# 中国帰国中学生の異文化適応に関する研究
## —ストレッサー・有能感・文化受容態度の関連から見た特徴—

山本彰子・本間友巳
（京都教育大学心理教育相談室）　（京都教育大学）

# A Study on Intercultural Adaptation of Junior High School Students Returned from China
## —Characteristics of Relations between Stressor, Competence and Attitude of Acculturation—

Akiko YAMAMOTO・Tomomi HOMMA

2004年11月29日受理

**抄録**：中国から帰国した生徒の異文化適応は，文化的アイデンティティ形成という大きな課題を抱えている。学校生活への適応を支援する際には，このことを理解しておく必要がある。日本人生徒と帰国生徒のストレッサーや有能感の構成要因には異なる傾向が認められた。精神的健康の指標となる全体的自己価値感は他の有能感と相関があるが，帰国生徒の自己価値感は文化的な帰属の問題と結びついていることが示唆された。帰国年齢別文化受容態度の比較では，帰国年齢が低い者ほど「統合」の状態に移行していることが明らかとなった。就学後群は「分離」の態度に，3年未満群は「同化」の態度に特徴が見られた。「統合」に至る過程は一直線ではなく，中国への帰属を示す「分離」の段階を経ると考えられる。

**キーワード**：異文化適応，文化受容態度，文化的アイデンティティ，中国帰国中学生

## Ⅰ．問題と目的

### 1．はじめに

近年盛んに行われている国際交流により，日本に住む外国人が年々増加している。それにともない，留学生を中心とする外国人の異文化適応の問題が注目されるようになってきた。受け入れる側の日本人について言及した研究（本間，1996）[1]や異文化適応の普遍的モデルを構築することを試みた研究など，さまざまな角度からのアプローチが試みられている。しかし，異文化適応の心理的援助の研究・実践は始まったばかりであり（井上，2001）[2]，異文化適応の目指すところすら未だ明確になっていない。特に，日本で永住することが前提となっている中国残留孤児の人たちや南米等からの帰国者およびその家族の人たちに関する日本社会への適応の問題は，期間終了後は母国へ帰ることを前提とする場合（日本で学ぶ留学生や，仕事等の都合で来日した人およびその家族など）や，日本生まれが多数を占めるようになった在日韓国・朝鮮人の場合とは大きく異なると考えられる。

### 2．外国人児童生徒および中国帰国生徒の現状

文部科学省は1999年から「外国人児童生徒等教育相談員派遣事業」を実施し，2001年度からは新たに「帰国・外国人児童と共に進める教育の国際化推進地域事業」として委嘱地域の指定を始めた[3]。日本の公立小・中・高等学校において日本語指導が必要な外国人児童生徒は18,743人で，このうちポルトガル語，中国語，スペイン語を話す子どもたちが全体の8割近くを占めている[4]。地域によって占める割合には大きな特徴があり，大阪府下では中国語を話す子どもたちは1099人中755人にのぼっている。この子どもたちのほとんどは，中国から帰国した中国残留孤児と呼ばれる人たちの孫世代に当たる。彼らの祖父母のいずれかが日本人で，親世代は両方中国人という場合が多い。

中国から帰国した生徒たち（以下，帰国生徒とよぶ）は，帰国後，通常は居住地域にある公立学校へ通学し，

日本人の子どもたちと一緒に日本語で授業を受ける。しかし，帰国と同時に，言語の障害だけでなくさまざまな適応上の問題と直面する。志水・清水（2001）は，帰国した子どもたちに共通して見られる問題として，適応・言語・学力・アイデンティティの4つを挙げている[5]。これらはお互いに影響し合い，帰国生徒たちの複雑な精神状況を作り出している。

### 3. ストレッサー・有能感と文化受容態度

本研究では，中国帰国中学生の異文化適応の特徴を明らかにするために，学校生活に関わるストレッサー・有能感と文化受容態度との関係を考える。ストレッサーはストレスを引き起こす原因となる刺激のことであるが，「心理的なストレスとは人間と環境の関係である。特定の人間と環境の関係がストレスフルなものであるかどうかの判断は認知的評価に依存しているのだ（Lazarus and Folkman 1984；本明 寛・春木 豊・織田正美 監訳 1991より P.24）」[6]といわれるように，何をストレッサーと感じるかは個人の判断によるところが大きい。しかし，ストレッサーにうまく対処していくことにより，達成感や有能感を得ることができる。また，一般的に言われている有能感（コンピテンス）とは，「環境と効果的ないし有能に相互交渉する能力」であり，環境との相互交渉において有能さを追求しようとする動機づけを含む概念である。Erikson（1968）は，「有能感こそ生産的な成人生活への協調的な参加にとって恒久的な基礎となるものだ」と述べている[7]。また，Pope, McHale & Craighhead（1988）は，コンピテンスと他人から受ける是認との両方が自尊心の基礎になると述べている[8]。本研究における有能感とは，子どもたちの日常生活におけるさまざまな場面での有能感（コンピテンス）を自己評価したものである。

