「アメリカが好きな」も入れればすべて）の生徒が触れていたことは注目に値する。ニューヨークの補習校ならではの特徴を示していると思われる。この点については次節で詳述する。次に集団アイデンティティ領域が続くが、この領域に言及した6名はすべて「補習校

の生徒」を挙げていた。また、友人という領域はアイデンティティとは呼びにくいものであるが、集団アイデンティティに連なる性質を持つ独自の関係性を持つものとみなして1つの領域として取り上げた。その中の1人は「補習校＝ともだち」という記述をしている。また残り2人は直接の所属集団を挙げていないが「友人」をあげることで情緒的つながりを持っていることが推測される。

家族アイデンティティの領域に言及したのは6名であるが、女子の全員（5名）が挙げている点が興味深い。性別に関する個人要因だけでなく、母親の母語を学ぶことの女子にとっての独自の意味など、独自の文脈が影響を与えている可能性もある。「息子」を挙げた男子はいなかった。性別を取り上げている生徒は必ずしも多くない。一方、宗教的アイデンティティを明瞭に示した生徒が3人いたのは、日本で実施するよりもおそらく比率が高いと思われる。

4.2 特徴的な領域の分析

特に民族アイデンティティと補習校の意義については、いまだ少し詳細な分析を行いたい。親の人種、日本在住経験の有無によって分類したTable 1の4つのカテゴリーを用いる。

カテゴリーⅠ（両親日本人、日本在住経験あり）の2名は自らの民族的アイデンティティを「アメリカ育ちの日本人」、「日本人であるが日本の高校生とは少し違う」と記している。いずれも、日本を基点とし、日本にいる人と比較対照するような視点を持っていると思われる。

次に、カテゴリーⅡ（両親が日本人で、日本在住経験なし）の4名の内、「アメリカ人」と「日本人」の両方を記したものが2名、「日本が好きな自分」と「アメリカが好きな自分」の両方を記したものが1名、「日本人である+補習校の生徒である」と記したものが1名であった。最初の3人においてはグラフ上でも日本とアメリカの割合は同等であり、その2種を並列してとらえようとするのが特徴である。

カテゴリーⅢ（母親のみ日本人、日本在住経験なし）の4名は、さらに父親の人種・国籍によって若干異なる特徴を見せる。父親がアメリカ人の場合、「日本人」と「アメリカ人」を並列させた者が1名、「外人」と「日本人」を記したものが1名であった（後者については、「外人」の円グラフ上の割合が「日本人」の3倍以上を占め、人種上の葛藤と不適応状態がうかがわれる）。父親がアジア出身の場合、「アジア人」（父親は東アジアA国人）、「日本人と（南アジアB国）人のミクス」と記していた。両者にはアメリカ人という記述が見られないことも特徴と言える。両親の人種を1つにまとめあげようとする点がひとつの特徴と言える。ただし、2人のやり方は同質ではない。前者がより大きな概念を用いている一方、後者は2つの人種に折り合いをつけようとしていることがうかがえる。

最後に、カテゴリーⅣ（両親とも非日本人、日本在住経験なし）の1名は、「（東アジアA国）人」、「アジア人」、「アメリカ人」を並列させていた（グラフ上での割合もほぼ同じ）。

サンプル数が少なく一般化には限界があるが、それでもなお、親の人種・国籍、日本在住経験の有無によって民族的アイデンティティのあり方に明瞭な違いが見てとれる。

同じカテゴリーを用いて、補習校がどのように

各人に位置付けられているかを検討する。

カテゴリーⅠの2人は「補習校の生徒」と記し、現地校の記述がない。カテゴリーⅡにおいては、「補習校の生徒／ともだち」が1名、「補習校にいる自分」と「現地校」にいる自分の両方を記した者が1名、同様に「日本人+補習校の生徒である」と「現地校」と記した者が1名、さらに「友人」と記した者が1名となっていた。カテゴリーⅢでは、「補習校である私」と「現地校である私」の両方を記した者が1名、「高校生」が1名、「student」が1名であった。カテゴリーⅣでは、「生徒」と記されていた。

ここでも、カテゴリーによってアイデンティティの中での比重に差が出てくることが見て取れる。日本がアイデンティティの軸になっている者ほど補習校への帰属意識が強く、次いで補習校と現地校の並列が続く、さらに集団所属感が薄れて社会的身分が重視されるようになる。

