

博士学位論文 博乙第185号 平成14年度(2002)

文章交換活動で進行する参加者の心理過程の研究

お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科

得丸智子

学位論文

文章交換活動で進行する参加者の心理過程の研究

得丸智子

(日本女子体育大学)

学位論文要旨

文章交換活動で進行する参加者の心理過程の研究

得丸 智子

本研究は、独自に開発した文章交換活動で進行する心理過程を探索的に研究し、この活動を、広く、日本語教育界に提案、提供することを試みるものである。

第1章では、本研究の文章交換活動の目的と、文章表現教育上の位置づけを述べた。

大学に入学してくる新入生は、大学入試小論文指導の影響で、文章表現の目的を高所からの評価に求める傾向が強い。これは所謂「作文嫌い」の原因にもなっている。本研究では、大学生の他律的文章表現観を払拭し、「書く意欲」「学ぶ意欲」ひいては「生きる意欲」を活性化することをめざして、文章交換活動を開発した。文章交換活動は、自己表現チーム、相互交流チーム、振り返りチームの3つのチームの再帰的円環形式と、エンカウンター・グループを参考に策定された5つの活動原則を特徴とする文章表現活動である。現在の国語教育では、学習者間に認知葛藤のかかわりを組織し、協同作業によって、より正しい認識をめざす協同学習が主流であるが、本研究の文章交換活動は、学習者間に受容的・呼応的かかわりを形成し、お互いを意味の源泉として認め合う中で、学習者の自己成長の促進をめざすところに独創性がある。

第2章では、日本人大学生を対象として、文章交換活動で進行する心理過程が探索された。

【研究1】【研究2】を通じて、この活動で進行する心理過程は、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つに概括できることが見出された。「書くことへの自信」「書くことへの意欲」の心理過程も進行していた。この活動を通じて、参加者間に受容的・呼応的かかわりが形成され、参加者の自己成長が促進されることが確認できたといえる。

学生のプライバシーを保護するために匿名で活動することは、この文章交換活動の特徴的な点である。【研究3】を通じて、匿名で活動することにより、開示されにくいとされる自己の側面が開示されることが見出された。文章交換活動によって、大学の授業という日常的な共同体の中で、開示されにくいとされる自己の側面に焦点を当てた交流を実現することができる。

日本で学ぶ留学生の増加に伴い、本研究の活動領域である大学の一般教養課程の文章表現教育にも、多くの外国人留学生を迎えることになった。第3章では、日本人大学生と留学生の活動を対象として、文章交換活動で進行する心理過程が探索された。

【研究4】では、留学生に活動を拡大した初年度の実践を分析した。【研究5】以下の4つの研究では、日本人大学生と留学生の文章交換活動の様相を探索した。その結果、留学生を交えた活動でも、日本人大学生のみの活動と同様に、「呼応的関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つの心理過程と、「書くこ

とへの自信」「書くことへの意欲」の心理過程が進行することが確認できた。これらの心理過程は、日本人大学生のみで活動するときよりも、留学生を交えて活動するときの方が、より強く体験されることが示唆された。心理過程の体験レベルは、自己表現ターム、相互交流タームよりも、振り返りタームで深まることも示唆された。

また、日本人大学生と留学生が匿名で活動することにより、留学生の側には、日本人大学生同士でも開示されることが少ない日本人大学生の側面に触れることができるという利点があった。日本人大学生の側には、留学生を交えることによって、日本人大学生のみの活動では焦点が当たりにくい、さまざまな自己の側面に焦点を当てた交流が可能になるという利点があった。この活動は、活動初期に「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が顕著に体験されるところに特徴があることも見出された。留学生と日本人大学生に、「異なる文化的背景を持つ人間として」よりも、「1人の人間として」交流する体験を提供し、普遍的関係親密感を基盤とする間共同体コミュニケーションと、その中での自己成長の促進を可能とするところに、本研究の文章交換活動の意義があるといえる。

第4章では、インターネットを利用して「開かれた活動」として展開する文章交換活動の現在の状況を述べた。まず、【研究9】で、インターネットを利用しても、紙媒体を利用する場合と同様の心理過程が進行する見通しを得た。【文章交換活動の展開】では、「開かれた」活動として、海外の日本語学習者、一般社会人へと対象を広げつつある文章交換活動の現在の状況について述べた。

第5章では、総合的考察を行った。文章表現を媒介として交流することの意義を考察し、本研究の文章交換活動を、文章表現が性質として持つ多声的対話性に根ざす活動であると位置づけた。巻末に文章交換活動実施要領を掲載した。

Research of the mental process in text exchange activities
TOKUMARU Satoko

The research in this paper investigates the mental process in text exchange activities that have been developed by the author.

Chapter 1 describes the purpose of text exchange activities in this research, and gives an overview on the Japanese writing education system, both of its past and a current situation. University entrance exams determine whether or not a student's enrollment is successful. Students believe that the grade given to their composition is determined by the grader who is a teacher. This causes the so-called "SAKUBUNGIRAI." The author devised text exchange activities in order to make students realize via firsthand experience that it is important to not to write for the teacher but to write for himself or herself.

There are 3 terms in the developed text exchange activities, self-expression term, mutual exchange term, and reflection term. The three terms are linked and the process follows a cycle. Text exchange activities have five activity principles, exclusion of critical-evaluation, honest self-expression, active listening, Anonymity (unrestricted thought), and the exclusion of a compulsory atmosphere. These principles were made in reference to the encounter group.

Under the current Japanese Language Education system these has been much effort in devising a better method in organizing cognitive-conflict-relations amongst students. In text exchange activities, forming acceptance concord-relations amongst students. By encouraging students to accept each other's ideas, as a legitimate source of information, and developing the students' expressive ability will be achieved by utilization of these activities. These text exchange activities were created by the author. These activities are original in nature.

Chapter 2 investigates the mental processes, which are undergone during text exchange activities by Japanese university students. After undergoing 2 research stages (the first study and the second study), the mental processes which were found could be categorized into 3 factors, "self-change through the concord-relation", "self-understanding through self-expression" and "intimacy which fosters a mutual acceptance experience". "The confidence of writing", and "the volition of writing" were also developed. Through theses activities, the idea of mutual acceptance and mutual response were found among participants, and the personal-growth of each one of the participants was developed.

In text exchange activities, a participant works anonymously in order to preserve personal information. This is the feature of this activity. The influence of working anonymously was investigated through the third study. Under an anonymous situation, it became evident that the facets that were thought to be difficult to be exposed were exposed. This method can be put to use in the day-to-day goings on at a university. Thus making it possible to experience different human relations every day.

The number of overseas foreign students who learn in Japan has increased and these students have been introduced to the text expression education of a general education course in a university.

Chapter 3 investigated the mental processes, which were undergone during text exchange activities between Japanese and overseas university students.

The fourth study extended its analysis to the first year of education of overseas students. It was suggested that this activity was useful for the promotion of overseas students understanding Japanese people.

It was discovered in the fifth study that when Japanese university students and overseas students

where only Japanese university students work.

The sixth study investigated the degree to which overseas students revealed themselves to Japanese students in these activities. The facets, which the overseas students revealed, were more varied than their Japanese counterparts.

In the seventh study it was suggested that an intimate feeling beyond that of nationality is formed between Japanese university students and overseas students in early stages of these activities.

The eighth study investigated the relation between activity form and mental process. It was discovered that the mental processes deepen into a reflection term rather than a self-expression term or a mutual exchange term.

Chapter 4 described the present situation of text exchange activities. Now, these text exchange activities have been established as "opened activities" via the Internet.

In the ninth study, it confirmed that, even if it is used via Internet, it was as effective as in the case where paper was used. These text exchange activities have allowed themselves to encompass students of Japanese both living abroad and locally, local Japanese students and the general members of society in Japan.

Chapter 5 looked at all the results from first 4 chapters. The meaning of text exchange activities, as well as some points for further discussion were also put forward. It was presupposed that the text exchange activities were rooted into the character of the multi-voice-dialogism of text expression.

Finally the text exchange activity implementation manual was offered.

目 次

第1章 文章表現教育の現状と本研究の目的	5
1-1 はじめに	5
1-2 文章交換活動の開始	5
1-3 文章交換活動の模索	6
1-4 文章交換活動の確立に向けて—運営方針の策定	8
1-5 文章交換活動の確立に向けて—EG を参考に	9
1-6 文章交換活動の確立	16
1-6-1 基本的考え方	16
1-6-2 文章交換活動の運営方針—5つの活動原則	17
1-6-3 文章交換活動の形式—3つのタームの円環	17
1-6-4 教師（ファシリテーター）の役割	18
1-7 文章交換活動の独創性	18
1-7-1 国語教育におけるコミュニケーション重視の流れ	18
1-7-2 教育的かかわりの見直し	19
1-7-3 主流となっている認知葛藤的かかわりに基づく教育実践	19
1-7-4 受容的・呼応的かかわりの重要性の発見	21
1-7-5 本研究の文章交換活動の独創性	22
1-7-6 教育的かかわりについでの本研究の立場	23
1-8 本研究の目的と意義	24
1-9 本研究の領域	24
1-10 本研究の方法	24
1-11 本研究の構成	26
1-12 本研究の用語	27
第2章 日本人大学生を対象とする活動の心理過程	29
2-1 本章の目的	29
2-2 研究の背景	29
2-2-1 青年期の特徴	29
2-2-2 現代の日本人大学生と自己開示	29
2-2-3 文章交換活動と自己開示	31
2-3 【研究1】日本人大学生の活動の探索的研究	32
2-3-1 【研究1】問題設定	32
2-3-2 【研究1】方法	32
2-3-3 【研究1】結果	32
2-3-4 【研究1】考察	38

2-3-5	【研究1】まとめ	40
2-4	【研究2】日本人大学生の活動の概括的把握	40
2-4-1	【研究2】問題設定	40
2-4-2	【研究2】方法	40
2-4-3	【研究2】結果	41
2-4-4	【研究2】考察	46
2-4-5	【研究2】まとめ	47
2-5	【研究3】匿名で活動する意義	48
2-5-1	【研究3】問題設定	48
2-5-2	【研究3】方法	49
2-5-3	【研究3】結果	52
2-5-4	【研究3】考察	54
2-5-5	【研究3】まとめ	55
2-6	本章のまとめ	55
第3章	日本人大学生と留学生を対象とする活動の心理過程	57
3-1	本章の目的	57
3-2	研究の背景	57
3-2-1	日本人大学生と留学生の交友関係が進展しない現状	57
3-2-2	日本人大学生と留学生の交友関係が進展しない要因	58
3-2-3	日本人大学生と留学生が共に学ぶ体験学習の重要性	59
3-2-4	文章交換活動の留学生への拡大実施	60
3-3	【研究4】留学生の初年度実践の探索的研究	60
3-3-1	【研究4】問題設定	60
3-3-2	【研究4】分析対象者	60
3-3-3	【研究4】文章交換活動が留学生に受け入れられるまで	61
3-3-4	【研究4】留学生の個人過程の分析と考察	62
3-3-5	【研究4】まとめ	67
3-4	【研究5】日本人大学生と留学生の活動における心理過程の研究	68
3-4-1	【研究5】問題設定	68
3-4-2	【研究5】方法	68
3-4-3	【研究5】結果	69
3-4-4	【研究5】考察	74
3-4-5	【研究5】まとめ	75
3-5	【研究6】日本人大学生と留学生の活動における自己開示領域	75
3-5-1	【研究6】問題設定	75

3-5-2	【研究6】方法.....	75
3-5-3	【研究6】結果.....	76
3-5-4	【研究6】考察.....	79
3-5-5	【研究6】まとめ.....	80
3-6	【研究7】日本人大学生/留学生との交流に関する心理過程.....	80
3-6-1	【研究7】問題設定.....	80
3-6-2	【研究7】方法.....	81
3-6-3	【研究7】結果.....	82
3-6-4	【研究7】考察.....	86
3-6-5	【研究7】まとめ.....	88
3-7	【研究8】文章交換活動の活動形式と心理過程の関係.....	89
3-7-1	【研究8】問題設定.....	89
3-7-2	【研究8a】方法.....	90
3-7-3	【研究8a】結果.....	95
3-7-4	【研究8b】結果.....	99
3-7-5	【研究8】考察.....	116
3-7-6	【研究8】まとめ.....	117
3-8	本章のまとめ.....	118
第4章	文章交換活動の展開（開かれた活動として）.....	119
4-1	本章の目的.....	119
4-2	研究の背景.....	119
4-3	【研究9】文章交換活動のインターネット利用の試み.....	120
4-3-1	【研究9】問題設定.....	120
4-3-2	【研究9】方法.....	120
4-3-3	【研究9】結果と考察.....	123
4-3-4	【研究9】まとめ.....	126
4-4	【文章交換活動の展開】—さくぶん・おるぐプロジェクト.....	127
4-4-1	問題設定.....	127
4-4-2	プロジェクトの目的.....	127
4-4-3	活動実績.....	127
4-4-4	「開かれた活動」として.....	128
4-4-5	多様なコミュニケーションの進展.....	130
4-5	文章交換活動の可能性.....	132
4-6	本章のまとめ.....	133
第5章	総合的考察.....	134

5-1 本章の目的.....	134
5-2 本研究で得られた知見のまとめ.....	134
5-2-1 文章交換活動で進行する心理過程.....	134
5-2-2 匿名で活動することが心理過程に及ぼす影響.....	134
5-2-3 日本人大学生と留学生が共に活動することの意義.....	135
5-2-4 構成的な活動形式が心理過程の進展に及ぼす影響.....	137
5-2-5 インターネットでの展開の可能性.....	138
5-2-6 まとめ.....	138
5-3 文章表現で交流すること.....	139
5-3-1 実施上の容易さ.....	139
5-3-2 物語的自己と自己変容.....	139
5-3-3 「書かれたもの」は引用のテキスト（織物）である.....	140
5-4 本研究の文章交換活動に立ち戻って.....	141
5-4-1 自己表現ターム.....	142
5-4-2 相互交流ターム.....	142
5-4-3 振り返りターム.....	143
5-4-4 まとめ.....	144
5-5 文章表現教育への提案.....	144
5-5-1 多声的文章表現活動の提案.....	144
5-5-2 文章交換活動の実施要領.....	145
5-6 今後の課題.....	150
参考文献.....	153

第1章 文章表現教育の現状と本研究の目的

1-1 はじめに

大学の一般教養科目の一つとして、文章表現に関連する科目を設けている大学は少なくないが、筆者が教員として大学生の文章表現活動に立ち会った当初、痛切に感じたのは、「書かせ・書かされる」文章表現活動の虚しさであった。入学してくる時点で文章表現に対して、苦手意識や嫌悪感を持っている学生は非常に多い。そのような学生に共通している特徴の一つは、文章表現の意義を他律的にとらえている点であった。

学生の間には、「作文は教師の評価を仰ぐために書くもの」という先入観が非常に強い。その背景には、大学入試にむけての小論文指導があるようであった。いわゆる難関大学から中堅大学まで、思考力や表現力を総合的に試すことができる科目として、小論文は広く採用されている。入試科目としての小論文が、暗記中心主義に陥りがちな入試を改革する切り札として果たしている役割は評価されなくてはならないが、一方で、「自分はどうか考えるか」を「自分に対して問う」前に、「教師はどうか考えているか」と、出題意図や採点のポイントを問う学生を生み出している¹のもまた事実である。大学の文章表現の授業に活気を取り戻すためには、このような学生の持つ他律的文章表現観を払拭し、「自分に対して問う」自律的文章表現観を養うことが必要であると考えられた。

1-2 文章交換活動の開始

前節で述べたように、大学1年生を迎えた教養課程の文章表現の授業で、先ずなすべきことは、入試小論文の学習によって身に付いている他律的文章表現観を払拭することであると考えられた。そこで、筆者は、教師による評価を行わずに、対等な立場の学生を「読み手」とする相互推敲を行う文章批評活動を設計し、年間数回程度実施することにした。学習者相互で書いた文章を批正、あるいは推敲し合う方法は、古く明治期の生活綴り方教育の時代か

¹ 「小論文には、小論文の出題意図というものがある。これをまずしっかりと頭のなかに入れてから書かなければならない」(山本, 2002: 19)、「採点者が面倒な小論文を出題するには、それなりの意図がある。その意図を読みとって、それにうまく対応する小論文を仕上げる必要がある」(半沢, 2002: 28)、「採点者はどういう気持ちで採点するのかということとをわかっていないと、それに合わせたというと変ですが、合格するような文章がどういうものかがわかりません」(中沢, 1990: 14)など、入試小論文用のテキストでは、ほとんど例外なく、出題者の意図や採点のポイントを把握することが強調されている。入試科目としての小論文は、入学試験という社会的文脈の中で書かれるわけであるから、的を射た助言であるといえるであろう。

ら行われてきた日本の作文教育の伝統的な方法²の一つである。

ここで筆者が実施した方法は、次のようなものであった。

まず、「主題」「構成」「用語」「表記」など、教師が文章表現上のポイントについてあらかじめ講義形式で要点を解説し、学生はそのポイントを理解した上で文章を書いた。

その後、クラス単位で文章を交換して批評文を書いた。批評文も、教師の指定したポイントに沿って書くこととした。その時間の授業のポイント（例：漢字熟語のキーワードを意識して書く）を設定することも行った。「用語」「表記」については、批評者である学生が、原稿を直接朱書訂正してもよいこととした。

学生の自由感想の項目を設けた。ここでは、学生がその文章を読んで感じたことを自由に記してもよいこととした。

学生の批評であるから、内容に偏りが生じる危険が考えられる。これを回避するため、1編の作文を、3人以上の学生が独立的に批評し、それらをまとめて作文の筆者にフィードバックする形式をとることとした。

フィードバックを受けた学生は、複数の批評文を読んだ後の内省を、「振り返り文」として書くこととした。時間数に余裕がある場合は、これに、批評文をふまえて作文を書き直す活動を加えた。

作文の内容には学生の個人情報が入る場合があるが、学生同士の交換であるから、これを保護する必要がある。また、日常的に共同体を形成している身近な学生同士で、実名を記しての批判的批評は行いにくいと考えられる。そこで、相互批評は、お互いに氏名を明かさず、匿名で行うこととした。

教師は学生の批評文をすべて閲読するが、教師評価は行わないこととした。ただし、「用語」「表記」に限って、原稿を直接朱書訂正した。学生訂正にあやまりがある場合は、これも訂正した。

1-3 文章交換活動の模索

学生の相互批評活動は、学生の中に、教師でなく対等な「読み手」に向かって書く意識を覚醒したようであった。過度に教師評価に依存していた他律的文章表現観を払拭し、自律的な表現意欲を向上させる点においては効果があった。学生の相互批評を導入した所期の目的は、ほぼ達成されたと考えられた。しかし、一方で、予期していなかったいくつかの問題の

² 例えば、芦田恵之助は『尋常小学綴り方教科書教授の実際』（1912）で、生活綴り方の作文指導法を体系化して示しているが、自己推敲、親による推敲、教師による推敲とならんで、友人同士の推敲を、指導の中に明確に位置づけている。友人同士、他者の文章を推敲することによって、推敲にあたる回数も増え、推敲する力も伸び、文章を鑑識する力がつくとされている（田中、1988：94-95）。

存在も明らかになった。

第1の問題点は、学生の中に、他の学生の文章に批評的な構えで臨むことへの抵抗感が存在したことである。数は少ないが、直接苦情を申し立ててくる学生もいた。「最初から批評するつもりで読むのではなく、何が書かれているかを読みとる姿勢で臨むべきではないか」というのが、彼らに共通する主張であった。筆者がこの活動の相互批評に求めたものは、文章を読みとった上での建設的方向に向けての批評であって、「批評のために」読むことを求めたわけではなかった。しかし、このような学生たちの意見は、教師評価が学生評価に替わっただけで、「書くことの意味」を根本的に問い直すには至っていないというこの活動の問題点を、先鋭的に指摘したものであった。

また、原稿に、「用語」「表記」上の訂正が朱書されたことに対して、猛烈な不快感を表明した学生もいた。その主張は、思いを込めて書いた第1稿に他人の手が加えられたことへの感情的な反発の域を脱していなかったが、「善意」の訂正を受け止めるためには、受け入れる側の構え（レディネス）が必要であることを感じさせられた。また、第1稿の扱いについても、「訂正されるべきもの」としてのみ位置づけるのではなく、その存在自体を尊重することに配慮すべきであることを考えさせられた。

大部分の学生は、特段異議を申し立てることもなく、淡々と、指示どおりに相互批評を行っていた。しかし、必ずしも、教師の狙いどおりに活動が進行していたわけではなかった。第2の問題点は、学生達の興味と関心が、明らかに、教師の設定したポイントに基づく批評よりも、学生による自由感想の方に集中していたことである。批評結果のフィードバックを受けた学生の反応も、もっぱら、この自由感想に集中していた。

また、活動を継続する中で、自由感想とそれに対する反応には、頻繁にあらわれるいくつかの特徴的な記述があることにも気付かされた。自分の作文が他の学生に「受け入れられた安堵感」や「喜び」の記述、「自分自身をみつめ直した」といった文章表現上の問題にとどまらない、自分自身への振り返りの記述が数多く見受けられた。中でも筆者にとって意外であると感じられたのは、「励まされた」「勇気づけられた」などの心理的交流に関する記述や、「自分を変えていきたい」「がんばっていきたい」などの自己成長意欲に関する記述が、広く、繰り返し現れたことである。これは当初の目的にはなかったことであるが、学生にとって、これらの心理過程の進展が、重要な意味を持つことが、活動中の様子からも観察された。

さらに、これらの心理過程は、文章表現上、あるいは文章批評上、教師側から与える指示が少なければ少ないほど活発となり、多ければ多いほど低調であるという傾向も、かなりはっきり見てとれた。活動の「運営方針」が、学生の相互作用の「鍵」を握っていると考えられた。

活動のあり方の模索を通じて経験的に感得されたことは、文章表現による学生相互の心理的交流は、学生の自己成長意欲を活性化するということである。活動回数を重ねるにつれ、

これは、筆者の中で確信となっていた。また、文章表現技術の向上と、心理的交流と自己成長意欲の活性化は、容易には両立しえないということも経験の中で明らかとなっていた。文章表現技術の向上を目的とする活動と、文章表現による心理的交流や自己成長を目的とする活動は、相互に独立的に設計するべきであると考えられた。

1-4 文章交換活動の確立に向けて－運営方針の策定

模索の経験を通じて、心理的交流と自己成長をめざす文章表現活動と、文章表現技術の向上をめざす活動とは容易には両立し得ないことが示唆された。学生の自己成長意欲の活性化は、教養科目が、取り組むべき教育目標の一つである。特に、少子・高齢化、産業構造・就業構造の大きな変化の中で、「幼・少年や青年期に、自我の確立を求め自ら学ぼうとする意欲が薄れている」（2002年2月文部科学省「新しい時代における教養教育のありかたについて（答申）」）といわれている今日、「学ぶことやより良く生きることへの主体的な態度」や「何事にも真摯に取り組む意欲」（同）といった情動的部分の教育は、これまで以上に、自覚的に取り組まなければならない課題となっている。しかし、「現在の大学においては、知の生産や主観性の生産の『下部構造』としての『情動』への関心が全く欠如している」（杉村，2000：53）。教養科目としての文章表現科目において、学生の自己成長意欲を活性化する文章表現活動を実施することは、科目の目的に鑑みて妥当であり、また、文章表現の特性に基づく自己成長に資する活動を開発し、提供することは、教養教育において果たしうる文章表現科目独自の役割であると考えられた。

以上の点から、心理的交流と自己成長をめざす文章表現活動を、文章表現技術の向上を目的とする活動から独立させて、開発することにした。模索期の経験から、心理過程の進展を促進する「鍵」は、活動の「運営方針」にあることが明らかとなっていたから、活動開発の中心は、運営方針の策定となった。この時点で経験に基づいて選定された運営方針は、以下のようなものであった。

1. 活動中に作成された文章に審判的評価を行わない。（点数をつけたり、序列をつけたり、合否判定に用いたりしない³。）
2. 自由で率直な文章表現を歓迎する。
3. 活動中に作成された文章は、筆者の意図を読みとる姿勢で読む。
4. 個人情報の保護に配慮するため、活動は匿名で行う。

これらの運営方針に基づいて活動することにより、心理的交流と自己成長意欲の活性化と

³ 注 18、注 40 でも述べるが、授業シラバスは、文章交換活動以外の活動（漢字演習トレーニング、小論文・レポートの作成にかかわる講義、小論文・レポートの作成、口頭発表など）と組み合わせて構成する。授業の成績は、出席状況と文章交換活動以外の活動によって実施する。

いう心理過程の進行が、安定して得られると予見できた。しかし、これらはずか数年の経験の中で獲得されたものであり、直ちに一般化できるかどうかは、検討を要すると考えられた。そこで、その手がかりを、自己成長を目的とする心理教育活動として知られているエンカウンター・グループに求めることにした。

エンカウンター・グループに注目したのは、エンカウンター・グループが、精神的に健康な人を対象に、人間関係の中での自己成長を志向するグループ活動であり、日本の大学教育において、心理教育活動として豊富な実践経験を有しているからである。また、エンカウンター・グループの参加者の内省記録を見ると、「素直でいられた」「知らない人に悩みを聞いてもらえた」「知らない者同士が生きることの喜びを感じ合った」（細江，1981：6-7）など、筆者が実施していた文章表現活動の参加者の「振り返り文」に表れる記述と類似する表現がみられ、運営方針策定にあたり、有益な示唆を得ることが期待できると考えられた。

1-5 文章交換活動の確立に向けて—EG を参考に

1-5-1-1 エンカウンター・グループとは

エンカウンター・グループは、アメリカの臨床心理学者カール・ロジャーズがカウンセラー養成の経験の中から編み出した集中的グループ体験の一形態である。1946年にシカゴではじめてのワークショップが開催され、1960年代後半のアメリカの人間性回復運動の機運に迎えられて全米各地に広がった。ロジャーズはクライアント中心療法を打ち立てたことによって知られるが、後半生は、その考え方を教育、経営、人種問題、国際関係などに応用し、自らパーソン・センタード・アプローチと呼んだ⁴。エンカウンター・グループはその活動の一つである

現在、アメリカ国内でエンカウンター・グループの名称を冠したグループ活動が実施されることはほとんどないが、ロジャーズの考え方に基づくワークショップは継続しており、代表的なものの一つ「国際パーソンセンタード・アプローチ・フォーラム」（International Forum of Person-Centered Approach 以下 IFPCA と略す）は、1982年のメキシコを皮切りに、イギリス、アメリカ、ブラジル、オランダ、ギリシャ、南アフリカなどで2～3年おきに開催されている。2001年8月には日本の赤穂市で、アジア地域ではじめての IFPCA

⁴ロジャーズは、「私は人間中心のアプローチを率先する役割をとってきた。最初、この考えはカウンセリングと心理療法の分野で発展し、クライアント中心療法として知られるようになり、援助を求める人が依存的な患者としてではなく、自分に責任をもつクライアント（来談者）として処遇されることを意味していた。やがてそれは教育分野にまで拡大され、学習者中心授業と呼ばれた。さらに、最初の出発点からずっと離れた広範な領域、集中的グループ経験、結婚、家族関係、管理、少数者集団、人種間、文化間、さらに国際関係にまでも拡大した。そこで、可能なだけ広範囲の用語—人間中心（person-centered）—を採用することが最もよいと思われたのである。」（島瀬訳，1980：7）と述べている。

が開催された。

アメリカとは対照的に、日本では、エンカウンター・グループが確実に根づき、発展してきた⁵。ロジャーズのもとで学んだ畠瀬稔によって、1970年に最初の公募ワークショップが実施されて以来、30年に亘り、人間関係研究会、福岡人間関係研究会等を中心に毎年実践が積み重ねられている。人間関係研究会主催のグループは、最初の数年は一桁だったが、その後は毎年20～30程度のグループが開催されて現在に至っている⁶。

エンカウンター・グループを含むグループアプローチは日本の大学教育に盛んに取り入れられてきた。岩村（1999）は日本学生相談学会の「学生相談機関に関する調査」（1997）を引きつつ、確認できるだけで64の大学がグループ・アプローチを実施しており、内訳は、非合宿型33、合宿型28、不明11、談話室10（複数回答を含む）という内容であったと報告している。

大学の正規授業にエンカウンター・グループを取り入れる実践も行われている。福井（1981）は、教員養成系学部の授業に「人格成長の促進」を目的に、数年に亘り構成的な方法のエンカウンター・グループを導入した実践を報告している。

岩村（1999）は集中講義にエンカウンター・グループを取り入れた実践を報告し、大学の人間教育（人間形成）機能のいっそうの後退が心配されている中で、「学生の自己確立（アイデンティティーの確立）援助やそのための学生自身の振り返り」「授業への学生参加」や「授業の場の集団としての発展」を重視する授業の必要性を説いている。しかし、最近の傾向として、「合宿型エンカウンター・グループに学生がだんだん集まらなくなり、開催が困難にな

⁵野島(2000)は、「米国でのエンカウンター・グループの実践は、1960年代から1970年代にかけて盛んに行われていたが、その後は衰退し、研究発表も最近ではみられなくなっている」とし、その原因として、主な指導者が相次いで亡くなったことその他、「米国は個人主義社会であり、日本は集団主義的社会であるようなことも関係しているのかもしれない。つまり、エンカウンター・グループのような集団という構造は、米国よりは日本の方が人々に自然になじみやすく、根づきやすいのかもしれない」と述べている。

⁶この他、日本では、構成的グループ・エンカウンターと呼ばれる独自の形式も生まれた。1978年に国分康孝らによって始められ、小・中学校を中心に豊富な実践例がある。理論的背景としては、交流分析、Tグループ、論理療法などの折衷主義を標榜している。国分（2000）は、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter：SGE）は、「心とこころのふれあいを体験するためにリーダーが用意した課題（エクササイズ）を遂行する集団指導のことである」と述べている。構成的グループ・エンカウンターで実施されるエクササイズは、話し合いも用いられるが、ロールプレイ、サイコドラマ、自己紹介ゲーム、ブラインドウォーク（1人のメンバーが目隠しをして他のメンバーに手を引かれて歩く）、創作ダンス、絵画など多彩である。セッションごとに目標を決め、それに合ったエクササイズが選択または開発される。現実に行われているエンカウンター・グループは、構成・非構成の二分法で分類できるものではなく、折衷的な方法も多い。野島（2000）は、high structured/low structured（構成度が高い/構成度が低い）という用語を用いるべきであると提案している。

ったり、中止したりする大学が出てきた」という。

グループ・アプローチは、留学生教育にも用いられている。井上(2001:195)は、留学生を対象に、構成的エンカウンター・グループ等の心理教育グループを活用することを提唱し、日本人大学生と留学生の混合グループによるワークショップを開催している。

このように、日本に根付いたエンカウンター・グループは、人間関係研究会等の一般向け公募プログラム、大学での研修型の実践を2本柱として、地道な発展を続けてきたといえる。

1-5-1-2 実現傾向への信頼

ロジャーズは、「個人は自分自身の中に自己理解に向かい、そして自己概念と自己の態度を変容し、自主的行動を発展させて行くところの果てしない資源を蔵しており、そして、もし、一定の促進的な心理的態度をもつ雰囲気は備わりさえすれば、これらの資源が開発されていく」とし、そのような「完全な発達に向かう自然の傾向」を「実現傾向」と呼んでいる(畠瀬訳, 1980:10)。個人が実現傾向を持っており、促進的な心理的態度を持つ雰囲気が備われれば、それが開発されるという考え方は、パーソン・センタード・アプローチの中核をなす思想(哲学)というべきもの(保坂 1997:96)であり、これが個人に向けられたときクライエント中心療法となり、グループに向けられたときエンカウンター・グループとなる。

ロジャーズは、グループの実現傾向について「グループプロセスで必然的に起こるのは、関係の中で感情が表現され受容されると、非常に深い親密さと肯定的感情を持ち合うようになることである。このように、回を追って、暖かさ・グループ意識・信頼といった感情が形成されてくる。それは肯定的態度だけからではなく、肯定・否定の両感情を含む真実さからである」(畠瀬訳, 1980:47)と述べている。

ロジャーズは、この思想(哲学)の正しさを確信するに至るには「各人が一步一步自分で学ぶしかないという性質のもの」で、彼自身、経験の中で獲得したものであることをたびたび述べている(例えば畠瀬訳, 1980:10)。

先に、本研究の文章交換活動の模索の中で、一定の運営方針のもとで活動すれば、学生に心理的交流と自己成長意欲の活性化という心理過程が進行することを確信するに至ったことを述べた。文章交換活動の中で観察された心理的交流と自己成長意欲の活性化は、この活動のみにあらわれる特異な現象にとらえるべきではなく、むしろ、ある運営方針に基づいて営まれる活動に共通して進行する、一般化可能な現象であると考えられる。

1-5-1-3 パーソン・センタード・アプローチの活動の特徴

ロジャーズは、この思想(哲学)に基づき、心理療法で建設的な人格変化が起きるための条件を整理しており、そのうちの3つ、一致、無条件の肯定的配慮、内部照合枠への共感は、現在も、カウンセリングのグランドセオリーとして、技法を超えて、幅広く継承されている。また、ロジャーズは、この3条件を、教育論においても展開した。文章表現教育を領域とす

る本研究にとっては、教育論が、むしろ直接的な示唆を与えてくれるであろう。ロジャーズは「学習を促進する特質」として、

1. 学習の促進における真実さ：促進者が何の仮面もつけず、あるがままの姿で学習者と関係を持つこと。促進者が自らの感情を押しつけることなく、自分自身の感情として受け入れ、相手に伝えていくということ。
2. 大切にすること、受容・信頼：学習者を独自の感情と要求を持つ1人の人間として尊重し、配慮し、受け入れる雰囲気をつくりあげること。
3. 共感的理解：評価的でなく、学習者の反応をその内面から理解していくこと。

の3つをあげている（久能他，1997：132-133）。促進者（ファシリテーター）とは、教師を指す。学習者が自ら行う可能性の展開を「促進する」のが教師の役割であるという意味から、促進者と表現されている。

エンカウンター・グループについては、ロジャーズ自身は「その特徴をいくつかあげてはいるものの、明確には定義していない」（野島，2000：7）。野島は、その後の研究をふまえ、「エンカウンター・グループとは、自己理解、他者理解、自己と他者の深くて親密な体験を目的として、1～2名のファシリテーターと10名前後のメンバーが集まり、集中的な時間のなかで、全員でファシリテーションシップを共有して、〈今、ここ〉でやりたいこと・できることを自発的・創造的にしながら相互作用を行いつつ、安全・信頼の雰囲気を形成し、お互いに心を開いて率直に語り合う場である」（野島，2000：8）と定義した上で、8つの特徴をあげている。この特徴は、エンカウンター・グループの運営方針を知る上でも参考となるものである。

1. 目的は「成長」である－「訓練」を目的とするTグループ、「治療」を目的とする集団精神療法とは異なる。
2. ファシリテーターシップはファシリテーターに固定せず、全員が共有する。シェアード・ファシリテーターシップということもある。ちなみに、Tグループの「トレーナー」、集団精神療法の「セラピスト」あるいは「リーダー」は、基本的には一貫してリーダーシップをとり続ける人である。また、Tグループの「トレーナー」、集団精神療法の「セラピスト」あるいは「リーダー」とそのグループへの参加者の関係は、一貫して「援助者」と「被援助者」といった一種の上下関係である。
3. 自発的・創造的なプロセス志向である－あらかじめ準備されたプログラムやテーマやシナリオは一切なく、ファシリテーターとメンバーで模索しつつ発展していく。
4. 相互作用が行われる－ファシリテーターとメンバー、メンバーとメンバーの間で互いに作用し合う。
5. 安全・信頼の雰囲気を大切にす－強制したり、無理をさせたり、脅威を与えたりする雰囲気ではない。
6. 自分自身および他者にオープンになる－自己欺まんの、自己防衛的ではなくなり、正直、

率直、素直になる。

7. 集中的に時間をとる－普通は数日間合宿する。

8. 小グループである－中グループ、大グループとは異なる。(野島, 2000:8)

ロジャーズの学習を促進する教育の3つの特質(以下「3つの特質」と略す)と、野島のエンカウンター・グループの8つの特徴(以下「8つの特徴」と略す)は、本研究の文章交換活動の運営方針を策定するのに、重要な示唆を与えてくれるものと思われる。

先に、本研究の文章交換活動において、経験的に選定された運営方針として、

1. 活動中に作成された文章に審判的評価を行わない。(点数をつけたり、序列をつけたり、合否判定に用いたりしない。)
2. 自由で率直な文章表現を歓迎する。
3. この活動中に作成された文章は、筆者の意図を読みとる姿勢で臨む。
4. 個人情報の保護に配慮するため、活動は匿名で行う。

をあげた。本研究の文章交換活動は、ロジャーズ理論の影響を受けて成立したものではないが、いくつかの点で、共通する部分がある。

本研究の文章交換活動の運営方針第1の「文章に点数をつけたり序列をつけたりしない」は「3つの特質」の第3の「評価的でなく、学習者の反応をその内面から理解していく」に通じるであろう。

文章交換活動の運営方針第2の「自由で率直な文章表現を歓迎する」は、「8つの特徴」の第6の「自分自身および他者にオープンになる」に通じるであろう。

文章交換活動の運営方針第3の「文章は筆者の意図を読みとる姿勢で臨む」は、「3つの特質」の第1の「反応を内面から理解していく」に通じるであろう。また、第2の「学習者を独自の感情と要求を持つ1人の人間として尊重し、配慮し、受け入れる雰囲気を学級でつくりあげる」にも通じる。

運営方針第4の「個人情報の保護に配慮するため、活動は匿名で行う」は、「8つの特徴」の第5の「安全・信頼の雰囲気を大切にする」に通じるところがある。匿名性により安全性を高めている点は、文章交換活動の特徴といえるであろう。「8つの特徴」の第5の後半の「強制したり、無理をさせたり、脅威を与えたりする雰囲気ではない」については文章交換活動の運営方針にはない。この点について、文章交換活動でも配慮していく必要があるであろう。

「8つの特質」の第1では、「成長」を目的とする活動は、たとえ類似する目的を掲げる活動であっても、「訓練」「治療」とは異質なものであることが述べられている。「成長」と「訓練」は相容れない活動であることは重要であろう。文章表現活動においても、自己成長を目的とする活動と、文章表現技能の訓練を目的とする活動は、容易には両立し得ないことは、すでに述べた通りである。

また、エンカウンター・グループの目的に関連して、野島(2000:9)は、「募集段階でのいわば『一般的目的』は、実際に集まったファシリテーターとメンバー達によって「すり合

わせ」が行われ、そのグループ独自の「個別的目的」が持たれることになる。」と述べ、「多くのグループアプローチ・(Tグループ、集団精神療法等)では、「あらかじめ設定された目的」の達成に向けて、グループ担当者はメンバーやグループを引っ張っていく」のに対するエンカウンター・グループの大きな特色であるとしている。同様のことを、小柳(1999:194)は「目的の真空地帯」という言葉で表現している。エンカウンター・グループは、自己探求・自己変容の「容器」であるという主張である。このことは、「自己成長」を目的とする活動における「目的」の考え方に、示唆を与えてくれるものであろう。

「8つの特徴」の第2、第3、第4、第7、第8はエンカウンター・グループの活動形式に根ざすものであるから(エンカウンター・グループでは、ファシリテーターもメンバーの1人となって活動に参加する)、活動形態の異なる本研究の文章交換活動に、そのまま適用することはできない。文章交換活動の活動形態は、文章という表現方法に根ざすものであり、この点においては、口頭言語によるエンカウンター・グループとは性質を異とする独自性の強いものだからである。しかし、いくつかの点は、文章交換活動に有益な示唆を与えてくれると考えられる。

「8つの特徴」の第2でファシリテーター(促進者)がメンバーに対して「援助者」「被援助者」といった一種の上下関係ではなく、対等な関係にあることは、「3つの特質」の第1の促進者のあり方と合わせて、活動に臨む教師の態度として学ぶべきところであろう。促進者(教師)は自己の内面に対して正直であるとともに、それを押しつけることなく、対等な立場にあるものとして学習者に対することが求められるといえる。

また、「8つの特徴」の第3で、活動プロセスについて述べられている点も、学ぶべきところであろう。活動プロセスは自発的・創造的に展開するべきもので、あらかじめ準備されたプログラムやテーマやシナリオに基づいて運営するのではなく、メンバーの模索を重視すべきことが述べられている。

1-5-1-4 性急な「変化」を求めないこと

ロジャーズ(1970)では、著書の見出しとして「個人の変化」「人間関係の変化」「組織の変化」をあげるなど、「変化」への志向が明確である。

後年のロジャーズは、精力的にエンカウンター・グループを開催し、アメリカのワイオミング州の9000人の町の例などで、小集団間の葛藤の解決に成果をあげたことが知られている。また、北アイルランド紛争へのエンカウンター・グループの適用や南アフリカでの精力的なワークショップ開催などは、その直接的、間接的効果は検証されていないものの、これらの地域で状況が好転したことと関連があると考えられている。しかし、ロジャーズ自身が指導したアメリカの高校、大学の学校改革運動では、教師の分裂や、経営者側との対立による廃校など、好ましいとはいえない結果に終わった事例が少なからず存在したのも事実である。エンカウンター・グループが地道な発展を続けている日本では、アメリカとは異なった

発展の道を辿ってきた。

日本では、エンカウンター・グループ経験によるメンバーの「変化」でグループの成否をはかることは、少なくなりつつあるという。日本でも最も実績のあるグループである宮浜のエンカウンター・グループの運営に長く携わってきた岩村（1999：181）は、20年に近い歩みを振り返って、「3泊4日の間に『人が変わる』ことはほとんど目指さず、現状の受容や日常生活のなかでの歩みの（再）確認に重点を置くようになってきた」と述べている。

また、平山（1998：8）は、エンカウンター・グループが研修や授業の一環としてカリキュラムの中で企画されることが多い現状に言及し、自発型であっても研修型であってもエンカウンター・グループは一定の影響を与えるが、その経験の活用には参加者のレディネスが関係するのではないかと述べている。

日本で最も数多くのエンカウンター・グループを体験した1人である小柳（1999：188）の「これまで300回近くE・G（エンカウンター・グループの略称＝筆者注）に参加したが、さして成長したとも言えない。このことから、E・Gの成果を人間的成長と説明することは、適切でないと考えるようになった」の言葉は、人間的成長についての本質的問題を提起しているといえるであろう。

人間的成長という語は、非常に広い意味を持っており、個人によって「成長」に関わる価値観も異なる。また、1人の人間であっても、長い人生経験の中でその時々に応じた「成長」の意味があるであろう。性急に「人間的成長」を求めるのではなく、「成長の意味を問い続ける人間になる」ところに、本来の「成長」の意味があるといえるのではないだろうか。

参加者が、それぞれ、その人、その時に応じた「目標」を持ち込める「目的」の柔軟性、その人のペースで「変化」できる「過程」の柔軟性が、地道な活動の継続によって培われた日本のエンカウンター・グループの現時点での特徴といえる。このことは、「自己成長」を目的にかかげる本研究の文章交換活動にも、少なからぬ示唆を与えるものである。

1-5-1-5 まとめ

以上のように、本研究の文章交換活動が経験の中から作り上げてきた運営方針と、パーソン・センタード・アプローチの考え方に立つ教育活動やグループ活動（エンカウンター・グループ）の特徴は、

- 審判的評価を行わない（評価的でない）
- 筆者の意図を読みとる姿勢で読む（内面からの理解）
- 率直な表現の歓迎（オープンになる）
- 安全・信頼の雰囲気

の点で通じる部分がある。本研究の文章交換活動で安定的に得られる学生の心理的交流と自己成長意欲の活性化という現象は、一定の方針のもとに営まれる活動においては、一般化可能な現象であることが確認できたといえるであろう。

しかし、

- 文章表現を媒介とすること
- の他、
- 匿名で活動すること
 - 活動形式が構成的であること、即ち、作文を書く時間、他の人の作文を読んで感想を書く時間、自分の作文の感想を読んで振り返り文を書く時間、というように、自己表現の方向と時間が決められていること
 - ファシリテーター（教師）が、活動原則の教示や、活動形式の指示を行うこと
- の点で、文章交換活動は、エンカウンター・グループと大きく異なっていた。
- また、文章交換活動の運営方針を策定するにあたって、パーソン・センタード・アプローチの考え方に立つ活動から、
- 強制的雰囲気排除に努めること
 - 教師はファシリテーター（促進者）となることをめざすこと
 - 参加者の自主的、創造的過程を尊重し、教師がグループを引っ張らないこと
 - 自己成長には、個別的目标があること
 - 急激な変化を求めず、「あゆみ」の確認に重点を置くこと
- の点について、示唆を受けた。

1-6 文章交換活動の確立

以上、文章交換活動の経験の蓄積に、パーソン・センタード・アプローチの考え方や研究から得られた知見を取り入れ、参加者の心理的交流と自己成長を目的とする文章交換活動を開発した。

1-6-1 基本的考え方

本研究の文章交換活動は、参加者の心理的交流と自己成長を目的とする文章表現活動である。この活動は、人間は自己成長に向かう可能性を持っており、人間関係はより望ましい方向に進んでいく可能性を持っているという考え方に立つ。下記の運営方針を遵守して文章表現活動を実施するならば、文章表現は、その可能性を発現し、展開させることが可能である。

この活動では、教師（ファシリテーター）は、学生（参加者）と学生（参加者）の相互関係の持つ潜在的可能性の展開を促進する役割を担う。活動は、可能な限り、学生（参加者）の個人心理過程と学生（参加者）の相互関係の自発的な展開を尊重して実施する。自己成長は、過程、成果ともに、個別的なものであるから、統一した目標は掲げない。この活動では、個人の自己成長のあゆみの促進を自己成長ととらえる。

1-6-2 文章交換活動の運営方針－5つの活動原則

この活動は、以下の活動原則に基づいて運営する。

1. 文章表現の内容や表現上の巧拙を直接的に審判的評価の対象としない（審判的評価の排除）
2. 現在の自分の考えや感情の率直な表現を歓迎する（率直な自己表現）
3. 他の人の文章を読む時には、筆者の表現したいことを読みとる姿勢で読む（傾聴的態度⁷）
4. 作文、感想文の交換は匿名で行う。筆者を詮索する行為は活動セッション外も含めて行わない（安全性の確保）
5. 自分の作文、感想文を他の人に読まれたくない場合はファシリテーターに申し出る。この場合、交換活動には加えない（強制的雰囲気排除）

1-6-3 文章交換活動の形式－3つのタームの円環

文章交換活動の基本的な流れは、3つのタームの再帰的円環とする。3つのタームとは、自己表現ターム、相互交流ターム、振り返りタームである。この3つのタームから1つのセッションを構成する。

自己表現タームでは、参加者は自由に文章表現をおこなう。場合によっては、おおきなテーマを設定して行う。ただし、テーマに沿う範囲の文章を書くかどうかは参加者の自由に委ねられる。自己表現タームで産出される文章を「作文」⁸と呼ぶ。

相互交流タームでは、自己表現タームで書かれた作文が一堂に集められる。参加者は、そこから自分の興味に応じて、読みたい作文を任意に選択して読み、感じたことを文章化する。ここで書かれる文章を「感想文」と呼ぶ。1回の相互交流タームで複数の作文をよみ、それぞれに対して感想文を書く。

振り返りタームでは、自己表現タームで書かれた作文に対して、相互交流タームで書かれた感想文が付加されたものが、作文を書いた参加者にフィードバックされる。参加者は自分の作文と、それに対して書かれた複数の参加者からの感想文を読み、感じたことを振り返り文として書く。

⁷ 相手のことばに注意深く耳を傾ける態度のこと。カウンセリングの領域でよく用いられる語である。次節の岡田（1993）からの引用や、【研究7】考察のロジャーズ（昌瀬訳 1980）からの引用を参照されたい。

⁸一般的に、「作文」の語は、単に「文章を作ること。また、作った文章」の意の他、国語教育で、学習者が書く文章をさす言葉として用いられている。これらの一般的な用法と区別するためには、本研究の文章交換活動の自己表現タームに書かれる文章に対しては、「自己表現文」などと別に名称をたてるべきである。しかし、活動の開発、模索の過程を通じて、学習者にとって馴染みの深い「作文」の語をそのまま用いてきており、活動確立後も、実践上はこれを踏襲している。従って、本研究でも取替えてこれを改めることはせず、自己表現タームで書かれる文章を「作文」と呼ぶこととする。

1-6-4 教師（ファシリテーター）の役割

教師は、参加者の自己成長力と、参加者の相互作用が建設的な方向に向かう傾向に対する信頼を持ち、これを促進する立場に立つ。従って、参加者の自主性と、参加者の相互作用によって生じる活動の流れを最大限尊重する。ただし、以下の点について、教師は参加者に、教示または指示を行う。

1. 活動開始時に活動原則を教示する。各活動時間の前にも、簡単に教示する
2. 活動形式に従い、活動時間毎に、活動内容（作文を書く、感想を書く、振り返り文を書くなど）を指示する。
3. 教師は、活動中、自ら、受容・安全・信頼の雰囲気大切に、評価的・強制的雰囲気を排除するように努める。

第5章に、文章交換活動の実施要領を掲載した。詳細は、実施要領を参照されたい。

1-7 文章交換活動の独創性

この項では、実践の中から開発された本研究の文章交換活動の、国語教育、とりわけ文章表現教育上の位置づけについて述べ、本活動の独創性を明らかにする。

1-7-1 国語教育におけるコミュニケーション重視の流れ

社会のグローバル化の進行は、私たちの生活の場を閉じられた共同体⁹的なものから、より開かれた間共同体的なもの¹⁰へと変貌させつつある。共通文化によって結びついた共同体内のコミュニケーションとは異質の、間共同体コミュニケーションの必要性が指摘されている。

また、科学技術の進歩により社会変化のスピードが加速された結果、これまで自明視されていた共同体内コミュニケーションの存在にも、疑いが提出される事態が生じている。小学校の学級崩壊、携帯メールが飛び交う大学の授業などは、この文脈で考えなければならない問題であろう。馴染みの共同体の風景の中で、新しい「他者」が生まれつつある。

こうした状況の中、国語教育の領域においても、コミュニケーション重視の方向が大きな

⁹ 「共同体」の語は「血縁や地域やお互いの愛によって結びついている集団」（岩波『国語辞典』）の意味で用いている。

¹⁰ 数土（2001：19）の表現による。数土は「柄谷（1986，1989）における議論を念頭においた表現である」というのみで、これを明確に定義していない。本研究では、柄谷の「共同体からはじめるかぎり、貨幣の社会性＝無限性を説明することはできない。同様に、それは世界宗教を説明することはできない。（中略）世界宗教の「世界性」は内/外のない交通空間の回帰、フロイトのいい方でいえば「抑圧されたものの回帰」なのであり、したがって、それは共同体的世界に対して強迫的にあらわれる」（柄谷，1994：364）の表現を参考に、閉じられた共同体の存在を前提とするコミュニケーションではなく、異なる共同体メンバーを含み内/外の区別のない包括的空間でのコミュニケーションを指すこととする。

潮流となっている。それは、現行の学習指導要領が、「相手意識」「場面」「伝え合う力」などを強調していることに象徴されている。

1-7-2 教育的かかわりの見直し

学習者相互のコミュニケーション重視の教育は、教育における人間関係に、根本的なパラダイムの転換を迫ることとなった。それまでの教育が教師と学習者という役割に支えられた縦の関係を中心に展開されてきたのに対し、コミュニケーション重視の教育では、学習者相互の対等な横の関係を中心に、教育活動が展開していくことになる。

岡田（1993）は、教育的かかわりを、「縦のかかわり—横のかかわり」を縦軸、「安定・調和的關係—対立・葛藤的關係」を横軸とするマトリックスをもとに、権力的かかわり、権威的かかわり、認知葛藤的かかわり、受容的・呼応的かかわりの4つの類型に分けている（図1-1）。岡田の枠組みに基づいて整理すると、従前の教育が教師と学習者の縦の権力的かかわり、権威的かかわり¹¹を中心に進められていたのに対し、コミュニケーションを重視する教育では学習者相互の横の認知葛藤的かかわり、受容的・呼応的かかわりが展開していくことになる。