文化受容態度は，自文化に対する文化的アイデンティティを重視するか相手の国の人々との関係を重視するかによって，統合（integration）・同化（assimilation）・分離（separation）・周辺化（marginalization）の4つに分類することができる（Berry, 1992）[9]。「統合」とは自文化に対する文化的アイデンティティを重視し，同時に日本の人々との関係を重視する態度，「同化」とは日本との関係を重視して自文化を重視しない態度，「分離」とは自国のアイデンティティを重視し，日本の文化や人々とは交わらない態度，そして，「周辺化」というのはどちらとも重視しない態度を指す。4つの中で精神的に健康な状態，すなわち適応した状態とは「統合」の状態であるとされている。井上・伊藤（1993）は，第2文化がどの時期に導入されたかによって文化受容（acculturation）を同時的（simultaneous）文化受容・重なり（overlapping）文化受容・順次的（successive）文化受容の3パターンに分類し，パターンの違いにより文化的発達の様相が異なることを示している[2]。小学校・中学校時に日本に帰国した子どもたちは，第1文化の文化的アイデンティティの確立前に文化受容が第2文化の影響下で進行する重なり文化受容パターンであると考えられる。このような文化受容の過程は全人格的な発達過程に大きな影響を及ぼすと考えられる。

### 4. 本研究の目的

帰国した子どもたちが中学校生活において直面する適応上の問題は，すべてアイデンティティ形成に関わる課題として考えることができる，と志水・清水（2001）は言う[5]。また，関口（2003）は子どものアイデンティティ形成と学校適応について述べ，要因として学校言語・学校文化・先生との関係・生徒との関係・学業成績を挙げている[10]。さらに，帰国生徒の適応を支援するために精神発達的側面と社会文化的側面からセッションを構成し，ストレッサー・有能感および文化受容態度の変容に与える影響を検証した研究（山本，2004）において，セッションの効果が文化的アイデンティティの段階によって異なる可能性があることが示唆された[11]。以上のことより，アイデンティティ形成と学校適応に影響を及ぼす要因として，文化的アイデンティティの形成段階があると考えられる。中国における母語の獲得と就学経験の有無により分類した3群を文化的アイデンティティの3段階と仮定し，中国から帰国したときの年齢により就学前群・就学後群・3年未満（つまり中学校入学後）群とよぶ。本研究の目的は，日本の中学校で学ぶこのような子どもたちの適応を支援するため，ストレッサーや有能感，及び文化受容態度に焦点を当て，文化的アイデンティティの形成段階からみた，帰国生徒の学校適応や異文化適応の特徴を明らかにしていくことである。

## Ⅱ．方法

1. **対象者**　：　大阪府下にある公立中学校に設置されている日本語教室に通級する中国からの帰国生徒25名（1年生10名，2年生5名，3年生10名；以下帰国生徒とよぶ）。
2. **調査時期**　：　2003年1月中旬から2004年1月上旬（なお，追調査を2005年10月に行った）

3. **質問紙**　：　項目内容の理解を助けるため，すべての質問紙にはふりかなをつけた。

使用したのは，学校生活意識調査（松井・村田，1997；松井，1999）春期実施版の一部を変更したストレッサー調査票（10項目）・有能感調査票（32項目）と，井上（2001）の文化受容態度尺度を中学生向きに改訂したもの（28項目）である[2) 12) 13)]。

ストレッサー調査票は「あてはまる（4点）」から「まったくあてはまらない（0点）」までの5件法，有能感調査票は「そう思う（4点）」から「そう思わない（0点）」までの5件法，文化受容態度尺度は「非常にそう思う（5点）」から「まったくそう思わない（0点）」までの6件法で測定した。ストレッサー尺度については得点の高い方がストレッサーの負荷が高くなり，有能感尺度については得点の高い方が有能感や自分に対する自信が強くなることを示す。文化受容態度の測定では，得点の高い方がその文化態度が強いことを示す。

4. **手続き**　：　調査者と日本語教室担当者が立ち会い，記名式の質問紙を対象者に対して一斉に実施した。なお，日本語理解を助けるために，あらかじめ録音された日本語による読み上げテープの使用と，必要な者に対しては中国語による通訳を合わせて行った。比較に用いた調査は，2003年7月に調査校の各学年2クラス日本人生徒201名で実施したものを使用した。

## Ⅲ．結果と考察

### 1. 日本人生徒と帰国生徒との比較

#### (1) ストレッサー

因子ごとに帰国生徒と日本人生徒の平均値を求め比較したところ，「*部活動*（以下「*部活*」とする）」のみに有意差が見られた（$t(220)=2.805$，$p<.01$）。帰国生徒は日本人生徒より「*学校*」・「*学業*」・「*教師*」をストレッサーと感じる傾向があり，「*部活*」・「*友人関係*（以下「*友人*」とする）」については日本人生徒の方がストレッサーと感じる傾向が見られた（Figure 1）。「*学校*」・「*学業*」・「*教師*」に関しては，主に学校組織やカリキュラムなどに起因する問題であり，個人が選択することは困難である。中国と日本の教育制度には大きな違いがあり，帰国生徒は「*学校*」・「*学業*」・「*教師*」についてかなりの負荷を感じているものと思われる。それに対して友人関係や部活動などについては選択することが可能であり，帰国生徒一人ひとりの努力により周囲の状況に対処しているものと考えられる。