4.3 個別分析

次に、特徴的と思われる個人の実例を示し、検討を進めたい。

①Xさん（女性）

カテゴリーⅠのXさんは、両親が日本人であり、Xさん自身は日本生まれで幼児期（2才）にニューヨークに移り、現在に至っている。

Figure 1はXさんが描いたアイデンティティ構造である。Xさんは円を4等分し、右上4分の1に自分の名前を「日本人であるが、日本の高校生とは少し違う」とイコールでつなげている。右下4分の1をさらに2分割し「バイリンガルである」と「補習校の生徒である」を割り当てている。左下4分の1には「姉、娘」など家族のアイデンティティがまとめて書かれている。そして左上4分の1は、自分の特徴、長所が均等に記されている。それは機械的にも見えるが、優劣をつけられず同じように大事である、ということの明瞭な表現であろう。

右半分と左上4分の1、すなわち全体の4分の3が高校生としての自分について述べているようで



Figure 1. Xさんのアイデンティティ構造

ある。そして右半分は、日本の高校生を標準として、それと少し異なる点を説明しているように見える。海外生活は、日本の高校生にプラスした特性であるかのようである。

② Y君

カテゴリーⅡのY君は、両親が日本人で、彼自身は日本在住経験がない（生まれてからずっとニューヨーク）。

Figure 2はY君が描いたアイデンティティ構造である。Y君の記したアイデンティティの構造は全体を均等に分割した点に特徴があり、授業内でも、すべて同じように重要であると発言していた。その中身は、日本に関連するもの（「補習校にいる自分」、「日本が好き自分」）とアメリカに関連するもの（「現地校にいる自分」、「アメリカが好き自分」、「(高校名)の生徒」、「YMCAのグループカウンセラーである自分」）がポジティブな形で併存している。ただ、日本人だともアメリカ人だとも書いてはいない。両方に肩入れして自分の中で位置付けているが、まだ民族的アイデンティティについては少し留保しているのかもしれない。

とは言え、全体にポジティブな色合いを帯びて



Figure 2. Y君のアイデンティティ構造

いる。また、家族や性別については触れられていないが、「友達思いの自分」、「先生になりたい自分」、「アニメやマンガが好き」といった記述からは、現在と将来が堅実につながっている印象を与えるだけでなく、自己記述の幅広さが認められる。総じて、社会、集団への所属感が明瞭にあり、友人との情緒的繋がりを持ち、発達相応な自立の流れにあると考えてよいように思われる。

③ Zさん

ZさんはカテゴリーⅢに属する。すなわち、両親の片方が日本人で、日本の在住経験がない。Zさんの父親は南アジアのB国出身のイスラム教徒である。

Figure 3はZさんが描いたアイデンティティ構造である。特徴的なのは、補習校や現地校といった両方の文化集団への所属を均等に示す一方で、2つの人種にまつわることが大きな割合を占めている点である。漢字で書かれた自分の氏名（母の姓）とアルファベットで書かれた氏名（母の姓がミドルネームで、父の姓がラストネーム）の両方を持つ「私」が最も大きな割合を占めている。また、「日本人とB国人のミクスである私」も次に大きな割合を占めている。さらに、「かいきょう

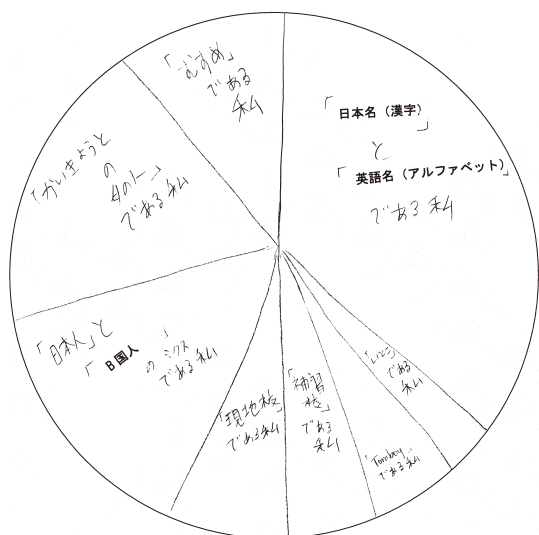


Figure 3. Zさんのアイデンティティ構造

と（回教徒）の女の人」がほぼ同じ割合で続いている。これに「むすめ」と「いとこ」を加えると実に全体の4分の3を占める。彼女が家族および家族を通して伝えられる2つの民族の統合への努力、父親の宗教への同一化を雄弁に物語っている。彼女は日本語補習校に通っているが、父親の母語も使えるそうである。そしてそれらは分裂しているのではなく、結びついた形で存在している。彼女の宗教はニューヨークでも補習校でもマイノリティである。しかし、彼女は対立的にではなく自分の宗教的、民族的アイデンティティを堅持したようである。彼女はアメリカ人について言及せず、この2つの民族の統合がそれを越えていることがうかがえる。それらが形成された背後には、おそらく家族の調和的関係が背後にあると思われる。この授業の中でも、「家族が自分のことを最もよくわかってくれる」と答えたのである。

