

キャンプに参加する青少年の「居場所」概念と アイデンティティとの関連に関する考察

—在米日本人を対象としたキャンプでの調査結果から—

萩野 杏菜

はじめに

本論文は、アメリカ在住の日本人（幼児～小中高生）を対象として、Tokyo-Frost Valley YMCA Partnership⁽¹⁾が実施するサマーキャンプの参加者へのアンケート調査から、彼らにとってキャンプがどのような環境として認識されているかを分析し、このキャンプが在米日本人の子どもの成長過程における課題に対し、どのような環境支援を行うことができるのか検討を加えるものである。本稿では、異文化適応という観点から、アメリカと日本という異なる文化環境の狭間で生きる子どもたちが、その文化環境を自分の中にどう位置づけていくか、またその中で彼らがどのようにアイデンティティを形成していくのかをその課題として掲げたい。なぜなら、現地校、補習校、家庭、そういった様々な場面で、「アメリカ人」、「日本人」というエスニシティを感じる人が多い子どもたちにとって、自分がアメリカ人なのか日本人なのかというアイデンティティに関わる問題は日常的に向き合っている問題である。異文化間教育学におけるアイデンティティ研究は、文化人類学や社会学における多民族社会やマイノリティ集団のアイデンティティ研究をベースにしたものである。特に、移民やマイノリティ集団の民族性、エスニシティに焦点化し、それが自己アイデンティティをどのように規定するか研究がなされてきた⁽²⁾。異文化適応と文化的アイデンティティに関する研究においても、心理学や社会学からの応用研究がなされてきたが、そこで扱われるアイデンティティ理論は、アイデンティティを統一体として捉え、異文化接触によりその枠組みが崩れることで個々人の不安や葛藤を引き起こすといった前提があった。しかし、近年の異文化間教育学では、アイデンティティを他者との関係性の中で動的的に把握しようとする視点が出てきている⁽³⁾。自分のことを「アメリカ人でも日本人でもない。インパーフェクトな人間だ。」という子どもも多くいる中で、必ずしも自分自身が連続してあること、自身と他者から見られる自己とが一致しているといったアイデンティティ、つまり Erikson (1959) のアイデンティティ論に代表されるようなアイデンティティの在り方でなくてはいけないうのか、といった問いも踏まえて検討していきたい⁽⁴⁾。

1. アイデンティティと居場所の関連

アイデンティティの形成は、青年期に該当する子どもたちが日常的に直面している課題であるが、小沢 (2003) は、アイデンティティが形成されていることと居場所があるということとは密接に関連

していると指摘している⁽⁵⁾。北山（1993）は「青年期とは甚だ社会的な要素の多い移行の時期、期間」であるとし、特に急激な移行が個人においてもなされる時には、居場所が失われやすいと述べている⁽⁶⁾。富永・北山（2003）においても、青年期においては他者からの自己の分立が重要になるが故に居場所の持ちづらさがあり、だからこそ個人のその過程を支える拠り所としての居場所が保障されることが重要であると指摘している⁽⁷⁾。ただでさえそうした青年期に身置いている子どもであることに加え、アメリカ人や日本人といったエスニシティの狭間に生きている在米日本人の子どもにとって、そうした居場所がどれほど重要なものであるかは言うまでもない。