各ストレッサー間の相関係数を算出したところ，日本人生徒の結果では，「*学校*」・「*学業*」（$r=-.17$，$p<.05$），「*学校*」・「*教師*」（$r=.26$，$p<.01$），「*学校*」・「*友人*」（$r=.15$，$p<.05$），「*学業*」・「*部活*」（$r=.26$，$p<.05$），「*学業*」・「*友人*」（$r=.23$，$p<.05$）が有意であった（2004，山本）[11)]。帰国生徒の結果では，「*学校*」・「*教師*」（$r=.50$，$p<.05$），「*学業*」・「*教師*」（$r=-.44$，$p<.05$）が有意であった。日本人生徒の場合学校に対する負荷は教師や友人との人間関係と関連しており，学業の負荷も友人れる。一方，帰国生徒の場合は，友人関係よりも教師との人間関係の方が学校や学業の負荷と関連があると考えられる。帰国生徒に認められる「*学業*」と「*教師*」間の負の相関は，ストレッサーと感じることが単純に不適応状態を示すものではなく，関心や意欲を持っているために逆にストレッサーとなる場合があることを示している。つまり，学業に対して積極的に取り組むことにより学業をストレッサーと感じてはいるが，積極的な姿勢を持つ生徒にとっては教師はストレッサーになりにくいと考えられる。

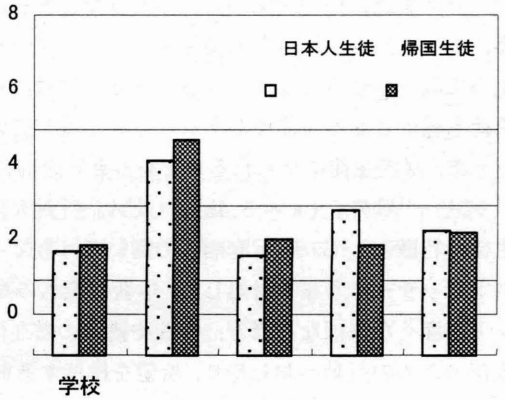


Figure 1　ストレッサーの比較

### (2) 有能感

日本人生徒の有能感については，学年による有意差は見られなかった。帰国生徒たちは「学習」「課外活動（以下「課外」とする）」「対人関係（以下「対人」とする）」「家庭生活の充実（以下「家庭」とする）」に対する有能感が日本人生徒より低い傾向が見られた（Figure 2）。精神的健康の指標と考えられる「全体的自己価値感（以下「自己」とする）」については，「学習」「課外」「家庭」の有能感と関係がある（2004，山本）[11] ことから，帰国生徒は低い傾向を示すものと予測されるが，実際は日本人生徒よりわずかではあるが高い得点を示した。このことは，学校生活における精神的健康を支える要素が，日本人生徒と帰国生徒とでは異なっている可能性を示唆している。自己価値感を従属変数，その他の有能感を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行い，日本人生徒と帰国生徒を比較した(Table 1)。日本人生徒は，体育祭や文化祭などに積極的に関わっていくことや，体育・音楽などの芸術系教科で有能感を持つこと，あるいは友人関係がうまくいくことによって，自己価値感が高まっていくものと思われる。一方，帰国生徒は，課外活動に関する有能感が自己価値感に繋がっていくものの，自己価値感を大きく左右するのは学習に対する有能感であり，友人関係は負の方向で影響することが明らかとなった。こうした結果から，帰国生徒が適応していくために必要なものは，まず学力の充実であり，個々の生徒を支えていく友人関係を作ることであると思われる。また，教科内容の充実に加えて，学習言語の獲得という点にも配慮が必要であろう。帰国生徒に対しては，学校行事を通して学級の中で活躍できる場面を工夫し，日本人生徒に対しては，学級で帰国生徒を受入れるための取り組みが重要であると考えられる。

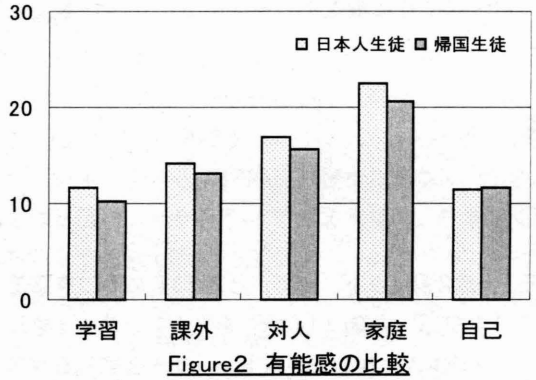

Figure2　有能感の比較

Table1　自己価値感に影響を与える有能感の要因（重回帰分析）

| | | 日本人生徒 | 帰国生徒 |
|---|---|---|---|
| 有能感 | 学習 | .163 * | .684 *** |
| | 課外 | .312 *** | .426 * |
| | 対人 | .202 ** | −.103 |
| | 家庭 | .131 * | −.074 |
| | R | .571 | .831 |
| | R2乗 | .326 | .691 |