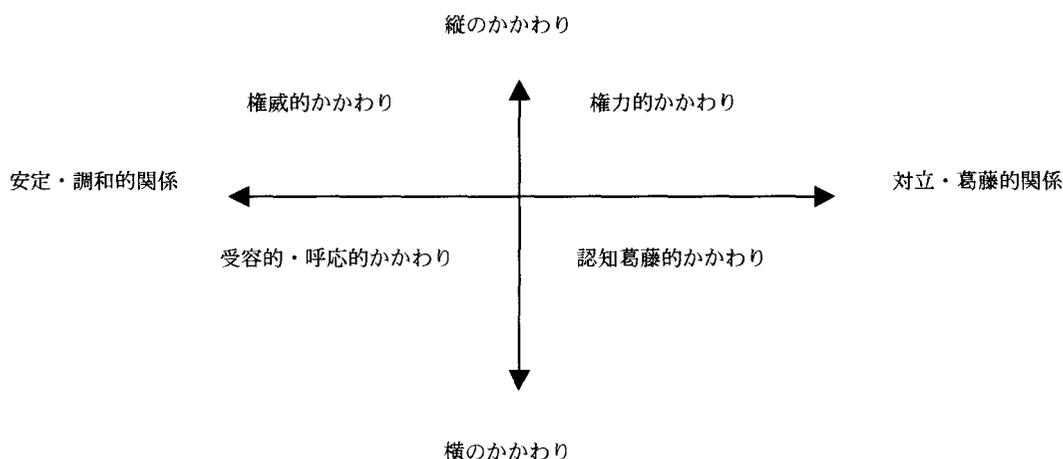


図1-1 教育的かかわりの4類型（岡田敬司（1993：4-9より転載）

1-7-3 主流となっている認知葛藤的かかわりに基づく教育実践

現在行われている学習者の相互作用を中核に据える国語教育は、「学習とは主題の協同的探求である」（村松，2001：70）とする協同的学習が主流である。その背景には、「個人の認

¹¹岡田（1993）は、権力的かかわりと権威的かかわりは共に縦の関係であるが、権力は強制的に他者を服従させる能力で、権力を行使される者は自分の被る利害によって反応し、権威は他者を自発的に服従される能力で、権威を行使される者の判断の中身は権威者の権威の正当性—人格の崇高さ、集団規範との合致などであるとしている。

識活動に広い意味の社会活動が加わることによって、整合性の高い認識が作られる」(佐藤公治, 1999: 66) という考え方がある。協同的学習は、取り上げられる事柄の内容が、より正しい、より深いものへと高まっていくことが目的である。同質性の反復だけでは内容の更新は生じない。従って、そこでは「認知的葛藤」や「対立意見の処理経験」が重要となる。国語教育の中では、特に「読む」活動において、ロラン・バルトのテクスト理論や、イーザーの読書行為論の影響を受けた、対話としての「読み」の実践が豊富であるが¹²、そこで重視されているのは、学習者相互の横の認知葛藤的かかわりである。

汐見(1999)の「文学作品の読みの授業では、教師の示唆する『正解』的読みから生徒を解放し、主体的な読みの場を設定した上で、生徒相互の解釈の競い合い、葛藤こそが組織されなければならない」の発言は、こういった「読み」の教育の状況を端的に表している。

文章表現、即ち、「書く」活動においては、学習者相互のコミュニケーションを実践の中に位置づけるということ自体、あまり行われてこなかった¹³。近年、ようやく、学習者のコミュニケーションを活用した「書く」実践が試みられるようになってきているが、大内(2001: 24)も指摘するように「コミュニケーション作文」と銘打たれた実践であっても、「目的や相手を意識して書く」ことにとどまるものや、「双方向」を掲げる実践でも、「話し合い」をふまえて書いたり、インタビューをふまえて書いたりするなど、コミュニケーションの部分を「話す-聞く」活動にしている実践も少なくない¹⁴。まとまったものとしては、外国人日本語学習者を対象とするものとして、池田(1999 他)のピア・レスポンスの実践があるが、学習者の相互作用は口頭言語が中心となっている。

数は多くはないが、「書いたもの」による学習者の相互作用を組織する双方向の文章表現活動も行われているが、ここでも、主流となっているのは、学習者の認知葛藤的かかわりに基づく実践である。

その中で、大西(1997 他)のインヴェンション(発想・創構)を重視する意見文指導は、指導法として体系化されたものであるが、「意見の形成を促す方法条件」は、「対立を発見し、その解決・克服を追求する刺激を与えることである」(大西, 1990: 15)というように、ここでは、「対立とその克服」が指導法の柱となっている。

田中(1993)のインヴェンション指導の実践は、相互作用を「書くこと」により行うものであるが、「対立葛藤と自己内対話を導く教材」を与えた後、意見を書いたカードを一覧提示

¹² 山元隆春、上谷順三郎、深川明子、田近洵一などこの方面の実践に取り組んでいる研究者は多い。佐藤公治(1996)でも、小学校5年生の『ごんぎつね』の授業実践が紹介されている。

¹³ 大内(2001)はこの状況を、「学級という集団の場に最も意義深い〈集団思考〉という営みが、作文指導においてだけは当然のことであるように放棄されてしまっていた」(2001: 20)と表現している。

¹⁴ 例えば、大西道雄編(1998)『コミュニケーション作文の技術と指導』所収の井上文美「『仲間ブック』を作ろう」の実践など。

して「対立意見を意識させ」「相手意識を持たせ」文章を書かせるもので、学習者相互の認知葛藤的かかわりが、一貫して追及されている。

吉川（2000）の実践は、「二項対立から対立の止揚へ移行する」意見文を追求するものであるが、与えられた教材を読んだ後、対立する意見を持つ者同士のペア討論や、文章の相互推敲などが行われている。ここでも一貫して、学習者間の認知葛藤的かかわりと弁証法的止揚がめざされている。

西條（1996）は、外国人日本語学習者を対象とする実践で、学習者の質疑応答と、教師がそれを書き留めてフィードバックしたものをもとに作文を書き直す実践を行っているが、「弁証法的作文過程」の語が示すとおり、ここでめざされているのは、学習者相互の認知葛藤的かかわりと弁証法的な止揚の方向である。

このように、「書く」教育においても、学習者相互の横の関係に基づく実践が広がりつつあるが、その多くは、学習者に認知葛藤的かかわりを組織するものである。

1-7-4 受容的・呼応的かかわりの重要性の発見

以上見てきたように、現在の国語教育、日本語教育における学習者の相互作用の活動は、専ら認知葛藤的かかわりに偏っている。しかし、このような教育実践の盛行は、一方で、それに対する反省を喚起しつつある。

佐藤公治（1995：174-175）は、基本的には認知葛藤的かかわりに基づく協同的学習を推進する立場であるが、花崎（1981）や竹内（1986）を引きながら、共同行為（共同の目的に向かって協力しあう行為であり、たがいの関係は目的を遂行するための手段であり、関係そのものがすでに道具になっている関係。協同的学習もここに含まれる）と相互行為（問いかけると応じるものとが、たがいをたがいの相手とする行為であり、人と人がたがいに価値あるものとして認め合う関係）という性質の異なる2つの関係の別を説く。そして、そこで交わされる言葉について、「共同行為のなかでは、言葉は手段であり、一定の関係にもとづいて、人が人を動かすのに役立つ」のに対し、「相互行為のなかでは、言葉はたがいのあいだを交流することで相互の結びつきを強める」と、2つの行為における言語の働きの相違を指摘している。そして、共同行為である協同的学習では、学習や理解の形成に関わっている特定のメッセージ内容だけに注目してしまうことが多く、相手を自分に有益なメッセージを出してくれる情報のソースとしてしか見なくなってしまう危険があると指摘し、「学びの中の会話には相互行為的なことばがいつもふくまれているべきであることを忘れてはならない」と述べている。

先にみた岡田（1993）の類型にあてはめると、共同行為は認知葛藤的かかわり、相互行為は受容的・呼応的かかわりであるということができよう。認知葛藤的かかわりに基づく協同的学習の実践を通じて、その背景にあるべき受容的・呼応的かかわりの重要性が認識

されるようになってきたといえる¹⁵。

1-7-5 本研究の文章交換活動の独創性

岡田（1993：207-208）は、横の安定・調和的關係である受容的・呼応的關係の例として、ロジャーズのカウンセリングやエンカウンター・グループ理論における「共感的かかわり」と、プーバーの〈我—汝〉的かかわりをあげ、

ロジャーズの説では、カウンセラーもファシリテーターも何よりも傾聴の態度を要求される。本物の傾聴は、相手の根本的受容なくして不可能である。（中略）プーバーの語る〈我—汝〉関係において、〈汝〉は何よりも語りかけ、問いかけ、呼びかけてくるものである。そしてこのような語りを聴くことは、相手を根本的に意味の源泉として受容していることを前提とする。（中略）この聴く態度は、相手のさらなる語りを促進する点で1つの呼びかけでもあるが、さらには相手自身において他者に耳を傾ける態度をも触発する点で1つの導きでもある。

としている。岡田は、受容的・呼応的關係による「傾聴」が「人間の成長運動の（再）始動」を引き起こすとし¹⁶、受容的・呼応的かかわりは、一見、消極的なかかわりにみえるが、実は優れて積極的なかかわりであるとしている。

本研究の文章交換活動は、エンカウンター・グループを参考に策定された活動原則に基づく活動であるから、受容的・呼応的かかわりに基づく活動ということになるであろう。

ここに、本研究の文章交換活動の独創性がある。なぜならば、先に見たとおり、現在の国語教育の分野で行われている学習者の相互作用を活用する実践は、ほとんど、認知葛藤的かかわりを組織しようとするものだからである。受容的・呼応的かかわりは、その重要性が認

¹⁵同様のことを甲斐（1997）は、加藤秀俊の人間関係における「つきあい」（共通の新しい経験をつくることによって課題の解決や合意を目標とする立場）と「おつきあい」（話題を共有してお互いを知り合うことを目標とする立場）の語を引きながら述べている。甲斐も、基本的には、「つきあい」による課題の共同探求を推進する立場であるが、「つきあい」が成立するためには、二人の人間がそれを「望む」ことが先決であり、それには、「おつきあい」が必要だとする。共生を楽しむための「おつきあい」を育てる機会を一方では構想し、もう一方では共同探求に値するような論題を発見し、あるいは構成していかなければならないとしている。

¹⁶岡田（1993：208-209）は次のように述べている。「受容的・呼応的かかわりは何度も繰り返されるべき、人間的かかわりの原点回帰である。（中略）そこへの回帰は聴く態度によって、また、ここにおまえを聴いている者がいるぞという呼びかけによってなされる。人間は他者に聴かれることによって成長する、あるいは人格の統合性を高める。あるいは自己を実現するのである。（中略）それは確かに人間形成の終局点に到達させる導きではないが、その歩みの始点回帰であり、始点を指示し続けるのである。」

識されてはいるものの、教育活動としてこれを活用しようとするものは、極めて少ない。

管見の限りでは、受容的・呼応的かかわりに基づくと考えられる「書く」活動としては、「癒しの国語教育」を掲げる町田の、クラスでペアを組み「励ましの手紙」を書かせるという実践がある。しかし、「ネガティブな過去の対象化は高度な表現テクニックを要する」とし、「授業ではもっとポジティブな過去を扱うことにしたい」（2001：159）と、教師の側が活動の方向付けを行うものである。本研究の文章交換活動が、肯定・否定の両面を含む率直な自己表現の中で、おのずから進展する受容的・呼応的かかわりそのものを活動の展開原理としているのとは、基本的性格が異なっている¹⁷。

受容的・呼応的かかわりは、学習者の自己成長を促進することが期待され、このような情動的教育は、本研究の領域である大学の教養教育の、重要な教育目標の一つであることは既に述べた。

受容的・呼応的かかわりを組織する教育活動が少ない中で、「書くこと」を通じて、参加者の間に受容的・呼応的かかわりを形成し、参加者の自己成長をめざす本研究の文章交換活動は、独創性が高く、現代の教育的ニーズに合致する活動であるといえることができるであろう。

1-7-6 教育的かかわりについての本研究の立場

以上、国語教育の分野を中心に、学習者の相互作用を中核に据える教育実践を概観しながら、現在行われている実践は、学習者の認知葛藤的かかわりに基づくものが主流であり、受容的・呼応的かかわりに基づく本研究の文章交換活動が独創性であることを述べてきた。

しかし、本研究は、教育一般、あるいは、文章表現教育すべてが受容的・呼応的かかわりに基づくべきであると主張するものではない。

縦の教育的かかわりを通じた知識や技術の系統的教授が、教育機関での教育活動のある部分を担っていくことは今後も動かないところであろう。また、横の認知葛藤的かかわりによる協同的学習が有効であることも、益々強調されていかななくてはならない。そして、それらと同様に、受容的・呼応的な関係が、教育的かかわりの1つとして認知され、教育活動の中に明確に位置づけられなければならないというのが本研究の立場である。これらの性格を異にする教育的かかわりを、シラバス、あるいはカリキュラムの中に、バランスよく配置することが重要だといえるであろう。

¹⁷ 国語教育ではないが、異色の実践として、今泉のいじめ克服の「紙上討論」がある。「いじめ」について、生徒に文章を書くことを呼びかけ、教師がコメントを書き、何編かを選んで印刷して生徒に配ることを継続するというものである（今泉、1998）。

1-8 本研究の目的と意義

以上、経験の中から生み出された本研究の文章交換活動が独創性の高いものであり、かつ、現代の教育的ニーズに応えるものであることを述べてきた。

本研究では、この文章交換活動が、参加者相互の受容的・呼応的かかわりを形成し、参加者の自己成長を促進することを、実践に即して探索的に明らかにする。これを、大学の一般教養課程を領域に、日本人大学生のみの中共同体内コミュニケーション、留学生を交えた間共同体コミュニケーションの2つの観点から追求する。

本研究は、これまで取り組まれることが少なかった学習者の相互作用を活用した文章表現教育に正面から取り組み、全く新しい形の教育実践である文章交換活動を、具体的かつ実践可能な形で提案するという意義を持つ。第5章に文章交換活動実施要領を掲載し、この文章交換活動を、教育現場で実践可能な形で提供した。さらに、本活動をインターネットを通じて、社会に開かれた形で提供した。

本研究の文章交換活動は、共同体内、間共同体のコミュニケーションの（再）構築が求められる現代にあって、あえて、文章表現という限定的媒体に特化することにより、独自の方法で人間と人間の受容的・呼応的かかわりの形成をめざすものである。

1-9 本研究の領域

本研究は、直接的には、日本の大学の一般教養課程の国語表現（日本語表現）を領域としている¹⁸。そこには、日本人大学生の他、日本の大学で学ぶ留学生が含まれる。本研究で対象としている留学生は、学部在籍する私費留学生で、多くの日本の大学で入学条件となっている日本語能力試験1級程度の日本語能力を有した留学生である。

「文章交換活動の展開」の章では、インターネットを媒介として、社会人や海外の日本語学習者にも対象を広げつつある現状に触れる。

1-10 本研究の方法

本研究で開発した文章交換活動は、学習者相互の自発的・創造的な活動の展開を重視する。従って、研究にあたっては、仮説検証的な方法によらず、探求的方法を主とすることとした。

¹⁸本研究の文章交換活動は、講座主任の了解を得て授業活動の一部として実施された。後述するが、この活動で書かれる文章は成績評価の対象とはされない。尚、授業のシラバスは、文章交換活動の他、漢字演習トレーニング、小論文・レポートの作成にかかわる講義、小論文・レポートの作成、口頭発表などによって構成されており、当該授業の成績は、出席状況と文章交換活動以外の活動によって実施している。

研究手法については、エンカウンター・グループ研究の方法を参考にした。

具体的には、本研究の活動中に産出された文章を資料とし、抜き出し、分類する方法（研究1、研究4、研究7の一部、研究9の一部）、活動中に産出された文章中の表現をもとに質問紙を作成、実施し、そのデータに対して因子分析を適用する方法、および各因子の尺度得点を算出して比較する方法（研究2、研究5、研究7の一部、研究9の一部）、活動中に産出された文章を、榎本（1997）の自己開示領域を改変した領域コードで評定する方法（研究3、研究6）、活動中に産出された文章を、カウンセリングやエンカウンター・グループで、人格変化の一変数として用いられる体験過程レベルを改変したコードで評定する方法（研究8）を用いた。

1-1 本研究の構成

本研究は、以下のような構成を持つ。図 1-2 に概要を示した。

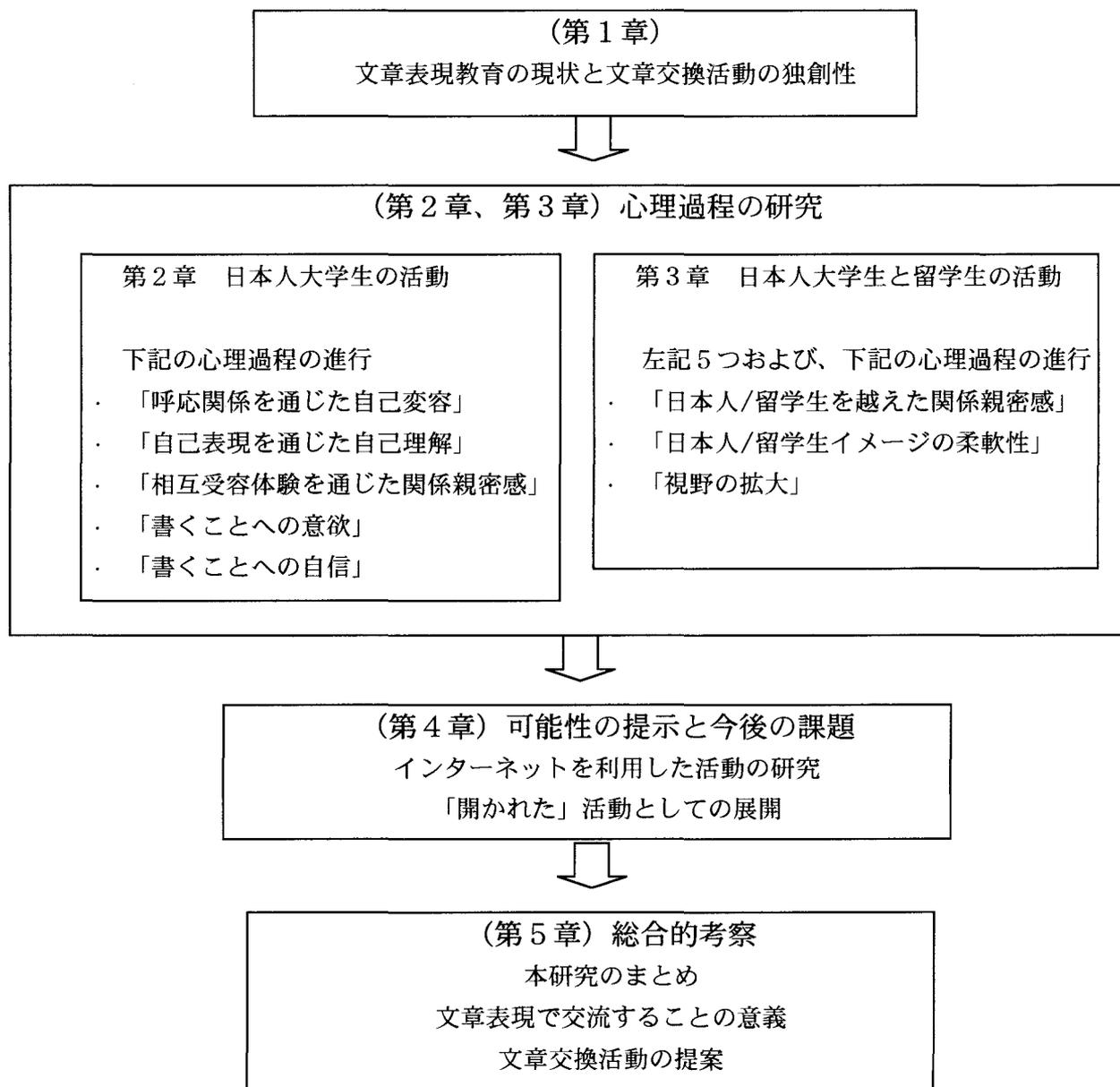


図 1-2 本研究の構成

第1章では、本研究の文章交換活動が実践の中から生み出された過程を記述した。また、文章表現教育の現状を述べ、本研究の文章交換活度の独創性を述べた。

第2章では、日本人大学生を参加者とする実践を対象として、本研究の文章交換活動で進行する参加者の心理過程を探索する。ここでは、文章交換活動の共同体内コミュニケーションの再構築の可能性が示される。

第3章では、日本人大学生と日本で学ぶ留学生を参加者とする実践を対象として本研究の文章交換活動で進行する参加者の心理過程を探索する。ここでは、文章交換活動の間共同体内コミュニケーションの構築の可能性が示される。

第4章では、インターネットを通じて、「開かれた活動」として展開している文章交換活動の現状を述べ、今後の可能性を示す。

第5章では、総合的考察を行う。

1-1 2 本研究の用語

本研究で使用する用語について定義しておくことにする。

1-1 2-1-1 「人格形成」「人格形成」「自己成長」

人間の内面的変化を表す語として、ここまで、主に「自己成長」の語を用いてきた。ほぼ同じ意味を表現するのに、国語教育の分野では、「人格形成」、自己心理学の分野では「人間形成」が用いられることが多い。また、エンカウンター・グループでは「自己成長」の語が用いられることが多い。岡田（1993）は「人間の成長運動」を用いていた。人間の内面的変化は、それを記述すること自体が、いずれの分野においても課題となっており、用語の違いを内実の違いとして説明するのは難しい。本研究では、エンカウンター・グループにならって「自己成長」の語を用いることとする。

また、岡田（1993）では、内面的変化に対する教育的働きかけが「成長運動の（再）始動」と表現されていた。岡田の表現は、「始動」を強調するものであるが、本研究では、成長運動が停滞している場合の「始動」だけでなく、順調なあゆみを続けている場合のあゆみの「促進」も扱っていきたい。従って、本研究では、「自己成長の（再）始動」の意味を含めて、「自己成長の促進」の表現を用いることとする。

1-1 2-1-2 受容的・呼応的かかわり

本研究では、岡田（1993）により、エンカウンター・グループで参加者の間に形成されるような関係を受容的・呼応的かかわりと呼ぶこととし、「相手を根本的に意味の源泉として受容することを前提とし、相手がさらなる語りを促進することを、互いに呼びかけ合い、応じ合うかかわり」と定義することとする。また、受容的・呼応的かかわりと佐藤（1995）の相互行為（問いかけるものと応じるものとが、たがいをたがいの相手とする行為であり、人と人とがたがいに価値あるものとして認め合う関係）を同様の関係

を表現したものととらえる。

1-1 2-1-3 「国語」と「日本語」

我々が日本語で「国語」と表記すると、「日本語」を指すことが通例となっている。学校教育の教科名としても、小・中・高等学校では、「国語」「国語表現」が用いられている。しかし、近年、「国語」を以て「日本語」を指すという通念は、自国中心主義であるという認識が提出されるようになり、大学では、日本人大学生を対象とする教科であっても「日本語表現」の教科名を用いることが増えてきている。

大学では、旧来、日本人大学生対象科目に「国語」、外国人留学生対象科目に「日本語」を冠して、これを区別することが行われてきた。本研究が活動領域とした一般教養課程の文章表現の授業でも、「国語」あるいは、「国語表現」の語が用いられていた。従って、本研究では、一般教養科目（対象者は、日本人大学生と留学生の両方）の科目名として「国語」「国語表現」、外国人留学生対象科目（対象は外国人留学生のみ¹⁹）の科目名として「日本語」「日本語表現」を用いることとする。

本研究の実践対象となった留学生の授業は、外国人留学生向けの日本語の授業ではなく、一般教養科目の「国語表現法」の留学生クラス（クラスの対象者は留学生のみ）であることを付記しておく。

¹⁹ 外国人日本語学習者に特化したシラバスであることが前提となる。

第2章 日本人大学生を対象とする活動の心理過程

2-1 本章の目的

第2章と第3章では、本研究で提案する文章交換活動で進行する参加者の心理過程を研究する。

まず、第2章では、日本人大学生を対象とした実践を取り上げる。

【研究1】では、この新しい活動の中で、学生にどのような心理過程が進行しているのかを探索的に研究する。

【研究2】では、この活動で進行する心理過程を研究するための測定用具（質問紙）を開発し、この活動で進行する学生の心理過程を客観的尺度から研究する。また、この活動を継続することによって得られる効果を研究する。

【研究3】では、匿名で行われるというこの活動の特徴を取り上げ、匿名であることが、文章交換に与える影響を、開示される自己の側面の点から研究する。

2-2 研究の背景

2-2-1 青年期の特徴

人間の発達の過程は連続的に進行するものであるが、変化の順序や質的な変化に着目して、人間の生涯をいくつかの発達時期に区切ることが行われている。たとえば、乳児期、児童期、青年期、成人期、老年期のような区分である。これら各時期の中で、変化が質量ともに大きく、ある意味でもっとも不安的で問題をはらんだ時期は青年期であるといわれる（高田，1987：1）。

各時期の区切り方は、研究者によって若干のずれがみられるが、大学1～2年生という時期は、一般的に、青年後期であるとされる。青年期は、それまでとの生活とは異なって、価値観の形成や社会的役割の習得などを主体的に行い、自分らしさを作りあげる時期であるといわれる。高田（1987：4）は、青年期は人格再構成の時期であると定義づけている。

人格は社会生活の中でおこなわれる対人相互作用の中で作り上げられていくが、青年の対人関係において友人の占める比重が増してくることも、青年心理学研究者が一致して指摘しているところである。青年期は一般に自己開示の程度が低いのに友人だけには自己を開示する傾向や、友人から受容されることに対しては敏感であることなどを示す資料は多い（高田，1987：30-31）。友人間での自己開示は、青年期の自己再構成にとって、大きな意味を持っているといえるであろう。

2-2-2 現代の日本人大学生と自己開示

「自己開示」とは「他者に自己を知らせる行為」である。この語を心理学用語として

用いたジュラード（1971）は、「自己開示は、自分自身をあらわにする行為であり、他人たちが知覚しうるように自身を示す行為である²⁰」と定義し（岡堂訳，1974：24）、「自己開示はパーソナリティ健康のしるしであり、健康なパーソナリティを至高に達成する手段である」（同：38）とした。

しかし、日本の大学生は、1人の友人との深いつき合いをせず、「あっさりとしたつき合い」を好む傾向があるといわれている（『青少年の友人関係に関する国際比較調査』1990）。諸外国の大学生と比較して友人の選択範囲が狭く、同集団の中から友人を選択する傾向が強く、友人関係において、友人と争い事をおこさないことを重視しているという（坪井，1994：72-73）。グループを作って行動しており、「グループと行動をともにしなければならない」と考える傾向が強く、グループという固定的人間関係が、日本人大学生に、安心感を与えるとともに、時として窮屈なものに感じられることがあることも指摘されている（高松，2000：20）。留学生からみた日本人大学生像でも「自分の意見を表に出さない」（大坪，1990：82）ことがあげられることが、しばしばである。

榎本（1997：79）は日本人大学生の自己開示の抑制要因を調査し、

第1因子「現在の関係のバランスを崩すことへの不安」

- あまり重くならず、楽しい間柄でいたいから
- 相手がこちらの話を真剣にきいてくれるかどうかわからないから
- 話したことを他人に漏らされたりしたらいやだから
- 改めて真剣に自分の胸のうちの明かすような雰囲気ではないから
- へたに深入りして傷つけたり傷つけられたりというようなことになりたくないから
- 親しい間柄であっても心の中をのぞかれるのは恥ずかしいから

第2因子「深い相互理解に対する否定的感情」

- お互いに相手のことをそんなに深く知っている必要はないと思うから
- どんなに親しい間柄でも感受性やものの見方・考え方は違っているものだから
- 自分の考えや気持ちはだれに言ってもわかってもらえないと思うから
- 自分の考えや気持ちを人に話したってしょうがないから

第3因子「相手の反応に対する不安」

²⁰ジュラード（1971）は、「自己開示」の語の由来について、「研究のなかばで、私は実存的現象学という哲学的試みの1分科に関心をもつようになった。これは、個人があるがままに生きる経験、あるいは意識の研究にかかわっている。私は、フッサール、ハイデッガー、サルトル、ブーバー、およびメルロポンティエの著作を読んだ。

（中略）文献を読んでいて発見した素晴らしい事の1つは「開示」という言葉そのものだった。開示するとは、ベールをとること、あらわにすること、あるいは示すことである。自己開示は、自分自身をあらわにする行為であり、他人たちが知覚しうるように自身を示す行為である。」と述べている（岡堂訳，1974：24）。また、ジュラードは、「エンカウンター集団や集団療法では、人びとは、見せかけを落とし、自分で経験するまますを仲間たちに示すために、一緒に集まっている。このような集団に参加することによって、自己理解と他人理解がかなりはっきりと成長しはじめる。しかし、その解放の条件は、他人に対して示されることはなんでも、私的に開示されるという保証である。参加者は、自己開示がそこに参加しない他人にもられないことが確実であると感じている。」と、エンカウンター・グループでは、自己開示が進行する事、その際、秘密の保持が重要であることに言及している（同：82）。

- つまらないことを深刻に考えていると思われるのがいやだから
- 意見が対立するようなことは避けたいから
- 相手も同じように考えているかどうかかわからず不安だから

の3つにまとめている。その上で、第1因子と第3因子の「不安」は、相手の出方を知ることにより安心がえられれば、比較的容易に解消し得るものと思われるが、第2因子の「深い相互理解に対する否定的感情」は、「個人の人間観に根ざすものであるから、解消するのは容易でないと思われる」と述べている。

2-2-3 文章交換活動と自己開示

榎本も指摘するように、「個人の人間観」の変更は、容易なことではない。「個人の人間観」は、個人の体験により形づくられるものであるから、その変更は、「深い相互理解」に対する肯定的感情を持つ「経験」を積み重ねていくことでしか、なしえないであろう。そのためには、教育活動として、自己開示による相互理解に対する肯定的感情を経験する機会を提供していくことが、有効であると考えられる。

しかし、これまでの研究で明らかになっているように、自己開示の抑制は、日常生活の人間関係のバランスを保つ働きを担っている。教育活動として、自己開示を強制的に迫ったり、高圧的に促したりすることは、あってはならない。むしろ、自己開示の抑制要因を軽減した環境を作り上げるような教育的配慮を行い、参加者自身が、置かれた環境との間で自己開示のレベルを自己調整する中で、結果として自己開示が進展するような方向をめざすべきであろう。

本研究の文章交換活動は、文章を「他者」に読まれることを前提として書くわけであるから、この活動での「自己表現」は「自己開示」といえるが、この文章交換活動は、

1. 文章表現の内容や表現上の巧拙を直接的に審判的評価の対象としない（審判的評価の排除）
2. 現在の自分の考えや感情の率直な表現を歓迎する（率直な自己表現）
3. 他の人の文章を読む時には、筆者の表現したいことを読みとる姿勢で読む（傾聴的態度）
4. 作文、感想文の交換は匿名で行う。筆者を詮索する行為は活動セッション外も含めて行わない（安全性の確保）
5. 自分の作文、感想文を他の人に読まれたくない場合はファシリテーターに申し出る。この場合、交換活動には加えない（強制的雰囲気排除）

の5つの活動原則のもとに運営される。このうち、2は積極的な自己開示を勧めるものである。1は自己開示により成績評定上の不利益を被る危険を排除するものであり、3は相手の反応に対する不安を和らげるものである。4は自己開示の影響が日常生活に及ぶ危険を排除するものである。そして、5は、自己開示は参加者自身が自己決定するものであり、強制的されるものではないことを示すものである。これらにより、本研究の文章交換活動では、自己開示の抑制要因が、かなり軽減され、参加者である学生が、自主的に、自己開示のレベルを自己調整することが可能な環境を提供している。

このような環境の中で、参加者である学生の自己表現（自己開示）と、その相互作用はどのように進展していくのであろうか。

【研究1】では、その心理過程を探索的に研究していくこととする。

2-3 【研究1】日本人大学生の活動の探索的研究

2-3-1 【研究1】問題設定

【研究1】では、本研究で提案する文章交換活動の中で、学生（日本人大学生）にどのような心理過程が進行しているのかを、活動中に産出された文章表現を資料に探索し、この活動の心理過程を構成している要素を抽出する。

2-3-2 【研究1】方法

2-3-2-1 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは2回実施した。2回とも他クラスと交換した。

2-3-2-2 分析対象者と分析資料

平成8年度に受講した大学1～2年生164名に、最終セッション(第5セッション)の終了時に、この1年間の活動を振り返っての所感を自由記述形式で文章化するように求めた。この振り返り文の内容や巧拙が成績評価の対象になることは一切無い旨を教示し、率直な所感を記入するように求めた。文章化にあたっては、①自分自身と自分の作文について、②他の学生と他の学生の作文、感想文について、③この活動全般についての3つの観点からB4版縦罫の用紙に記入してもらった。以下、このようにして得られた振り返り文を資料とし、この活動における個人過程を分析した。

2-3-2-3 分析方法

第1章でも述べてように、本研究の文章交換活動は独創性の高いものであり、これまで、同種の活動が実施されたり、研究されたりした例はない。従って【研究1】では、探索的方法を用い、この活動で進行する心理過程を構成する要素を抽出することをめざす。具体的には、活動中に算出された文章を資料とし、表現の一部を抜き出し、類似性によって分類する方法をとる。

まず、第一段階として、振り返り文の中から①頻出する表現、②この活動にとって重要と考えられる表現を抜き出した。その結果、353個の特徴的な表現が得られた。これらの表現を内容の類似性、関連性によってグループ分けした。最終的に12項目にまとめることができた。

2-3-3 【研究1】結果

振り返り文から得られた記述の分類結果と代表的表現を表2-1-1に挙げた。これらの記述は、大きく分けて、文章表現に関する心理過程の記述とそれ以外の心理過程の記述に分類できた。文章表現以外のものを「全般的心理過程」、文章表現に関わるものを「文章表現に関わる心理過程」として分析していく。

表 2-1-1 文章交換活動で進行した心理過程

一般的心理過程	
自己表現 (a)	<ul style="list-style-type: none"> ①素直な気持ちをストレートに書けた。 ②その時のありのままの自分がその作文の中にいる。 ③文章を書いたことに対して、本当に生まれてはじめて満足感というか喜びというものが感じられた。 ④自分の思っていることを他の人に伝えることができ嬉しかった。
自己理解 (b)	<ul style="list-style-type: none"> ①作文を書くことにより自分の内側と対話できた。 ②書いているときに、普段気づかなかった自分の正直な気持ちが分かった気がする ③心の中で思っていたり、頭で考えたりしているだけではわからないことが、実際に書くという行為で明確になることがある。 ④作文を通して、新たな自分を発見した気がする。 ⑤他人に批評してもらって、自分ではみえなかった部分が見えた。 ⑥他の学生を鏡にして自分を再発見できる機会でもあった。 ⑦時間をおいて自分の文章を読むことにより、自分を見つめ直した。
自己開示 (c)	<ul style="list-style-type: none"> ①普段は口にさせない気持ちが書けた。 ②名前をふせるので、思っていることを書きやすい。 ③他の学生も皆、普段言えないようなことを書いていると思う。 ④自分の意見を面と向かって言えない人も、文で意見を伝えられる。 ⑤他の人の文章を読むと、結構本音が書いてあったので、自分も今思っていることをどんどん表にだすのがよいのではないかと思い、なるべく自分の思っていることを素直に書くようになった。
自己受容 (d)	<ul style="list-style-type: none"> ①私は良い面も悪い面もずーっと自分を好きでいたい。 ②己の道を進むのみであるとの授業で悟った。私は私でしかないと思う。 ③自分を変えることは容易ではないが、変えようと頑張っているのだから、それで良いのだと思う。 ④自己嫌悪と自己変革の繰り返しで自分は進歩していくと思う。 ⑤前よりも自分の作文が好きになった。
自己成長 (e)	<ul style="list-style-type: none"> ①いまの自分を徐々にではあるか変えてゆきたい。 ②作文を書いている、今の自分のままではいけない、変わらなくてはと思うことが多かった。 ③書くにあたって物事を掘り下げて考えているうちに、やらなければいけないことが沢山見えてきた。 ④他人の感想文を読んで、自分を変えなきゃと考えさせられることもあった。 ⑤私は作文を書き読む活動を通じて変わったと思う。 ⑥少しの可能性でもそれを信じて道を開いていきたい。
相互理解 (f)	<ul style="list-style-type: none"> ①ふだん友人などは、こういうことは深く考えたり話したりしないので、他の人の考えを知ることが出来てよかった。 ②普段は聞きにくいことまで深く知ることができた。 ③物事を多方面から捉えられるようになった。 ④同じように悩んでいる人がいて自分だけではないんだと思った。 ⑤同じ人なんていないことを、週1回のこの時間で実感した。 ⑥それなりに皆、頑張ったり悩んだり喜んだり悲しんだりしている。
相互受容 (g)	<ul style="list-style-type: none"> ①他の人が自分の作文を温かく迎え入れてくれてうれしかった。 ②「こんな作文の感想なんて書けるか」というような批判がくっついていたらどうしようかと思ったけれど、全然そん

	<p>なことがなくてよかった。」</p> <p>③自分の作文を内部までよく読んでくれている人が多かった。</p> <p>④他の学生の作文は一枚一枚丁寧に読んだ。</p> <p>⑤他の人の批判もすんなり受け入れることができた。</p> <p>⑥他人に自分の落ち度を言われることは恥ずかしいが、その意見を広く受け入れていきたいと思う。</p>
相互援助 (h)	<p>①私の意見で読んだ人が少しでも変わってくれたらと思って書いた。</p> <p>②自分の作文についてくる批評を見て他の人の考えに影響を受けたと思う。</p> <p>③他の学生に作文を読んでもらって、とても勇気づけられた。</p> <p>④同じように悩んだり考えたりしている人に出会うと嬉しくなり、励まされた。</p>
人間関係 親密感 (i)	<p>①この授業で他の人の作文を読んで、感動を覚えた。</p> <p>②他の人の作文を読んでみて、人が生きているという感じがした。</p> <p>③他の学生の作文に温かみを感じた。</p> <p>④顔も名前も知らない人と人生について語れてよかった。</p> <p>⑤人間は、支え合って行くものだと思う。</p>
文章表現に関する心理過程	
能力向上 (j)	<p>①自分の文章表現力は向上したと思う。</p> <p>②自分の伝えたいことを文章にする能力は上がったと思う。</p> <p>③他の授業でレポートの提出があったが自分の言葉でまとめることができた。</p> <p>④自分の作文には、自分なりに満足している。</p>
積極性の高まり (k)	<p>①作文は重荷にもならず、自分でも不思議なくらい楽しくやっていた。</p> <p>②始めは「エッ作文！いやだなー。しかも、ひとの作文を読んでその感想？」と思っていましたが、慣れてくると結構楽しかった。</p> <p>③自分の作文を批評されるのを心待ちにして作文を書くようになった。</p> <p>④自分を自由に表現することが許される楽しい時間だった。</p> <p>⑤自分なりに工夫して書こうという気持ちが出てきた。</p> <p>⑥自分なりの文章表現上の目標をたてて臨んだ。</p>
日常生活へ (l)	<p>①この授業の影響で僕の生活が変わった所といえば、日記をつけはじめたことである。日記のおかげで人にやさしくなれる。</p> <p>②昨年末から日記をつけはじめた。後で読み返すととても恥ずかしくなるようなことばかり書いている。でも、楽しいし、おもしろい。今、こんな風に日記を書いているのは明らかにこの授業のおかげ。</p> <p>③一年の授業を通じて書くことが嫌いでなくなったおかげで、手紙を書く機会を自分で作り、手紙をかくようになった。高校の友達で今、外国で生活している人がいる。_(中略)_今までの自分だったら手紙を書くこともしなかっただろうから音信不通になっていただろう。しかし、今、その友達と手紙でのやりとりが続いている。これはいい変化だと思う。</p>

(注)「関係親密感」は「人間関係親密感の体験」、「能力向上」は「文章表現能力向上感」、「積極性の高まり」は「文章表現活動への積極性」、「日常生活へ」は「文章表現活動の日常生活への広がり」の略称。

2-3-3-1 一般的心理過程

a. 自己表現

「素直な気持ちをストレートに書けた」(①)、「その時のありのままの自分がその作

文の中にいる」(②)にみられるように、率直な自分が表現できたとの記述が広くみられた。このような自己表現の達成は、③のように文章を書いたことに対する「満足感」や「喜び」につながっていた。「作文を書き上げたときは達成感があり気持ちがよかった」(法,1年)、「この授業で作文を書いた後はなぜかすがすがしい」(国際関係,1年)と解放感を記述するものも多かった。「他の人に伝えることができ嬉しかった」(④)と伝達できたことの達成感を記すものもあった。この活動では、自己表現の心理過程が進行していたとまとめることができるであろう。

b.自己理解

①のように、作文を書くということで「自分の内側と対話することができた」という記述は広く見られた。書くことにより、自分の気持ちに気付いたり(②)、考えが明確になったり(③)、新たな自己を発見したり(④)していた。「将来設計の作文を書いているとき、決定的に『自分は今までこのことがしたかったのだ』と感じた」(法,1年)と、その瞬間を記述しているものもあった。

自己理解は、他の学生に批評してもらうこと(⑤,⑥)や自分の作文を読み直すこと(⑦)からも生起していた。「自分ではみえなかった部分が見えた」(⑤)、「自分も意識していなかったことに気付かされた」(法,1年)等の「気づき」の記述が多数みられた。

この活動では、自己確認、自己発見といった自己理解の心理過程が進行したとよいであろう。

c.自己開示

「普段は口に出せない気持ちが書けた」(①)の他、「誰も知らない私の心の中を書いてみた。」(法,2年)等のように、普段は表に出すことのできない「気持ち」や「考え」が表現できたという「自己開示」の心理過程の存在が確認できた。

その理由に言及しているものもあり、②のようにこの活動の「匿名性」に帰すものの他、④のように「書くこと」の効用に帰すものも見られた。

また、他の学生に関しても「普段言えないようなことを書いている」(③)と感じられており、⑤のように他の参加者が自己開示していたので自分も自己を開示するようになると、相互作用が自己開示をさらに進展させた様子が記述されていた。

以上の記述から、この活動では、自己開示の心理過程が進行していたといえるであろう。しかし、数は少なかったが、「正直に書ける人がうらやましい。」(法,2年)や、「知らない相手とはいえ、無責任なことは言えないので気をつかった。」(経営,1年)と、率直な表現への戸惑いを記述するものもあった。

d.自己受容

この活動では、自己受容とでも言うべき記述も広くみられた。「良い面も悪い面も含めて自分を好きでいたい。」(①)や、「私は私でしかない。」(②)は代表的な表現である。

「頑張っているのだからそれで良い」(③)や「自己嫌悪と自己変革の繰り返しで自分は進歩していく」(④)等、試行錯誤や模索している自分を受け入れていこうとの記述も見られた。自分の「作文」が好きになったという記述もあった(⑤)。

e.自己成長

①のような自己成長への意欲の記述もこの活動に広くみられるものである。他にも「やらなければいけないことが見えてきた」(法,1年)、「もう少し自分に自信を持って発言・行動し、アクティブになりたい。」(国際関係,1年)等があった。自己成長意欲の高まりは、作文を書いているとき(②,③)にも、感想文を読んでいるときにも(④)生起するようであった。

⑤のような実際に自分が変化したあるいは変化しつつあるという記述も多い。「一つの作文で人間は変わるもんだと思った。」(法,1年)と述懐をこめて振返るものもあった。⑥のような可能性への言及も自己成長への意欲をあらわしていると捉えられるであろう。

f.相互理解

「他の人の考えを知ることができた」(①)との記述は広くみられ、この活動により学生が相互理解を深めている様子が窺えた。①や②のように、普段の生活では知ることのできない事を知ることができたとするものも多かった。「物事を多方面から捉えられるようになった」(③)のように、自分の視野の広がりに関連づける記述もみられた。理解の方向には、④のように「同じように悩んでいる」と同質性をみるものと、⑤のように「同じ人なんていない。」と多様性をみるものがあった。⑥では「それなりに皆、頑張っている」と共感的理解が向けられている。

この活動では、他の参加者を知る他者理解の心理過程が進行したといえるであろう。

g.相互受容

自分の作文が受け入れられてよかった(①)という記述も、この活動で最も広くみられるものの一つである。②のように活動前の不安と関連付けて記述するものも多い。自分の作文は詳細に読まれたと感じられており(③)、自分が読み手に回った場合も丁寧に読んでいた(④)。「ひとの作文は、何回か読んで、いろいろ物思いにふけったりする。」(法,2年)とその時の様子を記述するものもあった。⑤,⑥は、作文に批判的な意見が寄せられた時にも、それを受け入れられたことを記している。他にも「はじめは反発するが、その後、納得してしまう。」(法,1年)等がみられた。

この活動では、相互に相手を受容する相互受容の心理過程が進行したといえるであろう。しかし、「他の学生に指摘されたことで落ち込んだ」(法,1年)との記述も1例あった。

h.相互援助

「少しでも変わってくれたら」(①)や「影響を受けた」(②)のように、学生相互で積極的に心理的働きかけが行われている様子が広く記述されていた。「励まし合う」心理過程はこの活動で最も多く見られるものの一つである。直接的に言葉で励まされたということだけでなく、「読んでもらったこと」(③)や「人との出会い」(④)によって「励まされた」と感じられている。

i. 「人間関係親密感」の体験

「人が生きていくという感じがした」(①)、「暖かみを感じた」(②)、「心の友」(③)の表現は、文章表現を媒介とした接触が、作文を書いた学生との「出会い」と感じられていることを示している。文章表現を通じて、それを書いた「人」との「親密さ」が体験されていると言い換えることができるであろう。匿名状態での作文上の交流については、「知らないもの同士の単発的な接触ということで物足りなかった」(経営,1年)という意見があったこともつけ加えておかなければならないが、概ね、自己開示の容易さと関連付けて肯定的に記述されていた。「顔も名前も知らない人と人生を語り合えた」(④)「人間は支え合って行くものだ」(⑤)等、匿名であるが故に人間一般に普遍化される傾向があった。

2-3-3-2 文章表現に関する心理過程

a.文章表現能力向上感

①のように文章表現能力が向上したとの記述が広く見られた。「自分の伝えたいことを文章にする」(②)、「自分の言葉でまとめる」(③)等と、自己の内面と作文の一致を記述するものが多い。他に、「自分の作文の欠点がわかった」(経営,1年)、「早く書けるようになった」(法,1年)、「一言でも書いてみると次々に言葉が出てくるようになった」(経営,1年)等と、文章表現能力の向上が記述されていた。④のように、文章表現に関して自信を深めたという記述が多かった。

b.文章表現活動に対する積極性

①の「不思議なくらい楽しく」に代表されるように作文を書くことが大多数の学生に「楽しい」と感じられていた。②のように当初の「作文嫌い」という否定的な気持ちに変化していったことを記述するものも多かった。

文章交換に対しても、「他の人の書いてくれた感想文を読むのは怖かった」(法,1年)と、心理的不安を記すものもあったが、「批評を心待ちにする」(③)や「たくさんの人から見返りがくる」(国際関係,1年)等、好意的な意見がほとんどを占めた。

教師が作文に評価を出さないことに対しては、④の「自分を自由に表現することが許される楽しい時間」の他、「検閲のようなことを一切やらないところが良かった。」(法,2年)ように自由な雰囲気をも肯定的に評価するものも多かった。一方で、「先生の評価が一切ないので、自己満足に過ぎないのではないかと思った。」(経営,1年)という意見も一部にあった。しかし、⑤の「自分なりの工夫」や⑥の「自分なりの文章表現上の目標」からは、学生が自発的に文章表現上の目標をたてて臨んでいたことがわかる。他にも、「わかりやすく表現しようと努めた」(法,1年)、「型にとらわれずに書いてみた」(法,1年)、「受験対策用に勉強した論文術を使って書いた」(法,2年)等があった。

一つの群を形成していた。①,②から、日常生活で文章表現が実践されている様子が伺われる。「日記のおかげで人にやさしくなれる」と文章表現と人間関係を結びつける言葉も見える。③は、「手紙を書く機会を自分で作り」、友だちとの関係が続いているというもので、この活動を通じた自分の変化を記述している。その他、「これからも授業のことを思い出して書くことを続けていきたい」（法,2年）等、今後に向けた意欲の記述が多数みられた。

2-3-4【研究1】考察

以上、活動中に書かれた参加者の自由記述から、この活動では、自己表現、自己理解、自己開示、自己受容、自己成長意欲、他者理解、相互受容、相互援助、人間関係親密感の体験といった個人心理過程が進展していることが見出された。文章表現能力向上感、文章表現活動への積極性の高まり、文章表現活動の日常生活への広がりも進行していた。

以下、一般的心理過程と文章関係に関する心理過程に分けて考察する。

2-3-4-1 一般的心理過程

参加者の記述から明らかになった自己表現の心理過程は、この活動の中核をなす心理過程であるといえよう。参加者の記述には、自己が表現できた達成感と、それに伴う「喜び」や「すがすがしさ」が記述されていた。

また、自己表現に伴って、自己理解の心理過程が進行することが明らかとなったが、これには、大きく3つの側面があった。1つは「書く」という行為が自己理解を深めたという側面であり、この他、文章を媒介とする他者からのフィードバックが自己理解を深めたという側面、自分文章を見つめ直すことによって自己理解を深めたという側面があった。

この活動では、自己開示の進展に関する記述も多く、一つの群を形成していた。深いレベルでの自己開示は、この活動を特徴づけるものといってよいであろう。これは、本研究の文章交換活動の活動原則により、「自己開示」にともなう心理的危険が軽減されたことがあるのではないかと考えられる。参加者の「名前を伏せるので書きやすい」の記述からは、活動原則の第4の「匿名性による安全性の保障」が自己開示を促進していることがわかる。「面と向かって言えない人も文で意見を伝えられる」の記述からも、文章表現という媒体の使用による匿名性の保証が、自己開示を容易にしたことがわかる。また、「素直な気持ちをストレートに書けた」の記述からは、活動原則の第2の「率直な自己表現の歓迎」が自己開示を促進する要因となったことがわかる。

また、この活動では、他者理解の心理過程が進行していたが、ここでも、「普段友人とも話さないような考え」や「普段は聞きにくいこと」まで「深く」知ることができたと記されていた。これは、自己開示の項に挙げた「他の学生も普段言えないようなことを書いている」等の、他の参加者が自己開示しているとの記述と対応するものである。この活動においては、日常生活よりも深いレベルでの他者理解が進行したということができよう。

この活動では、参加者相互に相手を受け入れ合う相互受容の心理過程が広く進行していたが、活動前の不安と自分の作文が受け入れられた安堵感の記述が広く見られた。先

にみた榎本（1997）の調査結果でも、大学生の自己開示抑制要因として「相手の反応に対する不安」があげられていた。不安の存在によって、受け入れられた喜びが一層強く体験されたものと思われる。参加者の記述から、他の参加者の文章を丁寧に読んでいる様子が窺えたが、活動原則の第 3 で、「作文や感想文を読む際は、筆者は何を表現したいのかを読みとる姿勢（受容的共感的態度）で読むこと」を掲げていることも、参加者の相互受容を促進したであろう。

加えて、この活動では、学生に「私は私でしかない」や「自分を好きでいたい」に代表されるような「自己受容」の心理過程が進行していた。深いレベルでの「自己開示」が他者に受容され、理解されたという体験が、自己受容につながっていくのではないだろうか。

この活動では、他の参加者に対する関係親密感が体験されていた。作文を読んで「人が生きていく感じ」や「温かみ」を感じたなどの表現からは、文章表現の交流が、それを書いた参加者その人との交流と感じられていることが伺える。また、「名前も顔も知らない」匿名状態での交流が、特定の個人ではない「人間」との交流という方向に普遍化される傾向も見られた。参加者にこのような関係親密感が体験されたのは、これまで見てきたような、文章表現を媒介とする相互受容の心理過程が進行したためであろうと考えられる。

この活動では、「頑張ってください」という記述が感想文の至る所でみられた。単に言語化されたレベルだけでなく、他の学生との心理的な交流体験が、学生たちに「勇気づけられた」「励まされた」と感じられていた。お互いに励まし合い、励まされたと感じるという心理過程が、広く活動全体に進行していた。

また、この活動では、自己成長意欲の顕在化という心理過程が顕著にみられた。ありのままの自分を受け入れる「自己受容」と「自分を変えたい」という「自己成長意欲」は一見相反するようであるが、「変えることは容易ではないが、変えようと頑張っているのだからそれで良い。」のような、「充分ではないが成長の過程にある自分」を受容するという意味において、両者はつながっていると解釈することができるであろう²¹。

2-3-4-2 文章表現に関する心理過程

この活動では、多くの学生に文章表現能力の向上が自覚されていた。特に、文章に表現能力の進歩に対する自分なりの満足感が広く記述されていた。

また、文章表現を「楽しむ」心理過程が、この活動に広く存在していた。教師が指示や評価を出さないことへの物足りなさを指摘する意見も一部にはあったが、全体としては、自由な雰囲気の中での表現活動が肯定的に捉えられており、学生の積極性が発揮さ