5. 考察

5.1 補習校におけるアイデンティティ形成と今後の可能性

授業の中で女子生徒が述べているように、補習校および日本語での学習は児童期には親からの期

待で始めるのであるが、青年期、とりわけ高校生になると自らの意思で求めるものになる。その過程がアイデンティティの成熟を物語る事象である（繰り返すが、補習校を続けないということが未成熟という意味ではない）。ここに登場した生徒たちはいずれも、幼いころからいくつもの試練を乗り越え、去っていく仲間を見送ってきた歴史を共有し、通い続けることに自分なりの意味を見出した者たちである。補習校を継続する意味を自問する行為そのものが、民族アイデンティティ、文化的アイデンティティの形成と直結していると考えられる。

栗原・森（2006）は、補習校における役割のひとつとして「日本人アイデンティティの形成」を強調している。補習校で、日本語で学ぶことは、「日本人としての形」に命を吹き込む行為であると言える。今回のワークシートに、A国人男子生徒1名を除いた10名がすべて何らかの形で日本人であることをアイデンティティの一部として明記していたことから、それが実際に機能していることが改めて確認された（父親がA国人である別の女子生徒は、円グラフ上では「アジア人」としていたが、自由記述段階では「日本人」も挙げている）。

とは言え、長期滞在者、永住者の子女においては、日本とのつながりや現地での文化受容の程度によって、日本人という単一アイデンティティをなすわけではなく、アメリカ人アイデンティティとの、いわゆるバイカルチュラルと呼ばれる並列構造を取ることが多いことが見出された。さらに、国際結婚が一定割合を占め、さらには非日系家族の子女がいる場合、「日本人アイデンティティ」を多重民族アイデンティティ、文化的アイデンティティの一要素として考えなければならぬ。言い換えれば、「日本人らしさ」が平面的なイメージでとらえられるなら、彼らには居づらい場所となる危険性もある。日本に近い中国、韓国などの親を持つ場合、そちらの民族性が否定的に見られる危険性もあろう。

授業のプロセスでも示したように、補習校によく適応し、日本人のアイデンティティ獲得に熱心

な生徒は、主流派の声を形成しやすい。実際は、民族的アイデンティティや補習校への所属意識は一樣でなく、差異を含んでいる。そのことを認識することは、生徒のアイデンティティの多様性を保証するとともに、各自の持つ「日本人アイデンティティ」の深化に役立つものと考えられる。

日本人になることは、「日本人らしく」なることと同義ではない。授業でも語られていたが、民族の「血筋」を自覚することとは、個人の歴史の中に家族や民族の歴史の流れを見出し、自分を位置付ける作業であろう。それは終わりのない作業であり、個人特有の形態として構築され、発見されるものだろう（マーフィ重松，2004）。形式的な「ラベル」のようなアイデンティティは個人の防衛として用いられがちである。自分の体験をそのままに受け止められる内的過程とそれを受け止めあえる安全な関係があって、より深いアイデンティティ形成へと向かう。そこに今後の対話の可能性があるように思われる。

5.2 アイデンティティ形成に対する補習校の働き：補足

ニューヨークという長期滞在者、永住者の多い、多文化的な特徴を持つ都市の補習授業校においては、補習校が学力維持・増進、言語や文化伝承の機能を持っていること（そして親同士の交流の機会となること）の意義はいまさら繰り返すまでもない。

アイデンティティ形成という視点で見れば、民族アイデンティティの形成に加えて、集団アイデンティティ形成の場としての意義を指摘したい。補習校への所属感や同一化、教師や親との良好な関係などの全体がさまざまな意味で生徒の心理的安定感や誇りを育てていると考えられる。この点は、関係者の情熱の賜物であると考えられる。