*** p<.001　** p<.01　* p<.05

### (3) ストレッサーと有能感

日本人生徒のストレッサーと有能感の相関係数を算出した。「*学校*」ストレッサー・「課外」有能感（r＝−.23），「*学校*」・「対人」（r＝−.35），「*学校*」・「家庭」（r＝−.29），及び「*学校*」・「自己」（r＝−.35）の間に1％水準で有意な負の相関があった。その他，「*学業*」・「学習」（r＝−.50，p＜.01），「*教師*」・「家庭」（r＝−.25，p＜.01），「*部活*」・「学習」（r＝−.17，p＜.05），「*友人*」・「対人」（r＝−.15，p＜.05），「*友人*」・「家庭」（r＝−.18，p＜.01），「*友人*」・「自己」（r＝−.16，p＜.05）の間にも有意な負の相関があった。ストレッサーは短期的に変化しやすく，有能感は長期的にゆるやかに変化するという性質を考慮すると，日本人生徒のストレッサーと有能感の相関関係から次のようなことがいえる。学校や教師をストレッサーと感じる傾向は家庭生活の充実によって減少され，友人関係をストレッサーと感じる傾向は学校における人間関係あるいは親子の信頼関係によって減少させることができる。また，学習に対する有能感は，学業に対する負荷はもちろん，部活動に対する負荷も減少させる可能性があることを示唆している。

一方，帰国生徒に見られるストレッサーと有能感の関係は，「*教師*」ストレッサー・「学習」有能感（r＝.46），「*友人*」・「課外」（r＝−.45），「*友人*」・「対人」（r＝−.45）の間に5％水準で有意な相関が認められた。帰国生徒の特徴として，学習有能感の高い者は教師をストレッサーと感じる傾向を持つことがあげられる。これは，ストレッサーにうまく対処して，学習有能感の高揚へ結びつけた結果であろうと思われる。つまり，「コミットメントが深くなればなるほど，脅威や挑戦の潜在性は大きくなるが，同時に，コミットメントのその深さが，人を改善のための行動へおしやり，希望を維持する助けとなるのである（Lazarus and Folkman　1984 ；本明　寛・

春木　豊・織田正美　監訳　1991 より　P.76)」[6]。もう１つの特徴として，日本人生徒では課外活動や対人関係の有能感が学校に対する負荷を減少させているのに対して，帰国生徒では課外活動や対人関係の有能感によって友人関係に対する負荷を減少させている点があげられる。日本人生徒は課外活動を学校教育活動と捉えているのに対し，帰国生徒は人間関係を作る場として捉えている可能性を示唆している。

以上のことより，有能感は，学校生活の多様な領域におけるストレッサーの対処に関連しており，学校生活に適応する際に重要な役割を持つものであるといえる。ストレッサーと感じる要因は多様であり，有能感を感じる領域も個人によって異なるが，すべての有能感はストレッサーを減少させることに有効に作用すると考えられる。特に，帰国生徒の学校への適応を考える上では，生徒自身が得意とする場面での成功体験を増やすことや，教師が帰国生徒の意欲を受けとめ，それを日本人生徒たちに繋げていく取り組みを進めていくことが重要であろう。

## 2. 帰国生徒の帰国年齢による比較

### (1) ストレッサーと有能感

帰国年齢別のストレッサー平均値を算出し比較した（Figure３）。「*学業*」をストレッサーと感じる傾向にはほとんど差が見られないが，「*学校*」「*部活*」「*友人*」は，滞日期間が長くなるに従って減少する傾向が見られた。「*教師*」ストレッサーは，就学前群の平均値（2.5）と３年未満群（2.6）とがほぼ同じなのに対して，就学後群（4.75）は両群のほぼ２倍近い負荷を感じていることが明らかになった。これは，日本人生徒の中で最も強くストレッサーと感じている２年生の平均値（3.30）と比較しても，かなり高い得点である。３年未満群にとって教師とは，学校との接点であり日本文化への適応の窓口となっていると考えられるが，就学後群にとっては十分その機能を果たしていない可能性が考えられる。