²¹本研究の文章交換活動を、エンカウンター・グループと同列に論じることはできないが、エンカウンター・グループでは、「当惑や模索」「グループの目的・同一性の模索」（村山・野島 1977）、「自由への戸惑い」「自己拘束」（平山 1993）といった、模索や戸惑いの過程の存在が知られているが、本研究の文章交換活動では、これらの心理過程は、明確な形ではみられなかった。これは、文章交換活動では、教師の指示により、活動時間毎に表現の方向が指示される構成的な活動形式を持っていること、匿名で活動することが、自己表現に対する抵抗感を軽減するためではないかと考えられる。これらの問題は、【研究3】、【研究8】で、あらためて取り上げる。

れていた。特に、他の学生の感想文を読むことが、学生の活動意欲を活性化する要因となっていた。自分で文章表現上の目標を設定して、活動していた学生もいた。このような学生の自律的な学習スタイルは、今後のこの活動のあり方に示唆を与えてくれるものである。

この授業中の活動がきっかけとなって、日記や手紙などの日常生活での文章表現を行っているという記述が多く見られたのは、授業の担当者として、非常に喜ばしいことである。「日記のおかげで人にやさしくなれる」や「手紙を書くことにより友人関係が続いている」など、文章表現と人間関係を結びつける記述も見られた。文章表現指導の目標は、最終的には、授業を離れた日常生活の中で学生自身が文章表現を実践し発展させていく意欲と能力を養成することである。その意味において、この活動が成果を上げ得ることが示されたといえよう。

2-3-5 【研究1】まとめ

【研究1】では、本研究で提案する文章交換活動で進行する心理過程を、参加者の自由記述を資料として探索した。その結果、この活動では、自己表現、自己理解、自己開示、自己受容、自己成長意欲、他者理解、相互受容、相互援助、人間関係親密感の体験といった個人心理過程が進行することが見出された。文章表現能力向上感、文章表現活動への積極性の高まり、文章表現活動の日常生活への広がりも進行していた。この活動がきっかけとなって、日常生活でも「書くこと」を実践しているという記述も見られた。

2-4 【研究2】日本人大学生の活動の概括的把握

2-4-1 【研究2】問題設定

【研究2】では、【研究1】で得られた知見をもとに、この文章交換活動で進行する心理過程をより少ない要素に集約し、全体像の概括的把握を試みる（研究課題1）。併せて、この活動を継続した場合の心理過程の変化を探索する（研究課題2）。

2-4-2 【研究2】方法

2-4-2-1 質問紙の開発

【研究1】で収集した「振り返りセッション」での自由記述の中から質問項目を選定した。

この段階で見出された暫定的なカテゴリーは、個人心理過程に関するものとして、自己開示、自己表現、自己理解、自己受容、自己成長、相互受容、相互理解、相互援助、人間関係親密感の体験の9つ、文章表現に関わるものとして、文章表現能力向上感、文章表現活動肯定感の2つである。これらのカテゴリーは、【研究1】の結果をもとに作成された。文章表現に関する心理過程のうち、【研究1】で見出された「文章表現活動の日常生活への広がり」は、「文章表現活動への意欲」に統合された。

質問項目は、意味内容が明確になるように表現上の集成を行った。

2-4-2-2 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは2回実施した。2回とも他クラスと交換した。

2-4-2-3 分析対象者と分析資料

平成9年度にこの活動に参加した大学生3クラス68名を対象とした。平成9年4月～5月にかけて実施された第1セッションを分析対象とした。振り返りセッション後に質問紙が実施された。

質問紙の回答が授業の成績等には全く影響を及ぼさないことを告知し協力を求めた。

各質問項目について、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5段階で回答を求めた。

2-4-2-4 分析方法

質問紙のデータに対して、因子分析の手法を適用して分析した。この手法は、各質問項目の相関関係をより少ない要因に集約する統計的手法で、平山(1993)等、エンカウンター・グループ研究でも用いられている。

2-4-3 【研究2】結果

2-4-3-1 心理過程の概括的把握(研究課題1)

収集したデータから、個人心理過程、文章関係のそれぞれの尺度ごとに、因子分析を行った。共通性の初期値を1とした反復主因子法を用いた。

①全般的心理過程

固有値1.0以上の因子が3つ抽出され、この3つの因子で45.31%の累積寄与率が得られた。バリマックス回転を行った結果を質問項目とともに表2-2-1に示す。因子負荷の絶対値が0.4以上の基準を設定し、各因子に属する項目を選択した。

表2-2-1 全般的心理過程の因子分析の結果(N=68)

番号	質問項目	因子1	因子2	因子3	共通性
18	思ったことを文章にすることで、自分自身が変わっていきける。(自成)	0.77	0.169	0.195	0.66
48	自分は他の人の文章を読んでその考えに影響を受けたと思う。(相援)	0.755	0.09	0.194	0.616
44	時間をおいて自分の文書を読むことによって自分を見つめ直した。(自理)	0.677	0.211	0.171	0.532
36	他の人の文章を読んで人が生きていくという感じがした。(親密)	0.612	0.135	0.36	0.523
45	他の人の文章を読んで勇気づけられた。(相援)	0.612	0.299	0.27	0.537
46	この活動を通じて物事を多方面からとらえられるようになった。(自成)	0.556	0.308	0.204	0.446
32	他の人がどういうことを考えているかを知ることができた。(相理)	0.501	0.34	0.298	0.455
14	自分は自分らしく生きればいいとこの活動を通して感じている。(自受)	0.466	0.063	0.116	0.235
37	他の人の感想を読んで意識していなかったことに気付いた。(自理)	0.447	0.392	0.361	0.483

9	文章を書くうちに自分の問題が見えてきた。(自成)	0.444	0.316	0.261	0.365
47	感動した文章に出会った。(相援)	0.415	0.196	0.395	0.367
1	素直な気持ちをストレートに書けた。(自開)	0.204	0.834	0.13	0.754
12	文章を書いたことに対して満足感を味わった。(自表)	0.048	0.627	-0.01	0.396
4	普段は口に出せない気持ちが出せた。(自開)	0.232	0.623	0.314	0.541
11	自分の作文には自分なりに満足している。(自表)	0.006	0.606	0.048	0.37
5	作文を通して現在の自分を再確認できた。(自理)	0.407	0.565	0.33	0.594
2	作文を通して新たな自分を発見した。(自理)	0.343	0.563	0.346	0.555
43	自分が思っていることを他の人に伝えることが出来た。(自表)	0.343	0.509	-0.01	0.377
26	その時のありのままの自分がその作文の中にある。(自表)	0.223	0.431	0.43	0.421
13	文章を書くことによって自分の考えが整理でできた。(自理)	0.396	0.419	-0.02	0.332
17	文章にすることで口に出して言いづらい事が書けた。(自開)	0.275	0.417	0.29	0.333
41	皆それぞれに頑張っている。(相理)	0.151	0.013	0.726	0.55
33	他の人は自分の作文を温かく迎え入れてくれた。(相受)	0.161	0.056	0.624	0.419
40	他の人の批判もすんなりと受け入れることができた。(相受)	0.015	0.219	0.612	0.422
42	他の人は自分の作文をていねいに読んでくれたと感じる。(相受)	0.338	0.194	0.6	0.512
21	人間はささえ合っていくものだと思う。(親密)	0.281	0.094	0.528	0.366
10	私は、良い面も悪い面も含めてずっと自分を好きでいたい。(自受)	0.155	-0.01	0.222	0.073
	固有値	9.184	1.751	1.298	
	寄与率 (%)	34.02	6.486	4.806	
	累積寄与率 (%)	34.02	40.5	45.31	

() 内は仮カテゴリー：自開 (自己開示)、自表 (自己表現)、自理 (自己理解)

自受 (自己受容)、自成 (自己成長)、相受 (相互受容)、相理 (相互理解)

相援 (相互援助)、親密 (「親密さ」の体験)

第1因子は、仮カテゴリーで、自己成長、相互援助、自己理解、関係親密感、自己受容に分類した項目から複合的に形成されていた。仮カテゴリー作成の段階では、予想されていなかった因子が、統計的手法によって浮かび上がっていると予想することができる。

因子を構成している項目の内容に即して見てみると、項目番号48「影響を受けた」、18「自分自身が変わっていきける」、46「物事が多方面からとらえられるようになる」9「問題が見えてきた」、37「意識していなかったことに気づいた」と、多くの項目が自分自身の変容を記述する文言を含んでいることから、この因子には、自己変容を中心とする項目が集約されていると解釈することができる。

また、この因子を構成する11項目中、他の参加者の文章を読むことに関するものが6つで(48、36、45「他の人の文章を読んで」、32「他の人がどうしているかを考えているか」、37「他の人の感想を読んで」、47「感動した文章に出会った」)、これに、自分が文章を書くことに関する項目が2つ(18「思ったことを文章にすることで」、9「文章を書くうちに」と自分が書いた文章を読むことに関する項目が1つ(44「自分の文章を読むことによって」)加わっている。項目番号14の「自分は自分らしく生きればよい」もこの因子を構成していた。

このことから、この因子によって、他者との相互作用と自己表現が一体となるような心理過程が、表現されていると解釈することができる。このような関係は、応答関係中の自己表現、あるいは、自己表現に応答し合う関係にとらえることができる。従って、この因子を「呼応関係を通じた自己変容」と命名することにする。

第 2 因子を構成する項目のうち、項目番号 1、4、17 は「素直な気持ち」、「普段は口に出せない気持ち」「口に出して言いづらい事」が「書けた」という内容で、仮カテゴリー「自己開示」に分類した項目である。項目番号 12、11、43、26 は、「書いたこと」「作文」「他の人に伝えられたこと」「ありのままの自分が作文の中にいること」に対する「満足感」や「達成感」を表す項目であり、仮カテゴリーで「自己表現」に分類されていた項目である。項目番号 2、5、13 は、「新たな自分を発見した」、「現在の自分を再確認できた」、「自分の考えが整理できた」というもので、仮カテゴリー「自己理解」に分類されていた項目である。

この第 2 因子には、仮カテゴリーの「自己開示」「自己表現」「自己理解」を包括するものとなっており、これらが一体となって進行する心理過程が存在していることがわかる。第 2 因子を「自己表現を通じた自己理解」と命名する。

第 3 因子は、仮カテゴリーで「相互受容」に分類した項目番号 33、42、の「自分の作文が他の人に迎え入れられた」という側面と、項目番号 40 の「他者の考えを自分が受け入れた」という側面が中心となって構成されていた。仮カテゴリーで人間関係親密感に分類した項目番号 21 の「人間は支え合っていく」の他、項目番号 41 の「皆それぞれに頑張っている」もこの因子に含まれていた。項目番号 41 は、仮カテゴリーでは相互理解に分類したが、具体的に頑張っている姿を問題にしているというよりは、抽象的にとらえているいいかたであるから、人間関係親密感に近いものといってもよいであろう。

この第 3 因子は、相互受容と人間関係親密感をあらわしていえる。従って、第 3 因子を「相互受容体験を通じた関係親密感」と命名する。

②文章表現に関する心理過程

文章表現関連の項目に関しては、固有値 1.0 以上の因子が 2 つ抽出され、この 2 つの因子で 47.46% の累積寄与率が得られた。バリマックス回転を行った結果を質問項目とともに表 2-2-2 に示す。因子負荷の絶対値が 0.4 以上の基準を設定し、各因子に属する項目を選択した。

表 2-2-2 文章表現関係の心理過程 (N=68)

番号	質問項目	因子1	因子2	共通性
7	今は、文章を書くのに自信がある。(能力)	0.676	0.321	0.559
30	自分の文章表現能力は向上したと思う。(能力)	0.646	0.196	0.455
8	自分の考えを文章にするのは難しい。(能力)	-0.710	0.141	0.526
22	これからも、時々文章を書いて行きたい。(積極)	-0.060	0.802	0.648
15	文章を書くのは好きだ。(積極)	0.201	0.574	0.370
19	この活動のおかげで、文章(日記、手紙など)を書くようになった。(積極)	0.106	0.528	0.290
	固有値	1.787	1.060	
	寄与率(%)	29.79	23.55	
	累積寄与(%)	29.79	47.46	

() 内は仮カテゴリー：能力(文章表現能力向上感)、積極(文章表現活動への積極性)

第 1 因子を構成する項目は仮カテゴリーで文章表現能力向上感に分類した項目から構成されていた。ここでいう能力の向上は、あくまでも学生によって体験されたということであって、実際に書かれたものの外部評価に基づくものではない。従って、この因子を「書くことへの自信」と命名する。

第 2 因子を構成する項目は仮カテゴリーで文章表現活動への積極性に分類した項目で、文章を書くことが「好き」で、自主的に文章表現活動を行っている、あるいはこれからも書いて行きたいというものである。文章表現に対する意欲を表しているので、第 1 因子を「書くことへの意欲」と命名する。

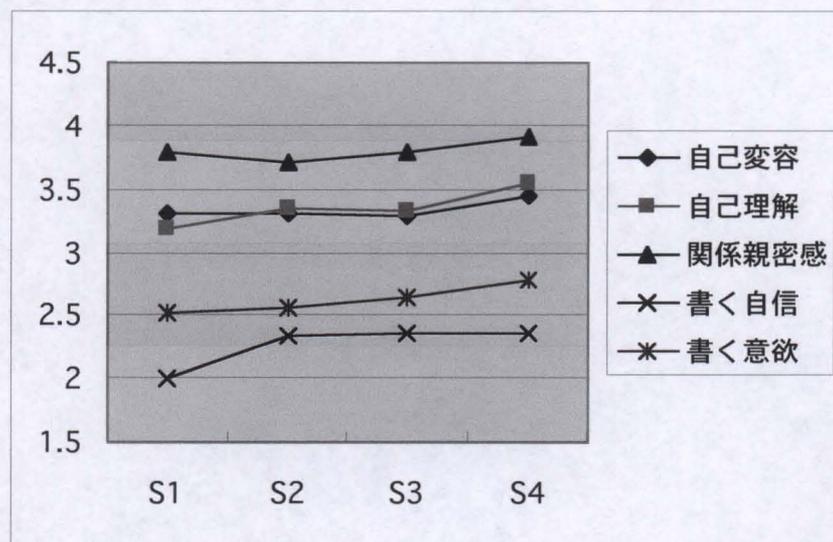
2-4-3-2 時期間の比較(研究課題 2)

因子分析の結果得られた 5 つの因子について、活動期間内の変化をみるために各因子の因子得点を算出し、一元配置の分散分析による検定を行った。得点化にあたっては、各因子に対して因子負荷の絶対値が 0.4 以上の質問項目の回答を、「非常にそう思う」を 5 点(反転項目は 1 点)、「全くそう思わない」を 1 点(反転項目は 5 点)として得点化し、その平均点を因子得点とした。第 1 セッションから第 4 セッションまでのすべてに参加した学生 53 名のデータを対象とした。その結果を表 2-2-3 と図 2-2-1 に示す。

表 2-2-3 心理過程の因子得点と時期変化 (N=53) [*]は $p < 0.05$ 、[**]は $p < 0.01$

因子名	平均と (SD)				F 検定 主効果	時期の効果についての下位検定					
	1	2	3	4		1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
自己変容	3.31 (0.58)	3.3 (0.54)	3.3 (0.64)	3.46 (0.62)	0.924	0.03	0.08	1.6	0.04	1.42	1.38
自己理解	3.18 (0.64)	3.36 (0.7)	3.33 (0.68)	3.55 (0.64)	2.677 [*]	1.47	1.27	3.5 [**]	0.24	1.44	1.76
関係親密感	3.8 (0.59)	3.72 (0.57)	3.79 (0.59)	3.92 (0.63)	1.072	0.81	0.07	1.23	0.71	1.94	1.45
書く自信	2.01 (0.71)	2.34 (0.82)	2.36 (0.79)	2.36 (0.79)	2.663 [*]	2.56 [*]	2.53 [*]	2.86 [**]	0.14	0.18	0.05
書く意欲	2.53 (0.78)	2.57 (0.92)	2.66 (0.77)	2.78 (0.89)	0.899	0.23	0.89	1.83	1.17	1.32	0.81

(因子略称名) 自己変容：呼応関係を通じた自己変容、自己理解：自己表現を通じた自己理解、関係親密感：相互受容体験を通じた関係親密感、書く意欲：書くことへの意欲、書く自信：書くことへの自信



(因子名略称) 自己変容：呼応関係を通じた自己変容、自己理解：自己表現を通じた自己理解
関係親密感：相互受容体験を通じた関係親密感、書く自信：書くことへの自信、書く意欲：書くことへの意欲

図 2-2-1 心理過程の因子得点の時期変化

5 つの因子のうち、「自己表現を通じた自己理解」と「書くことへの自信」において時期間に有意な差が認められた ($p < 0.05$)。他の 3 つの因子については、時期間の変化は

統計的レベルでは見られなかった。このうち、「相互受容体験を通じた関係親密感」の得点は、3.72 から 3.92 と第1セッションから第4セッションまで一貫して高かった。「呼応関係を通じた自己変容」の得点も、初回セッションから 3.31 と比較的高く、安定しており、最終セッションで 3.46 と若干増加していた。「書くことへの意欲」は、活動の進行につれて増加していく傾向が見られた。

2-4-4 【研究2】考察

2-4-4-1 一般的心理過程

因子分析により、この活動で進行する心理過程は、「呼応関係を通じた自己変容」、「自己表現を通じた自己理解」、「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つに概括してとらえられることが示唆された。

このうち、「相互受容体験を通じた関係親密感」は、活動初期から一貫して強く体験されており、「自己表現を通じた自己理解」は、活動継続にともない強く体験されるようになっていた。「呼応関係を通じた自己変容」は活動初期から高得点であり、最終セッションで若干増加していた。

「相互受容体験を通じた関係親密感」の心理過程は、関係親密感と受容体験が一体となって進行することを示していた。この活動では、参加者は対面して直接交流するわけではないが、文章を読み合うことが、「温かく迎え入れる」「批判もすんなりと受け入れる」「ていねいに読む」などと受容的かかわりを示す表現を伴って記述されていた。本研究の文章交換活動では、参加者の間に受容的かかわりが形成されているとすることができるであろう。

「呼応関係を通じた自己変容」は、他の参加者の文章に反応し合う関係と、自己表現が複合的に進行する心理過程を表現していると解釈できた。この活動では、他者との相互作用は「影響」「物事のとらえ方」「どういうことを考えているか」といった知的体験とともに、「人が生きている感じ」「勇気づけられた」「感動した」といった感情的体験を伴って記述される。この活動では、互いが互いを意味の源泉として応じ合い、認め合う中で、自己を表現する関係、即ち、呼応関係が形成されているとすることができるであろう。

「自己表現を通じた自己理解」の心理過程は、「自己開示」「自己表現」「自己理解」が一体となって存在していることを表していた。それが、「普段は出せない」「口に出せない」「素直な気持ち」「ストレートに」など、「開示しにくいものの開示」という方向で表現されていた。自己を表現することを契機として、普段は焦点が当たりにくい自己の側面を言語化することも含めて、自己を言語化することによって自己理解が進行していると解釈することができるであろう。自己を理解することは、自己成長の一つの形である。本研究の文章交換活動では、自己表現を契機とする自己理解という形での自己成長が進行するということができるであろう。

以上、「相互受容体験を通じた関係親密感」「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」の3つの心理過程の存在から、本研究の文章交換活動では、参加者間に受容的・呼応的かかわりが形成され、参加者の自己成長が促進されたと解釈すること

が可能であろう。

2-4-4-2 文章表現に関する心理過程

この活動では、文章表現に関する心理過程として、「書くことへの自信」と「書くことへの意欲」が進展することがとらえられた。これらの心理過程の存在から、この文章交換活動は、文章表現教育への動機付けの観点から見ても、成果を上げ得るものであることが示されたといえよう。

「書くことへの自信」は、活動初期に急激に増大し、その後、保持されていた。このことから、文章交換活動の初回セッションの体験によって、文章表現に対する苦手意識が払拭されて、自信を取り戻すといった心理過程の存在が窺える。活動前には「作文は苦手だ」とする学生は非常に多い。また、活動体験後の振り返り文には、「自分の作文が受け入れられてよかった」とか、「自分の作文が厳しく否定されなくてよかった」といった安堵感の記述が非常に広くみられる。この活動の初期で、「書くことへの自信」に著しい変化が表れたのは、その反動とでもいうべき現象ではないかと考えられる。

「書くことへの意欲」は、セッションを重ねるごとに増加していく傾向があった。自己成長を生涯続いていくものとする本研究の立場に立つと、文章表現教育の目的は、学校等での文章表現教育を離れても学習者自身が自発的に文章表現活動を継続し、自らの文章表現能力を高めていけるような意欲を養成していくことが重要となる。本研究で「書くことへの自信」や「書くことへの意欲」が醸成されることは、文章表現教育としても意義があるといえるであろう。

本研究の文章交換活動では、参加者の自己成長の促進が、文章表現領域での「書くことへの自信」や「書くことへの意欲」として展開しているということができよう²²。

2-4-5 【研究2】まとめ

【研究2】では、【研究1】の結果を受け、この活動で進行する心理過程の概括的把握を試みた。その結果、この活動には、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」と解釈可能な3つの心理過程が進行していた。このことから、この活動では、参加者に受容的・呼応的かわりが形成され、自己理解、自己変容といった自己成長の進行が促進されるということができよう。

また、「書くことへの意欲」「書くことへの自信」と解釈可能な心理過程も進行していた。自己成長の促進が、文章表現の領域で、「意欲」や「自信」となってあらわれていると解釈することができよう。

²² これらの結果は、本研究の文章交換活動によって、参加者の文章表現能力が高まったことを示すものではない。参加者の内省として意欲や自信が高まったことを意味している。

2-5 【研究3】匿名で活動する意義

2-5-1 【研究3】問題設定

本研究の文章交換活動は、匿名で活動することを基本としている。これは、学生のプライバシーに配慮し、活動の安全性を保障するためである²³。日常的に共同体を形成している集団の中で、匿名性を確保することは容易ではないが、文章表現を媒介とすることにより、それが可能となる。文章表現を媒介とする場合でも、実名で活動することは可能であり、それを一切否定するわけではないが、匿名性で活動することは、本研究の文章交換活動の大きな特徴の一つであるといえる。

文章表現を媒介とする場合でも、実名で活動することは可能であり、実名で活動することの意義もある。しかし、学生の自己開示の抑制は、人間関係のバランス維持に重要な役割を果たしていると考えられるから、教育活動として自己開示を促す場合には、注意深く行うべきであろう。実名で活動する場合には、あらかじめ、参加者にそのことがよく理解されており、学生自身が自己開示の利点と危険を十分勘案し、自己開示のレベルを自己調整できるような配慮がなされなければならないであろう。

【研究1】でもみたように、「普段は口に出せない気持ちが書けた」「名前をふせるので、思っていることを書きやすい」「他の学生も皆、普段言えないようなことを書いて思う」等、本研究の文章交換活動の振り返り文には、匿名で活動するために自己開示がしやすいという記述が、広く見受けられる。実名を出して活動したい、あるいは、するべきだという意見も全くないわけではないが、少数にとどまる²⁴。匿名であることが参加者の自己開示に何らかの影響を与えていることが予想される。匿名で活動することは、エンカウンター・グループと比較した場合の文章交換活動の特徴でもある²⁵。

²³「名前（固有名）」は、哲学的なテーマでもある。例えば、柄谷（1994：86）は、固有名をめぐる過去の議論をふまえ、固有名は「究極的には社会的（非対称的）な交通の問題に帰着する」のであり、名前は共同体の「教える－習う」という非対称的な関係の中にあるとしている。しかし、このような観点から、実名、ペンネーム、匿名について考察することは本研究の範囲を超えているので、これ以上踏み込まない。本研究では、匿名性の意義を、参加者の秘密保持の徹底ととらえるにとどめておく。尚、本研究の文章交換活動では、参加者は匿名下で活動するが、教師（ファシリテーター）のみは、実名を把握している。詳細は、5-5-2「文章交換活動の実施要領」を参照されたい。

²⁴ 記述例をあげる。「この作文交換活動について、もっと他の学校の日本人学生と交換して、意見を交換したら楽しいと思う。もし良かったら名前と学校名を書いた方がいいと思う。自分の文章は他人に読まれることは、自分にとって全然恥ずかしくない。」（留学生）

²⁵エンカウンター・グループでも、実名を名乗ることを強要するわけではない。筆者の参加経験では、ファシリテーターから「他のメンバーに呼んでもらいたい呼び方」を表明するよう促されることが多い。国分（1981, 2000）では、構成的グループ・エンカウンターで、参加者がペンネームをつけて、それを書いたカードを首にかけて活動することが述べられている。しかし、構成的グループ・エンカウンターは、小・中学校の教育現場等、顔見知りの集団で行われることも多く、実践例を見ると、必ずしもペンネームを用いるとは限らない。筆者の参加経験では、公募グループであっても、ペンネームを首にかけることは行われていなかった。国分（1981：90）は、「ペンネー

【研究3】では、匿名であることが、この活動における自己開示にどのような影響を及ぼすのかを、開示される自己の側面に着目して探索する。

2-5-2 【研究3】方法

2-5-2-1 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは1回実施した。ただし、実名活動クラスに対しては、次項に述べるように、手順の一部を変更して実施された。

2-5-2-2 分析対象者

平成12年4月～5月にこの活動に参加した日本人大学生を対象とした。対象としたのは3クラスであった。全員、この活動に参加するのはこのセッションが初めてであった。

活動方法の異なる2群が設定された。

匿名活動クラス：参加クラス中、2クラスは、第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従って、匿名で活動した（これを匿名活動クラスと呼ぶこととする）。2クラス合わせて49人（男38人、女11人）であった。交換は同一大学の、同一学部、同一学年、同一科目の異なるクラス間で実施した。異なるクラス間で実施したのは、匿名であることにより誰が書いたかわからない状態で活動するためである。本研究の文章交換活動の基本形式は、クラス間の交換である。参加者には、匿名で他クラスと交換することをあらかじめ教示し、板書して示した。

実名活動クラス：参加クラス中、1クラスは、産出する文章の所定欄に実名を記入し、その他の手順は匿名活動クラスと同様の手順で活動した（これを実名活動クラスとよぶこととする）。実名活動クラスは41人（男33人、女8人）であった。文章交換はクラス内で行った。活動開始前に、文章には実名を書くこと、クラス内で交換することを参加者に教示し、板書して示した。

男女の比率は、匿名活動クラスは男73%、女27%、実名活動クラスは男80%、女20%であった²⁶。テーマはいずれも「私を語る」とした。

2-5-2-3 分析資料

自己表現タームで書かれた作文を分析資料とした。

ムをつける理由は2つある。ひとつは過去の自分と訣別して自分のありたいようなあり方をするひとつのきっかけにすることである。すなわち、われわれの名前には親の期待がある。強い人間になってくれという願望が「つよし」となったり、これで子供を産むのは最後にしたいという意味で「末子」という具合である。（中略）第2の理由は秘密保持である。どこの誰かわからなくするためである。地方都市だと名前をきいただけで〇〇中学校の校長先生ではないかとわかってしまう。ペンネームはそれが防げる。」としている。

²⁶男女の比率は、ほぼ同じとなっている。榎本（1997：51）は、男性にくらべ女性の方が自己を開示しやすいが、開示しやすい（しにくい）側面の傾向には差がないとしている。

2-5-2-4 分析方法

作文の主要な話題を榎本（1997）の自己領域を改変した尺度で分類した。

榎本（1997：48）は、過去の自己研究を参考に自己を 11 の側面に概念化し、それに比較的浅い内容を加えた「自己開示質問紙」を作成し、日本の大学生の自己開示の様相を研究している。榎本の研究により、どの側面も、「特に親しい友だち」に対して最も開示しやすく、次いで「顔見知り程度の友だち」「知りあったばかりの友だち」と、心理的に距離の近い者に対するほど自己開示しやすいこと、相手との心理的距離が変わっても、どのような側面が開示しやすくどのような側面が開示しにくいという自己開示しやすいのパターンは、似ていること、心理的距離が大きくなるにつれ、開示しやすい側面と開示しにくい側面の差が大きくなることが明らかにされている。

また、どの相手に対しても開示しやすい側面として、

- 趣味
- 意見
- うわさ話
- 物質的自己
- 社会的自己の公的役割関係

どの相手に対しても開示しにくい側面として

- 精神的自己の情緒的側面
- 身体的自己の外見的側面
- 身体的自己の性的側面
- 血縁的自己

顔見知り程度の友だちに開示しにくい側面として

- 社会的自己の私的・異性関係
知り合ったばかりの友だちに開示しにくい側面として
- 社会的自己の私的・同性関係
- 実存的自己

があることが明らかにされている。

また、「話したいと思ってもなかなか話す相手のいない話題」として、

- 恋愛や異性に関すること
- 生き方や将来に関すること
- 自分のほんとうの性格や欠点に関すること
- 友人関係に関すること

の4つが上位にあげられている（同：73-74）。

これらの結果を総合すると、日本の大学生には、「精神的自己の情緒的側面」「社会的自己の私的・異性関係」「実存的自己」「社会的自己の私的・同性関係」の4つの側面が、開示したいと思っていながら、開示が抑制されている側面であるということができよう。

今回、本研究で榎本の自己開示領域を改変した点は、「出来事」領域を加えたことである。榎本の研究では、自己開示に関わらない表現は分析対象から除かれているが、本研究の文章交換活動中では、自己開示にかかわらない文章も存在し、これを分類する必要

が生じたからである。自己開示が行われず、出来事のみを記述する作文は、「出来事」領域に分類した。また、過去にこの文章交換活動で産出された作文を参考に、話題サンプルを増やした。

分析に使用した自己開示領域コードを表 2-3-1 として示す。

表 2-3-1 自己開示コード (榎本 (1997) をもとに一部改変した。() 内は分類コード)

領域		話題サンプル
精神的自己 (1)	知的側面 (11)	知的能力に対する不安(110), 知的能力の対する自信(111), 興味を持って勉強している (取り組んでいる) こと(112), 知的な関心事(113), その他知的側面(119)
	情緒的側面 (12)	性格 (主に短所) (120), 性格 (主に長所) (121), 性格 (長短どちらでもない) (122), 心を傷つけられた経験(123), 人を傷つけた経験(124), 充実感・勇気を得た経験(125), その他情緒的側面(129)
	志向的側面 (13)	目標が見つからない (性格と関連付けられる場合は情緒的側面へ) (130), 現在持っている目標(131), よりどころとしている価値観(132), 目標としている生き方(133), 目標を持ってがんばっている (がんばった) 経験(134), その他志向的側面(139)
身体的自己 (2)	外見的側面 (21)	容姿・容貌の短所(210), 容姿・容貌の長所(211), 容姿・容貌に関する事 (長短どちらでもない) (212), 外見的魅力を高めるために努力していること(213), その他外見的側面(219)
	機能・体質的側面 (22)	身体的・機能的特徴(220), 運動神経(221), 体質的な問題(222), 身体健康上の悩み事(223), その他機能・体質的側面(229)
	性的側面(23)	性的衝動を感じた経験, 性に対する関心や悩み事, 性器に対する関心や悩み事, その他制的側面
社会的自己 (3)	私的人間関係の側面 (同性) (31)	友人・知人の大切さ大切さや感謝(310), 友人・知人に対する好き・嫌い(311), 友人・知人関係における悩み事(312), 友人・知人関係に求めること(313), その他人間関係の側面(319), (注記)ここでは, 知人は広く, 人間関係一般を含める。教師、先輩なども含む)
	私的人間関係の側面 (異性関係) (32)	異性に対する気持ち (一般的に) (320), 過去の恋愛経験(321), 異性関係における悩み事(322), (特定の) 異性に対する気持ち(323), その他異性関係の側面(329)
	公的役割関係の側面(33)	現在の仕事 (アルバイトも含む) に関する事(330), 職業的適性(331), 興味を持っている業種や職種(332), 人生における仕事の位置付け(333), その他公的役割関係の側面(339)
物理的自己(4)	こづかいの使い道(401), 自分の部屋のインテリア(402), 服装の趣味(403), 欲しいもの(404), 故郷(405), 親の職業(406), その他物理的自己(409)	
血縁的自己(5)	親や家族の欠点(500), 親や家族の長所(501), 親や家族の特徴 (長短どちらでもない) (502), 親や家族に対する心配事・悩み(503), 親や家族に対する不満や意見(504), 親や家族への感謝・親や家族の影響(505), (単なる) 家族紹介(506), その他血縁的自己(509)	
実存的自己(6)	自己とは(600), 生きがいや充実感に関する事(601), 人生における虚しさや不安(602), 孤独や疎外感(603), その他実存的自己(604)	
趣味(7)	休日の過ごし方(701), 芸能やスポーツに関する情報(702), 趣味としていること(703), 人間に対する趣味・好み (芸能人等) (704), 物に対する趣味・好み(705)	
意見(8)	文学や芸術に関する意見(801), 最近の大きな事件に関する意見(802), 社会に対する提言・意見(803), その他意見(809)	
うわさ話(9)	友人・知人のうわさ話(901), 芸能人のうわさ話(902), 関心のある異性のうわさ話(903)	

評定に先立ち、筆者と日本人大学生に対する作文指導歴 9 年の他の教師 1 名により 10 編の作文

を分類した。初回分類の一致率 70%。話し合いを経て 100%一致した。話し合いの結果、話題サンプルの表現に修正が加えられた。

2-5-3 【研究3】結果

2-5-3-1 匿名活動クラス、実名活動クラスで開示された自己の側面

匿名活動クラスと実名活動クラスの作文の主要な話題を自己開示領域コードで分類した。その結果を表2-3-2、図2-3-1として示す。

表 2-3-2 匿名活動クラス、実名活動クラスによって開示された自己の側面

[*]は $p < .05$

(コード)	開示された側面	匿名活動クラス		実名活動クラス		有意差
		数	(%)	数	(%)	
0	出来事	4	8.16	7	17.07	
11	知的側面	2	4.08	1	2.44	
12	情緒的側面	10	20.4	2	4.88	[*]
13	志向側面	2	4.08	2	4.88	
21	外見的側面	2	4.08	1	2.44	
22	機能・体質的側面	1	2.04	5	12.2	
23	性的側面	0	0	0	0	
31	私的・同性	1	2.04	2	4.88	
32	私的・異性	3	6.12	1	2.44	
33	私的・公的	1	2.04	3	7.32	
40	物理的自己	2	4.08	4	9.76	
50	血縁的自己	5	10.2	0	0	[*]
60	実存的自己	7	14.3	0	0	[*]
70	趣味	7	14.3	9	21.95	
80	意見	2	4.08	3	7.32	
90	噂話	0	0	1	2.44	
	計	49	100	41	100	

匿名活動クラス(%)

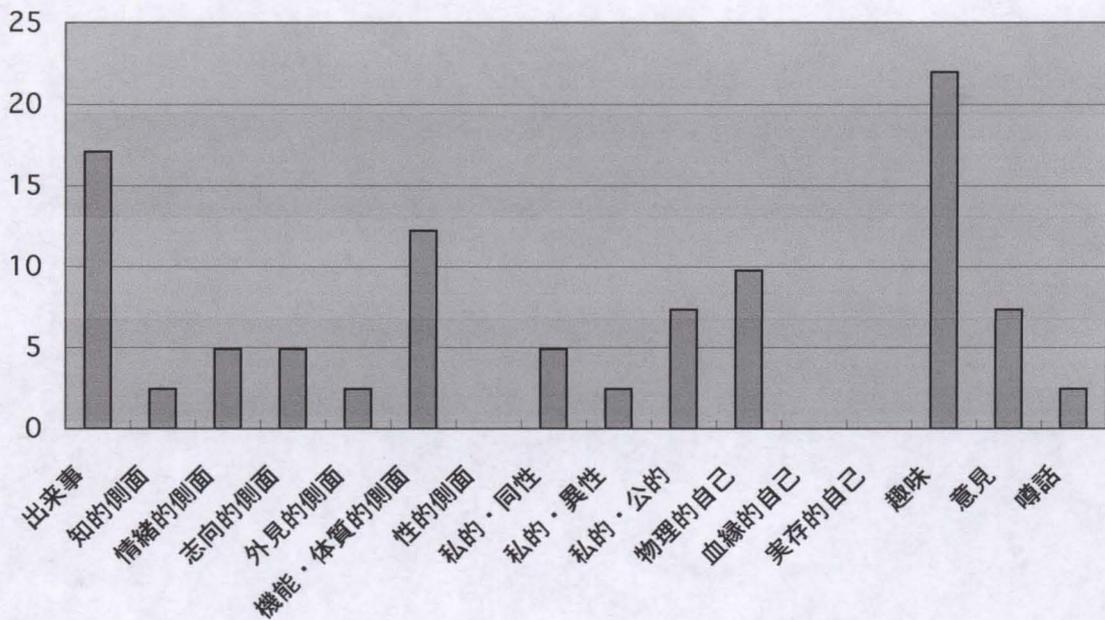
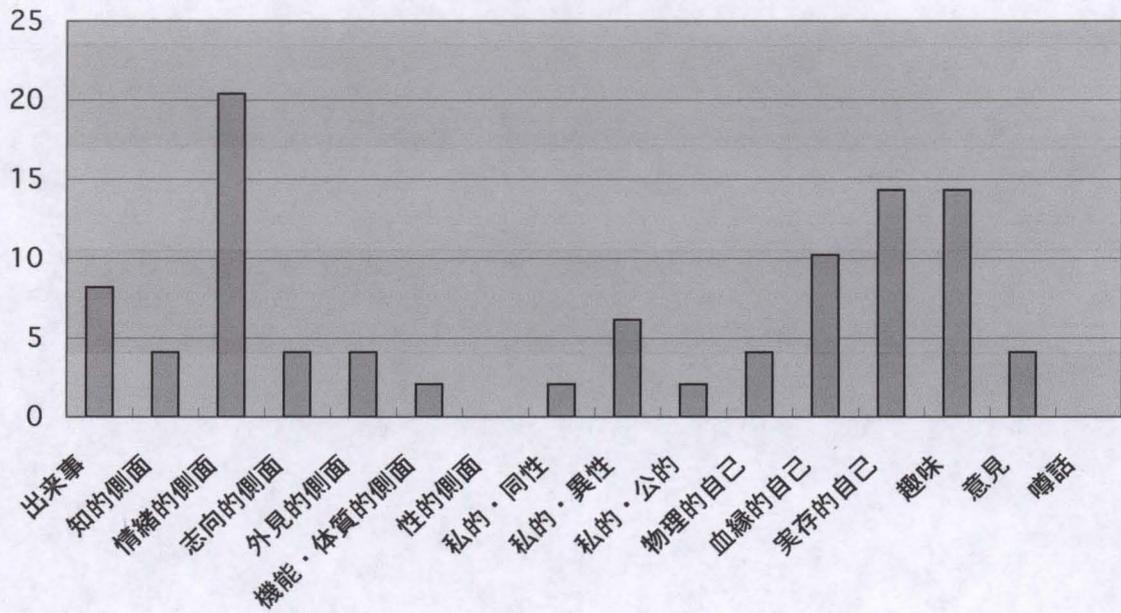


図 2-3-1 匿名活動クラス、実名活動クラスによって開示された自己の側面

この結果、匿名活動クラスでは、

- 精神的自己の情緒的側面
- 実存的自己
- 趣味
- 血縁的自己

の側面が多く開示されていた。

また、実名活動クラスでは、

- 趣味
- 出来事
- 身体的自己の機能体質的側面
- 物理的自己

の側面が多く開示されていた。

2-5-3-2 実名活動クラスと匿名活動クラスの開示される自己の側面の比較

匿名活動クラスと実名活動クラスを比較すると、

- 精神的自己の情緒的側面
- 実存的自己
- 血縁的自己

の側面は、匿名活動クラスにおいて、実名活動クラスよりも多く開示されていた ($p < 0.05$)。

2-5-4 【研究3】考察

以上の結果から、匿名で活動する場合と実名で活動する場合では、開示される自己の側面が異なることが示唆された。匿名で活動する場合は、実名で活動する場合と比較して、精神的自己の情緒的側面、実存的自己、血縁的自己が開示されやすいといえるであろう。

精神的自己の情緒的側面、血縁的自己は榎本（1997）で、「特に親しい友だち」「顔見知り程度の友だち」「知り合ったばかりの友だち」の、どの相手に対しても開示しにくいとされていた側面であった。実存的自己は「知り合ったばかりの友だち」には開示しにくいとされていた側面であった。

趣味は、匿名の活動においても話題とされることが多かった側面であるが、実名活動クラスでは、5人に1人がこの話題を中心に作文を書いており、実名活動クラスの活動での主要な話題となっていた。本研究で新たに追加した「出来事」や、榎本（1997）で開示しやすいとされていた物理的側面、榎本の研究では開示の難易度が中程度の身体的自己の機能体質的側面など、あまり自己の内面に関係しない話題が多く選択されていた。

しかし、実名の活動では、感想文の中で相手に対して名前を記して呼びかけたり、「友達になりましょう」「話しかけて下さい」など、活動外での交流への期待を述べたりする表現があり、現実的な人間関係に発展する可能性が示唆されるものが多数あったことは、特筆しておくべき点であろう。活動外の学生の人間関係も含めて、学生相互の具体的な人間関係の進展を図ることを目的に実施するのであれば、実名での文章交換活動は、有

効であると考えられる。

【研究3】から、文章交換活動を匿名で実施することにより、大学生の日常的な友人関係の中では開示されにくい自己の側面が言語化され、学生の相互交流の場に引き出されることが示唆された。榎本（1997）は、大学生の自己開示の抑制要因として「現在の関係のバランスを崩すことへの不安」「深い相互理解に対する否定的感情」「相手の反応に対する不安」の3つをあげ、第1因子と第3因子の「不安」は、相手の出方を知ることにより安心をえられれば、比較的容易に解消し得るが、第2因子は個人の間観に根ざすものであるから、解決は容易でないとしていた。

榎本の第1因子と第3因子の「不安」は、本研究の文章表現活動では、かなりの程度軽減されている。匿名で活動するから、この活動での自己開示が日常の間観のバランスを崩す危険はない。また、文章表現を通じた間接的交流であるから、リアルタイムに相手の反応にさらされる緊張感は、かなり軽減される。これらのことが、普段開示されにくいとされる自己の側面の開示につながったと考えられるであろう。

【研究2】でみたように、この活動では、参加者に「相互受容体験を通じた関係親密感」が体験されていた。開示が抑制されがちな側面を相互に受容し合うことは、関係親密感の体験を促進すると考えられる。ここでの親密感は、文章交換活動の中での体験にとどまるものであるが、「他者」との相互作用による体験は、「他者」観（人間観）、「他者関係」観（人間関係観）を更新する。これは、他者関係における行動様式の変更の可能性につながるものである。

大学生の友人関係を1つの身近な共同体と考えるならば、匿名での文章交換活動は、通常の状態では共同体内のコミュニケーションで話題となりにくい自己の側面を、共同体の中で問い直し、さらには他者観、人間関係観を問い直す意義があるといえる。共同体内のコミュニケーション再構築の可能性を拓くものであるといえることができるであろう。

2-5-5 【研究3】まとめ

【研究3】では、この文章交換活動の匿名性による安全性の保障という点に着目し、匿名であることにより、活動中に開示される自己の側面が変化するのかどうかを探索した。その結果、匿名にすることにより、一般の大学生の友人関係の中では開示されにくいとされている自己の側面が開示されることが示唆された。文章交換活動は、大学の通常授業という身近な共同体の中で、安全な方法で、共同体内のコミュニケーションの再構築を促進する可能性を持つ活動であることが示されたといえる。

2-6 本章のまとめ

本章では、日本人大学生を対象として、文章交換活動で進行する心理過程が探索された。

【研究1】【研究2】を通じて、この活動で進行する心理過程は、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つに概括されることが示唆された。「書くことへの自信」「書くことへの意欲」の心理過程も

進行していた。この活動を通じて、参加者間に受容的・呼応的にかかわりが形成され、参加者の自己成長が促進されることが確認できたといえる。

学生のプライバシーを保護するために匿名で活動するのは、この文章交換活動の特徴的な点であるが、【研究3】を通じて、匿名で活動することにより、日常的な友人関係の中では開示されにくい自己の側面が開示されることが示唆された。

本研究の文章交換活動によって、大学の授業という日常的な共同体の中で、安全な方法で、日常的な友人関係の中では開示されにくい自己の側面に焦点を当てた自己表現の交流を実現することができ、そのような自己表現が呼応し合う中で、参加者間に相互受容体験を通じた関係親密感が形成され、参加者に自己成長意欲の高まりが体験されるということができるといえるであろう。

第3章 日本人大学生と留学生を対象とする活動の心理過程

3-1 本章の目的

第2章では、日本人大学生を対象とした文章交換活動の効果を研究した。第3章では、留学生を交えた実践を対象とし、その効果を研究する。

【研究4】では、本研究の文章交換活動を留学生に拡大実施した初年度の実践を探索的に研究する。

【研究5】では、【研究2】で開発したこの活動で進行する心理過程を測定する質問紙を用い、日本人大学生のみで実施する場合と、留学生を交えて実施する場合の効果を比較する。

【研究6】では、留学生と交流すること、日本人大学生と交流することの意義を、質問紙調査により明らかにする。

【研究7】では、【研究3】で用いた自己開示領域コードを用いて、日本人大学生と留学生の活動において開示された自己領域を探索的に研究する。

3-2 研究の背景

3-2-1 日本人大学生と留学生の交友関係が進展しない現状

日本で学ぶ留学生の数は、一時停滞していたものの近年では増加に転じ、8万人に達しようとしている。大学のキャンパスでは、日本人大学生と留学生が共に学ぶ風景が珍しくなくなった。

しかし、このような状況にあっても、日常生活レベルでの日本人大学生と留学生の交友関係がなかなか進展しない問題が繰り返し指摘されている。

岩男・萩原（1998：44-46）は、日本で学ぶ留学生を対象に組織的な調査を行い、対日イメージを親和性、勤勉性、信頼性、先進性の4つの側面に集約した。さらに、81名の留学生を対象に、縦断的手法によって来日直後と来日1年後のイメージの変化を調査し、アジア系欧米系を問わず、滞日経験により、親和性に対する評価が最も著しく悪化し、信頼性に対する評価も悪化する傾向があるという結果を報告している。

山崎（1993）は、岩井らの研究に基づき、アジア系留学生17名を対象に、滞日態度を規定する要因を調査した。その結果、差別経験のなさ日本人との友人関係の豊かさが、日本人に対する親和的イメージに影響をおよぼしていると報告している。

坪井（1994：42-45）は、アジア学生文化協会の私費留学生実態調査（1988）に坪井らの独自調査の結果を加え、日本人大学生、留学生双方の立場からこの問題に焦点をあてている。調査対象者は、主に首都圏の学部で学ぶ私費留学生と、クラスに数名程度の留学生のいる東京都内の私立大学で学ぶ日本人大学生である。

その結果、留学生の89%は日本人の友人がほしいと思っており、日本人大学生の84.1%

が留学生の友人がほしいと思っているが、現実には、留学生の3分の1が親しい日本人の友人を1人も持っておらず、日本人大学生は「あいさつ程度の友人」の留学生がいる日本人大学生が40%で、親しい友人の留学生がいる日本人大学生は7.7%にすぎなかった。また、留学生の70%、日本人大学生の55%が、日本人大学生/留学生は友だちになりにくいと感じており、その理由は、留学生は「話題が違いすぎて話が合わない」(50.4%)「留学生に関心がない」(39.5%)「日本語がよくできないので負担を感じる」(36.0%)「留学生はバイトに忙しい」(31.1%)と続き、日本人大学生は「その他(知り合うきっかけがないなど)」(38.6%)が最も多く、「日本人大学生同士の方が気が合う」(34.7%)「話題が違いすぎて話が合わない」(21.8%)「留学生は日本語ができないので負担を感じる」(18.8%)と続いた。この結果から、日本人大学生、留学生共に、友だちになりたいという希望は持っているが、現実には、親しい友人は少なく、話題がない、日本語ができない、関心やきっかけがないなどの理由から、友だちになりにくいと感じられていることがわかる。

3-2-2 日本人大学生と留学生の交友関係が進展しない要因

日本人大学生と留学生の交友関係は、なぜ進展しないのであろうか。

大坪(1990)は、インタビューを通じた事例研究の手法でこの問題にアプローチしている。アジア系留学生には「日本人は閉鎖的である」と感じられており、その根拠は、

- 日本人は自分の意見をはっきり言わないこと(心を開かないのは友だちではない)
 - 日本人はグループ中心に行動すること(共通する部分のない外国人は排除される)
 - 日本人は恥ずかしがりやであること(日本人どうしでつきあい、外国人に配慮しない)
- の、日本人の示す3つの行動のためであるとしている。

坪井(1994)は、数々の調査結果を参照しながら、日本人大学生と留学生の交友関係が進展しない要因として、次の点をあげている。

1) 日本人大学生と留学生の学生文化の違い

日本人大学生は過半数が青春をエンジョイする生活である「遊び型文化」を支持する反面、「毎日の生活に退屈」し、目標を見失った感じを持つ学生が半数近く存在する。留学生は知的活動優先の生活である「学問型文化」や資格技能を磨く活動を優先する生活である「職業型文化」を支持し、「目標を持った」生活を送り、自信と喜びに満ちている(坪井, 1994: 47-54)。

2) そもそも日本人大学生同士の交友関係が希薄である

日本人大学生は諸外国の大学生と比較して友人の選択範囲が狭く、同集団の中から友人を選択する傾向が強い(同: 72)。友人関係において、友人と争い事をおこさないことを重視しており(同: 73)、自由な友人関係を取り結ぶスキルが未熟である(同: 119)。

3) サークル活動に私費留学生が参加できない

日本人大学生の約7割が「友人をつくる場」ととらえているサークル活動に私費留学生はほとんど参加していない。私費留学生の多くは生活費と学費の多くをアルバイト収入にたよらざる得ない状況にあり、サークル活動にかかる費用も時間もない(同: 109-111)。

4) アジア系留学生の日本人との交流意欲は第二義的目的にすぎない

アジア系留学生は、科学技術、工業生産、商業活動など日本の近代産業文化に魅力を感じて留学しており、テレビ、雑誌、交通、街頭商品で関心を充足している。欧米系留学生の場合は、日本が好き、日本文化やアジアへの関心が留学動機の中で、日本人との交流や日本文化の鑑賞で関心を充足する（同：108）。

5) 日本人の欧米重視の海外観

日本人一般が欧米中心の外国人観を持っており、選択的に外国人と接触をしている（同：123）。

などの点をあげている。

日本人大学生と留学生の交流がなかなか進展しない背景には、日本人大学生、留学生双方の側に起因する様々な要因が存在していることがわかる。

3-2-3 日本人大学生と留学生が共に学ぶ体験学習の重要性

このような状況の中で、この問題を留学生の適応の問題としてのみとらえるのではなく、日本人大学生、留学生双方の問題としてとらえ、大学教育の現場で双方に学びの機会を提供することの重要性が指摘されはじめている。

横田（1998：110）もその1人で、留学生の問題を「大学全体の問題」であるにとらえ、「留学生とともに」学ぶ主体的で体験的な交流教育は、留学生だけでなく、日本人大学生にとって開発的プログラムになると主張している。

横田はまた、このような活動は、「ボランティアなセミナーではなく、正式な授業という形をとることが重要である」とする。その理由として、

1. 日本人大学生と留学生との交流という、そのままでは大学が正面からは取り組みにくい課題を公に扱える。
2. 授業であることによって、体験が漠然と体験されるのではなく、「学習」というマインドセットのもとに意識されて体験される。
3. 教師の側から、さまざまなコントロールが可能になる。
4. 授業はそれ自体で機能するだけでなく、その他の活動と結びついて異文化交流のネットワークの一角を構成し、より幅広い学習機会を提供する可能性を持っている。

の点をあげている（同：114-115）。

このような考え方にたち、大学の中で、留学生と日本人大学生がともに学ぶ活動を行おうとする様々な試みが行われ、成果をあげている。徳井（1999）の多文化クラスの実践、細川（1999）の共同新聞作りの実践、門倉（2000）の共同ボランティアの実践などがある。

これらの活動の根底にあるのは、体験学習の考え方である。体験学習では、結果として正しい知識や一定の結論が得られることよりも、プロセスの「体験」や「個人の変容」が重視される。細川は、プロジェクトの評価は「自己成長（変容）観察型」であるべきであるとし、徳井も「自己変容のプロセス」の観点から活動評価を行っている。

徳井（1998）では、多文化クラスの5年間のプロセスが、揺籃期（1期）、葛藤期（2期）、模索と創造の時期（3期）、地域とネットワークの時期（4期）に分けて、さまざまな観点から、分析されているが、トピックについてみると、第1期は文化的な話題が

多かったが、3期以降普遍的な話題が取り上げられ、集団の感情は、第1期は好奇心や不安、第2期はストレスや不安が大きかったが、第3期、第4期は安心感や親しさ、創造的な雰囲気が見られたという。