そもそも日本における「居場所」という言葉は、もともとは不登校の子どもの問題を発端として起用されるようになり、不登校になった子どもが学校以外でどのような居場所を持ち得るかということや、あるいは学校現場においていかに子どもの居場所を確保するか、という形で検討されることが多かった（住田、2003）⁽⁸⁾。1980年代半ばにおける「居場所」概念は、1985年に不登校の子どもの親たちが作った東京シューレのような、学校に行けない子どもたちのフリースペースやフリースクールを指しており、当時は、学校以外の「心の居場所」という心理的な意味合いを帯びつつも、「学校以外の行き場」という物理的な空間を伴うものであった。そして、居場所に関する言及も、東京シューレのようなフリースペースに子どもが通った親の報告や、フリースペースの活動報告に見られるのみであった⁽⁹⁾。石本（2009）によれば「居場所」という言葉の拡がりには新聞紙面上に見ることができる。朝日新聞紙面での「居場所」や「居場所がない」といった表現の使用頻度の推移をみると1994年までと1995年以降との間で大きな上昇が見られる。この使用頻度の上昇は、文部省の出した報告書「登校拒否（不登校）の問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して—」による影響が大きい。1992年に出されたこの報告書では、学校内での「心の居場所づくり」の必要性が指摘された。この報告書以降、新聞紙面における「居場所」や「居場所がない」といった表現の使用数が急激に増加し、徐々に居場所に関連する論考や研究が行われるようになる。さらに2003年には、不登校児童生徒に関わらず、子どもの居場所が減少しているという状況を受け、文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課の「子どもの居場所づくり新プラン」により、国の施策として学校外での居場所づくりが行われるに至った。当時の青少年の問題行動の深刻化や、青少年を巻き込んだ犯罪の多発などの背景として挙げられる、家庭や地域の教育力の低下の問題、青少年の異年齢・異世代間交流の減少に対応する形で、全ての小中学生を対象に、安全で安心して様々な体験活動や地域での交流活動等を行えるよう提言されたものである。しかし、学校外の居場所と言えどこのプランにおける活動場所は放課後の学校や教室であり、物理的空間として学校内の域を出ていないことから、物理的空間としての居場所よりも、心理的意味合いの強い居場所の創出が課題とされていたと言えよう。そうした課題が公的に扱われるようになると、次第に居場所の重要性についての関心が高まるようになる。たとえ学校に元気そうに通っていても、その実においては行き場を失っている子どもたちもいる。人間として最も多感で不安定な心性を抱えて生きている青年期の子どもたちの中には、高校を中退しその後の行き場を見失ってさまよっている者もいるし、就職活動や人間関係につまずき、そのまま社会関係を断ち

切ってひきこもる 20 代・30 代の者たちもいる。そうした様々な観点から、居場所問題が論じられるフィールド、居場所という言葉の表わす意味、居場所問題が対象とする年齢についてなど、居場所がどうあるべきか客観的に捉える傾向が見られるようになったのである。

こうして不登校問題を発端に着目された「居場所」という言葉は、学校という物理的空間や、義務教育期間の生徒児童の問題という枠組みを越えて、1990 年代以降、心理学やその関連分野においても一般的な問題として取り上げられるようになった。そのため居場所に関する先行研究は、青年期における居場所、老年期における居場所、ひきこもりに対する居場所、身体疾患を抱える患者の居場所感など、その対象領域も分析観点も様々で、「居場所」概念を一義的に定義することは難しい。そのため、居場所について論じる際は、どのような居場所について論じるかを明確にする必要がある。本稿で取り扱う在米日本人の子どもは、キャンプに参加する小中高生（ボランティアリーダーとして関わる大学生も含む）を対象としているため、彼らにとって居場所がどのように認識されているのかはアンケート調査結果を参考にしたい。

2. 分析結果

2-1 アプローチ方法

中藤（2011）によれば、居場所についての実証的な研究は、大別すると 2 つの方向性がある⁽¹⁰⁾。ひとつは、居場所をある程度の実体性をもった「場所」や「空間」と捉え、その構成条件や性質について明らかにしようとするアプローチであり、多くの個人にとって居場所となるような場とは、いかなる条件・性質を備えた場であるのかについての理解が目指される。もうひとつの方向性は、居場所における個人の主観的体験について理解しようとするアプローチが挙げられる。個人にとってその場が居場所であると感じられる際に、個人がどのような感覚を抱いているのか、どのような体験がそこでなされているのかについての理解が目指される。筆者は、在米日本人の子どもたちが、英語と日本語に付随する異なる文化環境を受け入れ、その文化環境を自分の中にどう位置づけていくか、またその中で彼らがアイデンティティを形成していくのにキャンプがどのようなサポート環境を提供すべきなのか考察することを研究対象としているため、キャンプを通じた個人の主観的体験とアイデンティティ形成との関連を検討するという観点から、後者のアプローチを採択したい。つまり、本稿で扱う居場所は、他者との関係性において形成される居場所であり、その居場所における子どもの主観的体験について理解を深めたい。

個人にとってある場所が居場所であると感じられる際に、個人がどのような感覚を抱いているのかについては、キャンプに参加している 14 ～ 20 歳の在米日本人 16 名を対象に、A「あなたにとって居場所とはどんな所だと思いますか。」、B「キャンプ、現地校、補習校、家族、あなたにとって居場所と思えるところはどこですか。」という問いに対し、自由記述で回答してもらったアンケート調査結果（キャンプ、現地校、補習校、家族という項目は、彼らが日常生活において身を置く主要環境として筆者が設定した）を参考にしたい。このアンケート調査によれば、全ての子どもが共通して、あ