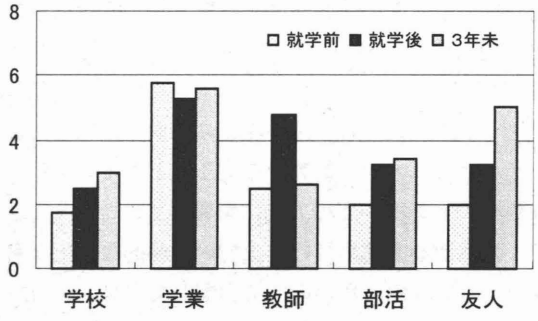


Figure3　帰国年齢別のストレッサー

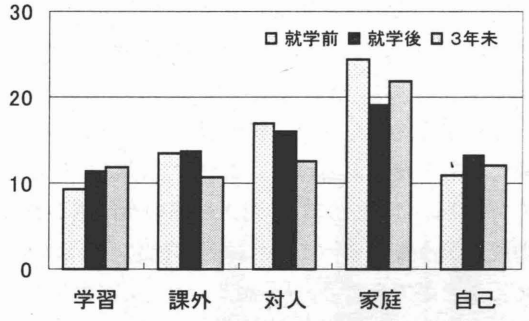


Figure4　帰国年齢別の有能感

帰国年齢別に有能感の平均値を図示したものが Figure４である。「学習」の有能感は，就学後に帰国した就学後群や３年未満群に比べると，僅かではあるが就学前群が低くなっている。一般的に，滞日期間が長くなるにつれて学習言語の習得が進み，成績に反映されると考えられるが，「学習」有能感に関する限り，滞日期間の長さに比例していない。これには，中国での学習経験が影響している可能性が考えられる。就学により学習に対する構えや動機づけがなされ，中国での学習経験が有能感を高める結果となったのかも知れない。「課外」の平均値は，３年未満群が他の２群より低い。これは，「課外」が自己表現を伴う教科内容や学級活動への参加を評価した測度であることに起因すると思われる。３年未満群は滞日期間が短かいため言語的な障害が大きく，適応の度合いが低いと予測されることから，学級活動への参加がうまく行われていないと考えられる。対人関係については，滞日年数が長くなるにつれて新しい友人関係ができ，次第に有能感も高くなっていくものと考えられる。「家庭」と「自己」の有能感については，就学後群に特徴が見られる。就学後群は，家庭生活の充実については３群の中で最も低い平均値を示しているが，反対に自己価値感では最も高い平均値を示している。日本人生徒と帰国生徒を比較した際に，帰国生徒の精神的健康状態を規定する要因は日本人生徒のそれとは異なる可能性を指摘したが，就学後群は他の２群よりもその要因の影響を受けている可能性が高いと考えられる。

### (2) 文化受容態度

#### １）文化受容態度の一般的特徴　――　ストレッサー・有能感との関係より

文化受容態度がストレッサーとどのような関係があるか見るために，ストレッサーを従属変数，文化受容態度

を独立変数として，重回帰分析（強制投入法）を行った（Table 2）。この結果，友人関係の負荷は「統合」の態度によって減少し，「分離」の態度によって増加することが明らかになった。標準偏回帰係数の相対的大きさから，友人関係の負荷は「分離」の方がわずかに影響が大きいことも明らかになった。これは，日本文化も中国文化も重視する「統合」の態度をとれば友人関係は円滑に行くが，中国文化のみに固執する「分離」の態度では学校の友人関係は摩擦が多いことを示している。また，「同化」の態度は友人関係の負荷とはあまり関連がなく，「分離」の態度が緩和されれば，「統合」の態度を変容するより友人関係の負荷は減少しやすいことも示された。全般的に見ると，文化受容態度のストレッサーへの影響はあまり大きくないが，「統合」や「周辺化」の態度は学校生活の負荷を減らす方向に，「分離」の態度は負荷を増やす方向に作用する傾向がある。「周辺化」は文化的なアイデンティティに関与しない態度であるが，帰国生徒は，この態度を取ることによってストレッサーから直接受ける負荷を回避しているのかも知れない。

**Table2 ストレッサーと自己価値感に影響を与える文化受容態度の要因（重回帰分析）**

| | | 学校 | 学業 | 教師 | 部活 | 友人 | 自己価値感 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 文化受容態度 | 統合 | −.368 | .256 | −.041 | .069 | −.576 | .253 |
| | 同化 | .167 | .140 | −.035 | .155 | .102 | .227 |
| | 分離 | .377 | −.587 | .363 | .325 | .747 * | .418 |
| | 周辺化 | −.301 | .344 | −.285 | −.179 | −.081 | −.362 |
| | R | .389 | .384 | .297 | .386 | .611 | .620 |
| | R2乗 | .151 | .147 | .088 | .149 | .373 | .385 |

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

同様に，文化受容態度が有能感とどのような関係があるか見るために，文化受容態度を従属変数，有能感「学習」「課外」「対人」「家庭」を独立変数として，重回帰分析（強制投入法）を行った（Table 3）。全体的自己価値感については，それぞれの有能感と相関関係があることより除外した。「統合」においては家庭生活の影響がもっとも強く，家庭内での親子関係が良好であることが，日本文化や中国文化に対するバランスの取れた態度を形成するものと考えられる。これは，保護者の文化受容態度が子どもたちに大きな影響を与えることを示唆するものである。「同化」には，対人関係の有能感が負の方向に，課外活動の有能感が正の方向に影響していた。友人との関係がうまくいっていれば日本社会への無理な同化は不要で，課外活動を進めていく上での方略的な同化と考えることができよう。「分離」には，家庭生活の充実が正の方向で，対人関係が負の方向で影響していた。「統合」と同じように，家庭の安定を土台として，保護者の考え方が反映しているものと思われる。また，友人関係が良ければ，中国文化への固執を緩和することができると考えられる。「分離」の態度を決定する要因として，学習達成の影響も見逃せない。学習に対する自信が自己肯定感を高め，中国文化への前向きな評価に繋がっているのかもしれない。「周辺化」を決定する要因は有能感以外のものである可能性が大きいと考えられる。有能感の中では主に対人関係が負の方向で，家庭生活が正の方向で関わっているが，その他の有能感の影響も認められるため，さまざまな要因が関与していることが明らかになった。子どもたちの無気力状態にも繋がる「周辺化」の態度は，学校生活の中の友人関係によって改善される可能性があるが，学習に対して自信を持つことによっても改善される可能性が示唆された。

**Table3 文化受容態度に影響を与える有能感の要因（重回帰分析）**

| | | 統合 | 同化 | 分離 | 周辺 |
|---|---|---|---|---|---|
| 有能感 | 学習 | .126 | .141 | .213 | −.219 |
| | 課外 | −.067 | .373 | .011 | .272 |
| | 対人 | .107 | −.417 | −.345 | −.449 |
| | 家庭 | .644 * | .166 | .452 | .330 |
| | R | .753 | .479 | .569 | .422 |
| | R2乗 | .566 | .229 | .324 | .178 |