また、西田(1994)は、異文化トレーニングの盛んな米国の大学での経験と観察をもとに、ICW(Intercultural Communication Workshop)における人間関係発達の概念化を行っている。全体は3つの段階に分けられ、集団の側面と個人の側面から概念化されている。この中で、個人の側面は4つの下位項目を持つが、参加者の態度は、段階1の「強い興味、好奇心」から段階2の「暖かさ、信頼について」を経て、段階3の「信頼を増大させるような相互支持」へと変化していくと概念化されている。

3-2-4 文章交換活動の留学生への拡大実施

第2章で述べたように、本研究の文章交換活動は、東京都内の私立大学の1～2年生を対象とする一般教養の日本語文章表現の授業の中で展開してきた。しかし、留学生の増加に伴い当該授業を履修する留学生も増加し、当該科目の留学生クラスが編成されるに至った。²⁷留学生は入学時に日本語能力試験1級合格程度の日本語能力を要求されており、日本語能力はかなり高いレベルにある。それまで日本人大学生の間で実施し、効果をあげてきた文章交換活動から留学生を排除する理由は、見あたらなかった。

また、既にみてきたように、日本人大学生と留学生の日常的交流の希薄さが方々で指摘されており、日本人大学生と留学生が、正規の授業の中で共に学ぶことは、意義があることであると考えられた。従って、この文章交換活動を留学生にも拡大実施することにした。

3-3 【研究4】留学生の初年度実践の探索的研究

3-3-1 【研究4】問題設定

【研究4】では、日本人大学生と留学生との文章交換活動の初年度の試みを分析的に記述し、この活動を留学生に拡大実施することの妥当性を検討する。

3-3-2 【研究4】分析対象者

留学生クラスではじめて文章交換活動を実施したのは、平成8年度であった。

この年、筆者が担当したのは6クラスで、内1クラスが留学生組(国籍は、中国19、韓国8、台湾3、マレーシア3、計33)であった。他は一般日本人大学生のクラスである。この科目に大学側から要請された内容は、①大学指定の教科書(内容は日本語概論と漢字演習)を取り扱う時間を設けること、②年間数回以上の作文の時間を設けることの2点であった。詳細は担当教員に一任されていた。

²⁷ この授業は、留学生科目の日本語表現ではない。元来は日本人大学生対象の必修科目の国語表現であったが、留学生受け入れにより、留学生もこれを履修することになった。留学生のためには、この科目とは別に日本語の授業が別枠で設けられている。

活動はクラス単位で実施した。活動手順は、「紙セッションの具体的手順」を基本に、留学生の希望を尊重する方針で実施することとした。

3-3-3 【研究4】文章交換活動が留学生に受け入れられるまで

年度当初、第1セッションを開始するにあたって、留学生に日本人大学生と作文を交換して読み合う活動をしたい旨を提案したところ、「嫌だ」の声が自然に湧き上がる。個別に理由を尋ねると、ほとんどが、「日本語が下手だから恥ずかしい」ということだった。

「日本人大学生の作文を読むだけなら良い」という意見も多く聞かれた。挙手を求めたところ、この活動をやりたいという学生は出席者32名中わずか3名のみであった。

これは、日本人大学生を対象とした今までの活動の中ではかつて遭遇したことのない事態であった。毎年、年度当初には自分の作文を他の学生に読まれることに抵抗を示す学生がいるが、数名程度である。留学生クラスについては、第1セッションの文章交換活動は断念し、希望者のみ自宅で作文を書いてくることにした。活動の原則の第5の「強制的雰囲気排除（参加の任意性）」を適用したわけである。

しかし、失望は全くしなかった。日本人大学生の「書くことへの意欲」を高めるのに効果があった活動であるから、留学生の抵抗感を取り去るのにも効果を発揮しうるのであろうと予測できた。この時点での留学生の強い抵抗感は、むしろ活動に伴って起こる変化の前触れと感じられた。後日、2名の留学生が作文を書いて持って来たので、日本人大学生の相互交流タームに加え、感想文が添付された後、留学生にフィードバックし、自宅で振り返り文を書いて来てもらった。日本人大学生のクラスでは全員が活動に参加した。第1セッションのテーマは「いじめ」とした。

日本人大学生の作文を読むことに関して興味を示す留学生が多数見受けられたのは、彼らの潜在的なコミュニケーションに対する欲求の現れであると考えられた。従って、日本人大学生の作文を自由に読むだけの時間を設けた。留学生の反応は、概ね好意的であった。

数回の教科書使用の講義式授業の後、第2セッションを実施した。日本人大学生との文章交換の希望を尋ねたところ、希望する者が18名、希望しない者11名であった。希望するものが過半数に達したので、授業時間中に実施してみることにした。活動は、第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従って行った。但し、留学生から出された希望を尊重し、作文を書く時間を2時限取り、授業時間中は、教員は留学生の間を回って執筆の相談に応じる他、留学生の希望がある場合は添削を行った。

文章交換を希望しない留学生の作文は教員止まりとし、相互交流タームからは除外した。これは、日本人大学生の場合と同様である。この場合、振り返りターム時には、自分の作文に対する所感のみを書く。第2セッションのテーマは「夏休み」とした。

第3セッションは、後期の始めに実施した。文章交換の希望を尋ねたところ、初めて、全員が参加を希望した。テーマは、留学生の希望により「日本人大学生に聞いてみたいこと」とした。テーマの性格上、日本人大学生のクラスでは作文を書かずに、留学生の作文に対する感想のみを書いた。数回の教科書使用の授業を挟んで、第4セッションを実施した。留学生クラスの不参加希望者は1名であった。テーマは「家族」とした。こ

のセッションの終了時に、今年度中に、あと 1 セッション行いたいかどうかを尋ねたところ、24 名の有効回答のうち、行いたい (20 名)、作文を書くだけならよい (1 名)、作文を読むだけならよい (1 名)、行いたくない (1 名)、その他 (1 名) と、8 割以上の留学生が、活動の実施を希望した。

この結果を受けて、第 5 セッションを実施した。第 5 セッションは、不参加者はなく全員が参加した。テーマは「将来設計」とした。

このように、年度当初には、強い抵抗にあったが、第 2 セッションからは、参加者が増え、年度後期の第 3 セッションからは、ほぼ全員で実施できる状況となり、年度最終の第 5 セッションは、留学生が選択する形で実施することができるに至った。

3-3-4 【研究 4】留学生の個人過程の分析と考察

第 1～第 5 セッションの振り返りターム時に留学生が書いた振り返り文を資料とし、この活動の成果を分析した。

分析の手順は、第 1 段階として、延べ 117 人の振り返り文から①頻出する表現、②この活動にとって重要と考えられる表現を抜き出し、第 2 段階として、これらの表現を内容の類似性、関連性によってグループ分けした。その結果、第 1 段階で 89 個の特徴的な表現が得られ、第 2 段階で 12 項目にまとめることができた。

12 項目の結果は、概ね、第 5 章【研究 1】の日本人大学生に於ける (a)～(g) の活動結果に対応させることが可能である。留学生に於いても日本人大学生間の活動と同様の心理過程が進行したことが確かめられたと言える。加えて、いくつかの留学生に特徴的な現象も認められた。

以下、代表的記述を紹介しながら考察したい。尚、日本語の誤りは、留学生の本文を尊重してそのまま掲載する。(a)～(g) は、【研究 1】の日本人大学生に於ける活動結果に対応している。

3-3-4-1 活動参加意欲、表現意欲の顕在化

①この活動は面白かった。

- 私は最初にこの作文を書いたり読んだりすることについて反対だった。特に日本人大学生にみせることは嫌だった。だけど、一度やってみると面白かった。やはり自分の作文を自分がよんだり先生にみせてなおしてもらったりするのでは足りない気がついた。日本人大学生にみせて感想文を書いてもらって自分の作文を他人からみるとどうかな、これは面白い。(中国)

この記述のように、活動するにつれて文章表現に対する否定的態度が、積極的、主体的態度に変化したという記述は数多く見られた。表現意欲は、表現の交流の中で喚起、促進されることが留学生クラスにおいても確かめられたと言えよう。活動開始当初の抵抗感が強かっただけに、この変化は留学生自身にとっても印象的であったようである。

3-3-4-2 自己表現、自己開示 (a) (c)

②率直な意見の交換ができた。

- 私がこの作文を書いた時、日本人大学生がどのくらい正直に答弁するか疑問があったが、十分に正直に自分の意見を書いてくれたと思う。(韓国)
- 普段、日本人大学生と話す時、日本人大学生はあまり自分の意見を述べないと感じたことがあります。作文の中ではそうでなかった。彼らはしっかり自分の考えを持っていて、それをうまくまとめて書いていて良かったとおもいます。(中国)

これらの記述から、留学生に、日本人大学生との間で率直な意見の交換ができたと感じられていることがわかる。この点においては、日本語能力のギャップは、全く活動上の問題とはならなかった。留学生には、日本人大学生が率直に意見を表明したことが意外性を伴って受け止められていた。

③日常生活では日本人大学生とのコミュニケーションの機会があまりない。

- 現実に対して、僕と日本の学生がなかなか話せません。はずかしい事じゃなくて話題がないです。何を話そうかわからなくて言葉も通じなくなります。(マレーシア)

等、日常生活での日本人とのコミュニケーション不足について記述する留学生は多くみられた。日本人大学生同士の間でも、「ふだん友人などとは、こういうことは深く考えたり話したりしない」等と、コミュニケーションの質に言及する記述はかなり見られるところではあるが、留学生の場合、コミュニケーションに対する欲求はかなり強いものの、機会そのものが少ないという状況があるようである。

3-3-4-3 自己理解、自己受容、自己成長 (b) (d) (e)

日本人大学生の場合は、自己表現の進行に伴い、「自分の内面と対話できた」等の自己理解に代表される自己認識の変化の記述が相当数に達し、一つの大きなカテゴリーを形成した。これに対し、留学生ではこれらの心理過程が顕著な形で現れなかった。留学生にとっては、日本語が母語でないために、自己表現の積み重ねそのもので自己認識の深層レベルにまで進んで行くことには限界があったのであろうと推測される。後述するが、留学生においては、「思い込みへの気付き」という形での自己理解の進行が見られた。

3-3-4-4 相互理解、相互受容、相互援助 (f) (g) (h)

④自分の作文が日本人大学生に受け入れられてうれしい。

- 自分で書いた作文が自分でも下手だと思ってるのに、日本人の学生はとてていねいに読んで長い感想文をかいてもらいました。感想文がやさしくて理解してもらったことは、私がとても感動しています。(中国)
- 日本人大学生の感想文や考え方を読んでかなり驚いた。日本人が書いた感想文はよく分析してくれたのである。熱心な文章だった。(マレーシア)

これらの記述のように、日本語で書いた自分の作文が、日本人大学生に暖かく迎えられたことに対する安堵感や、喜びを記すものはかなりの数に上る。コミュニケーション

の成立が「嬉しい」等の感情を伴って受け止められている。この心理的過程は日本人大学生同士の活動でも広く観察されるものである。率直な自己表現であれば尚更、読み手に受け入れてもらえるかどうか、一種の緊張感を体験するようである。相互理解過程は、日本人大学生同士の活動に於いて、自分と違った考え方を理解するという異質性の理解と、自分と同じ考え方を他者の中に見出すという同質性の発見という二つの方向で進行したが、留学生でも同様であった。

⑤日本人の考え方や習慣がわかった。

- 実際やってみて、思ってもみなかった考え方や作文についての批評をみて、やはり、国の違いから人の考え方が変わってくるのだなと感じたのである。(韓国)
- 日本人大学生の意見を読んですごびっくりした。やっぱり国によって人間関係の見方がいろいろである。日本の社会には、自分と相手の関係を続けるため、本音を出さないという見方をもっているのか。本音は日本人にとってそんなに言いづらい事なのだとよくわかった。(マレーシア)
- 彼らの文章によると、学校生活は社会人になる前の重要な段階で、友達と付き合うのは社会人になってうまくやっているとかなり重要である。言い換えれば、成功の一つ重要な部分と彼らは思っている。つきあうというのは、日本の社会でそんな重要性がある。初めてわかってきた。(中国)
- みんなの感想を読んで、日本の四季のイベントははじめて聞いた。(中略)僕はそんないろいろなイベントを知らなかった。自分で知っているのは、バイトと勉強だけでしかなかった。みんなの感想は本当に楽しく読んだ。(マレーシア)

留学生においては異質性の理解が日本及び日本人理解として現れた。「本音」「付き合い」「四季の行事」等が、単なる知識としてではなく「驚き」とか「わかった」といった心理的現象を伴って理解されている。この事項に関する記述量も多く、最終セッション(第5セッション)時には、28名中23名(82.1%)が、この項目に言及していた。「自己の思い込みへの気づき」とでも言うべき心理過程が観察されたのは、留学生の特徴であった。

⑥自分の思い込みに気付いた。

- (日本人大学生は不真面目という作文を書いた留学生)日本人大学生さんが書いた意見を読んで、ほっと安心した。やはり多くの日本人は、自分の意志を強く持っていて、この世の中で様々な困難を乗り越え、生きていきたいと頑張っているとわかった。(中略)簡単にテレビの放送により日本人の行為を断言するべきではないと反省している。(中国)
- (日本人が自殺する伝統というくだりが批判されたことについて)自分は日本の習慣が「いじめ」による自殺に影響していると推測しただけ。日本人大学生に勘違いしているといわれて、いい勉強になった。どんどんこのような機会を持ちたい。(韓国)
- やっぱり本物の日本人の意見によって私はこの問題についての考え方は深くなりました。(中略)一髪を染めることを一言に日本人が「西洋化」を進んでいると断言するのは不適當でした。やはり、人間は外見ではありません。本当の人間の魅力は人間の

こころだとみなさんといっしょに共感している。髪を染めることにも実は美しいことがあると、私はいま信じはじめた。ほんとに今度はいい勉強になりました。(中国)

- (漫画は青少年に悪影響を与えるという作文を書いた留学生) 11 枚の日本人大学生の感想文を読んだところすごく驚いた。だいたいの日本人は私の意見に反対している。私がもう一度検討しなければならないのだろうか。(中略) —私はたぶん片面だけしか考えていなかったかもしれない。日本人の感想を読んだところ少しでもわかるようになった。これからぜひ、漫画の優位性を見たいと思う。(マレーシア)

掲載した例では、「不真面目な若者」「自殺の伝統」「髪を染めること」「漫画」について、考えが「変わった」ことが記されており、留学生が既成概念を抱きがちであることを覗わせる。

日本人大学生が、自己表現を内部へ深化させていくことで自己理解を深めたのに対して、留学生の場合は、他者理解という外部的要因によって、既成概念の転換という形での自己理解が進行したと解釈することが可能であろう。

⑦考えが同じだと共感した。

- 親の子供に対する気持ちが民族の区別も国籍の区別もなく皆同じ素敵なものだ。(中国)
- 同じ学生であると、世界どこの学生でも持っている将来への不安とかはまったく同じだと思います。(韓国)
- 僕の考えが外国人として感じた考えではないかと日本人大学生が考えるだろうと思ったが、やはりなんか若者だから通じるところがあるのをわかって少しはうれしい気持ちもある。(韓国)
- 日本人大学生が書いた作文を読んで、この人はこんな考え方を持っていてがんばっているんだと感じたこともある。(韓国)

⑦には同質性を認めて共感している記述をまとめた。同質性への共感、日本人大学生同士の場合は、「それなりに、皆、頑張っている」等の表現で現れるが、留学生の場合は、「民族の区別も国籍の区別もなく」「世界(中)どこの学生でも」等の表現を伴うことが多かった。日本人大学生に対しても「この人は」等、一個人としての共感が向けられていた。

⑧考え方の多様性を認める。

- 日本人の学生の作文を見て、彼らの考え方が私たちのとすこし違いますが自分の価値観がしっかり持っているという印象が受けました。(中国)
- 日本人大学生の考え方も了解しました。ちょっと中国人と違うけれども、外国人が日本をよく理解することに役立つと思います。(中国)

自分と異なった考え方の存在を認め、尊重するが同調もしないという考え方の多様性を認める心理過程が、留学生にも進行していた。日本人大学生の場合、「物事を多方面から捉えられるようになった」等、視点の多様化という文脈で記述される一方で、「私は私でしかない」等の自己受容の表現を伴う現象が見受けられたが、留学生の場合は、個人的な深まりよりも、「私たちの考え方」「中国人(の考え方)」と、日本人に対する外国人

あるいは、母国文化の担い手としての自分を意識する表現が見受けられた。

⑨作文や感想文を読んで励まされた。

- 日本人大学生は、留学生に対していつも作文ではげましています。私は日本人の学生の作文を読んで日本人はとても親切だと思っています。(台湾)
- みんなの感想文を読んですごく喜びました。みんなのあたたかい声が僕を支える事になりました。自分の親友のような気がします。(マレーシア)

相互援助過程も日本人大学生同士の場合と同様に、留学生と日本人大学生の間でも進行した。「留学生生活は大変だと思いますが頑張ってください」等の言葉で励ます日本人大学生は多かった。日本人大学生との心理的交流体験そのものに留学生が「励まされた」と感じているケースも見られた。

3-3-4-5 人間関係親密感の体験、人間関係期待感の増大 (i)

⑩心の交流ができて良かった。

- 人々は顔は見えないけれど、心がつながっていると感じる。この企画はいいと思う。(中国)
- 日本人の学生とコミュニケーションできた。表面的なあいさつのような交流ではなくて、学生の考え方と人生についての計画がわかった。深いコミュニケーションできた。普段はこういうチャンス少ない。(中国)

⑩は、日本人大学生と心の交流ができたというものである。この項目に関する記述も多く、最終セッション時には、28名中18名(64%)がこの項目に言及していた。ここでは、「交換」とか「お互いに伝える」等、双方向性をもつ表現のみをカウントしたが、相互理解の項目に分類した表現の中にも「日本人の心がわかった」等、感情的交流とも受け取れる表現がかなりあった。文章表現という間接的媒体を通じた接触であっても、深い交流体験が進行する可能性があることが示されているといえよう。

3-3-4-6 行動意欲、表現活動創造意欲 (k)

⑪今後の留学生活に役立つ。

- 日本人大学生の作文をよんで、日本人の心がわかるようになりました。この中からいろいろな勉強も得ました。これから日本人との交流、つきあう場合にも役立つ知識だと思います。(中国)
- この企画はすごくよかったと思う。中日学生に交流の機会をあたえ、お互いに異文化の了解と認識の提向を得、留学生の日本語の勉強と日本語能力は一層に増加し、日本で勉強しつづける自信をもたらしてきた。(中国)
- これからも続けて書こうと思う。例えば日記をつけたり、日本人の友達と文通したりしたいのだ。(中国)

⑪には、この活動を離れての生活に言及している記述をまとめた。この活動での心理的交流体験、具体的な日本人理解が今後の留学生活に役立つと記されている。新たな表

現活動意欲を記述するものもあった。

3-3-4-7 日本語能力（文章表現能力）の向上 (j)

⑫日本語で書く能力が向上した。

- この授業は作文を書くことに対して、最初は難しいと思いました。でも、書けば書くほど、言いたいことは多くなって、おもしろくなってきました。それで、自分のわからない言葉や表現の言い方をちゃんと調べて、作文の書き方でもなんとなくわかるようになりました。(中国)
- 作文を書くことによって、普段気が付かない文法上の誤りを直すことができました。(中国)
- 日本人の学生さん達の書いた作文と感想文を読むのも日本語の勉強に役立ったと思う。自分の言いたいことを、どういうふうに表現すればいいかということ、わかるようになった。(中国)
- よかったことは、自分が書いた作文は違ったところは先生がなおしてくれた。自分の意見や言いたいことなど何でも書ける。心の感情をよく人に伝えられる。たくさんの単語も覚えた。(マレーシア)

⑫は、日本語で書く能力が向上したというものである。書くことだけでなく、身近なモデルとなる日本人大学生の文章を読むことによる効果も指摘されている。この項目に関する記述は、日本および日本人理解の項目と並んで多く、最終セッション時には 28 名中 24 名 (86%) が言及していた。自己申告ではあるが、多くの留学生が日本語で書く力が向上したと感じたことかわかる。

日本語で書く能力といっても、何を基準に測定するかは難しいところであるが、留学生にとっては初めての自己表現タームとなった第 2 セッションの作文が平均 354 字であったものが、年度最終の第 5 セッションでは平均 674 字に増加していた。他の日本語の授業や日本での滞在経験が総合的に反映されたものであろうが、日本語で書く力の向上の表れと見ることができよう。

3-3-5 【研究 4】まとめ

以上、留学生の振り返り文の記述をもとに、日本人大学生との文章交換活動で進行する留学生の心理過程を探索的に研究した。

留学生はこの活動に主体的に参加するようになり、日本人大学生と率直な意見の交換を行い、日本および日本人理解を深めるとともに心理的交流を体験した。実質的なコミュニケーションを通じて日本語能力の向上を自覚し、今後の留学生活にむけての意欲と自信が増大した。

文章交換活動を留学生を対象として実施することの、妥当性が示されたといえる。

3-4【研究5】日本人大学生と留学生の活動における心理過程の研究

3-4-1【研究5】問題設定

【研究5】では、【研究2】で作成した質問紙を用いて、日本人大学生と留学生で文章交換活動を行った場合に進行する心理過程を概括的に把握する（研究課題1）。また、この活動を継続することによる心理過程の変化を探索する。併せて、日本人大学生のみで実施した場合と、留学生を交えて実施した場合を比較する（研究課題2）。

3-4-2【研究5】方法

3-4-2-1 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは2回実施した。

3-4-2-2 分析対象者

実施した大学のカリキュラムの関係から、活動タイプの異なる3つの群が設定された。日本人大学生のみで交換したグループ（Aグループ）の日本人大学生（a群）は3クラスで、それぞれ相手クラスを変えて相互交流タームを2回実施した。留学生を交えて交換したグループ（Bグループ）の日本人大学生（b群）は2クラスで、1回目は他の日本人大学生クラスの作文、2回目は留学生（c群）の作文を読んだ。留学生クラスは、日本人大学生（b群）の作文のみをクラスを変えて2回読んだ。留学生相互の交換は行われなかった。

Aグループは平成9年度の参加者を対象に、Bグループは人数が少なかったため、平成9年度と平成10年度の参加者を対象に、質問紙が実施された。a群は68人、b群は63人（9年度25人、10年度38人）、c群は59人（9年度26人、10年度33人）で、留学生の出身は、中国（35名）、韓国（10名）、台湾（8名）、マレーシア（3名）、シンガポール、ネパール、スリランカ（各1名）であった。

本研究におけるAグループ（a群）は、【研究2】の分析対象者と同一である。

平成9年度、平成10年度、ともに、4回のセッションが実施された。第1セッションと第4セッションの振り返りターム終了時に質問紙を実施した。

質問紙の回答が授業の成績等には全く影響を及ぼさないことを告知し協力を求めた。

各質問項目について、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5段階で回答を求めた。

3-4-2-3 分析方法

第1セッションの質問紙データに対して、因子分析の手法を適用して分析した。この手法は、各質問項目の相関関係をより少ない要因に集約する統計的手法で、平山（1993）等、エンカウンター・グループ研究でも用いられている。【研究2】で用いたのと同様の方法である。

3-4-3 【研究5】結果

3-4-3-1 心理過程の概括的把握（研究課題1）

各質問項目の相関関係をいくつかの共通の要因（因子）に集約するために因子分析を行った。因子の特徴を見るためにバリマックス回転を行った。

①全般的心理過程

A グループ、B グループそれぞれに因子分析を適用したところ、いずれも、因子のまとまりやすさと解釈のしやすさの観点から3因子を採用するのが適切であると考えられた。また、因子構造も類似していた。2つのグループの結果が類似していたので、2つのグループのデータを合わせて、あらためて因子分析を行った。その結果を表3-5-1として示す。

表3-5-1 全員の個人心理過程の因子分析の結果 (N=190)

番号	質問項目	因子1	因子2	因子3	共通性
48	自分は他の人の文章を読んでその考えに影響を受けたと思う。	0.75	0.02	0.16	0.589
45	他の人の文章を読んで勇気づけられた。	0.712	0.244	0.191	0.603
47	感動した文章に出会った。	0.638	0.111	0.218	0.467
36	他の人の文章を読んで人が生きているという感じがした。	0.615	0.134	0.371	0.534
18	思ったことを文章にすることで、自分自身が変わっていきける。	0.596	0.358	0.202	0.525
46	この活動を通じて物事を多方面からとらえられるようになった。	0.594	0.257	0.239	0.476
44	時間をおいて自分の文書を読むことによって自分を見つめ直した。	0.589	0.295	0.298	0.522
9	文章を書くうちに自分の問題が見えてきた。	0.509	0.307	0.15	0.376
37	他の人の感想を読んで意識していなかったことに気付いた。	0.485	0.284	0.412	0.486
1	素直な気持ちをストレートに書けた。	0.159	0.689	0.159	0.526
12	文章を書いたことに対して満足感を味わった。	0.049	0.66	0.092	0.447
11	自分の作文には自分なりに満足している。	0.033	0.604	0.095	0.375
5	作文を通して現在の自分を再確認できた。	0.336	0.561	0.2	0.468
4	普段は口に出せない気持ちが出せた。	0.342	0.538	0.139	0.426
17	文章にすることで口に出して言いづらい事が書けた。	0.29	0.532	0.156	0.392
2	作文を通して新たな自分を発見した。	0.402	0.531	0.184	0.477
43	自分が思っていることを他の人に伝えることが出来た。	0.325	0.464	0.29	0.405
26	その時のありのままの自分がその作文の中にある。	0.178	0.461	0.394	0.399
13	文章を書くことによって自分の考えが整理でできた。	0.404	0.455	0.218	0.418
42	他の人は自分の作文をていねいに読んでくれたと感じる。	0.307	0.163	0.691	0.598
41	皆それぞれに頑張っている。	0.195	0.09	0.663	0.486
33	他の人は自分の作文を温かく迎え入れてくれた。	0.285	-0.03	0.611	0.455
40	他の人の批判もすんなりと受け入れることができた。	0.182	0.171	0.526	0.339
21	人間はささえ合っていくものだと思う。	0.142	0.213	0.456	0.274

32	他の人がどういうことを考えているかを知ることができた。	0.327	0.38	0.409	0.419
14	自分は自分らしく生きればいいとこの活動を通して感じている。	0.197	0.29	0.372	0.261
10	私は、良い面も悪い面も含めてずっと自分を好きでいたい。	0.028	0.23	0.33	0.163
	固有値	9.217	1.576	1.112	
	寄与率 (%)	34.14	5.837	4.119	
	累積寄与率 (%)	34.14	39.98	44.09	

抽出された 3 つの因子について、因子負荷量の絶対値が 0.4 以上の基準を設定し、質問項目を選択した。今回の分析結果は、【研究 2】の日本人大学生のみ結果と類似しており、留学生を交えた活動でも、「呼応関係を通じた自己変容」、「自己表現を通じた自己理解」、「相互受容体験を通じた関係親密感」の 3 つの心理過程が存在することが確認できた。留学生を交えた活動においても、参加者間に受容的・呼応的かわり方が形成され、参加者の自己成長が促進されることが確認できたといつてよいであろう。

今回の分析で第 1 因子を構成している 9 項目は、すべて、【研究 2】の第 1 因子と共通していた。【研究 2】で第 1 因子を構成していた項目のうち、項目番号 32 と項目番号 14 は、今回の分析では、第 1 因子を構成しなかった。項目番号 32 は「他の人がどういうことを考えているかを知ることができた」というもので、今回の分析では、第 3 因子の「相互受容体験を通じた関係親密感」を構成した。項目番号 32 は【研究 1】で仮カテゴリー「相互理解」に分類されたもので、相互関係を表す項目であるので、今回の分析では、第 3 因子を構成したものと考えられる。項目番号 14 は「自分は自分らしくいければいいとこの活動を通して感じている」というもので、【研究 1】では仮カテゴリー「自己受容」に分類したものである。「自己受容」は、もっとも深いレベルの自己理解といわれるものである。【研究 4】の考察で述べたが、留学生では、日本語が母語でないために、日本語での自己表現で自己内部の深いレベルまで洞察を深めることが難しかったのではないかと考えられる。このために、今回の分析では、項目番号 14 は第 1 因子との結びつきが弱まったと考えられる。

第 2 因子を構成する項目は、【研究 2】と全く同様であった。

第 3 因子を構成する項目は、今回の分析では、【研究 2】でこの因子を構成した項目に、今回第 1 因子からはずれた項目番号 32 が加わった形で構成されている。先にも述べたように、項目番号 32 は「相互理解」を表す項目であるので、今回は第 3 因子との関係が強まった形で現れたのであろう。

②文章表現に関する心理過程

文章表現の心理過程に関する項目も A グループと B グループで類似の因子構造が得られたので、2 つのグループのデータを合わせて、因子分析を行った。因子のまとまりやすさと解釈のしやすさという点から、因子数は 2 つに決定した。その結果を表 3-5-2 として示す。

表 3-5-2 文章表現に関する心理過程の因子分析の結果 (N=190)

番	質問項目	因子1	因子2	共通性
22	これからも時々(日本語で)文章を書いて行きたい。	0.938	-0.036	0.882
15	(日本語で)文章を書くのは好きだ。	0.554	-0.309	0.403
19	この活動のおかげで、(日本語で)文章(日記、手紙など)を書くようになった	0.493	-0.345	0.362
7	今は(日本語で)文章を書くのに自信がある。	0.273	-0.861	0.817
30	自分の(日本語)文章表現能力は向上したと思う。	0.248	-0.588	0.407
8	自分の考えを(日本語で)文章にするのは難しい。	-0.054	0.457	0.212
	固有値	2.326	0.758	
	寄与率(%)	38.77	12.64	
	累積寄与(%)	38.77	51.41	

抽出された2つの因子について、因子負荷量の絶対値が0.4以上の基準を設定し、質問項目を選択した。今回の分析の結果は、【研究2】でみた日本人大学生のみの結果と類似しており、留学生を交えた活動でも、「書くことへの意欲」「書くことへの自信」の2つの文章表現に関する心理過程が存在するといつてよいであろう。

今回の分析では、「書くことへの意欲」が第1因子となり、「書くことへの自信」が第2因子として現れたが、それぞれを構成する項目は同じであった。

3-4-3-2 群間および時期間の比較(研究課題2)

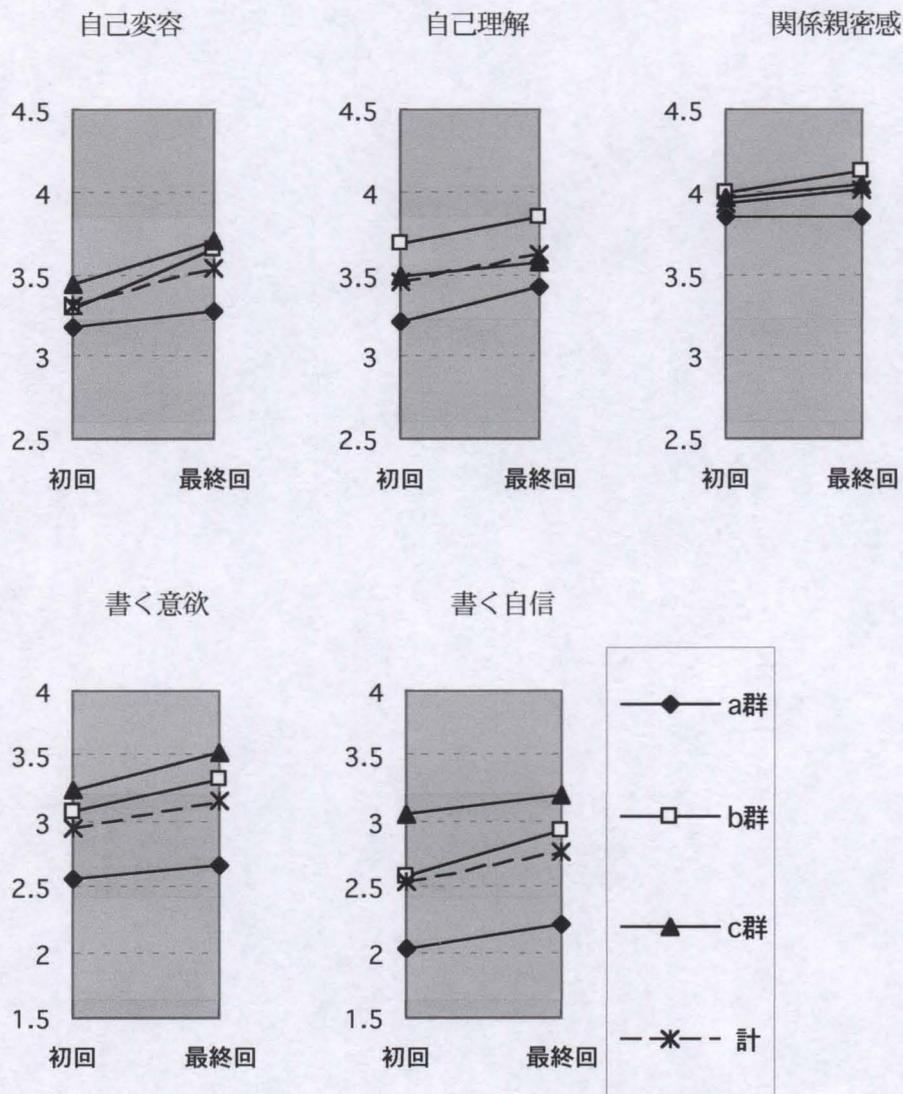
活動期間内の変化と群ごとの違いをみるために、因子分析の結果得られた5つの因子について得点を算出した。質問項目ごとに「非常にそう思う」を5点、「全くそう思わない」を1点として各因子を構成する項目の平均値を得点とし、初回と最終回の両方に参加した学生(a群60名、b群60名、c群57名)のデータを対象として、5つの因子について3(a群、b群、c群)×2(初回、最終回)の2要因分散分析による検定を行ったところ、群間および、時期間に主効果が見られた。

表 3-5-5 得点の平均値と標準偏差 * は $p < 0.05$ 、**は $p < 0.01$

因子	群	初回		最終回		平均		F 検定		群間の下位検定 (t 検定)		
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	群間	時 期 間			
										a-b	a-c	b-c
自己 変容	a	3.19	0.63	3.27	0.76	3.23	0.7					
	b	3.3	0.66	3.66	0.73	3.48	0.72	[**]	[**]	[**]	[**]	
	c	3.45	0.46	3.7	0.53	3.57	0.51	9.17	11.94	2.75	4.32	1.16
自己 理解	a	3.22	0.63	3.42	0.75	3.32	0.7					
	b	3.69	0.66	3.85	0.66	3.77	0.66	[**]	[*]	[**]	[**]	[**]
	c	3.5	0.44	3.58	0.53	3.54	0.49	15.97	5.17	5.13	2.82	3.08
関係 親密感	a	3.85	0.55	3.86	0.63	3.85	0.59					
	b	3.99	0.63	4.12	0.58	4.06	0.61	[*]		[**]	[*]	
	c	3.96	0.5	4.04	0.48	4	0.49	4.12	1.39	2.62	2.11	0.75
書く 意欲	a	2.56	0.8	2.67	0.9	2.61	0.85					
	b	3.08	0.9	3.32	0.89	3.2	0.9	[**]	[*]	[**]	[**]	
	c	3.23	0.73	3.52	0.7	3.38	0.73	27.89	5.88	5.22	7.42	1.66
書く 自信	a	2.03	0.7	2.21	0.79	2.12	0.75					
	b	2.58	0.61	2.93	0.78	2.76	0.72	[**]	[**]	[**]	[**]	[**]
	c	3.06	0.71	3.2	0.72	3.13	0.71	58.62	8.81	6.68	10.54	3.97

(因子略称名) 自己変容：呼応関係を通じた自己変容、自己理解：自己表現を通じた自己理解、

関係親密感：相互受容体験を通じた関係親密感、書く意欲：書くことへの意欲、書く自信：書くことへの自信



(因子名略称)

自己変容：呼応関係を通じた自己変容、自己理解：自己表現を通じた自己理解
 関係親密感：相互受容体験を通じた関係親密感、書く自信：書くことへの自信
 書く意欲：書くことへの意欲

図3-5-1 各因子におけるa群、b群、c群の得点

各群の因子ごとの得点を比較すると、個人心理過程に関する因子である「呼応関係を通じた自己変容」(p<0.01)、「自己表現を通じた自己理解」(p<0.01)、「相互受容体験を

通じた関係親密感」($p<0.05$)のいずれにおいても群間に有意差がみられ、下位検定の結果、3つの因子すべてでb群がa群より得点が高く、c群もa群より得点が高かった。さらに、「自己表現を通じた自己理解」ではb群がc群より得点が高かった。文章表現に関する心理過程である「(日本語で)書くことへの意欲」($p<0.01$)と「(日本語で)書くことへの自信」($p<0.01$)でも群間に有意差がみられ、b群がa群より得点が高く、c群もa群より得点が高かった。さらに、「(日本語で)書くことへの自信」では、c群がb群より得点が高かった。

初回と最終回の因子得点を比較すると、個人心理過程を構成する因子では、「呼応関係を通じた自己変容」($p<0.01$)、「自己表現を通じた自己理解」($p<0.05$)の2つで時期間に有意差がみられ、最終回で初回より、因子得点が増加していた。「相互受容体験を通じた関係親密感」は、時期による変化はみられなかった。文章表現に関する心理過程を構成する2つの因子、「(日本語で)書くことへの意欲」($p<0.05$)と「(日本語で)書くことへの自信」($p<0.01$)でも、時期間に有意差がみられ、最終回で初回より得点が増加していた。

3-4-4 【研究5】考察

3-4-4-1 全般的心理過程

今回の分析によって、留学生を交えた活動においても、「呼応関係を通じた自己変容の心理過程」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つの心理過程の存在が確認された。留学生を交えた活動においても、日本人大学生のみの活動と同様に、参加者の間に受容的・呼応的かわりが形成され、参加者の自己成長が促進されるといってよいであろう。

また、3つの心理過程の内、「相互受容体験を通じた関係親密感」は活動開始から強く体験されており、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」は、活動開始直後よりも活動継続後の方が、強く体験されていた。「相互受容体験を通じた関係親密感」が背景となって、「呼応関係を通じた自己変容」と「自己表現を通じた自己理解」が進行したと解釈することができるであろう。

3-4-4-2 文章表現に関する心理過程

文章表現に関する心理過程として、留学生を交えた活動においても、「書くことへの意欲」「書くことへの自信」の2つの心理過程が存在していた。この活動によって、参加者に日常生活にも広がる自主的な書く活動への意欲が醸成されることが示され、また、参加者に日本語で文章を書く能力が向上したと感じられることもわかった。「書くことへの意欲」「書くことへの自信」ともに、活動開始直後よりも継続後の方が、強く体験されていた。文章表現に関する心理過程も活動の進行に伴って進展していた。

3-4-4-3 活動タイプによる違い

活動タイプによる違いを検討すると、AグループよりもBグループの参加者に、5つの心理過程すべてが、より強く体験されていた。留学生と日本人大学生との交換が、留

学生だけでなく日本人大学生においても、心理過程の進展を促進することが示された。

さらに、B グループの日本人大学生に、「自己表現を通じた自己理解」が他の群より強く体験されること、留学生に、「日本語で書くことへの自信」が他の群より強く体験されることが示唆された。

日本人大学生には自己表現を通じた自己理解の場、留学生には日本語で書くことへの自信の獲得の場として、より大きな成果が期待できるといえるであろう。

3-4-5 【研究5】まとめ

【研究5】により、留学生を交えた活動においても、日本人大学生のみの活動と同様に「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」が体験されることが確認できた。留学生を交えた活動においても、参加者間に受容的・呼応的かかわりが形成され、参加者の自己成長が促進されるといえる。「書くことへの意欲」「書くことへの自信」が体験されることも確認できた。

また、留学生を交えた活動では、これらの心理過程が、日本人大学生のみの活動よりも、よりダイナミックに展開することも示唆された。

【研究6】以下では、日本人大学生と留学生の活動に焦点をあて、「日本人大学生と交流すること」「留学生と交流すること」が、どのような意義があるのかを探索していくことにする。

3-5 【研究6】日本人大学生と留学生の活動における自己開示領域

3-5-1 【研究6】問題設定

【研究3】において、日本人大学生は、匿名の文章交換活動では、普段は開示しにくいとされている自己の側面を開示することが明らかとなった。また、【研究4】では、留学生を交えた活動において、留学生に「日本人大学生は率直に書いている」と感じられていることがわかった。

【研究6】では、留学生を交えた文章交換活動において、日本人大学生、留学生がそれぞれどのような自己の側面を開示するのかを探索的に研究する。

3-5-2 【研究6】方法

3-5-2-1 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは2回実施した。日本人大学生クラスの作文と留学生クラスの作文を1回ずつ読んだ。

3-5-2-2 分析対象者

平成11年度4月～5月にかけて実施されたセッションと、平成13年度4月～5月にかけて実施されたセッションに参加した日本人大学生と留学生を対象とした。参加者はいずれも、この活動に参加するのは、該当セッションがはじめてであった。テーマは、

いずれも「私を語る」とした。テーマから自由に発想することは広く許容し、テーマ以外のことでも書きたいことがある場合には、それも許容することにした。

日本人大学生は 97 名、留学生は 103 名（中国 65 名、台湾 18 名、マレーシア 8 名、香港 5 名、インドネシア 3 名、韓国 3 名、ミャンマー 1 名）であった。

3-5-2-3 分析資料

自己表現タームで書かれた作文を分析資料とした。

3-5-2-4 分析方法

【研究 3】で使用した榎本（1997）の自己領域を改変した自己開示領域コードで分類した。評定に先立ち、筆者と、日本人大学生に対する作文指導歴が 3 年で留学生に対する作文指導歴が 10 年の教師 1 名により、10 編の作文を分類した。初回分類の一致率 70%。話し合いを経て 90%一致した。また、作文が、異なる自己の領域に属する複数の話題から構成されるときは、作文全体の分脈から最も重要なものをもとに分類すること、同程度のものが複数ある場合は、最も字数が多い話題をもとに分類することが確認された。その後の分類は、筆者が行った。

本研究で使用した自己開示領域コードは、表 3-3-1 に示した。

3-5-3 【研究 6】結果

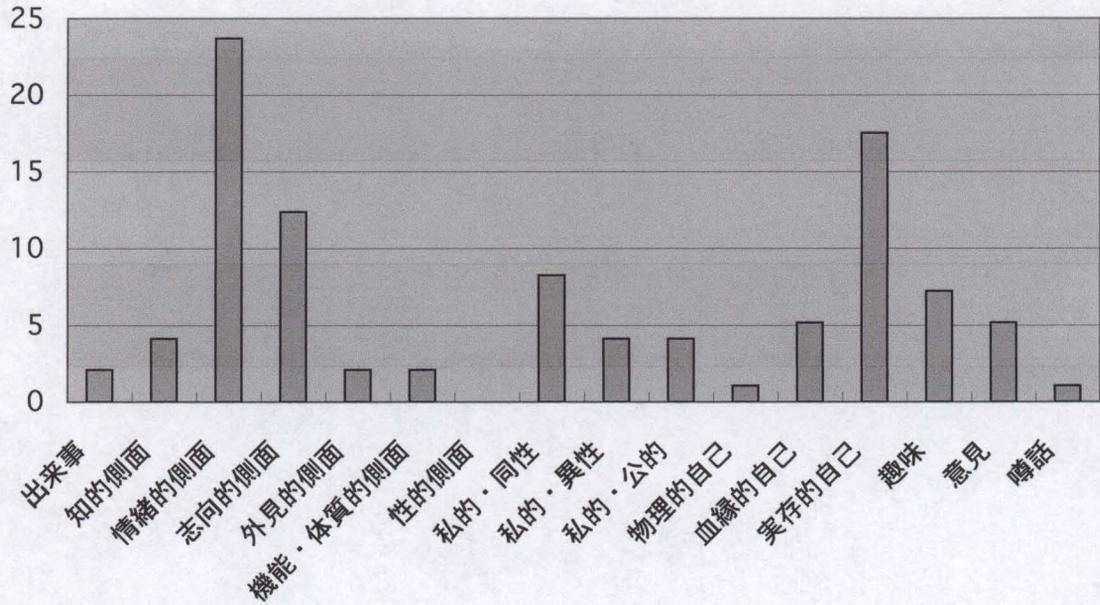
3-5-3-1 日本人大学生、留学生によって開示された自己の側面

日本人大学生と留学生の作文の主要な話題を自己開示領域コードで分類した。その結果を表 3-6-1、図 3-6-1 として示す。

表3-6-1 日本人大学生、留学生によって開示された自己の側面 〔**〕は $p<0.01$

コード	側面	日本人大学生		留学生		有意差
		人数	(%)	人数	(%)	
0	出来事	2	2.06	1	0.97	〔**〕
11	知的側面	4	4.12	9	8.74	
12	情緒的側面	23	23.71	9	8.74	
13	志向側面	12	12.37	12	11.65	
21	外見の側面	2	2.06	1	0.97	
22	機能・体質的側面	2	2.06	1	0.97	
23	性的側面	0	0	0	0	
31	私的・同性	8	8.25	11	10.68	
32	私的・異性	4	4.12	7	6.8	
33	私的・公的	4	4.12	2	1.94	
40	物理的自己	1	1.03	6	5.83	
50	血縁的自己	5	5.15	13	12.62	
60	実存的自己	17	17.523	18	17.5	
70	趣味	7	7.22	3	2.91	
80	意見	5	5.15	10	9.7	
90	噂話	1	1.03	0	0	
	計	97	99.98	103	100.02	

日本人大学生(%)



留学生(%)

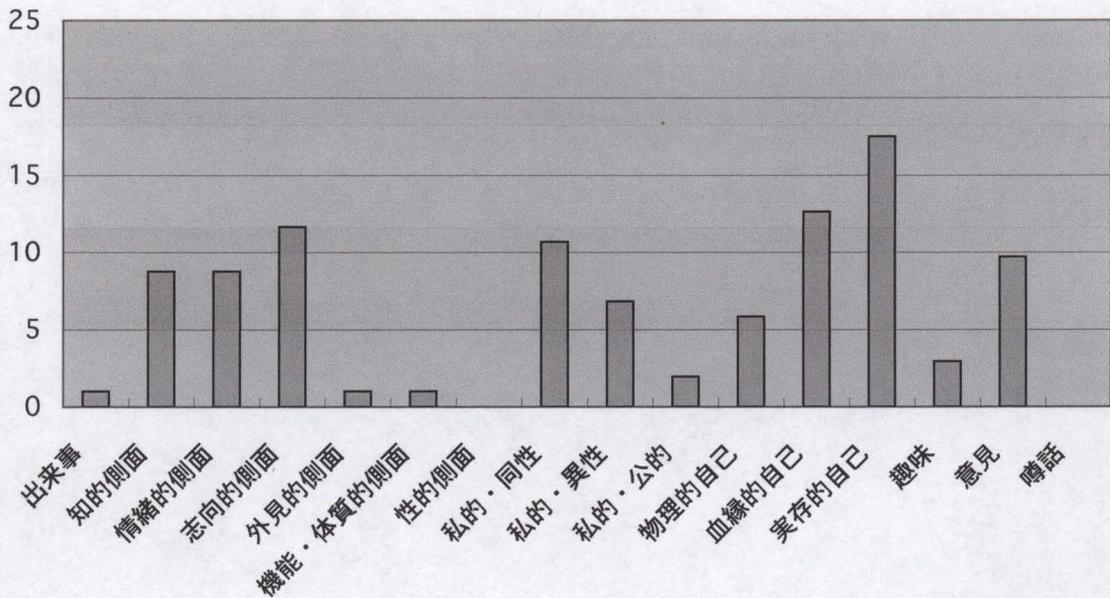


図3-6-1 日本人大学生、留学生によって開示された自己の側面

この結果、日本人大学生では、

- 精神的自己の情緒的側面
- 実存的自己
- 精神的自己の志向的側面

が多く開示されていたといえる。

この結果は【研究3】でみた匿名活動クラスの特徴と類似している。ただし、【研究3】において多かった「趣味」は少なかった。また、【研究6】では【研究3】に比べて精神的自己の志向的側面を開示した学生が多かった。

また、留学生では、

- 実存的自己
- 血縁的自己
- 精神的自己の志向的側面
- 私的人間関係の同性関係
- 意見

の側面が多く開示されていたといえる²⁸。

3-5-3-2 日本人大学生と留学生の開示される自己の側面の比較

日本人大学生と留学生を比較すると、

- 精神的自己の情緒的側面

は日本人大学生において多く開示されていた ($p < 0.01$)。他は統計的に有意な差にはならなかった。

全体的傾向として、日本人大学生は、精神的自己の情緒的側面と実存的自己に集中するのに対し、留学生では、精神的自己3側面、社会的自己の私的人間関係や血縁的自己、意見などの領域に分散していた。

3-5-4 【研究6】考察

日本人大学生がこの活動で開示する自己の側面は、活動に留学生が加わっても、日本人大学生のみで活動するときと、大きな相違はみられないことが示唆された。

これを留学生の側から見ると、日本人大学生同士であっても開示されにくい話題である「精神的自己の情緒的側面」や、「実存的自己」といった側面を話題として、交流することとなる。これが、留学生に「日本人大学生は率直に書いている」と感じられる要因

²⁸ 留学生の文化的背景（人種等）によって、開示する自己の傾向に差がある可能性は否定できないが、これを証明することは難しい。同時期に同じ条件で多数の国で調査を実施することが難しいからである。榎本（1997）は、各種の調査を総合して、「自分に関するどのような側面は開示しやすく、どのような側面は開示しにくいのか、ということに関しては、調査されたアメリカ、イギリス、プエルトリコ、中近東、ドイツ、日本、スペインのすべての文化圏において共通していた」としている。自己開示度（量的側面）の面では、これまで調査対象とされることが多かったアメリカ人について、開示度が高いことがわかっているという（榎本，1997：102）。

ではないかと考えられる。

留学生に開示される側面は、精神的自己3側面、社会的自己の私的人間関係や血縁的自己などの幅広い領域に分散していた。留学生において、このように話題が分散する要因については、本研究の範囲を超える問題であるが、おそらくは、「留学生」という集団が、多文化集団であることが関係しているであろう。むしろ、日本人大学生が非常に同質的な集団であるため、開示される自己の領域に偏りが生じているとみるほうが適切であるかもしれない。

これを日本人大学生の側から見ると、留学生を交えることで、日本人大学生のみで活動する場合には話題となりにくいさまざまな自己の側面が話題にされるといった結果がもたらされることとなる。

留学生という多様性の高い集団と交流することにより、同質的集団の中にあっても焦点があたりにくい自己の領域が自己洞察の俎上に載せられ、さらに、そこに他者との相互作用が加えられることにより、自己理解、相互理解の範囲が広がるということがいえるであろう。

また、実存的自己は、日本人大学生、留学生双方で多く取り扱われる話題であった。榎本(1997:73)では、実存的自己の主な内容である「生き方や将来に関すること」は、「恋愛や異性に関すること」と並んで、日本人大学生にとって「話したいと思ってもなかなか話す相手のいない話題」とされていた。留学生についてはこのようなデータはないが、「青年期にある者にとってもっとも自我関与の深い話題」であることを考えると、実存的自己を話題として交流することは、日本人大学生にとっても、留学生にとっても、意義があることであると考えられる。

3-5-5 【研究6】まとめ

【研究6】では、留学生を交えた活動において開示される自己の側面について検討を加えた。その結果、日本人大学生がこの活動で開示する自己の側面は、活動に留学生が加わっても、日本人大学生のみで活動するときと、大きな相違はみられなかった。

また、留学生が加わることにより、日本人大学生のみでは、話題となりにくかった多様な側面が取り上げられることが示唆された。留学生を交えた交流という、間共同体のコミュニケーションでは、日本人大学生のみという共同体内コミュニケーションでは得られなかった、多様なコミュニケーションが進展すると考えられた。

3-6 【研究7】日本人大学生/留学生との交流に関する心理過程

3-6-1 【研究7】問題設定

【研究5】では、文章交換活動で進行する心理過程は、留学生が加わることにより活性化することが確かめられた。しかし、【研究5】では、日本人大学生のみの活動と比較するため、調査項目として「日本人大学生/留学生と交流すること」に関する項目が盛り込まれていなかった。【研究7】では、日本人大学生と留学生の文章交換活動の中で、「日本人大学生/留学生と交流すること」が、参加者にどのように捉えられているかを

検討する。

3-6-2 【研究7】方法

3-6-2-1 測定用具（質問紙）の開発

下記の手順で、本研究で提案する文章交換活動で進行する留学生（外国人）・日本人大学生（日本人）と交流することに関する心理過程を測定するための質問紙を開発した。

1. 平成10年度の文章交換活動に参加した留学生と日本人大学生の最終セッションの振り返り文の中から、「日本人大学生/留学生と交流すること」に関する記述をすべて抜き出す。
2. 抜き出した記述を内容の類似性をもとに分類する。同様の内容を表現しているものは、そのうちの一つを採用した。
3. 抽出、選定された記述を、意味を変えない程度に表現を統一する。実施前用質問紙は、開始前という状況に合わせて表現を調整した。