りのままの自分を受け入れてもらえる環境が「居場所」とであると回答している。

設問Bに関する回答では、自分の居場所はキャンプであると回答した子どもは4名、キャンプと家族と補習校に居場所があると回答した子どもは4名、キャンプと家族と学校といった、彼らを取り巻く主要な環境全てに居場所があると回答した子どもは8名と、若干の違いは見られるものの、ありのままの自分を表現でき、それを周囲が理解してくれるなど、居心地の良さを感じる体験がなされた環境が、彼らの「居場所」として認識されている点は共通していた。おそらくその違いは、どのような環境に身をおいても、それぞれに違った居心地の良さがあるという認識から「居場所」が複数あると回答する子どもや、自分にとって最も居心地が良いと感じられる環境を「居場所」と回答する子どもがいるように、子どもの価値観や、経験の差によって生まれているものだと考えられる。

2-2 居場所における主観的体験およびそこから得られる心理的機能

個人の主観的体験を理解しようとするアプローチの先行研究としては小・中・高校生における居場所の心理的機能の構造とその発達的变化を明らかにした杉本・庄司（2006）や⁽¹¹⁾、思春期を対象に「こころの居場所」の概念を検討した則定（2005）が挙げられる⁽¹²⁾。特に杉本・庄司（2006）の研究は、従来の「居場所」研究での定義、アプローチの方法、調査対象、分類における問題点を踏まえた上で、目的と方法が決定されているため本稿でも参照したい。

まず、彼らの研究は「居場所」の心理的側面を探っていくことを目的とするために、はじめから「落ち着く場所」のように限定的に捉える事は避けつつも、「居場所」として自己認識している場所であることと、日常生活の具体的な場所であることを分析対象の「居場所」として設定するために、「いつも生活している中で、特にいたいと感じる場所」という操作的定義が、調査時の質問紙に付記されている。「いたい場所」とすることで、「自分が居場所と感じている場所」という主観性が示され、単に人がいる場所としての居場所と区別されている点と、「いつも生活している中で」という説明をつけることで、空想の世界などの「いたくても、いられない場所」を排除する点で、従来の研究で課題とされていた「居場所」概念が統一定義を持たないことによる、対象者個人の「居場所」概念のばらつきを軽減させている。また、子どもが実際にいる場所を調査分析し、子供の生活空間全体を知覚環境という視点から研究する地理学的アプローチではなく、心理的な意味を含んだ「居場所」を捉えるために、「ここは自分の居場所である」と自己認知した場所を調査対象とし、分析する方法をとっている。加えて、今まであまり重視されていなかった、他者と関わらない「居場所」にも注目し、他者の存在という視点から「居場所」を「自分ひとりの居場所」「家族のいる居場所」「家族以外の人のいる居場所」の3つに分類し、この3つの「居場所」の比較検討も行なっている。調査対象に関しては、それまで中学生・高校生・大学生の発達の視点を取り入れた研究があったのに対し、小学生・中学生・高校生の発達の変化による差異を示したものがなかったため、非常に有意義な研究であると言える。

杉本・庄司（2006）の研究では、小・中・高校生の居場所の心理的機能には、「被受容感」「精神的

安定」「行動の自由」「思考・内省」「自己肯定感」「他者からの自由」の6つの因子があることが明らかにされている。また、「自分ひとりの居場所」「家族のいる居場所」「家族以外の人のいる居場所」の3つの居場所分類による、それぞれの居場所の持つ心理的機能の固有性を明らかにした分析結果からは、ひとつで全てを満たしてくれていた安定した「家族のいる居場所」を、その多くが自分の居場所として選択する小学生に比べて、中学生以降の子どもたちは、1つの居場所ですべての機能を充足することは困難であり、発達に応じて、固有の機能を持った様々な居場所を複数持つことが必要であるという示唆を得ている。特に「自分ひとりの居場所」に関しては、ストレスフルな学校や社会に生きる子どもたちが、「自分ひとりの居場所」で得られる心理的機能から、精神的なバランスを回復させていることが想定され、他者との関わりの中だけに「居場所」の意義を持たせるのではなく、「自分ひとりの居場所」の重要性についても指摘している。