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

重回帰分析の結果（Table 2）をもとに精神的健康の指標である全体的自己価値感を文化受容態度で説明すると，偏回帰係数の相対的大きさより，自己価値感への影響は「分離」の態度がもっとも大きく，「周辺化」は負の方向で作用することが認められた。この結果，帰国生徒の自己価値感は，中国文化に帰属するアイデンティティの形成により高められ，いずれの文化にも帰属しない文化的アイデンティティ拡散の態度によって低下することが明らかになった。日本人生徒に比べて有能感が低い帰国生徒が，自己価値感については高い平均値を示す要因の１つは，中国文化へ帰属する文化受容態度の影響によるものであることが示唆された。

以上のことより，文化受容態度を決定する要因としては家庭での考え方が影響している可能性が高く，特に「統合」においては重要であると考えられる。これに対して「同化」「分離」「周辺化」は家庭の影響とは別の要因の影響も大きく，学校における人間関係の改善やさまざまな場面における居場所の確保，あるいは学習課題の達成によって変容する可能性を示唆している。帰国生徒の文化受容態度に関しては，それぞれの態度に影響を与える要因の構成が異なることが明らかとなり，家庭生活の影響が大きい「統合」より，「分離」「同化」「周辺化」の方が変容しやすいと考えられる。この結果，「分離」「同化」「周辺化」については，中学校における教育活動の中で改善される可能性が大きいことが示唆された。また，外国人留学生の精神的健康と負の関係がある（井上・伊藤，1994）とされた「分離」は，日本文化への同化を強制されていると考えられる帰国生徒にとっては，反対に自己価値感を高めるものであることが明確になった。中国文化を理解し尊重することにより，帰国生徒たちの精神的な健康が維持，促進できると考えられる。

**２）帰国年齢による文化受容態度の特徴**

帰国年齢により文化受容態度の平均値がどのように異なるかを図示したものが Figure 5 である。「統合」は滞日年数が長くなるほど高得点になり，「周辺化」は滞日年数に余り影響を受けない傾向が認められた。「同化」は就学前群と３年未満群がほぼ同じ得点になり，就学後群が最も低かった。３年未満群は積極的に日本文化を受け入れようとしていると思われる。反対に，「分離」は就学後群が最も高く，就学前群が最も低かった。

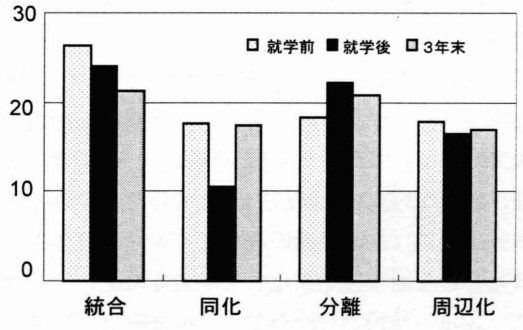

Figure5 帰国年齢別の文化受容態度

就学後群と３年未満群の「分離」の平均値はそれぞれの「統合」の平均値に近い得点を示し，２群の文化受容態度には「統合」と「分離」が同時に内在することを示している。これらのことから，滞日年数が長くなるにつれて中国文化と新たに受容する日本文化のどちらも尊重する態度をとるようになり，「同化」も「分離」も，「統合」より低いがほぼ同じ程度になっていくと考えられる。滞日期間がもっとも長い就学前群より深刻な適応上の問題を抱えていると考えられる就学後群や３年未満群は，それぞれに異なる課題を抱えていると考えられる。滞日期間が最も短い３年未満群は，急激な文化の変化に適応するために「同化」の態度を取っているものと考えられるが，「統合」の態度が低いままで「同化」しようとするため，カルチャー・ショックの状態に陥っていると予測される。また，就学後群は「分離」の平均値が「同化」の２倍近い高値を示し，日本文化の受け入れを避けて中国文化へ帰属していることがうかがわれる。こうした態度から就学後群は人間関係に関する摩擦が大きいものと思われ，教師に対する負荷が高いのも，文化的アイデンティティの異なる日本人教師が対応することに起因しているのかも知れない。しかし同時に，「分離」傾向が強い就学後群は，３群の中で自己価値感がもっとも高いことも明らかとなった。

このように異文化に適応していく道筋は段階的なものではなく，就学後群が示す「同化」を拒否する態度や，３年未満群が示す「同化」の態度は，受容態度には逆転段階があることを示唆している。逆転を生じる要因として帰国後の文化的アイデンティティの形成段階が考えられるが，帰属文化や帰属集団に関する縦断的な追跡調査や調査対象者数の拡大等を通じて明らかにする必要があり，今後の課題としたい。