ただし、さほど補習校を重視しないように見える生徒もいた。そこには家族環境や日本からの心理的距離の遠さ、あるいは日本語での学びの停滞などと関係していると思われる。不適応的傾向がうかがわれる生徒もいた。だが、彼らは友人を重視していた。高等部卒業まで努力し続けてきた要

因としての友人との情緒的絆は非常に重要である。むろん、教科教育や文化的行事の実施が「学校」としての中核機能であるのだが、「騒げる」仲間がいることの情緒的支えの意味が強調されてよいだろう。実際、学級の雰囲気は日本の多くの高校よりもずいぶん自由で、賑やかで、雰囲気も友好的だった。

Rogers（1959）は、他者からの肯定的配慮によって人は自分の中のありのままの体験に接近することができることを論じ、それが心理療法の場のみならず通常の間人間関係の中でも生じ得ると述べている。このクラスの生徒たちの関係の中にも、さまざまな事柄を相互に許容する「抱える環境」が発展しているのであろう。高校部まで通学し続けた生徒にとって、補習校の少人数学級は彼らの精神的危機を抱え、人間成長の場として大変意義深いものであると考えられるのである。また、今回授業内で行なったようなグループでのさまざまな対話は、さまざまな領域のアイデンティティ形成を促進するだけでなく、生きた言葉の教育に連なるものと考えられる。

6. 結論

講義、ワークシート、ディスカッション・対話からなる今回のようなワークショップ形式の授業に対する生徒の関心は高く、自らが長年考えてきた問題を語る場を求めているという印象を受けた。今回の関わりが非常に短いものであったことは残念であるが、同様なワークショップによるアイデンティティの深化、援助の可能性が感じられた。

本報告の結果や考察は、サンプルの少なさや地域・機関の特殊性などのために一般化への限界を有している。むろん、その特殊性を十分描けたとも言えない。この成果を一つの指針として、今後課題に取り組んでいきたい。補習授業校という窓から見えるアイデンティティ確立のプロセスは非常に貴重な示唆を与えるものであり、日本人、日系人の理解だけでなく、日本国内の外国人青年のアイデンティティを理解する視点ともなるだろう。

文献

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York, International Universities Press.
- 小此木啓吾訳編 (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
- 栗原祐司・森真佐子 (2006). 海外で育つ子どもの心理と教育：異文化適応と発達の支援 金子書房
- S. マーフィ重松 辻井弘美訳 (2004). 多文化間カウンセリングの物語 (ナラティブ) 東京大学出版会
- Nishimura, K. & Aronson, S. (2004). Safe-space-creating function of an adolescent "cross-cultural" identity group. *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 2, 63-77.
- 西村 馨・西川 昌弘・ジェームス 朋子・中村 有希 (2008). 現代青年のアイデンティティ形成のための心理教育プログラムの開発と整備, および

プログラム指導者の育成 第21回 (2005年度) マツダ財団研究助成報告書

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science, Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). New York, McGraw-Hill.

謝辞

この授業に参加してくれたニューヨーク補習授業校LI校高等部の生徒さんたちに深く感謝いたします。また同校の山内剛教頭先生、矢部文先生、ならびにニューヨーク教育相談室の森真佐子先生、バーンズ亀山静子先生に感謝申し上げます。

付録 体験ワークシートの内容

テーマ：「アイデンティティ」とは何か？

アイデンティティ (identity) とは、「自分が****である」という感覚のことです。

例えば、私は「西村馨」である

私は「西村家の父親」「夫」「息子」である

私は「日本人」である

私は「心理学者」である

私は「プロ野球のファン」である

…などなど無数にあります。

だから、アイデンティティは「小さなアイデンティティ」のまとまり、束 (たば) なのです。

その中でも重要なものとして家族アイデンティティ、民族アイデンティティ、職業アイデンティティ、集団アイデンティティなどがあります。

アイデンティティには、ふだんから意識しているものもあれば、普段は意識しないけれども、ある時、ある場所ですごく意識するものもあります。

アイデンティティは、人それぞれ違います。どれが正しいとか間違っているということではありません。だけど、そのアイデンティティがいやだということもあるかもしれません。

[課 題 1]

では、皆さんひとりひとりのの中にどんなアイデンティティ、どんな自分があるか、できるだけたくさん書いてみましょう。

(以下別紙)

[課 題 2]

では次に、今たくさん書いたもののうち大切なものをいくつか選んで、それを円グラフに描いてみましょう。大切なものはその分大きく描いて下さい。(この下に大きな円が描かれている。)