この研究に先のアンケート結果を照らし合わせてみると、そのほとんどが「家族のいる居場所」を自分の居場所として挙げているキャンプに参加する在米日本人の子どもたちは、アメリカに住んでいるという点で家族との結びつきが中学生以降も強いことがうかがえる。安全面での問題から、必然的に学校や遊び場への送迎などが多くなるのもそうであるが、現地校での対人関係、言語の壁によるストレス、日本人を感じられる家族のいる場所、そういった異文化間を生きる上で派生する様々な要素が、日本に住む子どもと比較して、家族との結びつきや、居場所としての感覚を強めているのではないだろうか。越山・柴田・森が『アメリカで育つ日本の子どもたち』（2008）という著書の中で、ロサンゼルス近辺とワシントン DC 地区に住む5～17歳までの日本人の子どもたち84名を対象として行なったアンケート調査では、現地校で困った時の相談相手として、子どもたちの半数が「親」（母親30名、父親18名）を挙げており、精神的なサポートに関しても、ほとんどの子どもが、親は自分の気持ちを分かってくれると回答している⁽¹³⁾。杉本・庄司（2006）によれば、「家族のいる居場所」では、6つの心理的機能の因子のうち、「被受容感」が高いことが示されたが、他の機能も比較的高いことが示され、様々な機能を兼ね備えた安定した居場所として認識されていることが分かっている。

「家族以外の人のいる居場所」として該当するのは、キャンプ、現地校、補習校であるが、先のアンケート結果では、全ての子どもがキャンプを居場所として回答している。キャンプのような「家族以外の人のいる居場所」における彼らの主観的体験とはなにか。それは、ありのままの自分を受け入れてくれるという体験と、自分と同じような環境にいる友達とお互いの境遇を理解し合える体験、つまり杉本・庄司（2006）の挙げた居場所の心理的機能のうち「被受容感」「精神的安定」「自己肯定感」に該当する体験であろう。キャンプについて言えば、先のアンケートとは別に、彼らにとってキャンプとはどういった場所か自由記述で回答してもらったものを以下掲載する。

- ・自分の容姿は日本にいると外国人（アメリカ人）に思われるけれど、やはりアメリカにいると同じように外国人（日本人）と思われている。そうした周りの反応を感じる度に、どこにも居場所がないと思うことがある。でも、フロストバレーのキャンプには、日本から来ているリー

ダーもいるし、アメリカに住んでいる人でも僕と同じように外国人だと思われるような人がたくさんいるから、共通点がたくさんある。だからこうした感覚を共有できることが、とても安心できる場所。（17歳男子）

- ・自分は家族とかを通じて日本人だと思う部分がある。でも日本語より英語の方が得意だし、アメリカをベースに生活しているから、基本的なところはアメリカ人のような気がする。だけど、僕は日本人であることも大切にしたいし、そういった意味でキャンプは僕に日本人であることを忘れずにいたいと思わせてくれる場所。（17歳男子）
- ・私の通っている高校は、日本の系列大学に進学したいがために、わざわざこっちに来ている人もいる。だから日本的な部分も強いところがあるし、日本の文化の話も日常的にある。でも私は、ベルギー、川崎、東京、カルフォルニア、NYと色々な場所を移り住んできた中で、アメリカのことが大好きで、もちろん日本のことも好きなのだけれど、学校の友達に日本大好きみたいな部分に少し違和感を覚えてしまう時がある。でもキャンプにはどっちがいいとかいう部分がないし、アメリカも日本も同じように共存している感じがとても居心地がいい。キャンプは自分と同じような境遇の人がたくさんいるから、本当に自然でいれる場所。（17歳女子）
- ・アメリカに来たばかりの頃、日本のことが恋しくて、アメリカでの生活には不安だらけだったけど、キャンプに参加したおかげで、そういった友達と悩みを共有することができたし、なによりアメリカのいいところにたくさん気付くことができた。だから私にとってキャンプは、アメリカでの生活を好きにさせてくれた場所。（17歳女子）