## Ⅳ. 総合的考察

中国帰国生徒に見られる最大の問題点は，言語習得とそこから派生するものであろう。梶田（1997）は，日本語を「生活日本語」と「学習日本語」とに分け，「学習日本語」は教科領域で使われる専門的言語であり思考するための認知的活動言語である，と述べている[14]。また，「学習日本語」を獲得することが学校社会で有能な人間として活躍できる必要条件であるとして，その能力の重要さを指摘している。日本人生徒と比較すると，帰国生徒は学業や教師に関わることをストレッサーと感じる傾向が強いが，この２つのストレッサーは学習場面における有能感に関わっていることから，学習言語の獲得が充分でないことに起因する潜在的な学習の遅れが影響しているものと思われる。概して中国からの帰国生徒は学習に対する意欲が高く，日本語学習や教科学習に熱心に取り組むが，学習達成に見られる遅れは学力に反映されるだけでなく，帰国生徒の自尊感情の低さにも繋がっていると考えられる。遠藤・井上・蘭（1992）は，達成動機が低いと失敗の原因は能力に帰属されるようになり，自尊感情が低くなること，その結果さらに達成動機が下がるという悪循環のプロセスに陥ることを指摘している[15]。

一般的に，滞在期間が長くなるにつれて新しい環境への適応は進むものと考えられる。反町（1994）は，海外から帰国した日本人高校生の「適応感」について行った研究の中で，文化文法の臨界期（９歳から 15 歳）における滞在年数を３つに分類して差異を検討した。この結果，滞在年数や年齢に関係なく帰国後のカルチャー・ショックを経験するが，滞在年数が長い程滞在国での社会文化的な適応感が高く，滞在開始年齢が低いほど適応することを報告している[16]。帰国年齢別に見ると，滞在期間が長くなるとともに学校や部活動，あるいは友人関係をストレッサーと感じる傾向は減り，課外活動や友人関係に対する有能感が高まってくる。しかし，学習に対する有能感については，滞在期間が長いほど低くなるという反対の特徴が見られる。それが，日本に長く住むにしたがって学習の遅れが拡大していった結果なのか，就学経験がない低年齢のうちに帰国したことが学習言語の習得に影響を与えた結果なのか，あるいは生徒の個人的要因によるものなのか，支援の方法を決定する上で，明らかにしていく必要がある。また，学校での実際の取り組みにおいては，帰国生徒一人ひとりの状態を記述したカルテ作りが望まれる。

Erikson (1968) は，「思春期の発達課題はアイデンティティの確立であり，この時期はアイデンティティの様々な構成要因を統合するためのモラトリアムである」と述べている[7]。このモラトリアムの時期に，帰国生徒は，本来「外国」である日本に「帰国」したことにより母文化が異文化となり，異文化を母文化として適応していかなければならない状況におかれている。自己の帰属する文化的アイデンティティの問題に直面することにより，帰国生徒には発達課題の達成に大きな困難が生じ，自我拡散の危機にさらされているものと考えられる。中国と日本との生活習慣や文化的な考え方の違いは，学校生活だけでなく日本社会への適応にもかなりの困難をもたらす。彼らの精神的健康を支える有能感は，授業や宿題に関する学習課題や，試験に関する学習課題を達成することにより高められる。また，学校生活のもう１つの側面である，学校行事の中で発揮される能力を持つことによっても高めることができる。一方，日本人生徒の精神的健康は，課外活動や友人関係によっても高められるが，その他の要因の影響も大きい。言い換えれば，日本人生徒は精神的健康を高める方法を有能感以外にも多様に持っているが，帰国生徒は学校に関する限定された方法の中で精神的健康を保っている可能性がある。日本人生徒の場合はすべての有能感が精神的健康を高める要素となっていたのに対して，帰国生徒の場合は友人関係や家庭での信頼関係がその役割を果たしていない可能性を示しており，学校における人間関係だけでなく，養育する親世代との間にも摩擦が生じていることが考えられる。

帰国生徒の精神的健康に関する特徴が，もう一つ認められた。日本人生徒と帰国生徒を比較すると，帰国生徒は全体的に日本人生徒より有能感が低いにも関わらず，全体的自己価値感は日本人生徒とほぼ変わらない。これは，精神的健康を支える要因が日本人生徒と帰国生徒では異なっている可能性を示唆している。その差異は，帰国に伴う異文化体験に起因するものであると考えられる。帰国生徒の異文化との出会いは生徒自身による選択でない場合が多く，日本で生きていくことを前提とした適応であることが特徴である。来日は自由意志に基づき，母国へ帰ることが前提となっている外国人留学生の適応の仕方とは異なる点があることは十分に考えられる。本研究の調査対象となった帰国生徒の精神的健康を文化受容態度の観点から見ると，「分離」の態度がもっとも精神的健康に正の影響を与えていた。逆に，精神的健康をもっとも損なっていたのは「周辺化」の態度であった。し

かし，「周辺化」は，僅かであるがストレッサーを減らす方向に作用していることも明らかになった。「周辺化」がストラテジーの１つであると考えれば，「ストラテジーの適応性に関しての判断は，文脈的になされなければならない。たとえば，否認や否認同様の行動は，特定の状況や特定の出合いの段階においては，ある意味で適応的であるかもしれない。… 多くのストレス源は克服することはできず，この条件下における効果的対処は，克服することのできないものに耐えたり，最小化したり，受け入れたり，無視したりすることをさせるものである（Lazarus and Folkman　1984 ；本明　寛・春木　豊・織田正美　監訳　1991 より　p.142)」[6] といえるであろう。