以上の手順により、30項目による質問紙が作成された。この段階で見出された仮因子は、「関係親密感」「個別性」「相互尊重」「交流意欲」「自己拡大」の5つであった。

3-6-2-2 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流チームは2回実施した。日本人大学生クラスの作文と留学生クラスの作文を1回ずつ読んだ。

3-6-2-3 分析対象者

平成11年度に実施された4セッションを対象とした（以下S1、S2、S3、S4と略記する）。実施時期は、S1が平成11年4月下旬～5月下旬、S2が6月中旬～7月上旬、S3が11月初旬～12月初旬、S4は平成11年12月下旬～平成12年1月下旬であった。テーマは、S1は「私を語る」、S2は「私の異文化体験」、S3は「私の家族」、S4は自由テーマ（指定せず）とした。自分の考えや感情を自由に率直に表現するこの活動の趣旨から、テーマは幅広い話題で書けるものを選定し、テーマから自由に発想することは広く許容し、テーマ以外のことでも書きたいことがある場合には、それも許容した。

この年の活動には東京都内の4大学の7クラスの学生が参加したが、このうち4セッションすべてに参加した4クラスを分析対象とした。分析対象となったクラスは東京都内の4年制大学の『日本語表現法』『国語』の受講生で、留学生は71名（中国39名、台湾15名、マレーシア8名、インドネシア3名、韓国2名、香港2名、ネパール1名、ミャンマー1名）、日本人大学生は100名であった。S1からS4の自己表現チーム、相互交流チーム、振り返りチームすべてに参加した参加者を分析対象者とするべきであるが、分析対象者が減少するので、有効回答が得られたすべての参加者を対象とすることとした。

3-6-2-4 質問紙の実施

質問紙は、活動開始前と年間4回のセッションそれぞれの振り返りセッション時に1回ずつ、計5回実施された。評定にあたっては、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5段階で回答を求めた。

3-6-3 【研究7】結果

3-6-3-1 因子分析の結果

文章交換活動実施前に実施した質問紙調査で、平均得点が4.3以上の項目は分析から除くこととした。この結果、分析対象項目は16項目となった。

S1のデータをもとに、各質問項目の相関関係をいくつかの共通の要因（因子）に集約するために因子分析を行った。因子の特徴を見るためにバリマックス回転を行った。日本人大学生、留学生それぞれに因子分析を適用したところ、いずれも、因子のまとまりやすさと解釈のしやすさの観点から3因子を採用するのが適切であり、因子構造も類似していた。従って日本人大学生、留学生のデータを合わせて、あらためて因子分析を行った。全員結果を表3-7-1として示す。

表3-7-1 日本人大学生/留学生との交流に関する心理過程 (N=156)

番号	質問項目	因子1	因子2	因子3	共通性
29	日本人（留学生）との交流によって、自分の既成概念を変えていくことができる。	0.827	0.095	0.002	0.693
30	日本人（留学生）学生の文章を読むと、自分の視点が変わる。	0.781	0.002	0.065	0.615
28	日本人学生（留学生）を交えることで、違った角度からの意見に触れることができる。	0.61	0.295	0.2	0.5
27	日本人学生（留学生）の文章は自分に刺激を与えてくれる。	0.582	0.164	0.111	0.378
31	異文化に触れることで、自分がひとまわり大きな人間になれる	0.573	0.254	-0.039	0.394
10	どんな国の人でも同じような感情を持つ。	0.073	0.732	-0.004	0.542
11	国籍は違っても、考えることは共有できる。	0.105	0.726	0.183	0.572
9	心のふれ合いに国境はない。	0.024	0.518	0.196	0.307
13	文章を交換することによって、心が通じ合う。	0.329	0.508	-0.166	0.393
12	日本人（留学生）学生は、自分にとって身近な存在だと感じる。	0.192	0.441	-0.055	0.234
8	日本人学生（留学生）は作文に率直な気持ちを書いているだろう。	0.097	0.307	0.005	0.104
15	今まで見たり聞いたりしたことだけが、その国のすべてではない。	0.179	-0.034	0.843	0.744
16	マスコミの日本（海外）についての報道が、すべて真実とは限らない。	0.057	0.077	0.755	0.579
19	一言で日本人学生（留学生）といっても、個人差が大きい。	-0.034	0.064	0.532	0.288
18	その国の影響はあるが、結局は個人の考え方の問題である。	-0.066	0.199	0.395	0.2
14	私の持っている日本（外国）や日本人（外国人）のイメージは現実とは違うかもしれない。	0.151	-0.152	0.385	0.194
	固有値	3.42	1.87	1.44	
	寄与率(%)	21.4	11.68	9.02	
	累積(%)	21.4	33.08	42.1	

抽出された3つの因子について、因子負荷量の絶対値が0.30以上のものを採り、質問項目の内容上の特徴をもとに因子に命名した。

第1因子を構成する項目は、項目番号29「既製概念を変える」、項目番号28「違った角度からの指摘や意見に触れる」、項目番号27「刺激を与えてくれる」など新たなものとの接触と項目番号30「自分の視点が変わる」、項目番号31「ひとまわり大きな人間になる」とそれに伴う自分の変化を述べる内容である。従って、この因子を「視野の拡大」と命名する。

第2因子を構成する項目は、項目番号10「どんな国の人でも」、項目番号11「国籍は違っても」、項目番号9「国境はない」と国を越えて、「感情」（項目番号10）、「考えること」（項目番号11）の共有や「心の通じ合い」（項目番号13）、「心のふれ合い」（項目番号9）が可能であり、日本人大学生/留学生を「身近な存在だと感じる」（項目番号12）という内容である。

これらは、国籍を越えた人間関係親密感の体験を表現している。従ってこの因子は「国境を越えた人間関係親密感の体験」とするべきであるが、実際には「国」「地域」「民族」などを越えた交流であり、「国」に限定するのは適切ではないので、この因子を「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」と命名する。

第3因子を構成する項目は、項目番号15「今まで見たり聞いたりしたこと」、項目番号16「マスコミの報道」、項目番号14「私のもっている日本（人）/外国（人）イメージ」が「すべてではない」「違うかもしれない」と、既存の情報やイメージの再検討を述べる内容である。既存の情報やイメージ、マスコミの報道に捉われず、現実の日本人/留学生に目を向けることとまとめられるので、この因子を「日本人/留学生イメージの柔軟性」と命名する。

3-6-3-2 因子得点比較

活動期間内の変化と群ごとの違いをみるために、因子分析の結果得られた3つの因子について因子得点を算出した。得点化にあたっては、各因子に対して因子負荷の絶対値が0.3以上の質問項目の回答を、「非常にそう思う」を5点、「全くそう思わない」を1点として得点化し、その平均点を因子得点とした。3つの因子について2（留学生群、日本人大学生群）×5（活動前と4回のセッション）の2要因分散分析による検定を行った。その結果を表3-7-2と図3-7-1に示す。

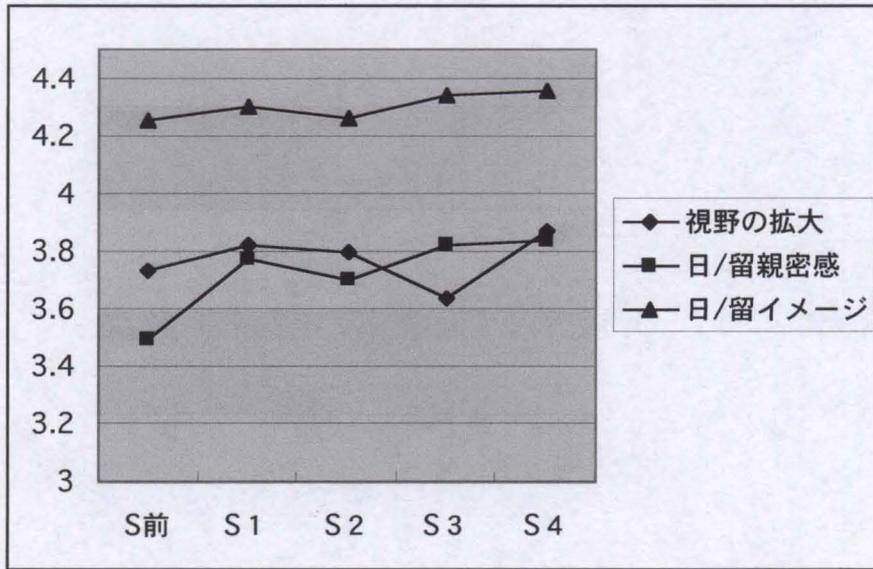
表 3-7-2 日本人大学生/留学生との交流に関する心理過程の因子得点 (N=156)

[*] は $p < 0.05$, [**] は $p < 0.01$

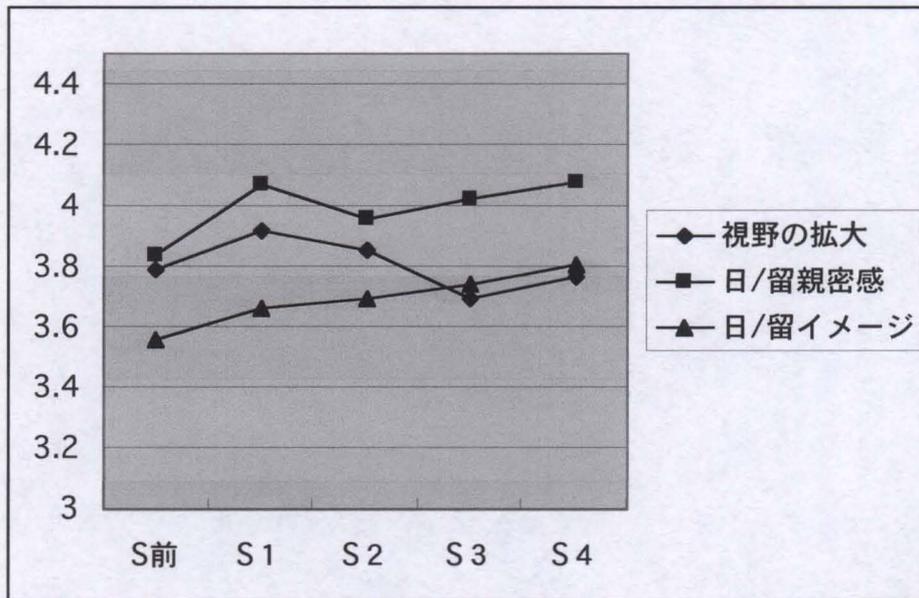
因子		実施前		S1		S2		S3		S4		F検定	
		日	留	日	留	日	留	日	留	日	留	群間	時期間
視野の 拡大	平均	3.73	3.79	3.82	3.92	3.8	3.86	3.63	3.7	3.87	3.77	[]	[]
	S/D	0.65	0.72	0.71	0.7	0.68	0.68	0.73	0.65	0.74	0.72	0.35	1.79
日/留 親密感	平均	3.5	3.84	3.77	4.07	3.7	3.96	3.82	4.02	3.84	4.08	[**]	[**]
	S/D	0.68	0.71	0.64	0.64	0.72	0.64	0.59	0.7	0.7	0.57	27.4	4.32
日/留 イメージ	平均	4.25	3.56	4.3	3.66	4.26	3.69	4.34	3.74	4.36	3.8	[**]	[]
	S/D	0.47	0.63	0.54	0.53	0.65	0.59	0.49	0.61	0.54	0.61	204.4	2.18

(因子略称名)

日/留親密感：日本人/留学生を越えた関係親密感、日/留イメージ：日本人/留学生イメージの柔軟性



日本人大学生



留学生

(因子略称名) 日/留親密感：日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感
 日/留イメージ：日本人/留学生イメージの柔軟性

図 3-7-1 日本人大学生/留学生との交流に関する心理過程の時期変化

「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」因子では、群間 ($p<0.01$) と時期間 ($p<0.01$) に有意な差が認められた。留学生が日本人大学生よりも統計的に有意に得点が高かった。時期間の下位検定を行ったところ、活動実施前と S1、S2、S3、S4 に統計的に有意な差が認められた。結果を表 3-7-5 に示す。

表 3-7-5 「日本人/留学生を越えた関係親密感」の下位検定

[*] は $p<0.05$, [**] は $p<0.01$

セッション		平均1	平均2	差	t検定
実施前	S1	3.65	3.89	-0.24	[**]
実施前	S2	3.65	3.81	-0.16	[*]
実施前	S3	3.65	3.91	-0.26	[**]
実施前	S4	3.65	3.93	-0.28	[**]
S1	S2	3.89	3.81	0.084	[]
S1	S3	3.89	3.91	-0.02	[]
S1	S4	3.89	3.93	-0.04	[]
S2	S3	3.81	3.91	-0.1	[]
S2	S4	3.81	3.93	-0.12	[]
S3	S4	3.91	3.93	-0.02	[]

「日本人/留学生イメージの柔軟性」因子では、群間に統計的に主効果が認められた ($p<0.01$)。日本人大学生が留学生よりも統計的に有意に得点が高かった。統計的に有意な差とはならなかったが、留学生において、セッション回数を重ねるにつれて、得点が増加する傾向が認められた。

「視野の拡大」因子には、群間、時期間とも有意な差は認められなかった。

3-6-4 【研究7】考察

3-6-4-1 短期間での「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の進展

以上の分析から、文章交換活動中の「日本人大学生/留学生と交流すること」に関する心理過程には、「視野の拡大」「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」「日本人/留学生イメージの柔軟性」の3つが存在し、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が活動開始初期から顕著に体験され、その後も高いレベルで保持されることが示唆された。短期間での「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の形成にこの活動の意義があるといえる。

先にあげた徳井 (1998) や西田ら (1994) のモデルでは、「普遍的な話題」や「暖かさ、信頼について」について語る態度は、活動の中盤に出現するとされていた。活動初期からこれらの現象が進展することは、この活動の特徴とってよいであろう。

【研究5】では、本研究の文章交換活動では、「相互受容体験を通じた関係親密感」が

体験されることが明らかになっているが、それが「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」として進展したものと考えられる。また、【研究6】でみたように、匿名で活動することにより、日本人大学生は、普段は開示しにくいとされる自己の側面を開示していた。留学生については、国籍、民族、日本語能力が等質な集団で実名、匿名の比較を行うことは難しいが、留学生においても「名前をかくして文章を書くのは非常にいい方法だと思います。それは、自分は日常の時、言いたくないこと、言えなかったことを文章を通じて言うことができるし、自分の気持ちを良く他人に伝えられるからです。もうひとつは、日本人大学生の様々な意見を受けられることです。」等と、匿名性が自己開示を容易にするという記述がみられた。

このような点から、文章表現という手段を用い匿名で交流することが、対面では早期に出現しにくい話題や相互感想を表出しやすくし、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」進展のプロセスを早めると考えられる。

しかし、「視野の拡大」については、時期による変化が見られなかった。先にみた徳井のモデルでは「文化的話題」、西田のモデルでは「強い興味、好奇心」が、活動初期に表れるとされていたが、本研究の文章交換活動では、視野の拡大につながるような文化的違いに焦点が当たったコミュニケーションは、あまり進展しないといえる。

これらの点は、本研究の文章交換活動の特徴でもあり、限界でもあるといえるであろう。

ロジャーズは、パーソンセンタード・アプローチの国際的エンカウンター・グループについて、

国際的グループを経験して気付いた最も驚くべきことのひとつは、それらが他のエンカウンター・グループにどれも非常に似ているということである。(中略)このようなワークショップの参加者たちは、文化的問題をそんなに多くは語らない。その代わりに、次のような事をよく話す。「私は、自分の家族を再び見直しました」「私は、自分自身に正直ではありませんでした」(中略)「私は自信がわいてきました」「私は、自分の感情をもっと信頼することができるようになりました」。こうした発言を考えてみてほしい。どれが黒人のものであり、ドイツ人のものであり、男のものであり、スウェーデン人のものであろうか。推量することさえ不可能である。そこには人間の発言があり、それはこのようなパーソン・センタードのグループに典型的に現れる成果であるように思う。人間的になることにこそ、障壁をとり除き、接近をもたらす鍵がある。非常に多種多様な文化の人たちが、傾聴され、受容され、自主的になることを許されることにより、力を与えられる時、このような結果が現れるように思う。これが人間中心のアプローチ(パーソンセンタード・アプローチ=筆者注)の、ひとつの文化交差的応用から生まれる対人関係の政治である(畠瀬稔訳, 1980: 186-187)。

ここで述べられている「傾聴され、受容され、主体性を認められること」は、エンカウンターグループを含むパーソンセンタード・アプローチの目ざすものである。本稿の作文交換活動の活動原則もエンカウンター・グループを参考に策定された。これらの原則に基づく活動では、参加者とグループの相互作用は、文化的な差異よりも、普遍的な

ものへ向かう方向性を持っていると考えることができるであろう。

3-6-4-2 留学生と日本人大学生の背景の相違

日本人大学生と留学生の心理過程を比較したところ、留学生は「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を強く、「日本人/留学生イメージの柔軟性」を弱く、日本人大学生は「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を弱く、「日本人/留学生イメージの柔軟性」を強く体験していた。この傾向は活動前から存在しており、留学生と日本人大学生を取り巻く一般的状況の相違に起因すると考えられる。

留学生は、日本に留学するという進路を自ら選択したわけであるから、文化的背景が異なる人との間に存在する人間に普遍的なものに対する確信を、日本人大学生よりも強く持っているのは肯ける。また、来日後の日常生活において、既に日本人との交流を体験しているから、これらの経験も「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の高さにつながっていると考えられる。反面、「日本人/留学生イメージの柔軟性」の低さは、日常生活の中での限定的な接触体験により、留学生が日本人大学生に対して固定的なイメージを抱きがちであることをうかがわせる。

また、統計的に有意な差とはならなかったが、留学生で、文章交換活動の継続に伴って「日本人/留学生イメージの柔軟性」が高まる傾向が見られた。活動中の文章にも「今までは日本の若者は家族に対し、そんなに大事にしないのではないかと思ったが、私の作文の後ろにつけている感想文を見てそうではないことを分かりました」「今回の交流活動を通じて、私は日本人の学生のイメージが全く変わりました。(中略)これまで遊んでばかり、格好しすぎとっていたが、今頭の中ではじめて日本の学生の素朴面を感じました」など、今までの日本人大学生イメージの変化という形で記述される例が多かった。

一方、日本人大学生において「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が低いのは、留学生との接触経験そのものが少ないことによると考えられる。活動初期に、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を強く体験しているのは、これを裏付けているといえるであろう。

また、日本人大学生において、留学生イメージの柔軟性（「日本人/留学生イメージの柔軟性」）が高いのは、留学生には、さまざまな国、さまざまな民族が含まれるのでイメージが多様化することも一因と考えられる。しかし、この結果から、日本人大学生の留学生イメージが柔軟であると考えるのは早計であろう。むしろ、接触体験が少ないため、具体的なイメージを結ぶに至っていないと考える方が妥当であろう。活動中の文章にも、「生まれてはじめて留学生の文章を読みました」「留学生の文章を読めるのは貴重な経験」「多少ごちないところもありましたが、最後まで気にしないで読めたことにびっくりした」等、接触体験が「新奇」「驚き」といった感情とともに表現されている例が多かった。

3-6-5 【研究7】まとめ

【研究7】では、質問紙調査によって、日本人大学生/留学生と交流する意義が、参加者にどのように体験されているかを探索した。その結果、日本人大学生/留学生と交流することをめぐって、「視野の拡大」「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」「日

本人/留学生イメージの柔軟性」の3つの心理過程が見出された。日本人大学生と留学生を比較すると、日本人大学生は留学生よりも「日本人/留学生イメージの柔軟性」を強く体験しており、留学生は日本人大学生よりも「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を強く体験していた。しかし、この傾向は、活動前から存在しており、この活動によって醸成されたものとはいえないことが示唆された。

また、文章交換活動を継続することによる変化を探索したところ、初回セッションで、顕著に「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が体験されることが示唆された。文章交換活動は、1セッションのみの実施であっても、日本人大学生と留学生の間に、人間に普遍的なものを基盤とする人間関係親密感を醸成することが期待できるといえるであろう。「日本人/留学生イメージの柔軟性」は、統計的に有意な差とはならなかったが、留学生において、活動継続に伴って高まっていく傾向がみられた。しかし、「視野の拡大」については、顕著な進展は見られなかった。この点は、この活動の特徴でもあり、限界でもあるといえるであろう。

3-7 【研究 8】文章交換活動の活動形式と心理過程の関係

3-7-1 【研究 8】問題設定

本研究の文章交換活動は、参加者の相互作用の自然な進展を展開原理とする自由度の高い活動である。しかし、活動形式は、自己表現チーム、相互交流チーム、振り返りチームの3つのチームの再帰的円環から構成されており、この点においては、構成度が高いといえる。この形式は、書記言語の性質に根ざすものであり、この文章交換活動の特徴ともいえる。

自己表現チームでは、参加者各人がそれぞれ、文章を書く。ここでは、参加者には、同等の発言権があるだけでなく、同時に、同等の発言機会が保障されている。

相互交流チームでは、1回の活動時間に2～4人の文章を読んで感想文を書くが、ここでは文章表現を媒介とする1対1の向かい合う関係が、読んだ作文の数だけ進行することになる。活動全体で考えると、このような1対1の向かい合う関係が、相手を換えながら、多数同時に進行していることとなる。

振り返りチームでは、自分の作文に対して、独立的に書かれた2～4人の感想が、フィードバックされる。作文を書いた「時点」の自己表現に対する、複数の人からの感想が「同時」にフィードバックされる。また、振り返りチームでは、作文を書いた「時点」での自己表現を、振り返りの「時点」での自分が読み直す。

このように、文章交換活動の相互作用の形式は、口頭言語による話し合いとは異なる、書記言語の特性に根ざした独創性の高い形式といえるであろう。

【研究 8】では、文章交換活動で進行する心理過程と、この活動の構成的な活動形式との関係を探索する。最初に、体験過程レベルの観点から全体的傾向を探り、次に、いくつかの事例を取り上げて、具体的様相を探索する。

3-7-2 【研究8a】方法

3-7-2-1 活動手順

第5章の「文章交換活動の実施要領」の「紙セッションの具体的手順」に従っておこなわれた。相互交流タームは2回実施した。日本人大学生クラスの作文と留学生クラスの作文を1回ずつ読んだ。

3-7-2-2 分析対象者と分析資料

平成13年度4月～5月にかけて実施されたセッションに参加した日本人大学生と留学生を対象とした。

参加者はいずれも、この活動に参加するのは、該当セッションがはじめてであった。テーマは、「私を語る」とした。テーマから自由に発想することは広く許容し、テーマ以外のことでも書きたいことがある場合には、それも許容することにした。

活動参加者は日本人大学生は43名、留学生は41名（中国31名、台湾5名、マレーシア1名、香港3名、韓国1名）であった。このうち無作為に抽出した日本人大学生、留学生それぞれ30名ずつ、計60名を分析対象者とした。分析対象者となった留学生の国籍は、中国24名、台湾3名、香港2名、韓国1名であった。この60名の書いた作文、対日本人感想文のうち最初に書いた1編、対留学生感想文のうち最初に書いた1編、振り返り文を分析対象とした。

3-7-2-3 分析方法

作文、感想文、振り返り文の心理過程の様相を評定するために、エンカウンター・グループで参加者の発言を評定する際に用いられる体験過程スケールを改変して用いた。

体験過程スケールは、カウンセリング場面のクライアントの体験様式を客観的、操作的に研究するための手段として開発されたものである。体験過程は、人格変化の重要な変数であるとされている²⁹。ロジャーズの「プロセス・スケール」、ロジャーズの弟子のジェンドリンの「体験過程を評定するためのスケール」を経て、クラインら（1970）によって開発され、池見（1986）によって日本に紹介された。

村山・樋口（1987）はエンカウンター・グループの発言の評定に体験過程スケールを適用し、エンカウンター・グループ体験で体験過程レベルが深まることを示した。

坂中（1998、2000）は、体験過程スケールを改変して、独自のエンカウンター・グループ相互作用様式評定スケールを作成している。そのスケールでエンカウンター・グループの参加者の発言を評定し、エンカウンター・グループの効果として、自分の体験過程と同時に他者の体験過程も重視し、お互いの体験過程を尊重した態度に変化することを示している。

本研究の文章交換活動で、体験過程スケールを改変して用いる理由は、文章交換活動の活動原則が、エンカウンター・グループを参考にして策定されおり、受容的・呼応的にかかわりの中での自己成長をめざす活動である点で、エンカウンター・グループと同じ

²⁹ 村山・樋口（1997：97）による。

る点があるからである。さらに、体験過程スケールは、「感情の表明」「自己探索」「気づき」といった体験過程を評定しているが、本研究の【研究1】【研究4】で文章交換活動の心理過程を探索した結果、率直な感情の表明や、自己や他者に対する気付きといった心理過程の存在が確認されており、体験過程スケールは本研究の文章交換活動の心理過程の評定にも応用できると期待できるからである。

体験過程スケールを独自に改変する理由は、本研究の文章交換活動は、使用媒体、活動形式、活動領域がエンカウンター・グループと大きく異なるからである。

エンカウンター・グループでは、口頭言語を媒介とする1時間半から2時間ほどの自由な話し合い（セッション）が、3～4日の間に10回ほど行われる。ここでは、話し手、聞き手が自然に交替し、発言の方向が変化しながら展開していく。本研究の文章交換活動では、書記言語を媒介とし、それぞれ1時間半ほどの、自己表現ターム、相互交流ターム、振り返りタームに、作文、感想文、振り返り文を書く。書き手になるか、読み手になるかは、タームによってあらかじめ固定している。また、エンカウンター・グループと本研究の文章交換活動では、活動領域も異なっているため、評定者の背景も異なっている。エンカウンター・グループでは、ファシリテーター経験者が評定者となるが、本研究では、筆者、予備評定の協力者ともに、文章表現を領域とする教師であり、今後も、同領域の教員に使用しやすい尺度を作成する必要がある。

以上の点から、次の方針で改変した。まず、スケールの数であるが、村山・樋口（1987）は、スケールは1種類で、「話し手」の体験過程を評定する。坂中（1998）は3種類で、発言を「自己開示」（話し手）、「傾聴」（聴き手）、「感想・フィードバック」（フィードバック）に分類した後、別々のスケールで評定する。本研究の文章交換活動では、話し手、書き手、振り返りという発言の方向が固定しており、それを分類する必要はないので、スケールは1種類とし、1つのスケールで、書き手、読み手、振り返りに適用できるように改変した。また、エンカウンター・グループでは口頭表現の録音を用いるので、イントネーションなどの判定要素があるが、本研究の活動は「書かれた言語」のみが資料となる。本研究では、評定者の背景も、文章表現関連科目の教員となる。従って、より言語表現に密着して評定できるように改変した。

評定方法は、エンカウンター・グループ研究では、各セッションの録音の中から初期、中期、終期をそれぞれ5分ずつ抜き出し、まず、発言者が発言をはじめてから終わるまでを1単位として評定を行い、次に、期毎の発言の評定値の最頻値と最高値を産出している。本研究では、作文、感想文、振り返り文をひとまとまりと考え、まず、文章の1文を1単位として評定し、次に、ひとまとまりの文章ごとに、文の評定値の平均値と最高値を産出した。留学生の文章で、読点（「。」）がカンマ（「,」）で代用されていると判断されるものは、評定者が文の切れ目を認定した。

最頻値も産出して検討したが、最頻値よりも平均値の方が、ひとまとまりの文章の特性をよく表していると判断され、また、予備評定段階での評定者による一致度も高かった。その原因は、本研究の評定単位は文という小さな単位であり、なおかつ、連続しているものを評定するので、同じ評定値が連続する傾向が顕著なためと考えられる。最頻値を用いると、短文が連続している部分の値が、ひとまとまりの文章の代表値となってしまう、文章全体の特性を表現しないこととなる。平均値を用いると、この偏りが緩和

され、文章全体の特性を表していると判断できる値となると考えられる。

最高値を産出した理由は、エンカウンター・グループ研究における理由と同じで³⁰、高レベルに評定される表現は、連続していなくても意味が深いと考えられるからである。

これらの改変にあたっては、予備評定に加わった文章評点関連科目関連教員2名の意見を参考にした。

以上の点から改変した尺度を「文章交換活動の体験過程レベル尺度」と呼ぶこととする。この尺度は、村山・樋口（1987）や、坂中（1998）を参考に作成したが、本研究の文章交換活動に合わせて改変したものであり、村山・樋口（1987）や坂中（1998）の体験過程レベルと、相対的にレベルを比較することができるものではないことを断っておく。「文章交換活動の体験過程レベル尺度」を表3-8-1に掲載する。

³⁰ 坂中（1998：152-153）には「各スケールに高レベルに評定される発言は、連続して発言されなくても、発言者にとっての意味は深いと考えたからである」とある。

表 3-8-1 文章交換活動の体験過程レベル尺度

	レベルの特徴	評定基準	文例
1	一般論 非人称的	書き手とは関係ない一般的な出来事が語られている。 他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連する当たり障りのない言及。 自分が書いた文章に関連する当たり障りのない言及や関連の低い出来事。	本来、秘密とは何らかの理由で他人に知られては困る何かを隠すことである。 それはよくあることだと思います。 自分の作文を読んだ感想は、まあ、こんなもんな程度です。
2	出来事中心 知的な意見、見解。 (「良い」、「悪い」はこのレベルとする)	書き手が個人的に関わるような外的出来事や書き手の行動が描写されている。または、それに対する書き手の知的な意見や見解が表現されている。 他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連する知的な意見や見解が表現されている。 自分が書いた文章に関連する知的な意見や見解が表現されている。	幼い私は必死になって貝を探していた。 作文の書き方もおもしろく、興味を持ちました。 次は、構成のしっかりした作文を書くようにがんばろうと思います。
3	出来事プラス感情・反応で同等の重み ある出来事に関連する感情・反応。 (「好き」「嫌い」はこのレベルとする)	書き手の外的出来事に対する感情や、行動により表現される感情や反応などが表現されている。 他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連する感情や反応などが表現されている。 自分が書いた文章に関連する感情や反応などが表現されている。	遅刻はしなくなったが居眠りが増えてしまっていて、情けない。 将来の夢を真剣に話せる友人がいるのは、とても素敵なことだと思います。 自分の作文に真面目に感想が書かれているのを見て、こんなことならもっと真剣に作文を書いておけばよかったなと思った。 みんながおもしろいと言ってくれたのでうれしかったです。
4	内面に焦点 出来事プラス感情・反応で、出来事よりも感情・反応が主体	書き手の内面について表現されている。 書き手の内面の記述や描写が中心となっている。 他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連して、他の参加者の内面について表現されている。 自分が書いた文章に関連して、自分自身の内面について表現されている。書き手の内面の記述や描写が中心となっている。	「自分のためなのだ」と思いこまなければ、今の私を保っていけない。 歌ってみたいという気持ちがないのなら、それはそれで、あなたらしさを貫いたという感じでいいと思います。 自分の作文に対する感想がこんなにもそられるものだとは思いませんでした。 改めて自分の作文を読んでもめっちゃめっちゃ恥ずかしかった。先に読んだ時には気づかなかった恥ずかしさが出てきた。

5	探索的	<p>書き手の内面について探索的な書き方、問題や仮説の提起がなされている。</p> <p>他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連して、他の参加者の内面について探索的な書き方、問題や仮説の提起がなされている。</p> <p>自分が書いた文章に関連して、自分自身の内面について探索的な書き方、問題や仮説の提起がなされている。</p>	<p>私自身の中でも、自分に意地を張っているのかな、何なのだろうと、いつも葛藤が起きている。</p> <p>音痴だと思っけていても、少しでも歌ってみたい気持ちがあるのなら、一度だけ、歌ってみたらどうですか。</p> <p>改めて自分の作文を読んでみて、今は、苦手なものを避けてばかりも駄目なのかなあとこの気持ちと、やっぱり苦手駄科後言う気持ちが入り交じってて複雑だ。</p>
6	気づき	<p>書き手に、自分自身についての新たな感情や体験が気づかれています。</p> <p>他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連して、他の参加者について新たな感情や認識が表現されている。</p> <p>自分が書いた文章に関連して、自分自身の内面について新たな感情や体験が気づかれています。</p>	<p>今、この作文を書いてみて自分の思いをはっきり告げようと思った。感情をためておいても先には進めない。</p> <p>普段友達と話しているだけでは分からなかったことが、見えてきました。</p> <p>(自分の作文は) 要するに、ホンネの部分から出てきたのではなく、皮相的なテクニックで辻褄を合わせたに過ぎないという事だ。</p>
7	開け	<p>書き手に、自分自身の感情や内的過程について気づきが広がっている。</p> <p>他の参加者によって書かれた文章、他の参加者や活動に関連して、気づきが広がっている。人間や人間関係について気づきが広がっている場合も含める。</p> <p>自分が書いた文章に関連して、自分自身の内面について気づきが広がっている。</p> <p>自分の人生や自分が生きていくことについての気づきが広がっている場合も含める。</p>	<p>文章を書くという作業は、自己をみつめることにより決着をつける効用があるということだ。自分の作文を読み返していても、心が動揺しないのには本当に驚いた。物事を解決していくこととは、それが過去になっていくことなのだなあと大発見した気分で、また、少し成長した自分を実際目の当たりにできて、本当に嬉しかった。</p>

評定に先立ち、筆者と作文指導歴 9 年、5 年の他の教師 2 名により、文章交換活動の参加者 2 名の、作文、感想文、振り返り文 1 編ずつ、計 6 編を評定した。評定者 A と B の相関は、平均値 0.94、最高値 0.82、評定者 B と C の相関は、平均値 0.98、最高値 0.88、評定者と A と C の相関は、平均値 0.98、最高値 0.96 という高い値であった。

3-7-3 【研究 8a】結果

3-7-3-1 文章交換活動体験過程レベルの評定結果

分析対象となった、30 名の書いた、作文、対日本人作文感想文、対留学生作文感想文、振り返り文、計 120 編を、文章交換活動体験過程レベル尺度で評定した。その結果を、表 3-8-2 に示す。

表 3-8-2 作文、感想文、振り返り文の体験過程レベル

		作文			対日感想			対留感想			振り返り		
		文数	平均値	最高値									
日本人 大学生	平均	22.2	3.02	4.27	11.9	2.96	4.07	12.9	3.01	4	13.2	3.42	4.63
	(SD)	6.14	0.36	0.33	4.19	0.46	0.85	4.04	0.73	1.13	4.45	0.3	0.91
留学生	平均	23.7	2.97	4.17	13.1	3.03	4.17	12.8	2.94	4.1	14.8	3.49	4.6
	(SD)	6.99	0.4	0.58	5.03	0.58	0.93	4.43	0.4	0.87	6.52	0.55	0.99

対日感想：日本人作文に対する感想、対留感想：留学生作文に対する感想

文数について、分散分析を行った。その結果を表 3-8-3 に示す。

表 3-8-3 文数の作文、感想文、振り返り文の比較

カテゴリ-1	カテゴリ-2	平均値 1	平均値 2	差	判定マーク
群					
日本人	留学生	15.06	16.08	-1.03	[]
種類					
作文	対日感想	22.93	12.5	10.43	[**]
作文	対留感想	22.93	12.87	10.07	[**]
作文	振り返り	22.93	13.98	8.95	[**]
対日感想	対留感想	12.5	12.87	-0.37	[]
対日感想	振り返り	12.5	13.98	-1.48	[]
対留感想	振り返り	12.87	13.98	-1.12	[]

この結果、文数については、日本人大学生、留学生で差がないことがわかった。文章の種類別では、作文が感想文や振り返り文よりも文数が多いことがわかったが、これは、

活動形式に由来するものである³¹。文数については、これ以上、扱わない。

以下、体験レベルについて分析していく。

体験過程レベルについて、平均値、最高値の度数分布表を作成し、表 3-8-4、表 3-8-5 に示した。これは、分析対象者中、該当レベルに達した参加者の数と割合を示すものである。

表 3-8-4 体験過程レベル平均値の度数分布表

	作文			対日感想		対留感想		振り返り	
	下限値	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数
日本人	1	1	0.03	1	0.03	4	0.13	0	0
	2	12	0.4	15	0.5	11	0.37	7	0.23
	3	16	0.53	11	0.37	9	0.3	18	0.6
	4	1	0.03	3	0.1	6	0.2	5	0.17
	計	30	1	30	1	30	1	30	1
留学生	1	1	0.03	2	0.07	1	0.03	0	0
	2	14	0.47	10	0.33	14	0.47	9	0.3
	3	14	0.47	14	0.47	13	0.43	13	0.43
	4	1	0.03	4	0.13	2	0.07	8	0.27
	計	30	1	30	1	30	1	30	1

表 3-8-5 体験過程レベル最高値の度数分布表

	日作文			発日対日感想		発日対留感想		日振り返り	
	下限値	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数
日本人	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	0.03	4	0.13	0	0
	3	2	0.07	6	0.2	4	0.13	1	0.03
	4	18	0.6	14	0.47	13	0.43	17	0.57
	5	10	0.33	8	0.27	6	0.2	4	0.13
	6	0	0	1	0.03	3	0.1	8	0.27
	計	30	1	30	1	30	1	30	1
	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	2	0.07	1	0.03	0	0
	3	3	0.1	3	0.1	6	0.2	2	0.07

³¹自己表現タームでは、作文のみを書き、相互交流タームでは、複数の作文を読んでそれぞれに感想文を書き、振り返りタームでは、自分の作文に対する複数の感想文を読んで振り返り文を書く。詳細は、第5章の文章交換活動の実施要領を参照されたい。

留学生	4	19	0.63	15	0.5	13	0.43	17	0.57
	5	8	0.27	8	0.27	9	0.3	2	0.07
	6	0	0	2	0.07	1	0.03	9	0.3
	計	30	1	30	1	30	1	30	1

作文では、平均値で見ると、日本人学生、留学生ともに、レベル2、3に達した参加者がそれぞれ半数近くで、1、4はわずかで、5以上はいなかった。最高値で見ると、日本人大学生、留学生ともに、レベル4が6割程度、レベル5が3割程度であった。レベル6以上に達した参加者はいなかった。レベル3は少数で、レベル2以下はいなかった。

感想文も全体としては作文と類似した傾向を示していた。平均値で見ると、日本人大学生、留学生ともに、レベル2、3に達した参加者がいずれも3割～5割程度で、レベル2と3を併せると、7割～9割がこの範囲に位置していた。最高値で見ると、日本人大学生、留学生ともに、レベル4が5割弱、レベル5が3割弱であった。レベル6に達した参加者はわずかであった。レベル2は少数で、レベル1はいなかった。

振り返り文では、平均値で見ると、日本人大学生は、レベル3が6割で、レベル1と4が2割程度であった。留学生は、レベル3が4割程度で、レベル1と4が3割程度という結果であった。最高値で見ると、日本人大学生、留学生ともに、レベル4が6割弱であり、レベル5は少なく、約3割がレベル6に達していた。レベル3は少数で、レベル2以下はいなかった。

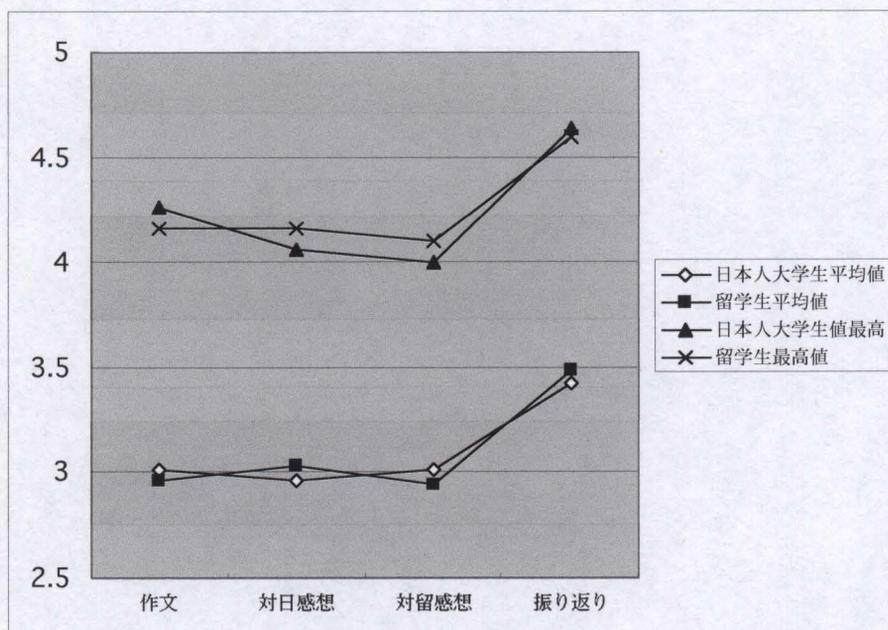
平均値、最高値それぞれに対して、2（日本人大学生、留学生）×4（作文、対日本人感想文、対留学生感想文、振り返り文）の分散分析を行った。その結果を、表3-8-6、表3-8-7、図3-8-1として示す。

表3-8-6 平均値による作文、感想文、振り返り文の体験過程レベル

カテゴリ1	カテゴリ2	平均値1	平均値2	差	判定マーク
群					
日本人	留学生	3.11	3.11	-0	[]
種類					
作文	対日感想文	2.99	3	-0	[]
作文	対留感想文	2.99	2.98	0.01	[]
作文	振り返り文	2.99	3.46	-0.5	[**]
対日感想文	対留感想文	3	2.98	0.02	[]
対日感想文	振り返り文	3	3.46	-0.5	[**]
対留感想文	振り返り文	2.98	3.46	-0.5	[**]

表 3-8-7 最高値による作文、感想文、振り返り文の体験過程レベル

カテゴリー1	カテゴリー2	平均値1	平均値2	差	判定マーク
群					
日本人	留学生	4.24	4.26	-0	[]
種類					
作文	対日感想文	4.22	4.12	0.1	[]
作文	対留感想文	4.22	4.05	0.17	[]
作文	振り返り文	4.22	4.62	-0.4	[*]
対日感想文	対留感想文	4.12	4.05	0.07	[]
対日感想文	振り返り文	4.12	4.62	-0.5	[**]
対留感想文	振り返り文	4.05	4.62	-0.6	[**]



(略称名)

対日感想文：日本人大学生の作文に対する感想

対留感想文：留学生の作文に対する感想

図 3-8-1 作文、感想文、振り返り文の体験過程レベルの変化

分散分析の結果、日本人大学生、留学生の間で、文数、体験過程レベルに差があるとはいえないことがわかった。また、振り返り文において、作文、対日本人感想文、対留学生感想文よりも、有意に体験レベルが高まることがわかった。この結果は、体験過程レベルは、平均値を用いても、最高値を用いても差がなかった。

以上の結果から、本研究の文章交換活動は、自己表現チーム、相互交流チームにおいては、体験過程レベルに変化はないが、振り返りチームにおいて、体験過程レベルが深まる場所に特徴があるといえるであろう。

3-7-4 【研究8b】結果

【研究8】の文章交換活動の体験過程レベル尺度を用いた評定により、本研究の文章交換活動では、振り返り文で体験過程レベルが深まるという全体的傾向が把握できた。以下では、具体的事例に即して、作文、感想文を経て、振り返り文で体験過程レベルが深まる様相を探索してみることにする。振り返り文の体験過程レベルが高い参加者を、日本人大学生、留学生、上位3名ずつ取り出して分析してみる。文章は、全文を掲載することができないので、適宜省略した。事例1の作文と日本人大学生、留学生の第1感想、振り返り文の抜粋箇所について、体験過程レベルの評定値を（ ）の中に示した。

3-7-4-1 体験過程が高レベルに達した事例

事例1（振り返り文の体験過程レベルが最も高い日本人大学生事例）

作文1 (日本人) (タイトル：仕事と生きがい) 僕が興味を持っている仕事は弁護士である(2)。・・・テレビの特番で女性弁護士が「人の役に立ちたい」と過疎化が進む地方に自ら進んでいって働く姿に感動して、弁護士をめざすことにした(3)。・・・金儲けを目当てに働くことが悪いとは言わない(2)。けれど、お金以外に働く目的、ひいては生きがいという物が欲しいと僕は思う(2)。・・・自分が一生懸命やって作り出した結果がすこしでも人の役に立つものであったなら、僕も良かったと思えるし、後悔しない(3)。・・・僕がやりたいもので、めざせると思ったものは弁護士である(2)。

感想1-1 (日本人) 自分のやりたい事、仕事と、社会への貢献との関係について考えさせられました(2)。・・・私も弁護士をめざしているが、漠然とそう思っているだけ(4)。・・・自分の気持ちに正直に生きられる仕事につくことが幸福だと最近思う(4)。こう書くと自分本位の人間のようにだが、自分の幸福を追求したい気持ちもある(5)。その結果に他の人の幸福がついてきたら社会貢献できると思う(4)。・・・あなたが書いていたように、ひとそれぞれ価値観が違うから、いろいろなやり方があって良いと思う(2)。・・・弁護士になれるよう頑張ってください(3)。

感想1-2 (日本人) なかなかよい話ではありますけれども、もう少し現実を知ってみたいはどうでしょうか。・・・弁護士になったからには、金が欲しくないなんて気持ちはあり得ないと思いま

す。・・・もし私がそのような仕事に就いてしまったら金のことを頭から消すことは不可能だと思います。・・・あなたが弁護士になったとしたら、その素晴らしい女性弁護士のことが頭に残っているでしょうか（反語）。・・・世間一般で考えられている弁護士というのはどんなものでしょう。金がもうかる、これにつきますでしょう。もしあなたが「そんなことはない私は違う」とお思いなら、私はうれしいです。・・・人の役に立ちたいという気持ちを忘れずに頑張って下さい。そして、一生懸命やった形が結果となった時、あなたの考えは肯定され、認められるでしょう。自分の考えは正しかったと。

感想 1-3
(留学生) 　　えらい！(4)えらいぜ！(4)自分の夢に向いていくのがえらいでしょう(4)。・・・最近の若者は「何がやればいいか、何がやりたいか、どこに向いていけばいいかな」と思っているやつが多くなっている気がする(1)。俺は君が本当にえらいと思いますよ！(4)自分がやりたいことをはっきり知っている(4)。・・・更にえらいと思ったのは君の目的、お金意外に働く目的、ひいては生きがいという物が欲しい！(4)。・・・頑張って下さい！(3)俺も応援します(3)。

感想 1-4
(留学生) 　　人間は金のために生きていくわけない。ですから、私も金儲けを目当てに働くことにしたくない。たのしみに、自分が好きな道をえらんで、生きていきたいと思います。・・・弁護士はやはりえらい仕事です。・・・自分がやりたいこと(の)ため、勉強して、一生懸命それを実現までやっていくこと、うらやましいと思う。目的があれば、一步一步、未来の様子が見えますから。頑張って下さいね。

振り返り 1
(日本人) 　　日本の学生よりも海外の留学生の方がまじめに読んでくれてる気がした(a)(3)。何故そう感じたかという、留学生の方が僕が言おうとしている事の大意をつかんでくれていると感じた(a)からだ(2)。・・・彼らはきっと、僕が彼らに対して書いた作文の感想をちゃんと読んでくれるに違いない(5)。・・・(この活動について)最初は正直どうでも良かった(4)。・・・でも、作文を書いた人の気持ちがだんだん伝わってくるにつれて、自分のそのような馬鹿げた考えはだんだん消えていった(5)。特に留学生の作文(6)。あれは僕らにはまだ書けない(6)。あんなに一生懸命な気持ちが伝わってくる作文は未だ読んだことがなかった(6)。いいものを読んだな、と思えた(b)(6)。・・・僕らの授業が終わってもまだ続けて欲しいと思う(2)。

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.56 と日本人大学生の中で最も高かった。レベル 6 の部分で短文が連続しているのも、これが平均値を押し上げたと思われる。

作文では、仕事で金銭的報酬を得ることと、社会貢献によって生きがいを感じるこの関係が述べられている。作文の筆者は、生活維持のための経済基盤は必要だが、生きがいを重視する立場である。

感想 1-1 は、作文で社会貢献が生きがいとして語られていることから発展し、自分のやりたいことと、他の人を幸福にすることとの関係について思索する内容となっている。

感想 1-2 は、弁護士は高収入が得られるという社会通念を提示し、作文の筆者の考え

方の実現性対して、否定的見解を述べている。

感想 1-3、1-4 は、作文の、金銭的報酬よりも生きがいを重視して仕事を選択する考え方に、賛同する内容となっている。

この事例の振り返り文には、次に紹介する事例 2 のような感想文からの直接的な表現の引用や、内容の織り込みは確認できない。

作文の内容が受け止められなかった、あるいは受け止められた体験（下線(a)）、相互交流タームで留学生の作文を読んだ体験（下線(b)）が中心となっており、留学生に対する「気づき」がレベル 6 と評定されている。

この事例では、感想文や作文を読んだ体験が、振り返り文に織り込まれているということができるとであろう。

事例 2（振り返り文の体験過程レベルが 2 番目に高い日本人大学生事例）

作文 2 (タイトル:「自分改革」) 自分について書けといわれると困る。・・・そんな「からっぽでうすっぺらい自分」とか「まわりに自己主張できない自分」が時々本当に嫌いになる。・・・人生をマラソンに例えたりすることがよくあるけど、それを考えると私はきっと人の 100m くらい後を走っている感じだ。いつもその 100m の差を感じて焦る。・・・私は今必死に走り始めた。苦手のスポーツをはじめ、一週間の予定を一杯入れるようにし、大学に入る前よりも服装や音楽や世の中の情報にも気を配っている。・・・まだ 100m の差は縮まらない。・・・自己主張するためには主張する自分を作らなければいけない。これは私が高校時代短期で外国に行ったときに痛烈に感じたことだ。・・・「こうしたい」といえるように、・・・私は今日も走らなくっちゃいけない。・・・からっぽの自分につめる中身を一生懸命さがしている。

感想 2-2 (日本人) あなたは、自分を作るため、変えるために努力をしているというが、走り続ける事も大事だけど、時には休んでみたらどうだろう。・・・人生はマラソンのようで、100m 後れているというが、自分のペースで行けばいいと思う(a)。・・・自分が人生を終えるときがフルマラソンを完走する時、その時からっぽだった自分の中が満杯になったと思えばいい。・・・他人の評価も気になる所だけれど(b)、人生は自分のものなのだから、自分なりのスピードで進んでいけばいいさ(a)。

感想 2-2 (日本人) 自分について書けといわれると本当に困るといっても、しっかり書けていると思います(c)。・・・自分を好きになりたいと書かれていました。とても同感です。・・・自分に自信がもてたらいいなあと思うけど、やはりそれもみんなが考えていることなのかと思ってホッとしました(d)。・・・苦手だったスポーツを大学生になった今始めるところがすごい。自分は嫌なこと、苦手なことからはずっと逃げているなあと考えさせられました。・・・マラソンに例えるならば、この作文を書いた人は、みんなより 200m は先を走っている。自分はあなたより 500m くらい後ろを走っているんで、ゆっくり走って下さい(a)。

感想 2-3 この作文の作者は「自分らしい」と思う。・・・作者は自分は目標がはっきりわからなく

(留学生) て、ちゃんと自分の人生をみつめるつもりがわかる。いつも 100m後を走っている感じたの作者は、早くその差を縮めたいから、自分いつもやらないことをやって、自分が好きなことについて興味が高まって、このように自分らしいの生活を選んですごす。・・・私は作者の自分改革はいいことと思う(c)。自分改革することは、大決心が重要になって、その決心は時間、お金など方面がかかる。私も作者と同じに今も自分改革をしている(d)。・・・自分改革というものは、人々が大人になる必ず過ぎる階段だと思う。

感想 2-4
(留学生) この作文の内容を読んだばかり。作者は必ず深い学識を持っている人だと思います。作文の内容は自我勉強の雰囲気がいっぱい満ちあふれています(c)。作者は自分の内面や世間一般について無関心で、いかに毎日漠然とすごしているかに気付くということが書いてあるが、作者の自分要求が強い人だと思います。・・・作者は自分改革のために、必死に走り始めています。このような信念を基づいて、自分の将来や自分自身の抜擢に必ず役立つと思います。

振り返り 2
私は“自分改革”のために焦って焦って1人で走っていた。今回、他の人が付けてくれた感想を読んで、頑張るのもいいけれど自分は少し肩に力が入りすぎていたのかもしれない(e)と覚えてきた。他人とくらべるよりも(b)、あくまでも自分のペースで(a)頑張るって良いのだという事が私の作文に寄せられた感想文から伝わってきた。作文の向こう側に私の事を考え、さらには認めてくれた人がいると分かり、非常に嬉しかったし、自分に少し自信がついた(c)。こんな風に悩み迷いながら生きているのは自分だけではなく、みんなも同じ事を考えているのだと分かった(d)。共感してくれた感想も多くてとても嬉しい。・・・他の人の作文はみんな素直に書いていて、その作文の作者の個性がそのまま伝わって来た。それがとても面白く、発見と感動の連続だった。