杉本・庄司（2006）によれば、「家族以外の人がいる場所」を居場所として選択する子どもは、小・中学生より高校生が、なんでも話せる家族がいる人よりいない人が有意に選択する人数が多い。また家族以外の人を具体的に挙げた場合、そのほとんどが友達を挙げるといった結果が出ている。親から精神的に自立し、友達を求めるようになる対人関係の発達の傾向と一致した結果だと言えるが、キャンプに参加する子どもの場合はこれに限ったことではない。もちろん彼らの中にも、家族よりもキャンプの方が居場所としてじっくりくるといふ子どもや、進路について家族と意見が割れてしまい距離をとってしまうという子どももおり、そうした状況にいる子どもは先のアンケート結果で家族を居場所として挙げなかったようであるが、その彼らにしても、両親と口をきくこともなく、家にいる時間もほとんどないというわけではない。ただ、彼らにとってキャンプは、自分の置かれている境遇を相互に理解し得る、世代や性別を超えた仲間と出会い、様々なバックグラウンドを持つその仲間から多くの刺激を受ける環境であり、家族のいる場所では経験できないものが多くある。アンケート結果でほとんどの子どもが、「家族のいる場所」と「家族以外の人がいる場所」を共に居場所として選択しているのは、その双方において異なる主観的経験があり、そのどちらも自身にとって必要な居場所であると認識しているからであろう。

2-3 まとめ

アンケート調査結果において、全ての子どもに共通していたことは、ありのままの自分を受け入れてもらえる環境が「居場所」であるという認識をしている点である。そして、多くの子どもが居場所をひとつに限定することなく、いくつかの居場所を自身の中に持っている。つまり、主観的経験の異なる環境それぞれで、彼らはありのままの自分を表現し、周囲に受け入れてもらえるという認識している。ただ、居場所の心理的機能について目を向けると、居場所によって得られる心理的機能には差が生じる。杉本・庄司（2006）の研究によれば、「家族のいる居場所」では全ての心理的機能が比較的高く安定しているのに比べて、「家族以外の人のいる居場所」では「被受容感」「自己肯定感」が高く、「行動の自由」「思考・内省」「他者からの自由」が低い。事実キャンプを例に挙げると、共同生活を通じて社会的規範を培うことを教育目標としているキャンプにおいては、確かに「行動の自由」や「他者からの自由」は規制される部分がある。アンケートを行なった16名のほとんどが、先の4名と同じように居場所としてのキャンプを捉えていたが、そのうち1名は、「キャンプも自分にとっての居場所であるが、キャンプにはリーダーとしての責任感があるので、補習校の方が居場所としての感覚は強いかもしれない。」と回答している子どももいた。つまり、2-2で少し触れたように、ひとつの居場所で全ての心理的機能を満たすことは困難であり、様々な心理的機能を持つ居場所を複数持つことが、子どもたちの主観的経験を豊かにし、多くの心理的機能を満たすことに繋がるのである。アンケート調査において、全ての子どもがキャンプを自分の居場所として選択したことは、異なる世代との交流、様々なバックグラウンドを持っている仲間との交流、大自然の中で遊ぶこと、親元を離れて集団生活を営むことといったキャンプ生活の中で、彼らがありのままの自分を受け入れてもらえるといった主観的経験ををしたということである。そしてキャンプでの生活は、他者・自然・事物との相互作用を重んじ、その経験から主体的に学ぶことを目的としている。彼らがそうしたキャンプ生活において居場所を見出すことができたということは、居場所が、外界との相互関係性の中で生まれる経験によって形成されていると捉えることもできる。つまり、居場所としてある環境が機能するには、そこでどのような経験を提供し得るかが重要になってくるということではないだろうか。今回のアンケート調査結果からは、そうしたキャンプでの経験によってキャンプが居場所として機能し、参加する子どもに対して、キャンプが居場所として彼らのアイデンティティ形成に何らかの影響を与えることができることが明らかになった。

3. 居場所としてのキャンプと異文化間を生きる子どものアイデンティティとの関連

本稿で取り上げているキャンプは、組織キャンプ（Organized Camp）と言われるものであるが、この用語は北米で主に用いられるもので、日本では「教育キャンプ」と呼ばれる事が多い。教育と言っても、北米の数ある組織キャンプの中には、障がい者などが参加できるものもあり、治療やリハビリテーションの効果を引き出す実践も存在するので、組織キャンプの目的は、教育だけではないという点に留意したい。「教育キャンプ」、英語では「Educational Camp」となるわけだが、組織キャンプと