帰国生徒を帰国年齢別に見ると，もっとも「分離」の態度が強く見られるのは就学後群であり，自己価値感も３群の中でもっとも高かった。「分離」はもっともストレッサーに関与し，特に顕著なものは友人関係の負荷に与える影響である。就学後群は，「分離」の態度により自己価値感を維持することができても，学校生活の中では不適応感を強く感じるであろう。滞日年齢が長くなるにつれて「統合」の態度が強くなっていくことより，適応が進むにつれて「統合」へと移行していくと考えられる。しかし，カルチャーショックを経て思春期を迎え，文化的アイデンティティの再構成を迫られた就学後群は，日本文化への同化を避け中国文化に帰属することにより，かろうじて自己価値感を保っていると考えられる。帰国生徒が異文化に適応していく過程は段階的なものではなく，自文化を喪失した後の「喪の作業」に似た過程をたどるのではないかと思われる。喪失した対象（中国文化）を自己の中に再確立して，それを自分から放棄した後，新たな対象（日本文化）を受容する段階へと進む。就学後群の示す特徴は，異文化適応していくために通過しなければならない１つの段階だと考えることができる。自文化も相手の文化も尊重する「統合」の態度は，自文化が明確になって始めて獲得できるものであろう。

こうした帰国生徒の異文化適応を支援するものとして考えられるのは，第１に，家庭における親子の信頼関係である。家庭での安定した人間関係は「統合」や「分離」の態度にもっとも良い影響を与える。第２に，帰国生徒のおかれている状況を理解し，受容した上で築かれる友人関係である。良好な友人関係は「同化」「分離」「周辺化」の態度を抑制するのに有効であり，相対的に「統合」の態度を強めることができる。第３は，学校の内外を問わず中国文化や中国文化について学ぶ機会を持つことである。親自身が自らの体験を語ったり，地域の同胞と交流したり，日本人教師であれば一緒に中国のことについて学ぶ姿勢を示すことである。できれば文化的アイデンティティが同じ中国人の教師がいることが望ましい。中国在住の親戚との帰国後の交流も重要な鍵を握る。中国語を中国文化の一部と位置づけ，母語保持に取り組むことも重要である。共通言語としての母語保持の問題は親子関係へも良い影響を与える。第４は，ストレッサーの多い帰国生徒たちの自己価値感を高めるために，学習指導を強化することである。そのためには，生活言語のみならず学習言語の習得を考える必要がある。

帰国生徒にとっては，中国と日本の間でバランスを取りながら文化的アイデンティティを形成していくことが，新しい環境への適応の過程と重なる。ストレッサーは適応感の指標であり，自己価値感の高揚は異文化適応の目安である。文化受容態度は異文化適応と文化的アイデンティティ形成の指標となると考えられる。また，文化受容態度は，ストレッサーに対する文化的対処行動と考えることができるかもしれない。帰国生徒の異文化適応に影響を与える要因は多様であり，支援を考える際にはそれらの要因に即した対応が必要である。しかし，何より大切なことは，帰国生徒のおかれている状況や適応段階の特徴を理解し，個々の適応段階を受容することであり，決して無理な方法や目標を押しつけないことである。

## 参考・引用文献

1) 本間友巳　1996　外国人児童生徒の学校適応と受け入れを規定する要因　カウンセリング研究, 29, 27－36. アカデミア出版会
2) 井上孝代　2001　留学生の異文化間心理学－文化受容と援助に視点から－　玉川大学出版部
3) 文部科学省　2003　NL21
4) 文部科学省　2003　日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 14 年度）
5) 志水宏吉・清水睦美　2001　ニューカマーと教育－学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって－　明石書店
6) ラザルス，R. S.・フォルクマン，S.　本明　寛・春木　豊・織田正美（監訳）　1991 ストレスの心理学

－認知的評価と対処の研究－ 実務教育出版
(Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984 STRES APPRAISAL AND COPING New York : Springer Publishing Company, Inc.)
7) エリクソン, E. H. 岩瀬庸理（訳）1969 主体性－青年と危機－ 北望社
(Erikson, E.H. 1968 Identity ; Youth and Crisis New York : Norton.)
8) ポープ A. W.・ミキヘイル M. S.・クレグヘッド W. E. 高山 巌（監修） 1992 自尊心の発達と認知行動療法 岩崎学術出版社
(Pope, A.W., McHale, S.M. & Craighhead, W.E. 1988 SELF-ESTEEM ENHANCEMENT WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS Elmeford, NY : Pergamon Press Inc.)
9) Berry, J.W. 1992 Acculturation and adaptation in a new society International Migration, 30, 69－85.
10) 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たちのアイデンティティ形成－ 明石書店
11) 山本彰子 2004 中国帰国中学生の異文化適応支援の試み 京都教育大学教育学修士論文
12) 松井 仁・村田純子 1997 青年用有能感尺度の検討 教育心理学研究, 45, 220－227.
13) 松井 仁 1999 中学生の生活意識に関する縦断的研究 第1報；調査票作成のための予備的研究 新潟大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター
14) 梶田正巳・松本一子・加賀澤泰明 1997 外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり ナカニシヤ出版
15) 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千寿編 1992 セルフ・エスティームの心理学－自己価値の探求－ ナカニシヤ出版
16) 反町あゆみ 1994 帰国高校生の「適応感」に関する研究－その規定要因と時系列変化について－ カウンセリング研究, 27, 1－10.