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.22 と日本人大学生の中で 2 番目に高かった。

事例 2 の作文では、内面的な成長が他人よりも遅れていると感じている作文筆者が、後れを取り戻そうとして努力していることがマラソンに喩えて展開されている。

それに対して、感想文 1-1 では、「自分のペースでいけばよい」と応じている。感想 1-2 は「自分に自信をもてたら」と考える点に、自分との共通点を見出して共感しつつも、「ゆっくり走って下さい」と呼びかけている。感想 1-3 は「自己改革」に、自分との共通点を見出し、自分も努力していることを述べる。感想 1-4 は、作文の筆者の努力を認め、将来に役立つと応じている。

振り返り文には、感想文の内容が織り込まれ、作文筆者の考え方に影響を及ぼしている様相が表れている。作文では、後れを必死で埋めようと考えていたのが、振り返り文では、自分のペースで進もうと柔軟な考えに変化している。振り返り文の下線(e)「肩に力が入りすぎていたのかもしれない」と「気づき」が体験されており、レベル 6 と評定されている。振り返り文への感想文影響を具体的表現に即して確認すると、下線(a)(b)(c)(d)の箇所それぞれ直接的な対応を見出すことができる。即ち、振り返り文 1 の「他人とくらべるよりも(b)」は、感想 1-1 の「他人の評価も気になる所だけれど(b)」

に、振り返り文 1 の「自分のペースで(a)」は、感想 1-1 の「自分のペースで行けばいいと思う(a)」「自分なりのスピードで進んでいけばいいさ(a)」に、振り返り文 1 の「こんな風に悩み迷いながら生きているのは自分だけではなく、みんなも同じ事を考えているのだと分かった(d)」は、感想 1-2 の「自分に自信がもてたらいいなと思うけど、やはりそれもみんなが考えていることなのかと思ってホッとしました(d)」、感想 1-3 の「私も作者と同じに今も自分改革をしている(d)」等に、具体的対応関係を見出すことができるであろう。この他にも、感想文の内容を、言葉を換えて織り込んでいる箇所は多い。振り返り文が、感想文の一部を織り込みながら展開している様相を確認することができるであろう。

また、振り返り文 1 の「認めてくれた人がいると分かり、非常に嬉しかったし、自分に少し自信がついた(c)」は、感想 1-2 の「しっかり書けていると思います(c)」、感想 1-3 の「私は作者の自分改革はいいことと思う(c)」、感想 1-4 の「自我勉強の雰囲気がいっぱい満ちあふれています(c)」等の表現が、表現の引用という形でなく、認められたという「体験」として、振り返り文に織り込まれているとみることができるであろう。

事例 3 (振り返り文の体験過程レベルが 3 番目に高い日本人大学生事例)

作文 3 (日本人) (タイトル：自分を語る) 私は自分を語るということが苦手であり、あまり好きではない(a)。・・・自分を表に出すということに対して、ひどく抵抗を感じる(a)。・・・他者を安易にあるカテゴリーにあてはめようとする人間の本質的なものへの嫌悪感や、自分が傷つくことへの恐怖感(b)からそんな風に感じるのかもしれない。・・・私は自分自身や出来事を振り返ったり、物事を考えすぎる傾向がある。・・・考え過ぎはよくないと分かっているけど、考えすぎて懐疑主義に陥ってしまう。・・・ただ、疑うということは、同時に信じることを含んでいる。そして、そこから自分なりに信じる答えをみつけるしかないことに気付く。また、言語哲学でいわれるように、疑うことと信じることが重なるように(c)、すべての問題は言葉の持つあいまいさから引き起こされる問題にすぎないのではないかと思う。・・・自分なりに納得し、わかったような気になる。しかし、また次の瞬間には、自分がまだ何もわかっていないことに気付く(b)のである。その理由は「人生は考えるものではなく、感じるものである」という使い古された一言(c)で十分に足りるのではないかと思う。ただそのことに気付いた時には、そういった言葉は無意味で、自分にとって何の役にも立たないことにも気付いている(b)のだが。・・・「自分を語る」という題材から、今の私がいいたいことは、私はまだ何もわかっていないということである。・・・何を今さらといわれるかもしれない(b)。しかし、今の私が、自分について言えることはその程度のことであり、・・・私は自分を語るのが苦手であり、あまり好きではないので、その程度のことを語るにとどめたいと思う(a)。

感想 3-1 (日本人) この作文を読ませていただいて、非常に共感を覚えました。私もおそらく周囲からはあまりそのような思われていないでしょうが、自分自身や出来事を振り返ったり、物事を考えすぎる傾向があります。自分でも考えなきやいいのってわかっているんだけど、気がつくと考えていたり、年中その繰り返しです。・・・(しかし、私は)言語哲学の話や「人生は考えるものではなく、感じるものである」といった文句なんて脳内にも脳外にもありませ

ん。・・・(あなたは、いろいろなことを考えすぎている間に、他のことについての思考も深まっている)。そう考えると、いろいろなことを考えるということも悪いことではないように思いませんか？・・・私は最近こう考えるようにしてポジティブにうけとめようと思案中なんです。結果は、、、まあ、いいじゃないんでしょうか。こういう考えも検討していただけたらと思い、書いてみました。

感想 3-2
(日本人) 物事に納得できずに考えすぎてしまったり、考え過ぎるあまりに懐疑的な態度になってしまうことはよくある。ただ、その時に、答えというものを求めすぎてはいないだろうか。自分を語る事が得意である人間などいないと思うし、(そういう人は)むしろ疑わしいのではないかと思う。・・・あなたは、自分は何も分かっていないと言っているが、それは自分の全体像をみつけようとしているからではないだろうか。わかりにくい大きな答えを探すより、わかり易い小さな答え、つまり、自分の中で変化するはずのないものから探していったらどうか。

感想 3-3
(留学生) 作者は昔から人前に出たり、目立つのが嫌いだということです。そして、自分を表に出すということに対して、ひどく抵抗を感じる人が多い。・・・そして、人々が、ある場合は考えすぎて、いつも自信を持っていないし、だんだん懐疑主義へと陥ってしまうのである。・・・ただ、一人作者がそんなことを感じているのではなくて、ほとんどの人はそうである。しかし、人間は生活と環境の影響下で、事実、自分の本性、感情などを偽ると私は考えている。

振り返り 3
(日本人) 感想を読んで感じたのは、他の人も自分と似たような問題に直面した事があり、それに対して自分なりに考えたということ(d)。他人のそういったことに対する考えを直接受け取るとは普段の生活ではないので、とても新鮮な感じがした(e)。・・・この企画を通じて、一番よかったと思うのは、他の人の心に触れることができたこと(e)。普段の生活ではどうしても他人の心に一步踏み込んで触れる機会は少なくなってしまうし、機会があったとしてもごく限られた範囲だけである。・・・この企画を通して、みんなの人間らしさとあたたかさをどことなく感じる事ができた(e)。

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.17 と日本人大学生の中で3番目に高かった。

この事例では、作文の筆者は、作文の下線(a)の箇所に顕著なように、自己を他者に開示することに大きな抵抗を感じている。下線(b)の箇所に見られるような自己をとらえることことの困難さと、相手の反応に対する否定的な気持ちが繰り返し述べられている。

3つの感想文は、いずれも、物事を考えすぎたり、懐疑的になってしまったりすることに対して共感する内容となっている。感想 3-1 は、「ポジティブに考えてみたら」、感想 3-2 は「小さな答えをさがしてみれば」、感想 3-3 は「人間は偽るもの」と応じている。

振り返り文を見ると、感想文の具体的織り込みは確認できない。しかし、作文では他の参加者との相互作用に強い抵抗を示していた作者が、他の学生との接点を見出し(下線(d))、「他の人のところに触れることができた」「みんなの人間らしさとあたたかさを

どことなく感じる事ができた」(下線(e))と他者との相互作用がはかれたことが述べられており、この箇所がレベル6に評定されている。

この例は、自己を表現することに困難さを感じている学生が、「この程度のことにとどめたいと思う(a)」と、自ら注意深く開示レベルを調整する中で、他者との心理的な相互作用を体験している例であるといえる。

下線(c)のような引用があるのも、この事例の作文の特徴である。

事例4 (振り返り文の体験過程レベルが最も高い留学生事例)

作文4 (留学生) (タイトル: いやな自分) ぼくはなぜ、日本に来たのか、今まで自分だって知らない。まあ、多分現実から逃げたいと思っている。毎晩ねる前にいつもいろいろなコトを考える。自分はなぜこんなにはずかしいのか、自分がなんで不器用なのか、なんでいつも失敗しているのか。・・・日本に来て一番楽しいことは、いろんな国の友だちを作れることだ。でも、逆に地元の同じ友だちが少ない。多分自分があの人たちにきらわれてるかなと思っている。いつもシカトされている。ぜんぜんぼくに声をかけない。とてもへこんでるけど。・・・最近、すごく裏原にはまっちゃっている。週5日ぐらい原宿行ってる。原宿では自分が好きな店はマジいっぱいある。・・・友達におまえバカなのかっていつも言われるけど、自分がそういうモノが大好きだから、今度もまた並んじやうかなと思う。・・・バイトで一ヶ月10万円くらいかせぐけど、その10万円も裏原のブランド品に使っちゃう。全然金を貯めていない。・・・正直といって、理想な結構相手は金持ち女だ。将来はどうなるか、わからないけど、とりあえず、金持ち女と結婚したい!・・・ぼくって最低だろう?(a)

感想4-1 (日本人) 君の作文を読むと、すごい投げやりな感じがします。現実から逃れたいがために留学し、日本に来るといのは、間違っていると思います。留学するなら、まず、確固とした目標を持つべきです(b)。・・・確かに地元の人にシカトされるというのは、へこみますよね。自分が一体何をしたんだろうか思っちゃいますよね。・・・あまり無責任なことは言えないけど、自分の方から声をかけてみてはどうですか(c)。・・・私も最近、裏原に行きました。さすがに週5回も行きませんが、良い店いっぱいありますよね。・・・でも、バイトでかせいだ10万円を全部つかってしまうのはもったいないと思います。多少なりとも貯金はしておくべきだと思ふ(d)し、ブランドだけに費やすのは悲しい感じがします。最後に女の人の趣味は、・・・金さえ持っていれば、という考えには、ちょっと賛成しかねます(e)。

感想4-2 (日本人) あなたの悩みは良くわかりました。しかし、そんな悲観的になることはないと思います。失敗続きの人生なんてないと思います。僕だって一度は大学受験に失敗しましたが、二度目は成功することができました。・・・金持ち女と結婚したいそうですが、そういう生き方もありではないでしょうか。私の場合はお金より気持ちが大事だと思いますが(e)。・・・あなたは自分で自分を責めていますが、もっと自信を持って生きればいいのではないのでしょうか。

感想4-3 (留学生) 自分は自分がきらいとか、いやとか、ちょっと問題があるね。この作文書いた作者は実はすごく子供っぽくて(f)、自分がほんとに何かやるべきことはまったくわからない。・・・自分

が何のために日本に来たのか、日本に来る前にはっきりわからないならば、自分の理想とか、ここで失ってしまう。人生はすごく短く、その短い時間の中で、何かやりたいこととか、目標がない人によっては、長いかもしれません。時間は無駄にするのは、自分の命を縮短することと同じだと思います。・・・私は自分が独立したいために日本にやってきた。日本で自分が強くなったと思います。・・・自分のことをよく考えて、人生のいい目標をもったならば、自分が自分のことをいやじゃないかもしれません(b)。

振り返り 4 自分が書いた作文は誰かに読んでもらって、感想まで書いてもらって、本当にうれしいと
(留学生) 思います。感想を読んだら、自分の生き方はこんなになさけないと分かりました。自分の人生をもう一度リセットしたいと思います (g)。今年もう 20 才ですけど(f)、まだ目標のないぼくは、一生けんめい目標をさがしたいと思います(b)。・・・地元の友だちにも、これから自分から声をかけてみたいです(c)。自分のことを本当に嫌われているかもしれないですが、一応ガンバってみます。毎月ブランド品にお金を使っていることは、感想をよく読んだら、自分ももっと深く考えたら、本当にもったいないです。自分の将来のために貯金したほうがいいと思います(d)。・・・金持ち女の人と結婚したいという考え方はぜんぜん間違っているとわかりました(e)。・・・自分の弱いところもよく分かりました。・・・他人にもおもしろいやりをもっと感じます。

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.94 と留学生の中で最も高かった。

この事例の振り返り文は、事例 2 と同様に、感想文の内容が織り込まれ、作文筆者の考え方に影響を及ぼしているように見える。振り返り文の下線 (g) の自己に対する「気づき」は、レベル 6 に評定するのが妥当であろう。振り返り文への感想文の影響を確認すると、下線(b)(c)(d)(e)(f)の箇所にそれぞれ直接的な対応を見出すことができる。即ち、振り返り文 3 の「今年もう 20 才ですけど(f)」は、感想 3-3 の「作文書いた作者は実はすごく子供っぽくて(f)」に、振り返り文 3 の「まだ目標のないぼくは、一生けんめい目標をさがしたいと思います(b)」は、感想 3-1 の「目標を持つべきです(b)」、感想 3-3 の「人生のいい目標をもったならば、自分が自分のことをいやじゃないかもしれません(b)」に、振り返り文 3 の「自分から声をかけてみたいです(c)」は、感想 3-1 の「自分の方から声をかけてみてはどうですか(c)」に、振り返り文 3 の「毎月ブランド品にお金を使っていることは、感想をよく読んだら、自分ももっと深く考えたら、本当にもったいないです。自分の将来のために貯金したほうがいいと思います(d)」は、感想 3-1 の「10 万円を全部つかってしまうのはもったいないと思います。多少なりとも貯金はしておくべきだと思う(d)」に、振り返り文 3 の「金持ち女の人と結婚したいという考え方はぜんぜん間違っているとわかりました(e)」は、感想 3-1 の「金さえ持っていれば、という考えには、ちょっと賛成しかねます(e)」、感想 3-2 の「私の場合はお金より気持ちが大事だと思います(e)」に、具体的対応関係を見出すことができるであろう。

しかし、事例 2 では感想文により新たな視点が得られたことが読みとれるのに対し、この事例では、具体的に新たな視点が得られているとは読みとりにくい。むしろ、作文筆者本人の内面のどこかにありながら、言語化されることを抑制されたか、あるいは、

言語化されるには至らなかったものが、感想文で他の参加者によって言語化されたことを契機として、作文筆者本人の振り返り文でも明確に言語化されるに至ったと解釈するのが妥当であろう。作文末尾の下線(a)「ぼくって最低だろう？」には、言語化されることを待っているものの存在が読みとれる。感想文の種々の表現は、新たな視点を提供したというよりも、この呼びかけに応じて、作文の「行間」を言語化したものととらえるのが適切であろう。

事例2が感想文を読んだことにより、自身の思いこみが柔軟化する方向での「気づき」であるのに対し、この事例では、筆者自身の中に既にありながら、言語化されることを抑制されていたものが、自覚化、明確化される方向での「気づき」であるということができよう。

事例5 (振り返り文の体験過程レベルが2番目に高い留学生事例)

作文5 (留学生) (タイトル:なし) 私はねむくてねむくてなかなかねむれないんだ。本当にいやだけど、しょうがないな。バイト、バイト、またバイト。もうかえりたい。国にかえりたい。そう、かえる。来年絶対かえる。かえられる??(a)もう一生懸命がんばったのに、お金はぜんぜん貯まってない。どうする?誰でも助けてくれない(a)。つめたい、つめたい!...、違う!自分のことだからさ、自分でやるしかないだろう。そんな生活をするのを思ったのになんで留学するの?え~なんでだろう?(a)国で家族といっしょにしあわせ、友だちと一緒に、楽しいし、なんで日本にくるの?そう、なんでだろう?かんがえなきゃ!(a)かんがえてもなかなか答えられない。かんがえても、ますますわからなくなる。

感想5-1 (日本人) 留学生活本当に大変そうですね。寝る時間もなくてバイトをして学校に行き、またバイトに行き、...。それはもう並大抵の努力や精神力ではできない事だと思います。私自身は留学した事はありません。だから「留学したこともないくせに、何が分かるの?」と言われてしまうかもしれない。そう、確かにあなたの気持ちは完璧にはわかりません。...友だちの体験談をきくと、苦労していない人は一人もいませんでした。...留学は大変だと思うけど、自分だけではないということを思い出して、頑張ってください。そして何より、今まで頑張ってきた自分をほめてあげてください。ここまでやってきただけでも立派です。

感想5-2 (日本人) あなたの作文を読んで、なんだかかわいそうになりました。でも、一つだけ言いたいです。あなたはどのようにして日本に留学してきたのですか。自分の意志があつて、留学したくて、日本に来たんじゃないのですか。親に押しつけられたのですか。他人からみれば、他の国に留学することなんて、とてもぜいたくな事だと思います。...もしも、あなたの親がお金を出してくれているのなら、日本に来てこんな不平・不満を言うのは、はっきりいって、あなたの親に悪いと思います。...もっとしっかりして下さい。自分の人生は自分で決めるものです。...バイトの事を書きます。...私はパン屋さんで働いていますが、お金がないので頑張っていますが、やはり疲れますね。私も全然お金が貯まりません。あなたはどのバイトをやっているのですか。...将来の夢は何ですか(b)。まず、夢を決め

ることから始めたらいと思います。私は今のところ弁護士になりたいと考えています。難関ですがなれるよう頑張っています。そのために大学に入りました。・・・もう一度、自分がなぜ留学したのか、自分が何を一番やりたいのか考えてみて下さい(b)。頑張ってください。

感想 5-3
(留学生)

この作文読んで、この人悲しいと思ってしまう。日本に留学しに来て後悔しているみたいよ(d)。生活費の悩みなどで、もう、日本に住みたくないんでしょう。でも、よく考えて、留学生の生活はほとんどそうでしょう！一人で外国へ行って、一人で暮らして、なんでもかんでも自分で解決しなければならない。苦勞しないと成長できないだろう。今もし国へ本当に帰ったら、今までの努力は無駄になっちゃうよ。今の生活に対して、不満や嫌な気持ちがあっても、頑張っていくしかないじゃん。もしいい友だちがいれば、一緒に話して、ストレスの解消ができるかもよ。ね、自信を持って(c)、「来年絶対かえる」と自分思った通りで頑張ってくださいよ。

感想 5-4
(留学生)

君の人生はマジ暗いな！せっかく日本にまで来たから、もっとしっかりしてヨッ！おまえより苦しい人、いっぱいいるから、こんなささいな事だけで、人生をあきらめて、自分は自分がなさけないと思わないのか？！！

振り返り 5
(留学生)

実は、俺もそうおもってなかったんだよ。そうおもったら、日本にくるわけがないでしょう？(a)日本での生活は本当につらいんだけど、バイトするときおもしろいこともあるし、友達もいっぱいできた。人生で成長する過程中、いいことばかりあったわけがない。たとえそうだったら、でも、人生はつまらなくなっちゃうんじゃない？(a)俺は日本に来たことが後悔してなかった(d)。今、そうだ。明天もそうだ。永遠にそうだろう。もう来たからこそ、がんばるしかないよ。自分の夢に向いてがんばろうぜ！俺の夢は日本の大学を卒業して、アメリカのMBAの学位をとる。後は自分の会社を作る(b)。俺、今その実現のためにがんばっている。俺の未来が、俺の人生が美しいぜ！自信を持って(c)前に向いて、いくぞう！・・・この前は、他の人の作文をよんで感想を書いたんだ。読んだ作文は題材がまったく違う作文だ。その4つの作文の中、いちばん印象が深く残った作文は、「仕事といきがい」という作文だ。あの人本当にえらいと思っている。他の人に助けるために弁護士になりたいんだ、お金じゃなくて。今の社会はそう思っている人が少ないじゃないか？すくないな！(a)感動した！

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.80 と留学生の中で2番目に高かった。

この事例の作文の筆者は、書き「ながら」自問自答する表現が多いことが特徴的である。自問自答していることが読みとれる箇所を下線(a)で示した。作文の中にも、振り返り文の中にも見られる。振り返り文の冒頭の「実は、俺もそうおもってなかったんだよ。そうおもったら、日本にくるわけがないでしょう？(a)」自体が、自分の作文の中の間「なんで日本にくるの？そう、なんでだろう？」に対する自己解答となっているととらえられる。

感想文 5-1、5-2 は日本人大学生のものであるが、5-1 は留学した友人の経験、5-1 はアルバイトの経験に、作文筆者の留学生との接点を見出して、感想を展開している。感想 5-2 は「将来の夢は何ですか(b)」と呼びかけている。感想 5-3、5-4 は同じ留学生の立場から、激励する内容となっている。感想 5-3 は「日本に留学しに来て後悔しているみたいよ(d)」と呼びかけている。

振り返り文は、「俺は日本に来たことが後悔してなかった」に引き続く一連の表現の箇所が、自己に対する「気づき」にあたりレベル6と評定されている。

この事例の振り返り文には、感想文の影響が具体的表現の引用として確認できる。振り返り文 4 の「俺は日本に来たことが後悔してなかった(d)」は、感想 4-3 の「日本に留学しに来て後悔しているみたいよ(d)」を、振り返り文 4 の「俺の夢は日本の大学を卒業して、アメリカのMBAの学位をとる。後は自分の会社を作る(b)」は、感想 3-3 の「将来の夢は何ですか(b)」「もう一度、自分がなぜ留学したのか、自分が何を一番やりたいのか考えてみて下さい(b)」が織り込まれている。振り返り文 4 「自信を持って(c)」の表現も感想 4-3 に「自信を持って(c)」と見える。

振り返り文では、感想文の表現を契機として、作文の筆者自身が新たな表現を展開している。下線(d)の後には「今、そうだ。明天もそうだ。永遠にそうだろう。もう来たからこそ、がんばるしかないよ。自分の夢に向いてがんばろうぜ!」と、下線(b)の前後には「自分の夢に向いてがんばろうぜ!」「俺、今その実現のためにがんばっている。俺の未来が、俺の人生が美しいぜ!自信を持って前に向いて、いくぞう!」と、筆者の新たな言語表現が、力強い調子で展開されている。

この事例は、自問自答、あるいは、感想文の呼びかけへの応答の形で、作文の筆者が新たな表現を展開する様相が典型的に表れている例といえる。

事例 6 (振り返り文の体験過程レベルが 3 番目に高い留学生事例)

作文 6 (留学生) (タイトル: 恋愛の悩み) 私は日本人の彼氏がいます。今悩んでいることがあります。・・・
つき合ってから今でもう一年半近くあります(a)。・・・だんだん二人がつき合っているうちに、「この人は本当にいい人だ。この人とずっと一緒にいればいいなあ」と感じた時(a)、とくに、この間、彼の両親がアメリカから休暇で帰って会いにいった時、彼は突然両親の前で二人が結婚したいと言って、彼の両親は同意した。しかし、二人は本当に結婚できるかなーと自分が疑っています。私は中国で一人っ子で、もし、日本で結婚したら、向こうの親の世話をだれがするか?彼は日本にきてもらうというのが簡単なことではない。・・・自分も日本に来たとき、日本で勉強が終わったら、ヨーロッパに行きたかったのです。・・・彼も、1年後、アメリカに行って3年間研修することがあります。・・・私の考えは、結婚に縛られないほうが彼の将来にとっていいと思っています。・・・しかし、別れられないと私たちは思っています。・・・自分と自分の家族、夢、彼と彼の将来はこの中にきっと選択しなければなりません。なら、何を選んだほうが兩人とも傷をつけないし、いい結局になれるだろう。

感想 6-1 (日本人) 私にはよくわからないが、あまり難しく考えない方が良いのではと感じる。私との結婚に彼氏が縛られるとあるが、そんな結婚ならしない方がいいのでは?本当に相手の事を考えら

れるのなら、自分の夢も今はあきらめられるのでは？・・・そして彼がこの作者のいうとおりに結婚によって「縛られる」と感じているのかも疑問だ。好きな人と一緒になるのになんで「縛る」という事を考えるのだろうか。もし彼氏が「結婚もあきらめられないし、夢もあきらめられないし、縛られたくない」とか言うのなら(b)、その彼氏はやめといた方がいい。・・・後、二人は別れられないなら結果はもうみえている。・・・彼氏はパイロットの夢を、君はヨーロッパへ行く夢をあきらめられないのなら、結婚してからいくらでも時間はあると思うし、そこからでも夢は遅くないと思う。・・・両親の面倒をみるのは、両親がそのように望んでから考えればいい。私的には、一ヶ月に一回ぐらい中国に帰国がよいのではと思った。

感想 6-2

(日本人)

「失敗したらどうしよう。」(c)数年前、スピーチコンテストの時の私の心境である。ところが結果は3位入賞だった。・・・もちろんあなたが直面している結婚に比べたら小さなことかもしれないが、私が言いたいのは「案ずるより産むが易し」という日本のことわざで、あれこれ悩むよりも実際実行してみた方が意外と上手にいくことがあるということを知ってもらいたいからだ。私はそのコンテストの時に行ったことといえば、正確に発音すること、冷静に話すこと・・・今の自分にできることをした(c)。・・・だから、私は今の自分が考え得る最も良いと思われる選択をすれば良いと思う。・・・今、自分はどうしたいのか？彼と一緒にいたいのか、両親のもとにいたいのか？自分のやりたいことがあるんじゃないか？など、もう一度このような所から考え直してみてもどうだろうか？

感想 6-3

(留学生)

この作文を読んで、まずこの作文を書いた人は、絶対若すぎる女の子だと思う。僕も若者にとって、恋愛のことをよくわからないが、彼女の考え程度があさいと感じた。彼女の視点は、現在多い若い女性が持っている。僕がこの視点を反対といえないが、同意ともいえない。僕らは勉強するために日本へきて、一番重要なことは勉強するべきだ。恋愛は人々にいい気持ちを与えるが、この前提は、成熟な思想、安定な経済基礎が必要だと思う。今現在、私達は留学生なのにいろいろな不安定なことがある。恋愛をしたら、短期間の快樂をもらえるが、最終的に、いい結果をもらえないはずだと思う。そのうえ学習に悪影響がある可能性が大きいと思う。これは僕の視点だ。

感想 6-4

(留学生)

恋愛という話題、誰に対しても敏感な話題である。恋愛中の人々はもちろん幸せです。しかし、みんな恋愛で悩んでいることもあります。私も同じです。私は彼氏、日本で知りあってつき合ってから、今までもう1年半ちかくあります。ふたりつきあっているうちに、この人は本当にいい人だ、この人とずっと一緒にいれればいいなあーと感じがしました(a)。しかし、私は悩んでいることがあります。彼は南方の人です。もし私と結婚したら、一緒に生活は生活習慣がなれるのでしょうか。彼はだいじょうぶとって、でも、私は不安の気持ち、まだあります。でも、これから二人でいっしょに、頑張りたいと思います。

振り返り 6

(留学生)

4人の感想文を読んだ後、とくに日本人の両人が書いてくれた文から、いいアイデアをもらいました。というより、この前自分の考えたこと(視野)が狭かったと感じました。「失敗したらどうしよう」など、あれこれ考えすぎかもしれません(c)。また、同じ留学生が書いた

てくれた文から「恋愛」ということに対して、だれでも悩みがあります。しかし、前むきの気持ちで、現在のことを大事にして(c)これからのことを一緒にがんばればいいではないかとわかりました。自分の考え方がもう一回考え直さなければならないと思います。・・・4人の感想文を読んでから、自分も成長したように感じます。・・・これから彼と一緒にがんばりたいと思います。・・・他の人から書いてくれた感想文と自分が他の人に書いた感想文と比べると、気がついたことがありました。それは、日本人の二人が書いた作文から、自分の意見や考えなど、人に伝わるときに、「ではないか」とか、「のほうがいいと思う」とか、柔らかい言い方というより、自分の意見や考えをむりやり他人にするではない方法である。とてもいい話し方だと思います。勉強になりました(d)。

この事例は振り返り文の体験過程レベルが平均値で 4.67 と留学生の中で3番目に高かった。

振り返り文では、感想文の影響を受け、作文の筆者の思考が広がったことが述べられ、下線(c)の箇所がレベル6に評定されている。下線(c)に、感想文との対応関係が見られる。

この事例で特徴的なのは、感想文の多様なバリエーションであろう。感想 6-1 は、下線(b)のように、「彼が」「もし彼氏が」と、「彼」の立場で、この作文の内容を読みとっていている。後の3つの感想は、三者三様に、作文の内容からは、やや離れて、自分の考えや自分の体験を展開している。感想 6-2 は、作文の内容とは、一見、無関係とみえる自身のスピーチコンテストの例を持ち出して、「失敗したらどうしよう。(c)」という気持ちに共通点があることを述べ、「今の自分にできること」(c)をするのがよいという結論を導き出している。感想 6-3 は、勉強と恋愛に関する自分の考えを展開している。感想 6-4 は、作文に重ね合わせて、自分の体験を綴っている。下線(a)には、作文の表現がそのまま使用されており、作文の内容をなぞるような形で、自分の体験を綴っている。この事例は、留学生同士の表現の使用であるが、留学生が日本人大学生の表現を自分の文章の中に使う現象も、時折、観察される。ある時、筆者が留学生に真意を質問したところ、自分が表現したいことが述べられていたので、「こういうふうには書けば良いのだ」と思って使用したとのことであった。個々のケースによって、理由は様々であろうが、表現について体験的に学ぶ姿勢の表れともいえるであろう。

この事例では、振り返り文にも、下線(d)に文章の書き方について学ぶ姿勢が表れている。

3-7-4-2 体験過程が低レベルにとどまった事例

前節では、振り返り文の体験過程レベルが高い事例を分析した。以下では、低いと評定された事例を、日本人大学生、留学生1例ずつ取り上げて、検討してみる。

事例7（振り返り文の体験過程レベルが最も低い日本人大学生事例）

作文7 大学生になって初めてアルバイトをして様々なことを考えさせられた。先ずアルバイト
(日本人) の社会的地位について。M社やY社が商品を半額にしてもやっていけるのはアルバイトを

遣い人件費を安く押さえているからだ。・・・次にアルバイトのまとめ役。大抵のアルバイトは単に給料が欲しいだけなので志気があがらない。そのアルバイトをまとめるのはエネルギーがいるだろう。アルバイトをとりまく社会の中で最も損をしているのは、まとめ役であろう。店長、ご苦労様。

感想 7-1
(日本人) 私もアルバイトを経験して多くのことを学んだ。それまであまり目上の人から命令されるということは無かったが、厳しさを経験した(a)。辛いのは雇われる方だけではない。それをまとめる人の方が大変だろう。・・・自分も逆の立場の時、こんなふうに指示できるだろうかと思うことがあるのだ。本当に「ご苦労様」といったカンジだ。

感想 7-2
(日本人) 僕も大学生になって初めてアルバイトをし、社会的地位の低さに驚いた(a)。社員や店長の命令には絶対服従で、低い給料でこき使われ、何か問題がおこると辞めさせられる。社会的地位が低いゆえに責任も軽い。自分から辞めることができる。・・・最も損をしているのはまとめ役という意見には、自分はそう思わない。まとめ役は社会的地位も高いし、アルバイトの人を選ぶ事もできるからだ。

感想 7-3
(留学生) 今の日本社会では、アルバイトはたしかに不可欠であるだろう。私は中国からの留学生であるが、親から授業料をもらい、生活費はアルバイトで得る。・・・(中国では) 中国の若者はあまりアルバイトをしていない(b)。日本の若者たちがアルバイトをしている人が多い。・・・会社の方は、人件費を節約のために正社員を減少し、多くのアルバイトを使う。昨年、都内の高級レストランでアルバイトをしていたが、欠勤とか新人のおそいやり方とか、管理方面の問題がでていた。・・・以上の問題点は一つ二つの会社ではなく、多くの会社に存在する問題だろう。日本の社会において、アルバイトは社会が回る足の一つといえるだろう。就職が難しいし、・・・これから、より多くのフリーターが出るだろう。

感想 7-4
(留学生) (この作文は) 自分のことを考えて、社会について考えた。たしかに、今の社会はアルバイトはたくさん遣っています。・・・自分の意見ですが、アルバイトでも社員でも、楽しくやればいいと思います。作文の中にアルバイトは経営者に 100%得であるわけではない。突然辞める事もあるし、無断欠勤することもある。・・・こんなことも社会の一面だろう。

振り返り 7
(日本人) やはり、みんなアルバイトで様々な苦勞をしているんだなと思った(a)。・・・中国ではあまりアルバイトをしないらしい(b)が、やっぱり共産主義のためだろうか。今後は自由競争の社会の中でアルバイトが必要になり、フリーターも増えるだろう。・・・僕自身はフリーターが社会問題だとは思わない。アルバイトだって社会が成り立っている重要な歯車だからだ。・・・(他の人の作文について) 日本の学生は文章をそつなく書くという印象だった。しかし、自分も含め、悪く言うとアクが無いと思う。・・・それに対して留学生の文章は短いものが多かったが、問題に正面から向き合い正直な気持ちで伝わってきた(c)。・・・日本の学生というか日本人はそういう事を表に出さない事が美德だというのが垣間見える。文化の違いを感じた。

事例 8 (振り返り文の体験過程レベルが最も低い留学生事例)

作文 8
(留学生)

私は中国の〇〇で生まれました。・・・短期大学を卒業したら、日本の〇〇ホテルの〇〇支店で就職しました。・・・日本人は仕事に対してのまじめとお客さんに対してのやさしさをよく感じました。日本に勉強しようかなと思って日本に来ました。・・・昔日本の女性のイメージ(イメージ)はほとんどドラマからです。「血疑」とか山口百恵さん出演したのはたくさん見ました。日本の女性は世界で一番やさしいきれいだと思いました。将来は日本人と結婚して幸せだ。でも実際に見ましたが、その強さを感じて中国の女性と同じかもしれません。・・・将来は中国に帰ると自分のレストランを作るために、いろいろなことを勉強しなければなりません。日本の食料品は生ものは多いし油は少ないし健康に対してとてもいいと思います。中国では人々の生活は豊かになっていますからみんな健康食品を食べることを注意になっています。日本の寿司とか拉面とか中国の市場はすぐ開けると考えています。・・・(中国の)従業員は自分の心からのサービスの重要性がよく感じません。・・・どうするのはいいのかも私は勉強の目的です。・・・2、3年生になったら日本の女の子とつきあいたいと思います。・・・実際に日本の女の子の様子を了解したいです。これからもっと頑張らないとダメですね。

感想 8-1
(日本人)

中国と日本は色々な意味でつながりが深いと思います。両国とも、お互いに学ぶべきことがたくさんあります。・・・(中国語を勉強したい) なぜなら、中国に非常に興味があったからです(d)。・・・中国の自然についてはテレビ番組などでたまに見るのですが、そのたび毎に実際に訪れたくなりました。・・・漢詩に詠まれるその凄さを肌で感じたいのです。あと、歴史については、色々議論がなされていて、・・・日本の広島に残されている原爆ドームなどを見て、中国にも行かねばならないと思いました(e)。・・・あなたが日本人に対して良いイメージを抱いているのはすばらしいと思いました。・・・私は、一旦も早く中国に行きたいです(d)。

感想 8-2
(日本人)

この人は、日本企業のホテルで働いていた経験があるようで、その時に日本人の真面目さ、優しさを知ったと書いてありました。私も今、配膳人紹介所という所に籍を置き、アルバイトで、よくホテルでサービスの仕事をします。・・・実際の所、ホテルの舞台裏なんてひどいものです(f)。・・・私が客だったら絶対に行きたくないと思うような事ばかりしています。・・・日本人は、体裁ばかり取り繕って、本質的に親切なのではないという事です。・・・もし、あなたが、レストランを経営するのであれば、最高の料理と最高のサービスで、客を心の底からもてなして下さい。

感想 8-3
(留学生)

日本人の女性はやさしいですね。こういうイメージは、筆者と同じ、日本のドラマで見た。もう一つは自分のおじいさん達が語ったです。日本人の女性達は皆やさしいし、きれいで、よく苦勞をする。もし日本人の女性と結婚したら、幸せになれると言われたです。今自分が日本に来て実際に見たのは現実と反対だったです。たぶん今おじいさん達言ったのは、戦前の日本人女性でしょう。現在そういう時代ではなかった(g)。・・・私も筆者と

同じ、自分が目的を持って日本に来たです。・・・日本に留学してきた人達も皆同じ考えを持っている。・・・頑張って下さい。応援します。

振り返り 8
(留学生)

日本人と留学生たちが真剣的に感想を書いてくれました。・・・中国の若者とも日本の学生さんともお互いに良いイメージを抱いているのはとても重要だと思います(d)。歴史をわすれないとともに、未来をみていきましょう(e)。・・・どの会社でもいいの一面もあるし、舞台裏なんてひどいものもあります(f)。中国では「お客様第一」と教えているのがなかなか実現行動が足りないと思います。これからサービス業界ではサービスのイメージを強くしなくてはなりません。・・・今の日本の若者と私達日本に来た前思ったと違いますよね。でもいいではないか。私たちと年とった人たちもう違いますから(g)。・・・この活動はとてもおもしろいし、すばらしいです。真剣的に意見を聞くとか感想を交換とか、自分の成長や勉強に対してとてもいいです。

事例 7 と事例 8 は、振り返り文の体験過程レベルが低いと評定された例である。両者に共通していることは、作文の話題が、個人的問題から社会的問題へと拡散しているところであろう。事例 7 では、フリーターの社会における役割が、事例 8 ではホテル業界のサービスや、日本人女性イメージ、日本人（女性）気質の時代による変化などが話題となっている。詳しくは述べないが、振り返り文と感想文の対応関係を、事例 7 の下線(a)(b)、事例 8 の(d)(e)(f)(g)として示した。体験過程レベルが低いものであっても、作文筆者が関心を持っている問題をめぐる意見交換が行われ、そのことが、作文筆者に肯定的にとらえられている様子が読みとれる。しかし、いずれも、個人的問題として深いレベルに発展していくという方向をとらないために、作文筆者の内面の探索や気づきには至っていない。作文の話題が、感想文や振り返り文の展開を、ある程度方向づけるのではないかと考えられる。社会的問題に焦点を当てて書くと、非人称的表現や一般化された表現が多くなるので（例：日本社会は～だ。人々は～する。）、体験過程レベルは低く評定されることになる。

このセッションで分析対象となった 60 人の作文と振り返り文の体験過程レベルの相関係数は、平均値で、日本人大学生は 0.49、留学生は 0.56 と、やや高い相関が見られた。

3-7-4-3 補足 1

先に取り上げた事例には含まれていなかったが、振り返り文に、自分の作文を、時間をおいて読み直す経験が織り込まれる現象も広く見られる。典型的な例を紹介しておく。

振り返り 9
(日本人)

自分の作文を読んで驚いたのは、自分が思っていた以上に兄貴のことを尊敬していたということです。普段は、まあまあいい兄貴かなという程度に思っていたのに、自分の兄貴像を文章にしたら、兄貴を慕っている自分というのが客観的に見えるようになりました。
(部分)

振り返り 10

久しぶりに自分の文を読み返して、前は見直す時間がなかったので、新鮮だった。客観

(日本人) 的に読めたが、感じることは、他の人の感想文と同様だった。気に入っていい文を書こうとしていた部分より、どうでもいい、早く書こうと思い、難しい言い回しよりストレートに思った事を書いていた部分の方が、読み易くも面白くもあった。(部分)

これらの例のように、自分を客観的に見つめるという表現は、広く見られるものである。この他、表現技術や表記に関する反省点を記すものもある。留学生では日本語能力上の反省点を記すものもある。

3-7-4-4 補足2

体験過程レベル7の例

今回、とりあげた活動では、最高値でレベル7に評定されたものはなかった。これまで実施した他のセッションの参加者の振り返り文の中から、レベル7の「開け」に達していると思われるものを紹介しておきたい。

振り返り 11
(日本人) 他の人が書いてくれた感想を見て、視野がグーンと広くなりました。私はとても小さなオリの中に閉じこもっていたような気がします。ああ、こんな考え方もあるのか、と驚きの連続です。私は「人のこと、つまり周りのことを気にしすぎなのではないか？」と書かれ、これまでの自分の行動や性格と照らし合わせてみて、ハッとすることもありました。またAさんを悪者としか見えなかった私に、Aさんの一生懸命な気持ちを教えてくれました。私は自分まで裏切られたと思い、その事がAさんを感情的に非難したのではないかと、思えてきました。私の矛盾も指摘され、始めはショックでしたが、自分の気持ちを正直にみつめたら、当たっているなあと思えました。そして、「人はこうすべきだ」と決めていた私に「人は変わります」と教えてくれました。又、「人それぞれだよ」と言われ、その事を改めて認識しました。「友達は大切だ」と言われ、Aさんを失いたくないと思えて来ました。たくさんの事が一気に、頭の中に入ってきました。色々な事を思い、色々な視点を見つけました。今まで、私の心の中で冷たく凍っていたAさんの出来事に、パアッと光が射し込み温かくなりました(a)。本当に良かったです。Aさんの事を書くことを、一時ためらいましたが、書いてよかったです。こんなに素晴らしい感想が返して(返って)くれた事をとても感謝します。

下線(a)「今まで、私の心の中で冷たく凍っていたAさんの出来事に、パアッと光が射し込み温かくなりました」は、レベル7の「開け」の典型的な例といえる。筆者がこれまで実施してきたセッションでは、レベル6に達する参加者は毎回現れるが、レベル7に達する参加者は、毎セッション出現するとは限らない。むしろ、少数であるといえる。この事例では、作文において、友人のAさんとのある問題をめぐる確執が、具体的に綴られていた。先に見た、高レベル例にも共通することであるが、高レベルに達する事例では、個人的、具体的な問題が持ち込まれることが多いようである。

3-7-5 【研究8】考察

【研究 8a】から、文章交換活動の体験過程レベルは、作文では、レベル2または3を中心に、ほとんどが最高値でレベル4（平均値レベル3程度）に達し、約3割がレベル5に進んでいた。これは、自分に関する出来事の描写とそれに関する感想・反応の描写を中心に、一部で、自己の内面に焦点を合わせる描写が含まれるという展開を示している。なおかつ、その中の約3割は、自己について、仮説を提示したり、探索したりする心理過程に進んだことを示す。感想文でも、体験過程レベルは、作文とほぼ同様であった。ここでは、読み手の内面に対して焦点を合わせる描写や、読み手の内面のあり方に対して、仮説を提示したり、探索したりする心理過程も進行していた。

振り返り文では、レベル3を中心に、最高値ではほとんどがレベル4以上に達し、約3割がレベル6に達していた。これは、自分や読み手に関する出来事に対する感情・反応の描写を中心とし、約9割の参加者が、内面に焦点を合わせた描写を行い、そのうち約3割は、自己の内面または他の参加者の内面について、何らかの「気づき」を体験したといえることができる。この活動では、振り返り文において、体験過程が深まっているといえるであろう。このことは、分散分析の結果からも確認できた。

【研究 8b】では、作文、感想文、振り返り文の関係を、いくつかの事例をもとに探索した。

その結果、感想文と作文の関係には、

- 作文の中心的话题に対して、直接的に賛同したり（感想 1-3）否定的意見を述べたり（感想 1-3、4-1、4-3等）する
 - 作文の中心的话题に対して、筆者とは違った視点からの見方を提出する記述（感想 2-1、6-1等）
 - 作文の筆者の体験と自分の体験との共通点を見出し、共感する記述（感想 2-3、3-1、3-2、4-2等）
 - 作文の内容から発展して自身の問題を展開し、体験や考えを述べる記述（感想 1-1、6-3、6-4等）
 - 作文の筆者に、問いかけたり、呼びかけたりする記述（感想 4-1、5-2、5-3等）
- 等が見られた。共感した後に新たな視点を提出する等、一つの感想文の中に、これらの反応が、複数織り交ぜられていた。

振り返り文では、

- 自分の作文に寄せられた複数の感想文の具体的影響を織り込みながら、作文の中心的话题を深めたり、広げたりしていく記述（振り返り 2、6等）
- 作文では、言語化されなかったことが、感想文をきっかけに言語化される記述（振り返り 4）
- 感想文の問いかけや呼びかけに応じて、作文筆者が、話題を新たに展開していく記述（振り返り 5等）
- 書きながら自問する、あるいは、自問自答する記述（振り返り 5等）
- 作文を客観的にみつめ、読み手の一人として反応する記述（振り返り 7、8等）
- 作文が読み手に受け容れられた体験に焦点をあてた記述（振り返り 1、3等）

- 相互交流タームで他の参加者の作文を読んだ体験に焦点をあてた記述（振り返り1、3等）

がみられた。一つの振り返り文の中に、これらの反応が、複数織り交ぜられていた。振り返り文では、自己表現ターム、相互交流タームでの経験が、複合的に織り込まれることができる。このことが、振り返りタームでの体験の深まりにつながると解釈することができるであろう。

振り返り文の体験過程が低レベルにとどまった参加者の事例を検討したところ、作文、感想文の引用や、相互交流タームの体験の織り込みという点では、高レベルの事例と大きな違いはなかった。今回、取り上げた事例からは、むしろ、作文の内容が、個人的問題よりも社会的問題に焦点を当てて展開されているところに、高レベル事例との違いがあるのではないかと考えられた。この点については、今回の探索では、資料全体について分析していないので、全体的傾向を把握するには至っていない。

しかし、個人的問題を持ち込む方が、体験過程レベルが深まるとしても、参加者に、作文執筆時点で、個人の内面的問題を書くように促すべきであるという結論を導くことはできないであろう。第1章でも述べたように、自己成長とは、目的、過程の両面において、極めて個人的で複雑なものである。この活動が行われる時点で、個人の内面的問題を強く感じている参加者もいれば、そうでない参加者もいる。特に、本活動のように、大学の授業という日常的な場で活動する場合には、問題を感じていない時期を経験している学生と、ちょうどその時に、内面的問題を抱えている学生が混在している状況が、むしろ当然であろう。低レベルの事例の検討からもわかるように、体験過程レベルでは、内面の探索や、自己や他者への気づきに至らなくても、自己の興味のある話題を中心に、複数の参加者と意見交換を行うことが肯定的にとらえられている様相がみてとれた。

問題を抱えている学生に対しては、表出が容易になるように配慮しながら、各自がそれぞれの状況に応じて活動できるような運営の仕方が望まれるであろう。

3-7-6【研究8】まとめ

【研究8】では、文章交換活動で進行する心理過程とこの活動の構成的な活動形式との関係が探索された。エンカウンター・グループ研究で用いられる体験過程レベルスケールを改変した「文章交換活動の体験過程レベル尺度」を用いて、作文、感想文、振り返り文の体験過程レベルが評定された。その結果、文章交換活動では、作文、感想文よりも、振り返り文において、体験過程レベルが深まることが示唆された。振り返り文においては、体験過程レベルは、平均値で3.5近くに達しており、最高値では、9割以上の参加者がレベル4の「内面の焦点化」に達し、うち、約3割の参加者がレベル5の「気づき」を経験していた。

事例に即して、作文、感想文、振り返り文の関係を探索したところ、振り返り文には、作文、感想文の表現の引用、自分の作文が読み手に受け容れられた体験、相互交流タームで他の参加者の作文を読んだ体験、自分の作文を時間をおいて読み直した体験などが織り込まれていた。

3-8 本章のまとめ

本章では、日本人大学生と留学生の活動を対象として、文章交換活動で進行する心理過程が探索された。

【研究4】では、留学生に活動を拡大した初年度の実践を分析した。【研究5】以下の4つの研究では、日本人大学生と留学生の文章交換活動の様相を探索した。その結果、留学生を交えた活動でも、日本人大学生のみの活動と同様に、「呼応的關係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」の3つの心理過程と、「書くことへの自信」「書くことへの意欲」の心理過程が進行することが確認できた。これらの心理過程は、日本人大学生のみで活動するときよりも、留学生を交えて活動するときの方が、より強く体験されることが示唆された。

また、日本人大学生と留学生が匿名で活動することにより、留学生の側には、日本人大学生同士でも開示されることが少ない日本人大学生の側面に触れることができるという利点があり、日本人大学生の側には、留学生を交えることによって、日本人大学生のみの活動では焦点が当たりにくい、さまざまな自己の側面に焦点を当てた交流が可能になるという利点があった。

また、この活動では、活動初期に「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が顕著に体験されるところに特徴があった。留学生と日本人大学生に、「異なる文化的背景を持つ人間として」よりも、「1人の人間として」交流する体験を提供し、普遍的関係親密感を基盤とする間共同体コミュニケーションと、その中での自己成長の促進を可能にするところに、本研究の文章交換活動の意義があるといえる。

第4章 文章交換活動の展開（開かれた活動として）

4-1 本章の目的

第3章では、文章交換活動を留学生を交えて活動すると、日本人大学生のみで活動するよりも、心理過程がよりダイナミックに進展することが明らかとなった。また、留学生には日本語母語話者との実質的内容のある対話の成立が、日本語での文章表現の成功体験と感じられ、日本語学習への動機付けになることも見出された。

これらの事実は、この活動を海外の日本語学習者など、より多様な人々と交流することの有効性を示唆している。国内外を問わず、瞬時に双方向のコミュニケーションができるインターネットの利便性は、これに応えてくれるものである。また、本研究で提案する文章交換活動は、文章表現を媒体とするのでテキストファイルとしてインターネットを通じてやりとりすることが容易である。

これらのことから、本研究の文章交換活動をインターネットを通じて展開することは、可能であり、かつ、より一層の有効性が得られると予想することができる。しかし、インターネット使用時に、紙媒体使用時と同様の効果が得られるかどうかは検討を要する。また、インターネット使用に、紙媒体使用にない利点や問題点が存在する可能性もある。

第4章では、本研究の文章交換活動をインターネットを通じて展開する可能性をさぐることにする。

【研究9】では、インターネットを通じて実施する場合の効果と、特徴を検討する。

【文章交換活動の展開】の項では、紙媒体、インターネットの両方の媒体を使用し、文章交換活動によるゆるやかな共同体を形成する「さくぶん・おるぐ」プロジェクトの現在の状況と見通しを述べ、本研究のまとめとする。

4-2 研究の背景

インターネットの普及により、教育におけるコンピューター利用は新しい時代を迎えたといわれている。それ以前のコンピューター教育では、学習者がコンピューター画面に提示される教材を使い、コンピューターと対話しながら学習する CAI 型の学習が主流であった。この時代は、「コンピューターはすぐれた教師の代わりをつとめることができるか」（佐伯，1986：174）が議論された時代でもあった。しかし、インターネットの普及は、コンピューターを人間と人間を結ぶ手段として利用することを可能にした。

大隅（1998a：19）は、インターネットに接続されたパソコンの特徴として、それぞれのパソコンは基本的に対等であること、個人と個人の通信と情報のやり取りを国内だけでなく世界的な規模で行うことができること、大量の情報をすばやく処理できること、みずから書き込みや加工ができること等の点をあげている。

インターネットの登場は、これまで出版文化の枠組みの中で育まれてきた作者と読者という枠組みを根底から揺るがすものである。

大隅も指摘するように、双方向の通信が可能なインターネットの中では、誰もが読み手であり、同時に書き手である。出版文化におけるような作者と読者というヒエラルキーは、もともと存在しない。

出版文化の世界では、「書かれたもの」が出版物として流通するためには、秀逸性、専門性といった価値を持つことが必要であるのに対して、インターネットの世界では「書かれたもの」は、その内容、質の如何を問わず、価値付けされないまま流通している。

こういった特徴が発揮されたインターネット上の文章表現の形式に「インターネット掲示板」があるが、起点となる文章に対して、それを読んだ人が文章で反応し、連鎖的につなげていくものである。起点となる文章を書いた人が、反応に対する反応を書き込むこともできる。

以上のような、

- 対等性
- 双方向性
- 外部の価値付けから自由であること
- 反応に対する反応を書き込めること

といった特徴は、本研究で提案する文章交換活動をインターネットを通じて展開する妥当性を示すものである。

4-3 【研究9】文章交換活動のインターネット利用の試み

4-3-1 【研究9】問題設定

【研究9】では、本研究で提案している文章交換活動をインターネットを通じて実施した場合（これをネットセッションと呼ぶ）の参加者の心理過程を、紙媒体を用いて実施した場合（これを紙セッションと呼ぶ）の参加者の心理過程と比較する（研究課題1）。

また、ネットセッションと紙セッションの違いが、参加者にどのように体験されるかを探索的に研究する（研究課題2）。

4-3-2 【研究9】方法

4-3-2-1 ネットセッション

実施時期：平成12年10月下旬～11月中旬

実施対象：東京都内の私立大学の『日本語表現法』の受講生。日本人大学生は27名、留学生は32名で、日本人大学生と留学生は別編成のクラスとなっている。留学生の出身は中国21、台湾5、韓国2、マレーシア2、ネパール1、ベトナム1であった。