いう用語を用いる北米において、この「Educational Camp」という表現はない。それは、キャンプが教育的でない、という意味ではなく、組織的に行われるキャンプは、究極において全人教育の営みであると考えられているからだ。組織キャンプは、人の望ましい方向への変容に寄与する事が期待されており、参加者の持つ広範で多様な欲求や課題に応える事ができるとされている⁽¹⁴⁾。組織キャンプの代表的な定義としては、1910年にアメリカ・キャンプディレクター協会として設立され、1935年改称されたアメリカキャンプ協会（The American Camping Association）によるものが挙げられる。

「組織キャンプは、大自然の環境において、よく訓練された指導者の管理のもとに、共同生活を体験する場である。キャンプは野外での共同生活、グループ生活において創造的教育体験を体得させ、知的、身体的、社会的および精神的成長に十分寄与するために、自然環境の素材を活用するものである」⁽¹⁵⁾。

この定義は、キャンプを構成する条件、要素を網羅し、特に組織キャンプを特色付ける独自の目的と方法を明らかにしている。キャンプの要素は、①自然環境、②指導者、③目的と方法の三つに分けられるが、特に③として、小グループを単位とする共同生活を通しての創造的生活体験による、パーソナリティーの全面的な成長発達（全人教育）を目的とするとされている。

グループを作ることは、青年期の発達心理状態の面からも非常に効果的である⁽¹⁶⁾。仲間や異性との親密さへの期待がある一方で親密性への恐怖がある、性的に大人びてくる一方で認知的にはまだ大人になりきれない、将来のことを考える一方で現在のことしか頭にないなど、様々な葛藤を抱き不安定な青年期の子どもにとって、グループは、自分と同じような経験をした者と体験を分かち合い、気持ちや感情を言葉や行動として外部に表出して心の緊張を解消することができる場となる。同時に、同じような生活上の困難やストレスに向き合うメンバー同士で、ものの見方、受け取り方、対処方法などについて情報交換したり、励まし合ったり、助け合う場でもあり、そこで他のメンバーの成長を目の当たりにすることが良い刺激となる。そうして、様々な人の在り方を見ることで、「自分だけ」という意識を軽減させ、自分の人生や言動の責任は最終的には自分でとるしかないことを実感し、自立を促進するという側面も持つ。また、グループは小さな社会であるため、メンバーは日常生活における対人関係上のコミュニケーションや行動パターンをグループにも持ち込む。そのため、普段の生活でメンバーの抱える課題が具体的に明確化される。それらを通じて、人との関わり方について自己洞察を促したり、他のメンバーの効果的なコミュニケーションや人との関わり行動を真似できたり、効果的かつ適切な関わり行動、ものの見方や考え方ができるように練習できる。

そうした経験をするキャンプ環境を、キャンプに参加する子どもたちが、「ありのままの自分を受け入れてくれる環境＝居場所」として認識しているということは、「自分は何者なのだろうか」「どのように生きていけばいいのだろうか」といったアイデンティティを模索している状態の自分が、ありのままの自分を表現でき、受け入れてくれる居心地の良い環境が、小グループを単位とした共同生活であるキャンプだということでもある。勿論、彼らを取り巻く日常的な主要環境は、アンケートにも挙げたようにキャンプ以外にも、現地校、補習校、家族などがあるが、例えば現地校において、