実施場所：日本人クラスは、コンピューター教室で授業時間に実施した。1人に1台のコンピューター端末が用意された。授業時間内に終了しなかった場合は、自宅その他の活動も許可した。留学生クラスは、授業時間中にコンピューター教室を利用することが不可能であったので、教室外活動とした。授業課題提出用として、1週間に2時間、コンピューター教室2室60席を確保した。この他、学生は図書館内PCオープンフロアの86席のコンピューター端末を自由に利用することができた。

実施方法：ネットセッションは、紙セッションの活動形式をホームページ上に移植する形で計画した。プログラムは、市販の改変自由の CGI プログラムをもとに変更を加えて作成した。参加手順を表 4-9-1 に紙セッションと対比させて掲載する。

表 4-9-1 活動手順

ネットセッション	紙セッション
<p>自己表現ターム</p> <p>① パソコンをインターネットに接続し、http://www.sakubun.orgにアクセスし「ENTER」をクリックする。</p> <p>② 参加テーマをクリックする。「作文投稿」をクリックする</p> <p>③ 表示される作文投稿フォームに、作文本文、タイトル、氏名、学籍番号の他、所定事項を記入し、送信する。</p>	<p>自己表現ターム</p> <p>① 1000 語の原稿用紙を1枚受け取る。</p> <p>② 配布された原稿用紙に、参加テーマに基づき作文本文とタイトルを書く。</p> <p>③ 書き終わったら提出する。提出時に、教卓にある作業表から任意の番号を取得し、原稿用紙の該当欄に番号を記入する。作業表の該当番号欄に氏名、学籍番号を記入する。</p>
<p>相互交流ターム</p> <p>④ 1～2 は、自己表現セッションと同じ</p> <p>⑤ 投稿されている作文のタイトル一覧から読みたい作文を選びNo.をクリックするか、または本文を一覧表示させる。</p> <p>⑥ 感想を書きたい作文本文右下の「感想を書く方はここをクリック」をクリックする。</p> <p>⑦ 表示される感想文投稿フォームに、作文に対する感想文、氏名、学籍番号他、所定事項を記入し送信する。</p> <p>⑧ 手順5～7を2～3回繰り返す。</p>	<p>相互交流ターム</p> <p>④ 教卓にある他の学生の書いた作文から、自分の読みたい作文を1編選び、感想文記入用紙を1枚受け取る。</p> <p>⑤ 各自の席で、手順4で選択した作文を読み、感想文を書く。</p> <p>⑥ 感想文を書き終わったら、教卓で作文に感想文をホチキスで留め、作業用紙の該当欄に氏名と学籍番号を記入する。作文を所定の場所に戻す。</p> <p>⑦ 手順5～7を2～3回繰り返す。</p>
<p>振り返りターム</p> <p>⑨ 1～2 は、自己表現セッションと同じ。</p> <p>⑩ 表示される作文リスト中の自分の作文と、それに対する感想文の本文を表示させる。</p> <p>⑪ 自分の作文と、それに対する他の参加者による感想文（通常複数）を読む。</p> <p>⑫ 感想文右下「筆者コメントを書く方はここをクリック」をクリックする。</p> <p>⑬ 表示される筆者コメント投稿フォームに、感想文を読んだコメント、氏名、学籍番号他所定事項を記入し、送信する。</p> <p>⑭ 配布された振り返り自由記述質問紙に、活動全体についての内省を記入する。</p> <p>⑮ 自由記述質問紙提出後、振り返りシートを受け取る。</p> <p>⑯ 振り返りシートに記入し提出する。</p>	<p>振り返りターム</p> <p>⑧ 教卓から、自分の作文を受け取る。作文には、通常複数の他の学生による感想文がホチキス留めされている。</p> <p>⑨ 自分の作文と、それに対する他の参加者による感想文（通常複数）を読む。</p> <p>⑩ 配布された振り返り自由記述質問紙に、活動全体についての内省を記入する。</p> <p>⑪ 10 で記入した自由記述質問紙を作文、感想文とともに提出し、振り返りシートを受け取る。</p> <p>⑫ 振り返りシートに記入し提出する。</p>

セキュリティの問題：活動原則の第4である匿名性の原則を遵守するため、ホームページ上には、氏名、学籍番号などの個人情報表示させなかった。教師のみがパスワードでアクセス可能な管理画面を作成し、個人情報を閲覧できるようにした。これらは、

インターネット上のセキュリティの問題としても重要である。

実施手順の参加者への説明：ネットセッション参加者の日本人大学生、留学生は、既に1年次前期課程の情報関係の必修科目において、ワープロソフトの使い方やインターネットへの接続方法など、基本的なパソコン操作を習得していた。従って文章交換のホームページの使い方のみを説明した。日本人クラスは、コンピューター教室で教師画面をモニターしながら口頭で説明した。留学生クラスは、授業時間中に手順を書いた文書を配布し、数人のグループに分けて教師のノートパソコンを見せながら説明した。

分析資料：振り返りタームで書かれた自由記述と【研究5】で開発した質問紙を用いた。自由記述に質問紙の影響が及ぶことを排除するため、先に自由記述用紙を配布し、記入済み自由記述用紙の回収と引き換えに、質問紙を配布した。留学生クラスは、授業中にコンピューター教室が使用できなかった関係で、自由記述用紙への記入が教室外活動となった。授業中に自由記述用紙を回収し、引き換えに質問紙を配布した。質問紙の記入は教室で行われた。

自由記述用紙の質問文は以下の通りである。

質問 この活動について感じたことを自由に書いてください。

尚、テーマは、「男女差別・格差を感じる時」とした。ネットセッションと紙セッションでテーマによる差が生じないように、共に、個人的経験、社会的観点のいずれからも執筆可能なものとし、テーマを提示するにあたっては「テーマをもとに自由に考えて書くように」と教示した。

4-3-2-2 紙セッション

実施時期：平成12年11月中旬～12月中旬

実施対象：【研究9】と同じクラスの受講生。ただし、ネットセッション、紙セッションの両方に参加した受講生を分析対象とした。留学生クラスは、無作為に抽出した約半数に対して、別研究のためにインストラクションを変更したためこれを除外した。分析対象は、日本人大学生20名、留学生は17名であった。留学生の出身地は中国12、台湾2、韓国1、マレーシア1、ベトナム1であった。質問紙の分析では、留学生2名（中国1、韓国1）に記入ミスがあったため、日本人大学生は20名、留学生は15名を分析対象とした。

実施場所：日本人クラス、留学生クラスともに、一般教室を使用して実施された。

実施方法：第5章に掲載した文章交換活動の表5-1の実施要領に従い、通常の文章交換活動の方法で実施された。相互交流タームは1回実施した。参加者手順は、既に表4-9-1にネットセッションと対比させて掲載した。

分析資料：振り返りタームで書かれた自由記述と【研究5】で開発した質問紙を用いた。自由記述記入用紙の回収時に、引き換えに質問紙を配布した。

自由記述記入用紙の質問文は以下の通りである。

質問 1. 前回の「男女差別・格差を感じる時」のセッションはインターネット

のホームページを通じて行いました。今回の「子供は何人？少子化社会を考える」のセッションは原稿用紙を用いて行いました。2つの活動形式を経験して、原稿用紙とホームページでは、どのような違いがあると感じましたか。

質問2. 原稿用紙を用いた形式とホームページを用いた形式のどちらが好きですか。

尚、「子供は何人？少子化社会を考える」とした。ネットセッションと紙セッションでテーマによる差が生じないように、共に、個人的経験、社会的観点のいずれからも執筆可能なものとし、テーマを提示するにあたっては「テーマをもとに自由に考えて書くように」と教示した。

4-3-3 【研究9】結果と考察

4-3-3-1 ネットセッションの効果（研究課題1）

はじめに、ネットセッションの自由記述を検討する（Jは日本人大学生、Fは留学生の記述）。

ネットセッションの自由記述用紙に書かれた記述には、5つの心理過程の進行を示す表現が多数みられた。それぞれの過程に言及していた学習者の割合と、記述の一部を抜き出して紹介する。

「普段考えないようなことをみんなで考えた」(J)、「お互いの心を開いて話げできた」(F)など、参加者の間で心理的交流が進行していた。「みんなが真剣に色々な角度から指摘してくれたおかげで、私もだいたい考えさせられた」(J)、「他人の観点を読んで、考えて、自分の観点到に影響した」(F)など、自分の考え方や意見に再検討が加えられたり、影響を受けたりしていた。「多面的な考えができるようになった」(J)、「自分の心が広がった」(F)など、物の見方や考え方に変化が起きたことが述べられていた。これらは「呼応関係を通じた自己変容」の存在を示していると考えられる。日本人大学生14名(51.9%)、留学生15名(46.9%)がこの心理過程を記述していた。

「本音をぶつけ合うことができた」(J)、「自分の考えをおもいっきりあらわして」(F)など、率直な自己表現が進行していた。日本人大学生では「自分の考えをまとめられた」(J)、「自分ってこんなこと考えてたんだ」(J)と、活動を契機に自己理解が進んだことが述べられていた。留学生記述には、直接これに対応するものはないが「考える空間が与えられた」(F)と思考の深まりが記述されていた。これらは「自己表現を通じた自己理解」の存在を示していると考えられる。日本人大学生10名(37.0%)、留学生9名(28.1%)がこの心理過程を記述していた。

日本人大学生、留学生ともに、他の参加者の意見を理解できたとする記述が広くみられた。「自分の意見を書いて人から反論を受けるのはすごくいい事だと思う」(J)のように、反対意見も積極的に受け入れようとする姿勢を述べるものもあった。理解の方法には、「気づいた」(J、F)「わかった」(F)と理解の体験に焦点をあてて記述するものと、「知識を広げる」(J)「勉強になる」(F)と知識の獲得に焦点をあてて記述するものがあった。

これらは「相互受容体験を通じた関係親密感」の存在を示していると考えられる。日本人大学生 20 名(74.1%)、留学生 17 名 (53.1%)がこの心理過程を記述していた。

文章表現が「好きになった」(J、F)「これからも書きたい」(J、F)など、文章表現活動に対する意欲の高まりを示す記述が見られた。特に留学生で、この活動が新たな日本語学習の動機付けになっていることがうかがえた。しかし「この活動が辛い」(F)も 1 例あった。これらは「書くことへの意欲」の存在を示していると考えられる。日本人大学生 4 名(14.8%)、留学生 9 名 (28.1%)がこの心理過程を記述していた。

留学生を中心に「表現能力が向上した」(F)「今はちょっと自信を持っている」(F)と(日本語)文章表現能力の向上について記述されていた。能力の不足への気づきに言及するものもあった。日本人大学生や他の参加者の文章を読むことが自分の日本語を見直すきっかけとなっていることが記述されていた。これらは「書くことへの自信」の存在を示していると考えられる。日本人大学生 2 名(7.4%)、留学生 11 名 (34.4%)がこの心理過程を記述していた。

これらの結果から、ネットセッションにおいても紙セッションと同様に 5 つのカテゴリに分類可能な心理過程が進行するといつてよいであろう。

次に、両セッションの質問紙の得点を検討する。

質問紙の 31 項目について、「非常にそう思う」を 5 点、「全くそう思わない」を 1 点とし、各心理過程の得点を算出した。その結果を表 4-9-2 に示す。

表 4-9-2 紙セッションとネットセッションの得点

因子名			自己変容		自己理解		関係親密感		書く意欲		書く自信	
参加者	媒体	N	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
日本人	ネット	20	3.45	0.62	3.24	0.58	4.02	0.4	3.18	1.01	2.42	0.82
	紙	20	3.65	0.48	3.41	0.56	4.18	0.58	3.08	0.54	2.58	0.67
留学生	ネット	15	3.46	0.71	3.21	0.85	3.8	0.73	3.27	1.12	2.8	0.92
	紙	15	3.51	0.41	3.14	0.48	3.72	0.45	3.38	0.92	2.98	0.76
全体		35	3.52	0.56	3.26	0.62	3.95	0.56	3.21	0.89	2.67	0.8

(因子略称名) 自己変容：呼応関係を通じた自己変容、自己理解：自己表現を通じた自己理解、

関係親密感：相互受容体験を通じた親密感、書く意欲：書くことへの意欲、書く自信：書くことへの自信

ネットセッション、紙セッションの各因子の得点は近似していた。一元配置の分散分析を実施した結果、どの因子にも媒体による有意な差はみとめられなかった。これにより、5 つの心理過程の体験の強さに関して、両セッションで違いがあるとはいえないことがわかる。

4-3-3-2 ネットセッションと紙セッションの違い(研究課題 2)

紙セッションの自由記述を検討する (J は日本人大学生、F は留学生の記述)。

最初に、質問 2「原稿用紙を用いた形式とホームページを用いた形式のどちらが好きですか。」に対する回答結果を、表 4-9-3 に掲載する。

表 4-9-3 「原稿用紙形式とホームページ形式のどちらが好きですか」の回答

日本人学生		留学生	
ネット	12名 (60.0%)	ネット	10名 (58.8%)
原稿用紙	8名 (40.0%)	原稿用紙	6名 (35.3%)
どちらともいえない	0名 (0%)	どちらともいえない	1名 (5.9%)
計	20名	計	17名

日本人大学生、留学生とも、6割程度が原稿用紙よりもホームページに好感をもっていった。本研究は、好感度の判定を目的とするものではないので、この点については、これ以上分析しない。以下、ホームページが好きと回答したものを「ネット派」、原稿用紙が好きと回答したものを「紙派」と呼ぶこととし、質問 1「2つの活動形式を経験して、原稿用紙とホームページではどのような違いがあると感じましたか」に対する自由記述回答を検討する。記述されていた内容は、媒体に対する心理的構え、リテラシー（読み書き能力）、活動環境に関するものに分類可能であった。

心理的構え：ネット使用に対する心理的構えの面では、ネット派と紙派で差が見られた。日本人大学生のネット派に、「好き」(J)「おっくうでない」(J)「打つだけで楽しい」(J)「パソコンだと考えがスラスラ出てくる」(J)などと肯定的記述が見られ、文章を書く手段としてパソコンに親近感を持つ学生がいた。留学生のネット派は「新奇な感じ」(F)があるのみで、親近感の記述は見られなかった。ネット使用に対して、紙派の中に「なれていない」(J)「機械に弱い」(J)「考えが少なくなる」(F)などの否定的記述が見られた。

紙使用に対する心理的構えの面では、日本人大学生と留学生、ネット派と紙派との間に際立った差は見られなかった。「人の手による温かさ」(J)「それぞれの人の姿が浮かぶ」(F)など、読むときに、書き手の人柄や書くときの態度が伝わってくるとの肯定的記述が見られた。書くときには、日本人大学生ではネット派にも紙派にも、「気持ちを入れやすい」(J)など自分の考えが表現しやすいとの記述があった。ネット派に紙使用に対して「堅苦しさ」(J)を感じるとしたものがあった。留学生の紙派に「落ち着きを感じる」(F)「自分の手で文字を書く面白さ」(F)があった。

リテラシー：読む技能に関しては、ネット派、紙派ともに、ネット使用の方が、文字が規格化されていて読みやすいとの肯定的記述 (J、F) が広く見られた。書く技能に関しては、ネット派、紙派で差がみられた。ネット派では「パソコンの方が加筆訂正が容易」(J)とされていたが、紙派ではパソコンは「タイピングや操作に時間がかかる」とされ (F)、紙媒体の方が加筆訂正が容易であるとされていた (J)。紙媒体使用に対して「言いたい言葉がすぐ漢字で書ける」(F)の肯定的記述があった。ネット派にもタイピングより書くほうが楽であるとの記述があった (J、F)。ネット使用に対して「パソコンの技能がのびる」(J)「練習したほうがよい」(F)など、強化的動機の記述も見られた。

ワープロソフトの漢字変換機能について、日本人大学生に「漢字で悩まなくていい」(J)と肯定的記述が見られた。留学生では「難しい漢字も読み方だけわかればぼっと出る」(F)と肯定的なもの、と、「発音の正しさ」(F)が要求されると否定的なものがあつた。前者の国籍は中国、後者の国籍は韓国であつた。留学生に、文法や文字の自動チェック機能に肯定的に言及するもの(F)があつた。

活動環境：ネット使用に対して、ネット派、紙派ともに、「多くの作文や感想文を読める」(J、F)「(多くの中から)選べる」(J、F)「自分の作文を多くの人に読んでもらえる」(J、F)と情報量の多さが肯定されていた。紙使用に対し「自分のところに1つだけ作文を持ってこることができるので集中できる」(J)の肯定的記述があつた。

時間空間的側面に焦点が当てられた記述として、ネット使用に対して「時間に制限がない」(J)「自宅でもいつでも読める」(F)「遠く、広く知らせることができる」(F)などの肯定的記述があつた。「パソコンを持っていないので図書館に行かなくてはならない」(F)もあつた。紙使用に対して「授業でしか読めない」(J)の否定的記述があつた。

(1)~(3)から、他の人の書いた文章を読む場合には、ネット使用よりも紙使用に、書いた人との心理的密着性が強く体験されることが示唆された。手書き文字か活字かの違いが反映されているともいえる。読みやすさの面ではネット使用が高く評価されていた。文章を書く場合の心理的構え、タイピングや加筆訂正の容易さについては、個人差が大きかつた。環境面では、ネット使用の情報量の多さ、時間や場所の自由度の高さが肯定的に受け入れられていた。自宅でのパソコンの有無による違いも窺えた。

4-3-4 【研究9】まとめ

平成12年に実施されたインターネットセッションを対象に分析した結果、インターネットを使用した場合も、紙媒体を使用した場合と同様に、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」「書くことへの意欲」「書くことへの自信」の5つの心理過程が進行することが確かめられた。

また、紙媒体使用セッションとの比較を行った結果、紙媒体使用において作文筆者との関係親密感がより強く体験されること、インターネット使用において、文字の読みやすさや情報量の多さが肯定的に評価されていた。しかし、文章作成ツールとしての媒体評価には個人差が大きいことが窺えた。

今回の分析により、本研究の文章交換活動をインターネット上で実施する場合の効果が確かめられた。

今回の実施では、紙媒体との比較を行うため、ネットセッションの環境を紙セッションに準じて設定した。そのため、本来のパソコン利用の利点が十分に活用されていないとも言える。今後は、パソコン使用あるいはインターネット接続環境ではじめて使用可能な辞書ツール、読解支援ツール、文章作成ツールの活用なども積極的に行っていくべきであろう。インターネットの最大の利点である、海外も含めた遠隔地との交流も推進するべきであろう。

今後は、紙媒体使用セッションと併行して、インターネット使用セッションを、積極的に企画・実施し、媒体の特性、心理過程に及ぼす影響などを研究していく必要があるであろう。

4-4 【文章交換活動の展開】－さくぶん・おるぐプロジェクト

4-4-1 問題設定

第4章での検討を通じて、本研究で提案する文章交換活動の、留学生など背景の異なる学習者を交えて実施することの有効性が示された。また、【研究9】で、この文章交換活動は、インターネットを通じて展開しても一定の効果が得られることが確かめられた。

これらの結果を踏まえ、現在、文章交換活動は、多様な教育現場、多様な学習者を結ぶ「開かれた」活動として展開をはじめている。この章では、ホームページ <http://www.sakubun.org> のドメイン名にちなんで「さくぶん・おるぐ」プロジェクトと呼称している文章交換活動の現在の状況を概観し、この活動の今後を展望する。

4-4-2 プロジェクトの目的

「さくぶん・おるぐ」プロジェクトは、本研究で提案する文章交換活動を核として、多様な教育現場、多様な学習者を結び、自由で安全な心理的交流の場を提供することを目的とする教育・社会活動である。

文章の交換は、紙媒体を用いる方法、インターネットを用いる方法の2つで、実施している。

多様な参加者が多様な形態で参加することができ、個人やグループに応じた多様な活動成果を生み出すことのできるプロジェクト運営をめざしている。

4-4-3 活動実績

平成12年度と平成13年度に実施したセッションを表4-10-1にまとめた。紙媒体使用のセッションとインターネット使用のセッションを合わせて、平成12年度は16回のセッションを実施し、日本国内6大学18のクラスの日本人大学生、留学生、2名の台湾、韓国の個人学習者、18人の投稿ボランティアが参加した。平成13年度は13回のセッションを実施し、日本国内5大学21のクラスの日本人大学生と留学生、シンガポール1大学55人、韓国1大学37人の日本語学習者、2人の日本国内の外国人個人学習者、12人の投稿ボランティア（後述）が参加した。また、オーストラリアの1大学からは、16人の学習者が「オンライン日本語教室」（後述）を利用して個人参加した。

表 4-10-1 平成 12 年度と平成 13 年度に実施したセッション

平成 12 年度			平成 13 年度		
媒体	実施時期	テーマ	媒体	実施時期	テーマ
紙	4～5 月	私を語る	ネット	4～5 月	日本人大学生にききたいこと
紙	6～7 月	『一兵卒』を読んで	紙	5 月	私を語る
紙	6～7 月	自由テーマ	ネット	6～10 月	『坊っちゃん』を読んで
紙	6～7 月	自由テーマ	ネット	8～10 月	携帯電話
紙	7～8 月	私を紹介します	ネット	8～10 月	大学生活
ネット	8 月	日本（人）の不思議なところ	ネット	8～10 月	フリーター
ネット	9～10 月	自然を語る	紙	10～11 月	あの人にいたかったこの一言
紙	9～10 月	教育への提言	紙	11～12 月	私を語る
紙	10～11 月	「食」を語る	紙	11～12 月	大人として期待されること
ネット	10～11 月	男女差別・格差を感じる時	紙	11～12 月	私が感化を受けた人（もの）
紙	10～11 月	『春は馬車に乗って』を読んで	紙	12 月	『源氏物語』雨夜の品定を読んで
紙	11～12 月	子供は何人？-少子化を考える	紙	12 月	『春は馬車に乗って』を読んで
紙	11～12 月	日本の若者文化について	ネット	1 月～2 月	留学生生活で困ったこと
ネット	1 月～2 月	教育への提言			
ネット	1 月～2 月	「食」を語る			
ネット	1 月～2 月	日本人学生・留学生にききたい			

(注記)「紙」は原稿用紙等を書いて交換する方法、「ネット」はインターネットを利用して交換する方法をさす

4-4-4 「開かれた活動」として

文章交換活動をインターネットで展開するようになり、当初の目的であった海外の学習者の参加が得られるようになったが、その他にも、この活動自身が、いくつかの点で変容を迫られることとなった。

インターネットで展開するようになることにより、益々、参加者の多様性が増してきた。それに伴って、活動の目的にも幅を持たせることが必要となってきた。活動原則の遵守を条件に、参加者や参加クラスの多様性に柔軟に対応するよう、努めている。現在は、参加クラスのシラバスや、参加者のニーズに対応して、文学作品をめぐる感想交換や、社会的問題をテーマとするセッションも開催している。

4-4-4-1 個人参加者の受け入れ

本研究の文章交換活動は、大学の文章表現の授業を領域として活動してきたため、クラス（グループ）での参加が原則となっていた。しかし、インターネットで展開することにより、本研究の文章交換活動に、希望すれば、誰でも、個人で参加することが可能になった。これまでに、海外在住の日本語学習者 3 名、日本在住の留学生 1 名、滞日ビジネスマン 2 名が個人参加している。

これらの多くは、インターネットを通じて、この活動の存在を知り、参加に至ったケースである。これは、この活動が「開かれた活動」として成長しつつあることを示しているといえるであろう。現在のところ、おおがかりな募集告知はおこなわず、1 年間に 1 週間程度、ホームページ上で告知をしているのみであるが、今後、受け入れ体制が整備されれば、さらに多くの参加者を受け入れていくことが可能となるであろう。

また、純粋な個人参加ではないが、海外の大学の日本語クラスの学習者が自律学習の一環として参加するようになった。2年間で計 27 名が参加した。このような参加形態は、グループ参加と個人参加の間にある新しい形態であるといえる。

4-4-4-2 「オンライン作文教室」—チューターと個人学習者の参加

文章交換活動では、大学の文章表現の授業を領域としているため、この活動に参加する留学生は、日本語能力試験 1 級程度の日本語能力を持っている。

しかし、インターネットを通じて参加してくる個人外国人学習者の場合は、日本語能力が、同レベルに達していない場合も少なくない。また、日本語学習が参加の動機の一つになっていることも多い。このため、現在は、プロジェクト運営者の側で紹介したチューターがファシリテーターとなり、セッションの開催や、活動原則、参加手順の説明、日本語文章表現に対するアドバイスなどを行っている。これらは、電子メールを通じて行われている。チューターが個人学習者を支援する活動を「オンライン作文教室」と呼称している。

チューターは教師ではないから、作成された文章に対して、審判的評価をおこなったり、成績評価をしたりする立場にはない。横のかかわりの中で、日本語面での援助を行っていかうとするものである。

「オンライン作文教室」は、平成 12 年 9 月にオープンし、平成 12 年には、台湾、韓国在住の日本語学習者各 1 名、平成 13 年には、オーストラリアの大学の日本語学習者 16 名が参加した。

「オンライン作文教室」の開設に伴って、チューターを外部から募集する必要が生じた。現在、東京都内の国立大学の協力を得て、毎年、チューターの募集を実施している。チューターの活動も、文章交換活動の外部に開かれた一面といえる。

4-4-4-3 教育現場を結ぶ活動としての展開

インターネットセッションを実施することによって、文章交換活動の内容を、一般に告知、閲覧することが可能となった。現在は、進行中の活動はパスワードを設定するなどして一部制限しているが、問い合わせがあった場合等には、閲覧を許可しており、活動の様子を閲覧できることが、参加クラスの増加に結びついている。平成 13 年度は、筆者以外に 6 名の大学の教師が本研究の文章交換活動に、正規授業の一環として参加した。

単一クラス内の学習者の相互交流活動として出発した文章交換活動が、教育現場を結ぶ活動として成長しつつあるといえる。

4-4-4-4 ファシリテーターによる活動実施前準備、実施後の報告、研究活動

本研究の文章交換活動が、複数の教育現場を結ぶ活動となり、また、「オンライン作文教室」のチューターも参加する活動となったため、活動実施前、実施後のファシリテーターによる準備、総括が、プロジェクトの重要な活動の 1 つとなっている。

平成 13 年には、海外の教育現場も参加したため、ファシリテーターの出会いから、セッションの企画・立案、遂行が、電子メールによるやりとりで進行したセッションも

あった。6～8月の「『坊っちゃん』を読んで」の企画では3人のファシリテーターが140通以上のメールを交換した。8～11月の「携帯電話」「大学生活」「フリーター」の企画（3つのテーマを同時実施した）では、オーストラリア、シンガポール、日本のファシリテーターの間で、「オンライン日本語教室」の運営も含め（学習者への助言のメールは除く）320通以上のメールが交換された。また、平成12年から14年の間に、3名のファシリテーターにより、本プロジェクトをめぐる論文や報告書が4編発表された他、6名のファシリテーターにより3つの研究発表が行われた。

4-4-4-5 投稿ボランティア

投稿ボランティアを組織し、大学生以外の一般社会人の参加を得るようになった。現在、紙媒体セッションとインターネットセッションを、年1回ずつ、計2回案内している。現在、22人の一般日本人の投稿ボランティアが登録している。内訳は女性21人、男性1人で、年齢は20代1人、30代2人、40代3人、50代9人、60代2人、70代1人（4人は不詳）である。平成12年は「子供は何人？—少子化を考える」（11～12月実施）、平成13年は「大人として期待されること」（11～12月実施）のセッションの相互交流タームを案内した。

紙媒体セッションでは、郵送方式で、プロジェクト運営者が、該当セッションの数編の作文を選択してボランティアの自宅に郵送している。投稿ボランティアは、うち任意の1～2編を選び、感想文用紙に感想を書いて、運営者に返送する。平成12年は18人（90%）、平成13年は12人（60%）の投稿ボランティアが感想文を返送した。平成13年は、相互交流タームの後、感想を受け取った参加者から投稿ボランティアに宛てたメッセージを、プロジェクト運営者が郵送した。

インターネットセッションの案内は、電子メールを通じて行われている。インターネットセッションへの投稿ボランティアの参加は、まだ、低調である。パソコンの操作や、参加方法の告知などが今後の課題である。

4-4-5 多様なコミュニケーションの進展

4-4-5-1 多様なコミュニケーションの進展

外部に「開かれた」活動となったことにより、文章交換活動は多様な対話を組織する活動として発展しつつある。現在、「さくぶん・おるぐ」プロジェクトで進行しているコミュニケーションを図4-10-1として示した。

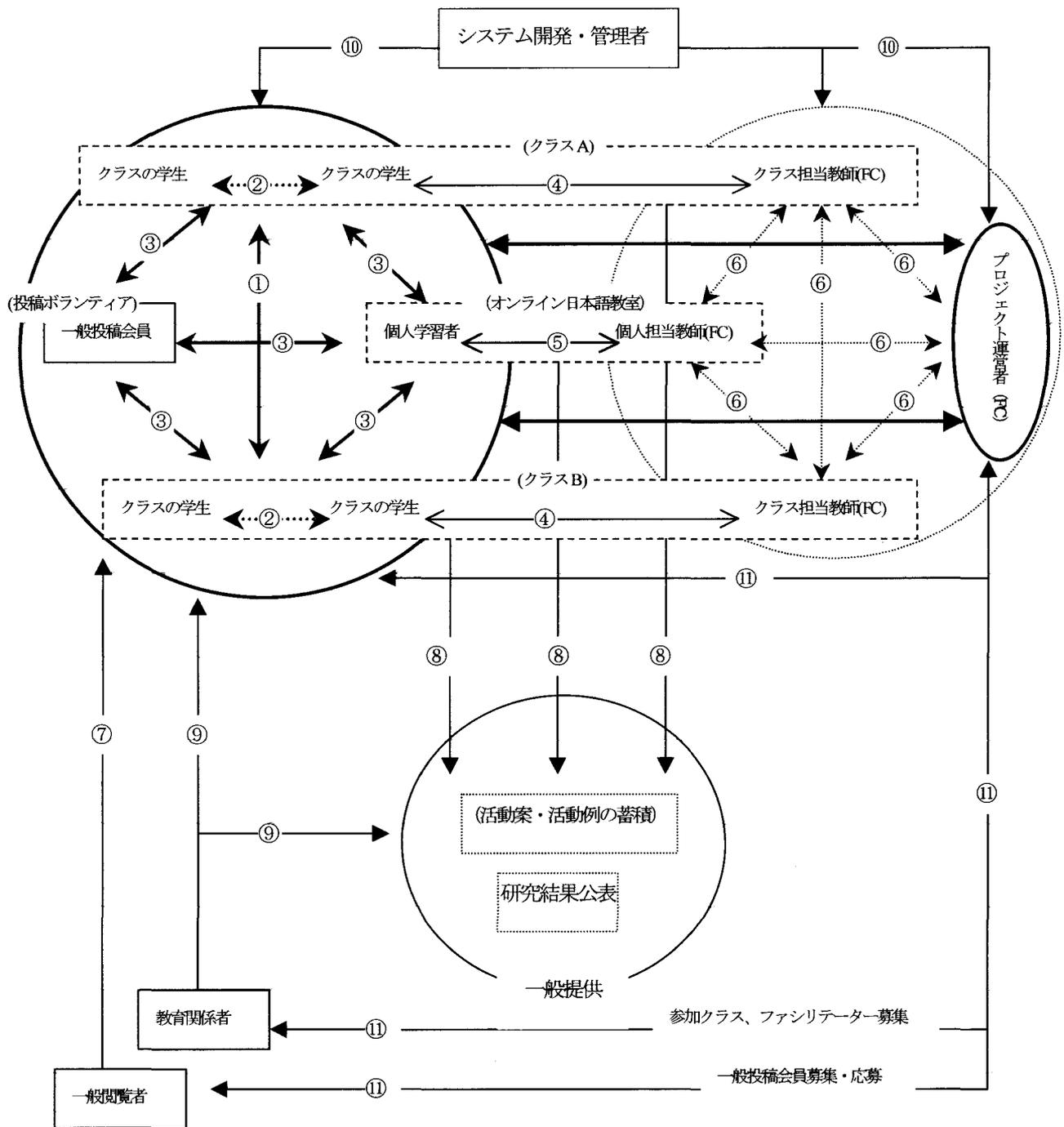


図4-10-1 さくぶん・おるぐプロジェクトの全体像 (注) 図中のFCはファシリテーターの意

図中のそれぞれの矢印は、以下のコミュニケーションを示している。

- ①クラス間の参加者のコミュニケーション
- ②クラス内の参加者のコミュニケーション
- ③クラス参加者と個人参加者、個人参加者と個人参加者とのコミュニケーション
- ④クラス参加者とクラス担当教師（ファシリテーター）のコミュニケーション
- ⑤個人参加者と個人担当教師（ファシリテーター）のコミュニケーション
- ⑥教師（ファシリテーター）間のコミュニケーション
- ⑦一般閲覧者が活動を読むことによるコミュニケーション
- ⑧教師（ファシリテーター）の活動報告、研究結果発表の実施過程のコミュニケーション
- ⑨教育関係者の活動閲覧および、活動報告、研究結果の閲覧によるコミュニケーション
- ⑩システム開発、管理者と参加者、ファシリテーターのコミュニケーション
- ⑪プロジェクト運営者と参加者、ファシリテーターのコミュニケーション、個人参加者、参加クラス、ファシリテーターの募集

4-5 文章交換活動の可能性

本研究の文章交換活動の始源は、平成2年の日本人大学生を対象とする実践に遡る。平成8年からは日本で学ぶ外国人留学生を対象を広げ、平成12年には一般日本人の投稿ボランティアの参加も得て、社会活動としての第一歩を踏み出した。平成12年からは、従来の紙媒体を利用した活動に加え、インターネットを利用した活動を開始し、海外で学ぶ日本語学習者、滞日留学生やビジネスマンなどへと対象をひろげつつある。この歩みは、日本人大学生を対象とする1つの文章表現活動のクラスからはじまった活動の自己成長の歩みであるといえるであろう。

本研究の文章交換活動の目的は、参加者の「自己成長の促進」であるが、人間の「自己成長」は、その方向、過程ともに、個別的様相を呈するものであるから、これを統一的に論じることはできない。野島（2000）がエンカウンター・グループ理論の中で「募集段階での（自己成長という）いわば一般的目的」は、実際に集まったファシリテーターとメンバー達によって「すり合わせ」が行われ、そのグループ独自の「個別的目的」が持たれることになる」と述べていたが、この文章交換活動でもそれぞれの参加者が、個別的事情に応じた目的を持ち込み、追求できることを重視してきた。小柳（1999）がいうように「自己成長」を目的とする活動は「目的の真空地帯」でなければならないのである。それは、自由な自己表現が可能な「場」の提供に徹することでもある。

文章交換活動の13年の歩みを振り返るに、この活動自身が、変容を遂げながら自己成長してきたのは、この活動が「場」の提供に徹し、参加者や参加クラスの多様な目的を盛り込む器として機能してきたことによるといえるであろう。

本研究で示された具体的形式と運営方法に基づいて実施すれば、教育現場の単一クラス内はもとより、複数のクラスの間でのコミュニケーションが可能である。持ち込み方式、

郵送方式など、「書かれたもの」の適切な運搬方法が用意されれば、遠隔地の教育現場とのコミュニケーションも可能となる。さらに、インターネットを利用することにより、グローバルな規模での、文章表現によるコミュニケーションが可能となる。本研究ではインターネット上に、多様な教育現場が集い、文章表現によるコミュニケーションが可能なスペースを設置して活動を展開している。このスペースは、活動原則が遵守される限りにおいて、誰でも参加可能な「開かれた場」である。

4-6 本章のまとめ

本章では、インターネットを利用して「開かれた活動」として展開する文章交換活動の現在の状況を述べた。

まず、【研究9】で、インターネットを利用しても、紙媒体を利用する場合と同様の効果が得られる見通しをえた。【文章交換活動の展開】では、「開かれた」活動として、海外の日本語学習者、一般社会人と対象を広げつつある文章交換活動の現在の状況について述べた。

第5章 総合的考察

5-1 本章の目的

本章では、【研究1】から【研究9】で得られた知見をもとに、文章交換活動で進行する心理過程の特徴をまとめ、この活動の意義と可能性について総合的な考察を行う。

5-2 本研究で得られた知見のまとめ

5-2-1 文章交換活動で進行する心理過程

知見1 文章交換活動では、参加者間に受容的・呼応的かかわりが形成され、参加者の自己成長が促進される。

本研究の文章交換活動は、日本の大学の一般教養課程の文章表現関連科目を領域とするもので、日本人大学生を対象とする活動として出発した。この活動の特徴を明らかにするため、第2章では、日本人大学生を対象とする実践に即して、この活動で進行する心理過程を探索的に研究した。

本研究の文章交換活動は、実践の中で生み出された独創性の高いものであるから、【研究1】では、活動中で産出された文章を資料とする探索的方法を採った。年間5セッションの活動に参加した学生が最終セッションの振り返り文として書いた所感を資料とし、特徴的な表現を抜き出し、分類した。その結果、本研究の文章交換活動の心理過程を構成する要素として、自己表現、自己理解、自己開示、自己受容、自己成長意欲、相互理解、相互受容、相互援助、人間関係親密感の体験の9つ、文章表現活動に関連する心理過程として、文章表現能力向上感、文章表現活動への積極性の高まり、文章表現活動の日常生活への広がり3つが抽出された。

【研究2】では、【研究1】で得られた結果を、より少ない要素に集約し、文章交換活動において進行する心理過程を概括的にとらえることを試みた。【研究1】の過程で得られた振り返り文の抜き出し表現をもとに、質問紙を作成して実施し、統計的手法を適用して探索した。その結果、「呼応関係を通じた自己変容」「相互受容体験を通じた関係親密感」「自己表現を通じた自己理解」と解釈可能な3つの心理過程と、「書くことへの自信」「書くことへの意欲」と解釈可能な2つの文章表現に関する心理過程が見出された。本研究の文章交換活動は、参加者間に受容的・呼応的かかわりを形成し、参加者の自己成長を促進することが示唆された。

5-2-2 匿名で活動することが心理過程に及ぼす影響

知見2 文章交換活動では、日常的な共同体の中で、普段は焦点が当たりにくい側面に焦点をあてた交流が可能となる。

【研究1】の探索の過程で、参加者の振り返り文に、「名前をふせるので、思っていることを書きやすい」等、匿名で活動することが自己開示を容易にするという記述が数多く見られた。匿名で活動することは、本研究の文章交換活動の特徴である。【研究3】では、匿名であることが、参加者の心理過程にどのような影響を及ぼしているのかを、開示される自己の側面に着目して探索した。3つのクラスのうち1クラスに対して、実名を記してクラス内で交換することを十分に告知した後、文章交換活動の手順を一部変更して、実名を記しての文章交換を実施した。他のクラスは、基本手順に従って、匿名で、クラス間で文章を交換した。作文のテーマは「私を語る」とした。作文の中心的话题として開示された自己の側面を調査したところ、実名活動クラスにおいては、趣味、出来事、身体的自己の機能体質的側面、物理的自己が、匿名活動クラスでは、精神的自己の情緒的側面、実存的自己、趣味、血縁的自己が多く開示されていた。

趣味、物理的自己は、榎本（1997）の大学生の自己開示の研究において、心理的距離にかかわらず、どの相手に対しても開示されやすいとされている側面である。出来事は、本研究で付け加えられた領域であるが、自己の内面に関わらないものであるから、容易に開示される領域であると考えられる。これに対して、精神的自己の情緒的側面、血縁的自己は、どの相手に対しても開示しにくいとされている側面で、実存的自己は、知り合ったばかりの友達に開示しにくい側面であるとされている。榎本の結果と照らし合わせると、実名活動クラスで開示された側面は、開示しやすいとされている側面に集中する傾向があるが、匿名活動クラスにおいては、開示しにくいとされている自己の側面も、開示されていたといえる。匿名であることが、自己開示の抑制を軽減し、通常の状態では、開示しにくいとされている自己の側面の開示を容易にすることが示唆された。

日本の大学生の友人関係の特徴として、自己開示に対する不安が強く、「あっさりとした」友人関係を好むといった傾向が指摘されているが、本研究の文章交換活動は、大学の授業という共同体内の身近な機会を通じて、安全な方法で、共同体内のコミュニケーションの再構築の可能性を拓く可能性を持つ活動であるということができよう。

また、実名クラスでは、名前を記しての呼びかけや、「友達になりましょう」「今度話しかけて下さい」など、日常的な人間関係に発展する兆しともとれる表現が見られた。実名で活動することを十分に告知して注意深く実施すれば、実名を記しての文章交換活動は、友人関係作りのきっかけとして機能する可能性があることも示唆された。

5-2-3 日本人大学生と留学生が共に活動することの意義

知見3 文章交換活動で、日本人大学生と留学生が共に活動することにより、よりダイナミックな心理過程の展開が期待できる。

日本における留学生の増加に伴い、本研究の領域である大学の一般教養課程の文章表現関連科目においても、留学生を対象とするクラスが設置されるに至った。該当クラスを筆者が担当することとなり、本研究の文章交換活動を留学生にも拡大実施することとなった。第3章では、日本人大学生と留学生を対象とする文章交換活動で進行する心理過程が探索的に研究された。

【研究4】では、この活動の対象を留学生に拡大して実施することの妥当性を、注意

深く検討した。その結果、この活動で、留学生に日本及び日本人理解の深まりと日本人大学生との心理的交流が体験され、今後の留学生活や日本語学習への意欲と自信が増大していた。【研究4】により、本研究の文章交換活動を、日本人大学生と留学生が共に参加する活動として、実施することの妥当性が確認できた。

【研究5】では、日本人大学生と留学生が共に活動する実践に即して、本研究の文章交換活動で進行する参加者の心理過程の概括的把握を試みた。

その結果、留学生を交えた活動においても、日本人大学生のみの活動と同様に、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」「書くことへの意欲」「書くことへの自信」の心理過程が進行することが確認された。留学生を交えた活動では、日本人大学生のみの活動よりも、これらの心理過程が、より強く体験されていた。また、「相互受容体験を通じた関係親密感」は活動初期から高いレベルで保持され、その他の4つの心理過程は、活動初期よりも活動継続後の方が、より強く体験されていた。留学生を交えた活動においても、参加者間に受容的・呼応的かわりが形成され、参加者の自己成長が促進されることが確認され、さらに、この活動は、日本人大学生のみで実施するよりも、留学生を交えて実施する方が、より高い効果が期待できることが示唆された。

【研究6】では、日本人大学生と留学生の文章交換活動において開示される自己の側面が探索された。日本人大学生は、留学生を交えた活動でも、普段は開示されにくいとされている精神的自己の情緒的側面や、実存的自己などの側面を開示していた。一方、留学生は、日本人大学生よりも幅広い領域に亘って自己開示を行っていた。これには、留学生という集団が、文化的背景が異なる学生の集まった多様性に富んだ集団であることが関係しているであろう。留学生は、文章交換活動で日本人大学生と交流することにより、普段は接することが少ない日本人大学生の側面を話題に交流することができ、また、日本人大学生は、留学生と交流することにより、日本人大学生のみの交流では焦点があたりにくい、さまざまな自己の領域を洞察の対象とすることができるといえる。日本人大学生と留学生の文章交換活動は、双方にとって有益であることが示唆された。

【研究7】では、この活動の中で進行する「日本人大学生/留学生と交流すること」に関する心理過程を探索的に研究した。その結果、この活動では、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」「日本人/留学生イメージの柔軟性」「視野の拡大」の3つの心理過程が存在することがとらえられた。活動前から活動初回後にかけて、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の体験が顕著に進展していたことから、この活動では、1回のセッションで、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の進展が期待できることが示唆された。活動初期の顕著な親密感の体験に、この文章交換活動の特徴があるといえる。

また、「日本人/留学生イメージの柔軟性」は活動を続けるに従って高まる傾向があるが、「視野の拡大」には顕著な変化がみられなかった。この活動で日本人大学生/留学生と交流することは、文化的異質性の側面よりも、人間としての普遍的同質性の側面を中心に進展することが窺えた。

5-2-4 構成的な活動形式が心理過程の進展に及ぼす影響

知見4 文章交換活動では、振り返りタームで体験過程レベルが深まる。

【研究8】では、この活動の形式面での特徴である構成的な相互作用の形式と、心理過程の展開との関係が探索された。エンカウンター・グループ研究で、人格変化の一つの指標として用いられる体験過程レベルの観点から探索した。その結果、文章交換活動では、作文、感想文よりも、振り返り文において、体験過程レベルが深まることを見出された。振り返り文においては、体験過程レベルは、平均値で3.5近くに、最高値では、9割以上の参加者がレベル4の「内面の焦点化」に達し、うち、約3割の参加者がレベル5の「気づき」を経験していた。

体験過程が高レベルに達した事例を中心に、作文、感想文、振り返り文の関係を検討したところ、

感想文と作文の関係には、

- 作文の中心的话题に対して、直接的に賛同したり（感想1-3）否定的意見を述べたり（感想1-3、4-1、4-3等）する記述
 - 作文の中心的话题に対して、筆者とは違った視点からの見方を提出する記述（感想2-1、6-1等）
 - 作文の筆者の体験と自分の体験との共通点を見出し、共感する記述（感想2-3、3-1、3-2、4-2等）
 - 作文の内容から発展して自身の問題を展開し、体験や考えを述べる記述（感想1-1、6-3、6-4等）
 - 作文の筆者に、問いかけたり、呼びかけたりする記述（感想4-1、5-2、5-3等）
- 等が見られた。共感した後新たな視点を提出する等、一つの感想文の中に、これらの反応が、複数織り交ぜられていた。

振り返り文では、

- 自分の作文に寄せられた複数の感想文の具体的影響を織り込みながら、作文の中心的话题を深めたり、広げたりしていく記述（振り返り2、6等）
- 作文では、言語化されなかったことが、感想文をきっかけに言語化される記述（振り返り4）
- 感想文の問いかけや呼びかけに応じて、作文筆者が、話題を新たに展開していく記述（振り返り5等）
- 書きながら自問する、あるいは、自問自答する記述（振り返り5等）
- 作文を客観的にみつめ、読み手の一人として反応する記述（振り返り7、8等）
- 作文が読み手に受け容れられた体験に焦点をあてる記述（振り返り1、3等）
- 相互交流タームで他の参加者の作文を読んだ体験に焦点をあてる記述（振り返り1、3等）

等がみられた。一つの振り返り文の中に、これらの反応が、複数織り交ぜられていた。振り返り文では、自己表現ターム、相互交流タームでの経験が、複合的に織り込まれるということが出来る。このことが、振り返りタームでの体験の深まりにつながると解釈

することができるであろう。

【研究4】から【研究7】の4つの研究によって、本研究の文章交換活動を留学生を交えて実施することの有効性が示唆された。また、【研究8】によって、本研究の文章交換活動の形式が、振り返りタームでの体験過程レベルを高めることが示唆された。日本人大学生と留学生に、「異なる文化的背景を持つ人間として」よりも、「1人の人間として」交流する体験を提供し、普遍的関係親密感を基盤とする間共同体コミュニケーションと、その中での自己成長の促進を可能とするところに、本研究の文章交換活動の意義があるということが出来るであろう。

5-2-5 インターネットでの展開の可能性

知見5 文章交換活動は、インターネットを通じて展開できる可能性がある。

第4章では、インターネットを利用して「開かれた活動」として展開する文章交換活動の現在の状況を述べた。

【研究9】では、インターネットを利用しても、紙媒体を利用する場合と同様の効果が得られるかどうかを探索的に研究された。その結果、インターネットを利用した活動でも、「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験を通じた関係親密感」が進行するとの見通しを得ることができた。

【研究9】の結果を受け、【文章交換活動の展開】では、海外の日本語学習者、一般社会人へと対象を広げつつある文章交換活動の現在の状況について述べた。このような発展的展開に伴って、学習者の相互作用だけでなく、教師（ファシリテーター）間の相互作用、一般閲覧者との相互作用という要素も加わるようになった。

文章交換活動は、単一教育現場の中だけでなく、多様な教育現場を結ぶ活動として、また、教育現場から発信して広く社会に開かれた活動として、発展していく可能性を持った活動であるということが出来るであろう。

5-2-6 まとめ

【研究1】から【研究8】によって、本研究の文章交換活動が、参加者相互の受容的・呼応的かかわりを形成し、参加者の自己成長を促進することを示した。また、【研究9】と【文章交換活動の展開】では、この活動をインターネットを通じて社会に開かれた活動として展開する可能性を提示した。

大学における教育機能の見直しが提起され、専門教育の充実とともに、教養教育における「学ぶ意欲」「生きる意欲」といった情動的教育の必要性が高まっている今日、本研究が、教養課程の文章表現科目を領域として、自己成長の促進を目的とする文章交換活動を提供する意義は少なからぬものがあるであろう。

また、急速な社会変化とグローバル化の進行に伴い、共同体内、間共同体のコミュニケーション（再）構築の必要性が指摘されている現代にあって、文章表現という限定的媒体に特化することにより、単一の教育現場内にとどまらず、多様な教育現場を結び、広く社会に開かれた人間的かかわりの形成をめざす文章交換活動は、大きな可能性を持っているということが出来るであろう。

5-3 文章表現で交流すること

以上のような心理過程の進展が、文章表現を媒介とする間接的交流によって可能となるのはなぜであろうか。この節では、本研究の文章交換活動で進行する参加者の心理過程を、文章表現の特質の観点から捉え直し、文章表現を媒介として交流する意義を考察する。

5-3-1 実施上の容易さ

文章表現の有利な点として、場所や時間の自由度が高いことがあげられる。文章表現を媒介とすることによって、異なる場所、異なる時間に書かれたものを交換して交流することができる。

対面による心理交流活動としては、日本で30年の実績を持つエンカウンター・グループが代表的であるが、遠隔地から一つの場所に集うのは容易なことではない。参加者は仕事や学業、家庭生活の時間をやりくりしてある程度まとまった時間をつくらなければならない。大勢の人が集うための場所も確保されなくてはならないし、食事、宿泊など滞在の間の生活をまかなう費用もかなりの額になる。そこに至る交通手段も用意されなくてはならない。対面活動は確かに効果が高いが、コストがかかるため、参加できる人がある程度限られてしまうのも現実である。

最近では、直接的な場所の移動を伴わず、インターネットのビデオ会議などを利用して対面する方法もある。しかし、それ相応の設備が必要な上に、時間を合わせて機材の前に集合しなければならない。海外との交流の場合には、時差の調整などの問題も出てくる。

こういった点を考えると、リアルタイムの反応が得られないという点を短所とみても、別々の時間に、別々の場所で活動して、「書いたもの」を交換する方法は、多くの人に参加可能な、負担の少ない現実的方法であるといえる。

しかし、文章表現の空間的・時間的な自由度の高さは、実施上の容易さをもたらすだけではない。それは、より根本的な言語の性質に関わる問題である。

5-3-2 物語的自己と自己変容

近年、心理学の分野で、「自己」を「物語」であるにとらえる「物語的自己」の考え方が注目を集めている³²。

³² 「物語」は、もともと文学の領域に発するが、今日では、人間科学、社会科学の諸領域で使用されている。浅野（2001）は、これら諸領域で使用される「物語」の概念の特徴を、以下のように整理している。

1) 物語は時間軸にそった出来事の選択的構造化である（物語ることを通して、過去から現在へと伸びている時間軸の上で、いくつかの出来事が一定の基準にしたがって選びだされ（逆に、他の出来事は捨てられ）、相互に関連づけられる。この関連づけられた全体がひとつの意味的なまとまりとなり、個々の出来事に意味や方向性を与えられることになる）。

2) 物語は二重の視点を生み出す（物語ることを通して、語り手は自らの視点とは別に、物語の登場人物というもうひとつの視点を生み出す）。

「物語的自己」は、自己の価値や自己の変容を扱うのに適した自己概念であるといわれ、特に、眼前のクライアントの変容を必要とする臨床心理学の分野で、技法を越えて有効な方法となっている³³。河合（1995：5）は、クライアントが自分の物語を見出すのを助けることが心理療法の仕事であると述べている。

森岡（2002：197）は、物語自己の特性を

1. 「私は何ものなのか」という問いを始めにして、それに対する解答を終わりとする。自己と自己の周辺的行為、出来事を意味ある現実として構成していく言説形式である。
2. 現在「語っている」私とは別に、「語られている私」というもう一つの視点を作る。後者の視点を前者の視点に一致させる作業がなされると、自己はアイデンティティをもつ存在として構成される。
3. 他者との交流、受容によって自己のリアリティが構成される。とまとめている。