英語力が十分でない子どもたちは LEP (Limited English Proficiency) の子どもと呼ばれ、彼らに対しては ESL (ELD) クラスを設置し対応してきた。LEP の子どもたちは英語学習者と呼ばれている。ESL クラスの役割は、各学校によっても異なる点があるであろうが、総じて、生徒個人人の英語力の習得、メインストリームでついていくためのスキル、学校生活に必要な価値規範の習得、アメリカの公民制の内面化などの役割を果たしている。こうしたクラスでの学習において、多様な背景を持つ英語学習者の文化や言語を積極的に評価し授業に取り入れられたり、同じ言語グループの子どもが母語を使用して助け合うことで安心感や学習効果の向上を図るといった方法がとられたりすることは、子どもたちの中で自分が「外国人」であることを実感させることにも繋がる。自分は英語学習者であり、日本人であるのだ、といった認識は、子どもたちの中にエスニシティ形成に強く影響しているのであろう。家族においては、子どもと親の関係性によっては、子どもが本来の自分を出せない場合もある。例えば、「友人関係での悩みを母に聞いてもらいたいのだけれど、日本語で複雑な気持ちが表現できない。一番分かってもらいたい人に心が伝わらない。簡単な会話はできて親と深い話し合いができないのはとてもつらいことです。」「込み入ったことを話そうとするとどうしても英語になってしまう。そうすると母が英語じゃ分からないってイライラして言う。それで親子の会話は終わりです。大切な話は中学くらいからだんだんなくなっちゃってます。」など、日本語を母語とする親の語学力によっては家庭で自分を表現することが困難になる場合も多いのである。補習校は、自分と同じような境遇の子どもに出会えたり、現地校では味わえない日本の文化に触れることができること、日本人として日本語への学習意欲がわいたり、自分が日本人だと感じることもできたなど、子どものアイデンティティ形成や、日本文化に接することに対するモチベーションの向上など様々な面におけるサポート機能を持つが、本来補習校は、外国に暮らす義務教育段階の子どもたちが帰国後スムーズに日本の文化・言語・生活環境に適応できるための土台を築くことにある。そうした環境に比べて、キャンプ環境はアメリカや日本という概念に囚われることなく、英語が得意な子どもも、日本語が得意な子どもも、自分はアメリカ人だと思っている子どもも、日本人だと思っている子どもも、どちらでもないと思っている子どもも、皆平等に同様に受け入れられる環境である。また、個人の語学力にも対応し得る同じような境遇で育ったリーダーや、先輩と関わることで、自分が将来的にどのような文化環境で生きていくか選択肢を増やす環境でもある。特にキャンプは、「居場所」として、子どもたちがありのままの自分を受け入れられていると思えるからこそ、自分を尊重してくれる人を同様に尊重する姿勢が培われる。そして、そうした人たちとの対人関係や様々な経験を通じて、多様な価値観に触れることが、自分の状況を肯定的に見る観点を養い、能動的にアイデンティティを形成していくことに繋がるのではないだろうか。

おわりに

キャンプがアイデンティティ形成過程の在米日本人の子どもたちに支援できることは、双方にとってありのままの自分を受け入れてくれると思える関係性を築き、その中で子どもたちが主体的選択に

基づいたアイデンティティの在り方を見出していくような、他者とのコミュニケーションや経験を積める環境を提供することである。そしてそれは、組織キャンプの理念に基づいたキャンプであれば、自然と実践されているものであると言えるであろう。ただ、キャンプの小グループにおける対人関係の構築手段として挙げられるグループワークという手法には、個々人の信頼関係などが大きく影響するため、今回はそうしたキャンプ環境を構成する要素の課題についても検討を重ね、キャンプが在米日本人の子どものアイデンティティ形成を支援する環境として、どのような課題に留意して環境を創出することが重要なのかを見出せればと思う。

アイデンティティの在り方に関して言えば、アンケート調査に回答した子どもの多くが、キャンプ以外にも、家族、現地校、補習校といった異なる環境で自分らしさを表現でき、それぞれに居場所を見出しているということから、彼らのアイデンティティは、多層的で流動的なものとして形成されているように見受けられる。日本国内で行われる調査においても、「どんな場面でも自分らしさを貫くことが大切だ」という表現に示されるような自己一貫性への志向性や、「自分には自分らしさというものがあると思う」に対する回答が、ここ10年の間に減少している反面、「自分がどんな人間か分からなくなることがある」のような自己喪失感や自己拡散はさほど高まってはいない⁽¹⁷⁾。一方「場面によって出てくる自分は違う」「本当の自分というものは一つとは限らない」などの質問への肯定率は、10代、20代の若者で7割と高い値を示している。つまり、青少年の自己意識は、可変性や多元性によって特徴づけられ、彼ら自身もそうした自己の在り方を認識しているということである。多様化した価値観の社会をより良く生き抜くには、様々な自分らしさが求められ、そのような多元的な自己を受容していくことが、社会に適応する術だと考えられている結果かもしれない。自分は何人なのか、アメリカ人なのか、日本人なのか、そういった意識を抱く機会が多い在米日本人の子どもについて考えてみれば、そうしたアイデンティティの在り方もあってしかるべきではないだろうか。なぜなら、他者との関係性において、その文脈に応じてアイデンティティを選択していくことは、それぞれの文化的環境に応じたアイデンティティを形成できるということである。それは異文化間を生きる上で自分の可能性を広げる自己の在り方ではないだろうか。

注(1) YMCAとフロストバレーYMCAとの間で結ばれた国際的な共同事業。1976年当時、日本の高度経済成長に伴って、ニューヨークでも日本人社会が拡大し、様々な文化軋轢、特に日本人の異文化不適応の問題が増大したことを背景に、日本の青少年教育や組織キャンプをリードしてきた東京YMCA。その東京YMCAと、北米で最初に組織キャンプを行い、全米のモデルキャンプ場や先進的な環境プログラムで高い評価を集め、年間を通じてキャンプや環境教育活動を行っているフロストバレーYMCAが1979年より提携。

(2) 佐藤郡衛「異文化間教育—文化間移動と子どもの教育」明石書店、p. 70, 2010.

(3) 廿日出里見・小沢理恵子・鈴木一代・塘利枝子「生涯発達におけるアイデンティティ—関係性の視点から」小島勝編『異文化間教育学の研究』ナカニシヤ出版、pp. 181-246, 2008.

(4) Erikson (1959) によれば、自我同一性とは、自我のさまざまな総合方法に与えられた事故の同一と連続性が存在するという事実と、これらの総合方法が同時に他社に対して自己が持つ意味の同一と連続性を保証するという働きをしているという事実の自覚である。これに関しては、以下の著書が詳しい。Erikson, E. H. (小

- 此木啓吾編訳「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, 1973.
- (5) 小沢一仁「居場所を得ることから自らのアイデンティティをもつこと」『東京工芸大学工学部紀要』人文・社会編 26 (2), 2003.
 - (6) 北山修「自分と居場所」岩崎学術出版社, 1993.
 - (7) 富永幹人・北山修「青年期と「居場所」」住田正樹・南博文編『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会, 2003.
 - (8) 住田, 前掲書, pp. 3-17.
 - (9) 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学科研究紀要』3 (1), pp. 93-100, 2009
 - (10) 中藤信哉「青年期における居場所についての研究」『京都大学大学院教育学研究科紀要』57, pp. 153-165, 2011.
 - (11) 杉本希映・庄司一子「「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化」『教育心理学研究』54, pp. 289-299, 2006.
 - (12) 則定百合子「思春期における「こころの居場所」に関する研究」『神戸大学発達科学部研究紀要』13 (2), pp. 105-115, 2005.
 - (13) 越山泰子・柴田節枝・森美子「子どもの目から見たアメリカでの言語, 学校体験—アンケート調査を踏まえて」『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影』明石書店, pp. 94-116, 2008.
 - (14) 東京YMCA 野外教育研究会編 (森井利夫監修)『野外教育の理論と実際』学文社, p. 5, 1996.
 - (15) 同上, p6.
 - (16) ロナルド・W・トーズランド, ロバート・F・ライバス (福島喜代子, 岩崎浩三, 田中尚, 鈴木孝子, 福田俊子訳)「グループワーク入門 あらゆる場で役に立つアイデアと活用法」中央法規出版, P26, 2003.
 - (17) 岡田努「現代青年の心理学—若者の心の虚像と実像」世界思想社, p. 81, 2007.

参考文献

(単著)

- 川上郁雄『移動する子どもたち』のことばの教育学』くろしお出版, 2011.
 箕浦康子「子供の異文化体験—増補改訂版 人格形成過程の心理人類学的研究」新思索社, 2006.

(編著)

- 佐藤郡衛・片岡裕子編著「アメリカで育つ日本の子どもたち」明石書店, 2008.
 国立国語研究所編「多言語・多文化コミュニティーのための言語管理—差異を生きる個人とコミュニティー—」凡人社, 1998年.
 栗原祐司・森真佐子著「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, 2006.

(雑誌論文)

- 杉本希映・庄司一子「中学生の「居場所環境」と学校適応との関連に関する研究」『日本学校心理学会研究』6 (1), pp. 31-39, 2006.
 小畑豊美・伊藤義美「青年期の心の居場所の研究—自由記述に現れた心の居場所の分類—」『情報文化研究』14, pp. 59-73, 2001.

参考 URL

- 文部科学省生涯学習政策局子どもの居場所づくり推進室「新子どもプラン 平成 16 年度主要施策」2004 年実施 (2012 年 9 月 23 日最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200401/hpab200401_2_022.html