1の特徴は、物語が「はじめ」と「おわり」を持つ「ひとつのまとまり」としての言語形式を持つことに由来する。2の特徴は、物語が複数の視点に立つことを可能にし、かつ、複数の視点を統合することができることに由来している。3の特徴は、物語が聞き手の受容によって現実化することに由来している。

カウンセリング場面での自己物語は、対等な対話者というよりも、クライアントの自己語りを促す役目を担う専門的カウンセラーを聴き手として、表現されるものである。

「物語的自己」の考え方は、文学の世界の物語論に由来するものである。カウンセリング場面で自己を物語ることの自己変容における有効性は、書記言語で自己を物語ることの自己変容における有効性を示唆するものである。

文学の世界に物語論に立ち戻って、物語や小説といった散文の言語形式の特徴について、これまでの論考を整理してみることにする。

5-3-3 「書かれたもの」は引用のテキスト（織物）である

「書くこと」は、書き手が、文化や個人的経験によって形成されている個人の言語体系を織り出すことであるといわれている³⁴。ロラン・バルトが、「書かれたもの」を先行する言語使用の「引用のせめぎ合い」ととらえ、「テキスト（織物）」と表現したことは、よく知られている（花輪訳，1979：85-86）。ジュリア・クリステヴァは、テキストを

3) 物語は他者とのやり取りの中で生み出される（物語はいつでも他者に向けて語られ、他者からの承認や批判によって変えられていくものである。物語は人の頭の「中」にあるというよりは、人と人との「間」に、つまりコミュニケーションの中にあるものである。）」

³³ 例えば、アーヴィング・ボルスター、深澤道子・西本知子訳（1998）『あなたの人生も物語になるーゲシュタルト心理学における魅せられること』、マイケル・ホワイト、小森康永訳（2000）『人生の再著述ーマイケル、ナラティブ・セラピーを語る』、森岡正芳（2002）『物語としての面接ーミメーシスと自己の変容』。

³⁴ 現代言語学の祖といわれるソシュールは、19世紀の言語学が前提としていた言語＝実体観を徹底的に批判し、言語にはいかなる実体も与えられておらず、すべては視点によって創造されるにすぎないという革命的な認識論を提出した（立川，1990：36）。バルトらの考え方は、この認識を出発点としている。

書き手内部での言語化運動の「場」であるにとらえ、「テキストの産出」は「わたしの産出」であるとしている（原田訳，1983：166）。

また、ミハエル・バフチンは、多声的小説（ポリフォニー小説）という言葉で、散文の言語形式が、書き手と登場人物、登場人物と登場人物の対話を内包していることを表現した。ジュラル・ジュネットは、書かれた物語の構造を分析し、物語は、ある時は、ある登場人物の立場で物語世界を知覚し、ある時は外側から外面的行動だけを知覚し、ある時は全知の立場で物語世界の隅々まで知り尽くす存在になるというように、立場（焦点）を変えながら展開していくことを示した。「書くこと」は、多声的な自己内対話を織り出していくことであるといえる。

これらの「書かれたもの」に対する認識は、「読むこと」に対する認識の転換をもたらす。「読むこと」は、書き手の想念を実体として伝達されることではなく、「書かれたもの」を媒介として、読み手の文化や個人的経験によって形成されている個人の言語体系を、新たに織り出すことであるにとらえられる。日本の国語教育にも大きな影響を与えているイーザーは、読書は、作品世界と読者の経験によって作り出される「行為」であるとしている。イーザーの理論が、作品と読者が弁証法的に一つの世界を作り上げることを強調するのに対し、バフチンやクリステヴァが強調するのは、テキストと読者の相互作用が、決して一つに収斂せず、新たな対話を呼び起こす作用である³⁵。クリステヴァは、バフチンの影響下に間テキスト性（相互テキスト性）という概念を提起し、テキストは書く主体、受け手、外部のテキストの3つの次元に属しており、その「対話および対立するものの併存」（原田訳，1983：60-61）の中にあるとしている。「読むこと」は、「書くこと」の多声的対話に、自らの多声的対話を重ね、新たな多声的対話を織り出すことであるといえる。

デリダの「差延」という概念も、書き手と読み手の相互作用が一つに収斂しないことを強調するものである。デリダは「書かれたもの」は、時間、空間、文脈を替えても、反復可能であるから、そこには当然「ずれ」（差延）が生じるのであり、その「ずれ」は、「書かれたもの」が構造的に抱え込んでいる他者性であるとした。「書かれたもの」は、その存在自体が他者への呼びかけであり、「読むことは」その呼びかけに応答することなのである。デリダは、「書くこと」も先行して使用された言語を反復することになるから、既に先行するものへの応答であるとしている。「書き－読む」相互作用は、呼びかけに応答して他者性を織り込み、新たに織り出していくことであるといえるのである。

5-4 本研究の文章交換活動に立ち戻って

以上の認識をふまえて、「書くこと」を多声的な自己内対話を織り出していくこと、「読むこと」は、「書くこと」の多声的対話に自らの多声的対話を重ね、新たな多声的対話を

³⁵ 上谷（1995）も、イーザーとバフチンを対比し、イーザーの理論が弁証法的であるのに対し、バフチンの理論が対話喚起性を持つことを指摘し、「読者間の対話の生成の源を考えていく上で、私は、バフチンの言う対話の方にいっそうの魅力を覚える」としている。上谷は、文学教育は「単一のものに思えるような声の中に、複数の声を聞き分ける力を学習者たちからひきだしていくこと」をめざさなくてはならないとしている。

織り出すこと、「書き－読む」相互作用を呼びかけに応答して、他者性を織り込んでいくことであることととらえた上で、本研究の文章交換活動に立ち戻って、文章表現を媒介として交流する意義を考察していくこととする。

5-4-1 自己表現ターム

自己表現タームでは作文を書く。この活動では、書かれた作文は他の参加者に読まれることが前提となっているので、参加者は、他者への呼びかけとしての自己表現を織り出すことになる。大学の授業等、ある程度の規模の集団で活動しても、すべての参加者が「ひとまとまりの文章」（作文）として自己表現を織り出すことができる。

口頭言語使用場面では、話し手と聞き手が対話によって一つの文脈を作り上げていく。しかし、「書くこと」においては、書き手は、自己内対話、即ち、自己の中の「声」と「声」の対話によって、文脈を作り上げていく。「書くこと」では、文化的背景や個人的経験によって構成されている個人の言語体系内部の多くの「声」が織り出されることになる。【研究8】の作文の検討では、事例1のテレビ特番、事例8の「おじいさんの話」、事例4「裏原」などに、先行する言語使用経験が顕著な形で織り込まれていた。事例5では、自己対話が、自問という表現を伴って、直接的に織り出されていた。しかし、直接的な表現を伴っていなくても、原理的には、すべての「書かれたもの」は、書き手の先行する言語使用の引用と自己内対話の織物である。匿名で活動することにより、普段は言語化しにくい側面が、自己内対話の俎上に載せられることになる（【研究3】）。ここでの多声的自己内対話は、「自己表現を通じた自己理解」過程の一部を構成していると考えられる（【研究2】【研究5】）。

5-4-2 相互交流ターム

自己表現タームで書かれた作文は、一堂に集められて、相互交流タームで他の参加者との対話に差し向けられる。このタームでは、参加者は全員、読み手となって、他の参加者の作文を読み、かつ、書き手となって感想文を書く。

口頭言語使用場面の対話では、現前の話し手と聞き手の間で、意味の調整が可能であるが、書記言語による対話では、読み手は、「書かれたもの」（作文）を「ひとつのまとまり」として受け容れることになる。読み手は、書き手不在の自由度の高い状況の中で、「書かれたもの」と自身の言語体系との多声的対話によって「読まれたもの」を新たに織り出していく。

読み手は、複数の文章に対して感想文を書くことによって、自己表現タームでは焦点が当たらなかった、さまざまな側面に焦点を当てて、自己の言語化運動を迫られる。「書かれたもの」（作文）への応答に、同時並行的に自己内対話を重ね、「ひとまとまりの文章」（感想文）として織り出していくこととなる。

ここでは、作文に織り込まれているさまざまな「声」と読み手との多声的対話、読み手内部の多声的自己内対話が、複層的に進行することになる。【研究8】の感想文の検討では、異なった視点からの見方を提出したり、自己との共通点を見出したり、書き手に呼びかけたりする対話の一端をとらえることができた。ここでの多声的対話は、「相互受容体験を通じた関係親密感」「自己表現を通じた自己理解」過程の一部を構成していると

考えられる（【研究2】【研究5】）。匿名で活動することにより、日常的に接している共同体内の参加者と、普段は焦点が当たりにくい側面に焦点を当てた対話が可能となる（【研究3】）。また、文化的背景の異なる留学生の作文を読むことによって、同質的な文化的背景を持つもの同士の対話では焦点が当たりにくい側面が、対話の俎上に載せられることになる（【研究6】）。文化的背景の異なる日本人大学生と留学生との呼応関係の成立は、「日本人/留学生を越えた関係親密感」の一部を構成するものと考えられる（【研究7】）。

しかし、【研究8】で示唆されたように、相互交流タームでの対話は、まだ、大きな体験レベルの深まりを引き起こすわけではない。

5-4-3 振り返りターム

振り返りタームでは、自己表現タームで書いた作文に、感想文が付されたものが、作文の筆者に再帰的に差し向けられる。

通常の「書き-読む」の関係では、読み手の内部で新たに織り出された「読まれたもの」が書き手に差し向けられることはない。「読まれたもの」が「書かれたもの」（感想文）として織り出され、作文の書き手に差し向けられることは、本研究の文章交換活動の特徴である。文章交換活動では、大学の授業等、ある程度の規模の集団で活動しても、すべての参加者が、自己表現タームでの作文の「呼びかけ」に対する他の参加者からの「応答」を受け取ることとなる。

まず、作文の筆者は、自分の作文と、時を隔てて、読み手として対話することとなる。次に、同一の作文に対して、複数の読み手が別々に行った対話に、同時的に、対峙することになる。ここで、参加者は、性質上、他者への呼びかけとして成立している作文に、現実的に他者の応答がなされたことを体験する。ここで成立する関係は、「ひとまとまりの文章」（作文・感想文）を受け容れ合う呼応関係である。

振り返りタームでは、作文に織り込まれているさまざまな自己の「声」と現在の自己の「声」の対話、作文の中の自己の「声」と他者の「声」との対話、感想文の他者の「声」と自己の「声」との対話が、幾重にも重なって進行することになる。【研究8】の振り返り文の検討では、自己の問題に対する認識を広げたり、感想文の呼びかけに応えたり、感想文に触発されて新たな自己表現を展開したりする対話の様相の一端をとらえることができた。ここでの重層的な多声的対話は、「相互受容体験を通じた関係親密感」「自己表現を通じた自己理解」を引き起こすものと考えられる。

さらに、これらの多声的対話に、振り返り文を書くときの自己内対話が重ねられて、ひとまとまりの表現として新たに織り出されるのが振り返り文である。新たに自己を織り出すことは、新たな自己を織り出すことである。この体験が「呼応関係を通じた自己変容」を引き起こすものと考えられる。この多声的自己内対話を新しく織り出していく過程が、文章交換活動によって可能となる自己成長促進の過程であるととらえることが可能であろう。

5-4-4 まとめ

以上をまとめると、本研究の文章交換活動は、自己表現タームで自己を多声的自己内対話として織り出し、これを相互交流タームでの他者との呼応関係に開き、そこでの多声的対話に振り返りタームでの自己内対話を重ねて、新しい自己として織り出していく活動であるととらえることができる。

この過程は、文章表現の多声性という特質に根ざすものであり、文章表現という表現形式を以てして初めて可能となるものである。本研究の文章交換活動は、文章表現活動が性質上持つ特質が、教育活動の中で発揮されるよう設計したものであるといえる。

文章交換活動は、5つの活動原則に基づいて運営される。この活動原則は、文章表現の多声性が十全に発揮されること、文章表現による相互交流が多声的対話として十全に進展することを可能にするものである。

活動原則の第1の教師による審判的評価の排除は、教師の「声」が、参加者の多様な「声」の表出を妨げないよう作用する。活動原則第2の率直な自己表現、活動原則の第4の安全性の確保は、参加者の多様な「声」の表出を容易にするよう作用する。活動原則第5の強制的雰囲気排除は、参加者が自己の「声」の表出のレベルを自己調整できるように作用する。活動原則の第2の傾聴的態度は、他の参加者の多様な「声」を注意深く聞き分けるよう作用する。

文章交換活動は、自己表現ターム、相互交流ターム、振り返りタームの3つのタームの再帰的円環から構成される。これは、自己内対話を組織すること、対話を他者との呼応関係に開くこと、そこでの対話を織り込んでさらなる自己内対話を組織することに対応する。通常の「書くこと」は、原理的には読み手への呼応関係に開かれているが、読み手からの応答が書き手に直接的に差し向けられることはない。本研究の文章交換活動は、これを3つのタームの再帰的円環という活動形式として構成するものである。

本研究の文章交換活動は、文章表現の多声性という特質に根ざし、5つの活動原則により、多声性が十全に発揮される「場」を作り、3つのタームの再帰的円環形式によって、構成的に、多声的対話を組織する活動であるといえる。

5-5 文章表現教育への提案

5-5-1 多声的文章表現活動の提案

本研究は、文章表現の多声性に注目し、これを、学習者の受容的・呼応的かわりとして、教育活動の中で展開していこうとする点で、現在の文章表現教育とは全く異なる方向性を持つものである。

現在の文章表現教育は、ほとんどが、ロラン・バルトの言葉を借りるならば、「科学」を「伝達」することに専念している。文章表現教育は、本来多声的である文章表現を、いかに効率よく独話に収斂するかを教え、学ぶ「場」であると考えられており、この傾向は、高等教育になるほど顕著である。大学の授業での使用を念頭において書かれた文章表現の教科書類を見ると、ほとんど例外なく、唯一の「主題」を選定し、その主題に

むけて全体を「一貫性」のあるものに「構成」していく「文章構成法³⁶」の考え方に基づいている。

本研究は、そのような「書くこと」の存在そのものを否定するものではないし、また、その効用を否定するものでもない。むしろ、本来、多声的であるからこそ、独話に収斂させるためには、訓練が必要なのである。科学の発達を目的とする文章は、独話的であることが望まれる。現代文明に生きる私たちの生活が、科学の発達なくしてありえないことは、あらためて述べるまでもない。

しかし、文章表現教育は、多声的表現に外部的圧力を行使する訓練に「のみ」力を注いでいてよいのであろうか。現在の文章表現教育では、文章表現の特質である多声性が顧みられることが、あまりにも少ないのではないだろうか。

独話的文章表現教育では、より正しい文章、より良い文章をめざすから、ここに学習者の相互関係を組織しようとする、当然のことながら、認知葛藤的かかわりとなる。相互推敲はその代表的な例であるが、ここでは、読み手は、表現の「受容者」ではなく、より正しい文章、より良い文章を作り上げるための「道具」と位置づけられる。現在の国語教育で学習者が「受容者」となり得るのは、文学教育であろうが、ここでも文学作品の秀逸性が前提とされており、文学作品の作者である「書き手」と学習者である「読み手」は最初から対等ではない。

これに対して、本研究の文章交換活動で展開する多声的文章表現では、「書き手」と「読み手」は完全に対等である。表現はさらなる対話を喚起する呼びかけであり、応答は表現の受容にはじまり、次なる呼応関係に差し向けられる。ここでは、お互いを意味の源泉ととらえる受容的・呼応的かかわりが組織されることになるのである。

ロラン・バルトが、科学は伝達され、文学は実現されるとしたように（花輪訳，1989：9）、パフチンがカーニヴァル世界に「世界を活性化し」「尽きることのない生命力」を見たように（望月他訳，1995：222-223）、多声的対話は「何か」を「伝達」するのではなく、「価値」の「実現」を導く。本研究の文章交換活動では、参加者の自己成長の促進という形での「価値」の「実現」を導いていた。

補足すると、本研究の文章交換活動では、参加者が独話的文章を書くことを排除するわけではない。同様に、参加者が虚構的文章表現³⁷といわれるようなフィクションを書くことも排除するわけではない。参加者が自ら選択する限りにおいては、これらの表現は、むしろ、多声性の豊かな展開として尊重されるべきものである。ただし、この活動では、それが「良い文章」であったり、「めざされる文章」であったりするわけではない。

5-5-2 文章交換活動の実施要領

本研究は、文章交換活動という実践可能な活動を提供することにより、独話中心の現在の文章表現教育に、多声的文章表現活動の実践を提案するものである。以下に、文章

³⁶ 森岡健二によって紹介された文章作成法。アメリカの文章表現教育に由来する。

³⁷ 西郷竹彦は、文学作品の虚構性に学ぶ「虚構の作文」を提唱し、指導法を体系化している。文学作品の秀逸性を学び、「書く」活動で実践するものである。この他にも、生徒や学生にフィクション（小説）を書かせたり、文学作品を読んで、その続きを書かせたりする実践は数多い。

交換活動の実施要領を掲載する。

この活動は、数人規模から 200 名程度までの集団（クラス）で実施することができる。郵送や、インターネットを利用すれば、個人でも参加できる。学校、地域、国など、異なる文化的背景を持つ参加者が共に活動することで、よりダイナミックな展開が期待できる。しかし、単一集団（クラス）内の活動として実施しても、十分な展開が可能である。

この活動は、間隔をおいて、複数セッション実施することが望ましい。しかし、1セッションのみの実施でも、かなりの程度の展開が期待できる。いずれにしても、本研究の活動原則、活動形式に従って実施することが最も重要である。

本研究の文章交換活動は、大学の一般教養課程の文章表現教育を領域に開発された。この活動に参加するためには、ある程度の日本語運用能力が必要である³⁸。

活動導入の留意点

活動導入にあたっては、教師（ファシリテーター）が、学習者の自己成長に向かう可能性と、学習者の相互関係が健全な方向に向かう可能性を信頼していることが不可欠である。活動開始時は、直感的なものであってもよい。可能性に対して信頼が持てない教師は、ファシリテーターとなることはできない。

教育活動として実施する場合は、シラバス上の位置づけが明確にされている必要がある³⁹。文章交換活動と他の活動との差別化が明確に図られている方が効果的である。本活動は、学習者の横の調和的関係（受容的・呼応的かかわり）に基づくものであるから、他に、縦の教育的かかわり、横の認知葛藤的かかわりに基づく活動が、シラバス上にバランスよく配置されていることが望ましい。文章交換活動で産出される文章は、成績評価等の審判的評価の対象とはされないので、当該科目の成績評価が何を基準にどのようになされるのが、学習者に告知されていることが望ましい⁴⁰。

運営方針－5つの活動原則

活動は5つの原則に基づいて運営される。活動原則は、教師（ファシリテーター）が、活動開始前に参加者に教示する。また、各チームのはじめにも、簡単に再述する。

1. 教師は、文章表現の内容や表現上の巧拙を直接的に審判的評価の対象としない（審

³⁸ 厳密な調査を行ったわけではないが、外国人学習者の場合は、日本語能力検定試験2級程度の日本語能力が要求されると思われる。ただし、インターネットセッションのオンライン作文教室では、日本語能力をチューターが援助しているので、この限りではない。日本人学習者の場合は、中学生以上であれば、参加可能であると思われる。

³⁹ 科目の目的にもよるが、筆者の場合は、文章交換活動、漢字演習トレーニング、資料検索法、レポート（小論文）作成法の講義、レポート（小論文）作成にかかわる口頭中間発表と質疑応答などを組み合わせてシラバスを作成している。シラバスは、学生に配布、説明する他、科目担当主任教官と、大学の担当事務局に提出している。

⁴⁰ 筆者の場合は、当該科目の成績は、出席点と、漢字演習トレーニング、口頭発表、小論文・レポート等文章交換活動以外の活動で行っている。文章交換活動に関しては、出席点のみ評価対象となる。ただし、文章を書くことは、一斉活動であるが、書いた文章を交換活動に差し向けるかどうかは、参加者が選択できる。交換活動に差し向けられない場合も、成績評定上不利な扱いはしない。

判的評価の排除)

2. 現在の自分の考えや感情の率直な表現を歓迎する（率直な自己表現）
3. 他の人の文章を読む時には、筆者の表現したいことを読みとる姿勢で読む（傾聴的態度）
4. 作文、感想文の交換は匿名で行う。筆者を詮索する行為は活動セッション外も含めて行わない（安全性の保障）
5. 自分の作文、感想文を他の人に読まれたくない場合はファシリテーターに申し出る。この場合、交換活動には加えない（強制的雰囲気排除）

活動形式－3つのタームの再帰的円環

活動は、3つのタームの再帰的円環として構成される。各タームの活動内容は、教師（ファシリテーター）が指示する。

1. 自己表現ターム：おおまかなテーマを設定し、自分の考えや気持ちを文章で表現する時間
2. 相互交流ターム：自己表現タームで書かれた他の参加者の文章を読んで感想を書く時間
3. 振り返りターム：自己表現タームで書いた自分の文章と、相互交流タームで他の参加者から寄せられた自分の文章に対する感想を読んで、活動全体の振り返り文を書く時間

の3つの部分から構成される。それぞれに1回1時間半を充てる。各タームの間隔は1週間とするのが基本である。相互交流タームは2回実施するのが望ましい。時間、回数、タームの間隔は状況に合わせて実施する。3つのタームのひとまとまりを1セッションと呼ぶ。1セッションで完結してもよいが、間隔をおいて、複数セッション実施するのが望ましい。

具体的手順

文章交換形式は、以下の具体的手順で行う。原稿用紙などの紙媒体に文章を書いて交換するのが基本形式である。交換は、教師（ファシリテーター）が相手クラスに持ち込むか、または郵送で行われる。具体的手順を表 5-1 として掲載する。この他にインターネットを用いて文章交換を行う方法もある。この方法の具体的手順を表 5-2 として掲載する。

表 5-1 紙セッションの具体的手順

参加者（学生）	ファシリテーター（教師）
<p>自己表現ターム</p> <p>① 1000 語の原稿用紙を 1 枚受け取る。</p> <p>② 配布された原稿用紙に、参加テーマに基づきタイトルと作文本文を書く⁴¹。</p> <p>③ 書き終わったら提出する⁴²。提出時に、教卓にある作業表から任意の番号を取得し、原稿用紙の該当欄に番号を記入する。作業表の該当番号欄に氏名、学籍番号を記入する⁴³。</p>	<p>自己表現ターム</p> <p>① 活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>② テーマを示す。テーマは、発想の手がかりとなるような大きなテーマを設定する。テーマ以外の話題で書いても良い旨も教示する。</p> <p>③ 作業表を用意する。</p> <p>作文執筆中は、必要に応じて巡回し、執筆に関わる質問や相談に対応する。必要がなければ巡回しない。</p> <p>④ 書き終えた作文を回収、保管する⁴⁴。</p>
<p>相互交流ターム⁴⁵</p> <p>④ 教卓にある他の学生の書いた作文から、自分の読みたい作文を 1 編選び、感想文記入用紙を 1 枚受け取る。</p> <p>⑤ 各自の席で、手順④で選択した作文を読み、感想文を書く。</p> <p>⑥ 感想文を書き終わったら、教卓で作文に感想文をホチキスで留め、作業用紙の該当欄に氏名と学籍番号を記入し、作文を所定の場所に戻す⁴⁶。</p> <p>⑦ 手順④～⑥を 3 回繰り返す⁴⁷。</p>	<p>相互交流ターム</p> <p>（事前に参加者の作文を読んでおく）</p> <p>⑤ 相互交流タームまでに、作文を交換クラスに持ち込む、または郵送しておく。</p> <p>⑥ 教卓に交換相手クラスの作文を並べる。</p> <p>⑦ 活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>⑧ 作文を並べ、学生に選択させる。感想文記入用紙を配布する。</p> <p>⑨ 作文と感想文の番号対応を確認しながら回収する。</p> <p>⑩ 感想文の数により、作文を分類し、感想文の数が少ない</p>

⁴¹ 文章に字数制限等は、設けていないが、授業時間内に退室する場合は、800 字以上書いていることを条件としている。活動時間終了時点での字数の多少は問わない。極端に短いものでも、本人が構わなければ問題ない。

⁴² 書いた作文を他の学生との交換活動に差し向けたくない学生は、提出時に申し出る。その学生も、相互交流タームでは、他の学生の書いた作文を読んで感想を書く。振り返りタームでは、自分の作文を読み、自分の作文を読み直した経験と、相互交流タームの経験を対象に、振り返り文を書く。

⁴³ あらかじめ、参加者にランダムに活動者番号を割り振っておいて（カードを作成しておいて、参加者に引いてもらう）、氏名のかわりに使用することもある。匿名で活動でき、かつ、ファシリテーター（教師）が実名を把握できれば、具体的方法は問わない。

⁴⁴ 交換を希望しない参加者の作文は、別に保管し、交換活動には差し向けない。同クラス、他クラスと、相互交流タームを 2 回実施する場合は、他クラスのみ交換などの対応も受け付ける。

⁴⁵ 相互交流タームは 2 回実施するのが望ましい。これにより、すべての参加者が 3 編以上の作文を読むこととなる。また、すべての作文に 3 編以上の感想が付されることが可能となる。

⁴⁶ ホチキス止めせずに、作文と感想文を別々に回収する方法もある。この場合は、教師が、作文と感想文をセットする。活動が滞り無く進行すれば、具体的方法は問わない。

⁴⁷ 個人によって作業速度が異なるので一律とはならない。

⁴⁸ 感想文の少ない作文の中から選択するよう促す。ただし、強制的にならないように注意して行うこと。

	<p>作文が優先的に選択されるよう配慮する。どの作文にも必ず1編以上は感想文が付されるよう注意する⁴⁸。</p> <p>⑩感想文執筆中は、必要に応じて巡回し、作文選択や執筆に関わる質問や相談に対応する。必要がなければ巡回しない。</p>
<p>振り返りターム</p> <p>⑧教卓から、自分の作文と、それに対する複数の学生からの感想文を受け取る。</p> <p>⑨自分の作文と、それに対する他の参加者による感想文（通常複数）を読む。</p> <p>⑩配布された振り返り文記入用紙に、作文、感想文、活動等に対する内省を記入する。</p> <p>⑪ ⑩で記入した自由記述質問紙を作文、感想文とともに提出する。</p>	<p>振り返りターム</p> <p>（事前に参加者の感想文を読んでおく⁴⁹）</p> <p>⑫振り返りタームまでに、持ち込みまたは郵送で、感想文付き作文を交換クラスに戻しておく。</p> <p>⑬活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>⑭感想文付き作文を、作業表に従い作文筆者に返却する。</p> <p>⑮振り返り文記入用紙を配布する。</p> <p>⑯振り返り文執筆中は、必要に応じて巡回し、執筆に関わる質問や相談に対応する。</p> <p>⑰書き終えた振り返り文と、感想文付き作文を回収、保管する⁵⁰。</p>

表 5-2 ネットセッションの具体的手順⁵¹

参加者（学生）	ファシリテーター（教師）
<p>自己表現ターム</p> <p>① パソコンをインターネットに接続し、http://www.sakubun.org にアクセスし「ENTER」をクリックする。</p> <p>②参加承諾ページの内容（文章の著作権が運営者に帰属すること等）を読んで、参加テーマをクリックする⁵²。</p>	<p>（事前に、ホームページ、機材等を用意しておく）</p> <p>自己表現ターム</p> <p>①参加者に個別の活動者番号を配布する。</p> <p>②活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>③テーマを示す。テーマは、発想の手がかりとなるような大きなテーマを設定する。テーマ以外の話題で書いても良い旨も教示する。</p>

⁴⁹ 感想文は、原則として、すべて作文の筆者にフィードバックする。ただし、著しく常識に反するもの、筆者を傷つけると判断されるものは、教員止まりとして作文筆者にフィードバックしない。この判断は、活動運営者である教師（ファシリテーター）が行う。その場合は、参加者全体に対して、フィードバックしない感想があることを告知する。このようなケースはきわめて稀である。繰り返すが、感想文はすべて作文筆者にフィードバックするのが原則である。

⁵⁰ この活動で書かれた文章は、参加者には返却しない。教師（ファシリテーター）が保管しておく。返却希望者に、コピーを作成し「大切に保管するように」と言葉を添えて手渡す。

⁵¹ プログラムは逐次改訂されているので、研究9における手順と細部が異なっている。今後も改訂していく予定である。

⁵²参加承諾ページの内容を承諾しない参加者や、文章を他の学生に読まれることを希望しない参加者は、自己表現タームには自分の作文、相互交流タームには、他の学生の作文に対する感想文、振り返りタームには、自分の作文と他の学生の作文を読んだ経験についての振り返り文を書き、教師に電子メールで送るか、または、原稿用紙に書いて提出する。

<p>③「作文投稿」をクリックする</p> <p>④表示される作文投稿フォームに、作文本文、タイトル、氏名、学籍番号の他、所定事項を記入し、送信する。</p> <p>(氏名、学籍番号表示画面はパスワードによりアクセス制限がかけられており、ファシリテーターのみ閲覧可能となっている。)</p>	<p>④作文執筆中は、必要に応じて巡回し、パソコン操作や、ホームページ操作、文章執筆に関わる質問や相談に応じる。必要がなければ巡回しない。</p> <p>⑤活動状況をホームページによりチェックする。</p>
<p>相互交流ターム</p> <p>④①～②は、自己表現タームと同じ</p> <p>⑤投稿されている作文のタイトル一覧から読みたい作文を選び No.をクリックするか、または本文を一覧表示させる。</p> <p>⑥感想を書きたい作文本文右下の「感想を書く方はここをクリック」をクリックする。</p> <p>⑦表示される感想文投稿フォームに、作文に対する感想文、氏名、学籍番号他、所定事項を記入し送信する。</p> <p>⑧手順⑤～⑦を3回繰り返す。</p>	<p>相互交流ターム</p> <p>⑥活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>⑦感想文のついていない作文や、感想文の少ない作文の文章番号を黒板に書き出す等して、感想がつかない作文が生じないように配慮する。</p> <p>⑧感想文執筆中は、必要に応じて学生の間を回り、パソコン操作や、ホームページ操作、文章執筆に関わる質問や相談に応じる。必要がなければ巡回しない。</p> <p>⑨活動状況をホームページによりチェックする。</p>
<p>振り返りターム</p> <p>⑨①～②は、自己表現タームと同じ。</p> <p>⑩表示される作文リスト中の自分の作文と、それに対する感想文の本文を表示させる。</p> <p>⑪自分の作文と、それに対する他の参加者による感想文(通常複数)を読む。</p> <p>⑫感想文右下「筆者コメントを書く方はここをクリック」をクリックする。</p> <p>表示される筆者コメント投稿フォームに、感想文を読んだコメント、氏名、学籍番号他所定事項を記入し、送信する。</p> <p>⑬配布された振り返り自由記述質問紙に、活動全体についての内省を記入する。</p> <p>⑭自由記述質問紙を提出する。</p>	<p>振り返りターム</p> <p>⑩活動原則、活動手順を説明する。</p> <p>⑪振り返り文執筆中は、必要に応じて学生の間を回り、パソコン操作や、ホームページ操作、文章執筆に関わる質問や相談に応じる。</p> <p>⑫活動状況をホームページによりチェックする。</p>

5-6 今後の課題

本研究では、実践の中から生まれた文章交換活動で進行する心理過程を探索的に研究し、その過程が「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容

体験と通じた関係親密感」と概括的にとらえることが可能であることを示した。

また、これらの心理過程は、文章表現の特徴である多声的対話性に根ざし、多声的自己内対話を他の参加者との呼応関係に開き、そこでの多声的対話を織り込んで、新たな多声的自己内対話として織り出す過程であるにとらえた。

今後、本研究をさらに発展させるための方向として、次の6つの課題をあげておきたい。

第1の課題は、本研究によって確認することのできた「呼応関係を通じた自己変容」「自己表現を通じた自己理解」「相互受容体験と通じた関係親密感」の心理過程が、多声的対話として展開する様相をより精緻に探求していくことである。【研究8】では、その様相の一端をとらえたが、未だ十分とはいえないであろう。今後は、具体的事例に即して、一人の参加者の文章の中で、どのような「声」が存在し、どのような対話を形成しているのか、また、他の参加者との交流の中で、具体的な「声」と「声」とが、どのような対話を形成し、何を生み出しているのかを、事例研究を積み重ねる方法で探っていきたい。

第2の課題は、第1の課題の追求を通じて「書くこと」による交流を記述するモデルを作成することである。「書くこと」による重層的な多声的対話は、必然的に多元的コミュニケーションとなる。多元的コミュニケーション過程は、従来のシャノンモデルに代表されるような伝達モデルでは記述できない。また、認知葛藤モデルに代表されるような弁証法的モデルでも記述できない。今後は、これをどのように記述していくのかを探求していく必要があるであろう。

第3の課題は、より多様な参加者との相互交流の機会を模索することである。本研究によって、文化的背景の異なる留学生と共に活動することにより、対話の多声性がさらに強められ、ダイナミックな心理過程が展開することが示唆された。今後は、留学生に限らず、さまざまな人々との交流の機会を探っていきたい。具体的には、本研究の【文章交換活動の展開】で示した海外の日本語学習者、国内の投稿ボランティアを交えた活動を充実させていきたい。また、他の教育機関との連繋の機会も探っていきたい。

第4の課題は、テーマの設定方法を検討することである。参加クラスや参加者の多様化にともなって、活動に対する要求も多様化していくことが予想される。既に、文学作品や社会問題をテーマとするセッションを試験実施しているが、今後は、これらのセッションで進行する参加者の心理過程を研究し、この活動のさらなる発展の可能性を探っていきたい。

第5の課題は、オンライン作文教室で展開されている「評価者でなく援助者」であるチューター（ファシリテーター）の役割について研究することである。チューターの「声」が、活動を織り成す「声」の一つとして、どのように活動に関わっているのかを探求していきたい。

第6の課題は、インターネットセッションについて研究を進めることである。第3の課題である多様な人々との交流を追求する上でも、インターネットでの展開は、有力な方法である。しかし、その効果、特徴については、慎重に検討する必要があるであろう。本研究では【研究9】でその可能性を示したが、未だ十分とはいえない。双方向型コミュニケーションを前提とするインターネットは、「書き手」が「読み手」である関係を実

現している媒体である。また、誰でも対等な立場で、全世界に向けて、自らの自己表現を発信できるインターネットは、出版文化によって培われた「書かれたもの＝秀逸性を持つもの」という図式を、根底から覆すものである。インターネット上では、呼びかけるものと応答するものとが織り出すテキストが、時間、空間、文脈を越えて、目に見える形で展開している。そこでは、「共に生きること」が「共にテキストを織り出すこと」である。本研究の文章交換活動が、この新しい媒体にどのように関わっていくのか、さらなる研究を重ねていきたいと考えている。

参考文献

- アーヴィング・ボルスター、深澤道子・西本知子訳（1998）『あなたの人生も物語になる ゲシュタルト心理学における魅せられること』東京：日本評論社
- 浅野智彦（2001）『自己への物語的接近 家族療法から社会学へ』勁草書房
- 安部恒久（1999）「ベーシック・エンカウンター・グループ」『現代のエスプリ グループアプローチ』至文堂、
- 安部恒久・村山正治（1984）「エンカウンター・グループの効果測定尺度作成の試み」『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）』29-2、p.85-92
- 安藤清志・大坊郁夫・池田謙一（編）（1989）『社会心理学パースペクティブ 1—個人から他者へ』東京：誠信書房
- 池田玲子（2002）「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号、p.290-309
- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9、p.29-43
- 池田玲子（1999）「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17、p.36-47
- 池田玲子（2000）「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』10、47-55
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、p.203-213
- 池見陽・田村隆一他（1986）「体験過程とその評定：EXP スケール評定マニュアル作成の試み」『人間性心理学研究』4、p.50-64
- 石原一彦・坂本旬他（1997）『インターネット教育で授業が変わる』東京：労働旬報社
- 石原千秋・小森陽一他（1991）『読むための理論—文学・思想・批評』横浜：世織書房
- 井筒俊彦（1985）『意味の深みへ』東京：岩波書店
- 伊藤義美・増田実・野島一彦編（1999）『パーソンセンタード・アプローチ』京都：ナカニシヤ出版
- 井上雅彦（1996）「ディベートによる〈読み〉の学習指導」『国語科教育』43、p.112-122
- 今泉博（1998）『崩壊クラスの再建』東京：学陽書房
- 岩男寿美子・萩原滋（1988）『日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析』東京：勁草書房
- 岩村聡（1999）「大学におけるグループ・アプローチ」『現代のエスプリ グループアプローチ』至文堂、p.90-98
- ヴォルフガング・イーザー、轡田収訳（1998）『行為としての読書』東京：岩波書店
- 内田伸子（1996）「作文の心理学—作文教授理論へ示唆—」『教育心理学年報』25、p.162-177
- 内田伸子（1999）『子どもの文章—書くこと考えること』東京：東京大学出版会、
- 越前喜六（2001）「真の教養とは生きられる智慧ではあるまいか？」『大学教育学会誌』23-1、p.31-34
- 榎本博明（1999）『〈私〉の心理学的探求』東京：有斐閣
- 榎本博明（1997）『自己開示の心理学的研究』京都：北大路書房
- 榎本博明（1998）『「自己」の心理学—自分探しへの誘い』サイエンス社
- 大内善一（1984）『戦後作文教育史研究』東京：教育図書センター
- 大内善一（1993）『戦後作文・綴り方教育論争』東京：明治図書
- 大内善一（2001）『「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造』東京：明治図書
- 大島弥生・清水知子（2001）「日本の若者文化に関する作文の内容分析—留学生と日本人学生の比較—」『21世紀の日本事情』3、p.56-69

- 大隅紀和（1998）『コンピューターと教育』東京：岩波新書
- 大坪嘉子（1990）「異文化間のコミュニケーションに関する研究：報告書Ⅱーアジアからの留学生が日本の中で見た日本人の閉鎖性一」『長崎大学教育学部人文科学研究報告』40、p.77-92
- 大西道雄（1997）『作文教育における創構指導の研究』広島：溪水社
- 大西道雄編（1998）『コミュニケーション作文の技術と指導』東京：明治図書
- 大西光恵（2000）「相互推敲活動を中心にした意見文作成の学習指導」『言語表現研究』16、p.47-57
- 大村彰道（2001）『文章理解の心理学』京都：北大路書房
- 岡田敬司（1993）『かかわりの教育学』京都：ミネルヴァ書房
- 岡田敬司（1987）『自我の教育学のために』東京：風間書店
- 岡田敬司（1998）『コミュニケーションと人間形成一かかわりの教育学Ⅱ』京都：ミネルヴァ書房
- 岡田敬司（2002）『教育愛について一かかわりの教育学Ⅲ』京都：ミネルヴァ書房
- カール・ロジャーズ、畠瀬稔・直子訳（1982）『エンカウンター・グループー人間信頼の原点を求めて』東京：創元社
- カール・ロジャーズ、畠瀬直子監訳（1984）『人間尊重の心理学一わが人生と思想を語る一』東京：創元社
- カール・ロジャーズ、伊藤博訳（1967）『パースナリティ理論』（ロジャーズ全集8）東京：岩崎学術出版社
- カール・ロジャーズ、畠瀬稔・畠瀬直子訳（1980）『人間の潜在力ー個人尊重のアプローチ』東京：創元社
- 甲斐雄一郎（1997）「討論指導における教育内容の再検討」『国語科教育』44、p.4-8
- 影戸誠（2000）『翼をもったインターネットー学校・教室 そして授業で一』東京：日本文教出版
- 影山陽子（2000）「上級学習者による推敲活動の実態ーピア・レスポンスと教師フィードバックー」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54、p.107-119
- 梶田叡一（1994）『自己意識心理学への招待』東京：有斐閣
- 上谷順三郎（1997）『読書論で国語の授業を見直す』東京：明治図書
- 上谷順三郎（1995）「読書行為論の展開ーイザーとバフチンをめぐってー」『人文科学教育研究』22、p.59-66
- 柄谷行人（1992）『探求Ⅰ』東京：講談社
- 柄谷行人（1994）『探求Ⅱ』東京：講談社
- 河合隼雄（1995）『物語と科学』『河合隼雄著作集』12 東京：岩波出版
- 北岡誠司（1998）『バフチンー対話とカーニヴァル』（現代思想の冒険者たち10）東京：東京印書館
- 久能徹・末武康弘・保坂亨・諸富祥彦（1997）『ロジャーズを読む』東京：岩崎学術出版社
- 倉戸由紀子（2001）「留学生と教養教育ー心理学の視点からー」『大学教育学会誌』23-2、p.69-72
- グレアム・アレン、森田孟訳（2002）『間テクスト性』東京：研究社
- 桑野隆（2002）『バフチン（新版）』東京：岩波書店
- 桑原隆（1998）『言語活動主義・言語生活主義の探求』東洋館出版
- 桑原隆（1993）『作文教育のダイナミズム（歴史的事例）』東京：東洋館出版
- 国語表現法研究会（1997）『大学生のための国語表現（改訂版）』東京：学術図書出版
- 国分康孝（1981）『エンカウンター』東京：誠信書房
- 国分康孝編（1992）『構成的グループ・エンカウンター』東京：誠信書房
- 国分康孝編（2000）『続 構成的グループ・エンカウンター』東京：誠信書房
- 国分康孝編（2001）『構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方ーリーダーのためのガイド』東京：誠信書房
- 後藤邦夫監修（1997）『インターネット実践例集』東京：教育家庭新聞社

- 駒田聡 (2001) 「外国人留学生と教養教育－「留学研究」の視点からの考察－」『大学教育学会誌』23-2、p.65-67
- 小森康永 (1992) 『物語としての家族』東京：金剛出版
- 小森康永 (1995) 『ナラティブ・セラピーを読む』東京：IFF 出版部
- 小柳晴生 (1999) 「エンカウンター・グループの現代的意義」『現代のエスプリ グループアプローチ』至文堂、p.187-195
- 西郷竹彦 (1976) 『虚構の作文指導』『西郷竹彦著作集9』所収、東京：明治図書出版
- 西郷竹彦 (1991) 『虚構としての文学』＜現代教育100選＞東京：国土社
- 西條美紀 (2000) 「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105、p.91-100
- 佐伯胖 (1986) 『インターネットと教育実践』東京：黎明書房
- 佐伯胖(1986) 『コンピューターと教育』東京：岩波新書
- 坂中正義・村山正治 (1993) 「日本におけるエンカウンターグループ研究の展望」『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）』38-2、p.143-153
- 坂中正義 (1994) 「エンカウンター・グループ発言カテゴリーの作成とその検討」『人間性心理学研究』12-1、
- 坂中正義 (1998) 「体験過程の視点からみたエンカウンター・グループでの相互作用－その測定の試み－」『人間性心理学研究』16-2、p.146-158
- 坂中正義 (2000) 「エンカウンター・グループ相互作用評定スケールを用いたプロセス研究－効果との関連から－」『福岡教育大学紀要』49-4、p.209-219
- 佐治守夫・飯長喜一郎編 (1983) 『ロジャーズ クライアント中心療法』東京：有斐閣
- 佐藤公治 (1995) 『認知心理学からみた 読みの世界-対話と協同的学習をめざして-』京都：北大路書房
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』東京：金子書房
- ジェラード S.M、岡堂哲雄訳 (1974) 『透明なる自己』東京：誠信書房 (Jourard,S.M. (1971) The transparent self,New York:Litton Educational Publishing)
- ジェローム・ブルーナー、岡本夏木他訳 (1999) 『意味の復権－フォークサイコロジーに向けて』京都：ミネルヴァ書房
- 汐見稔幸 (1988) 「書くことの『やさしさ』」、茂呂雄二 (編) 『なぜひとは書くのか 補稿』東京：東京大学出版会
- 汐見稔幸・田近洵一他 (1989) 「座談会『対話』をひらく文学教育」『日本文学』38-7、p.1-26
- 篠澤幹夫 (1990) 『「伝え合い」を生かした国語教育』『国語科教育』37、p.75-82
- 私費留学生実態調査 (1988) 『月刊アジアの友』10月号 (財) アジア学生文化協会、p.6-16
- ジャック・デリダ、足立和造訳 (1972) 『根源の彼方に－グラマトロジーについて』(上・下)、東京：現代思想社 (Jacques Derrida.DE LA GRAMMATOLOGIE.)
- ジャック・デリダ、岩桑毅・野村英夫他訳 (1977) 『エクリチュールと差異 (上)』東京：法政大学出版局
- ジャック・デリダ、梶谷温子・野村英夫他訳 (1983) 『エクリチュールと差異 (下)』東京：法政大学出版局
- ジュリア・クリステヴァ、原田邦夫訳 (1981) 『詩的言語の革命 第1部理論的前提』東京：勁草書房
- ジュリア・クリステヴァ、原田邦夫訳 (1983) 『記号の解体学-セメイオチケ1』東京：せりか書房
- ジュリア・クリステヴァ、原田邦夫訳 (1984) 『記号の生成論-セメイオチケ2』東京：せりか出版
- 鈴木和成 (1996) 『バルト-テキストの快楽』(現代思想の冒険者たち第21巻) 東京：東京印書館
- 須田実 (1995) 『戦後国語リーダーの功罪』東京：明治図書
- スタンレー・フィッシュ、小林勇次訳 (1992) 『このクラスにテキストはありますか 解釈共同体の権威3』東京：みすず書房

- 数土直紀 (2001) 『理解できない他者と理解されない自己』東京：勁草書房
- 全国大学国語教育学会編 『国語科教育学研究の成果と展望』東京：明治図書
- 総務庁青少年対策本部編 (1991) 「青少年の友人関係に関する国際比較調査報告書」『青少年の友人関係』大蔵省印刷局
- 高田利武・丹野義彦・渡辺孝憲 (1987) 『自己形成の心理学 青年期のアイデンティティとその障害』川島書店
- 高橋哲哉 (1998) 『デリダ-脱構築』(現代思想の冒険者たち第 28 巻) 東京：東京印書館
- 高松里 (2000) 「日本事情」講義を通じた国際理解教育-フィードバックを用いた大集団ディスカッションの試み- 『九州大学留学生センター紀要』11、p.15-27
- 竹内成明 (1980) 『闊達な愚者-相互性のなかの主体』東京：れんが書房新社
- 竹内成明 (1986) 『コミュニケーション物語』人文書院
- 竹田青嗣 (2001) 『言語的思想へ 脱構築と現象学』東京：途書房
- 武部久 (1995) 「人間教育としての教養教育」『一般教育学会誌』17-2、p.17-20
- 田近洵一 (1993) 『読み手を育てる-読者論から読書行為論へ』東京：明治図書
- 田近洵一 (1991) 『戦後国語教育問題史』東京：大修館書店
- 田近洵一 (1996) 『国語教育の再生と創造』東京：教育図書出版
- 田近洵一 (1996) 『創造の<読み>-読書行為をひらく文学の授業-』東京：東洋館出版
- 田近洵一 (1997) 『国語教育の方法-ことばの「学び」の成立』東京：国土社
- 立川健二・山田宏昭 (1990) 『現代言語論』東京：新曜社
- 田中敦子 (1988) 「明治期における綴り方教授の実際-芦田恵之助の場合-」『国語科教育』35、p.92-99
- 田中実 (1988) 「<他者へ>」『日本文学』37-7、p.71-80
- 田中宏幸 (1993) 「高等学校作文教育におけるインベンション指導-単元「私の友情論」の場合」『国語科教育』40、p.99-106
- 谷川由美・村山正治 (1987) 「エンカウンター・グループ体験認知スケールの作成とその適用」『九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門)』32-2、p.143-152
- 谷川由美・村山正治 (1990) 「エンカウンター・グループにおける自己実現度の促進効果」『九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門)』35-2、p.119-128
- 土田知則・青柳悦子・伊藤直哉 (1996) 『現代文学理論 テキスト・読み・世界』東京：新曜社
- 土田知則・青柳悦子 (2000) 『文学理論のプラクティス 物語・アイデンティティ・越境』東京：新曜社
- 坪井健 (1994) 『国際化時代の日本の学生』東京：学文社
- 時枝誠記 (1977) 『文章研究序説』東京：明治書院
- 徳井厚子 (1998) 「多文化クラスの集団発達過程一事例」(発表要旨) 『日本語教育』98
- 得丸智子 (1998) 「留学生と日本人学生による作文交換活動△構成的エンカウンターグループを応用して」『日本語教育』96、p.166-177
- 得丸智子 (2000) 「留学生と日本人学生の文章交換活動における個人心理過程」『日本語教育』106、p.7-55
- 得丸智子 (2000) 「大学生を対象とした作文交換活動における個人心理過程の分析」『人間性心理学研究』18-1、p.46-57
- 得丸智子 (2001) 「作文交換活動のインターネット利用の試み」『言語文化と日本語教育』22、p.64-77
- 中沢道明 (1990) 『大学受験のための小論文の書き方』東京：三修社
- 中田行重 (1992) 「エンカウンター・グループの研究と実際」『人間性心理学研究』10-1、p.25-29
- 中村敦雄 (1999) 『「文章構成法」の理論構築過程に関する一考察-昭和 30 年代前半における森岡健二の所説を中

- 心にー』『国語科教育』46、p.64-71
- 中山真彦（1995）『物語構造論』東京：岩波書店
- 難波博孝（1989）「テキストとしての説明的文章の教材分析」『国語科教育』36、35-42
- 新村洋史（1996）「学生の学習観・教養観とその変革の条件ー青年期の自己形成と教養教育のあり方ー」『大学教育学会誌』18-2p.61-64
- 西尾実（1960）『言語とその文化』（『西尾実国語教育全集4』1975 教育出版 所収）
- 西川直子（1999）『クリステヴァー ポリロゴス』（現代思想の冒険者たち第30巻）東京：東京印書館
- 西田司（1994）『異文化と人間行動の分析』東京：多賀出版
- 西田司（1994）『異文化と人間行動の分析』東京：多賀出版
- 新田茂（1992）「心理書簡法（Psycholettering Method：PLM）の展開」『熊本臨床心理研究』5、p.3-21
- 根建由美子・田上不二夫（1994）「認知再構成アプローチによる文書指導が主観的幸福感の変容に及ぼす効果」『カウンセリング研究』27、p.21-26
- 野島一彦（1977）「エンカウンター・グループの効果に関する一研究」『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）』
- 野口祐二（1999）「社会構成主義という視点ーバーガー&ルックマン再考」『ナラティブセラピーの世界』東京：日本評論社、p.17-3221-2、p.67-75
- 野島一彦（1980）「あるエンカウンター・グループ経験者の臨床事例研究」『福岡大学人文論叢』12-4、p.1-36
- 野島一彦（1981）「エンカウンター・グループの過程に関する事例研究ー発展段階の仮説の臨床的検討ー」『福岡大学人文論叢』13-2、p.1-40
- 野島一彦（1982）「エンカウンター・グループ構成論」『福岡大学人文論叢』14-1、p.1-32
- 野島一彦（1983）「エンカウンターグループにおける個人過程ー概念化の試みー」『福岡大学人文論叢』15、1-22
- 野島一彦（1989）「メンバーからみたエンカウンター・グループ経験の考察ー「セッション・アンケート」をもとにー」『福岡大学人文論叢』14-2、p.1-40
- 野島一彦（2000）「日本におけるエンカウンター・グループの実践と研究の展開：1970-1999」『九州大学心理学研究』1、p.11-19
- 野島一彦（2000）『エンカウンター・グループのファシリテーション』京都：ナカニシヤ出版
- 野島一彦・坂中正義（2000）「我が国の『集中的グループ経験』と『集団精神療法』に関する文献リスト」『九州大学心理臨床研究』20、p.117-132
- 野島一彦・内田和夫（2001）『『コ・ファシリテーター方式』による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み』『九州大学心理学研究』2、p.43-51
- 畠瀬直子 {1991} 『カウンセリングと「出会い」』東京：創元社
- 花崎皋平（1981）『いきる場の哲学』東京：岩波書店
- 花崎皋平（1981）『いきる場の風景 その継承と創造』東京：朝日新聞社
- 浜本純逸（2001）『文学教育の歩みと理論』東京：東洋館出版社
- 林ももこ（1989）「エンカウンター・グループの発展段階尺度の作成」『心理学研究』60-1、p.45-52
- 林もも子（1998）「エンカウンター・グループ再考」『集団精神療法』14、p.33-41
- 日野公三（1999）『インターネット教育革命』東京：PHP研究所
- 平山栄治（1998）『エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程』東京：風間書房
- 平山栄治（1992）「Rogers（1970）におけるエンカウンター・グループの効果に関する再検討ー効果目録の作成に向けて」『人間性心理学研究』10-1、p.30-34
- 平山栄治（1998）『エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程』東京：風間書房

- 平山栄治 (1993) 「エンカウンター・グループにおける参加者の個人過程測定尺度の作成とその検討」『心理学研究』63、419-424
- 府川源一郎 (2001) 『自分のことばをつくり出す国語教育』東京：東洋館出版社
- 福井康之 (1979) 「集中的グループ経験により著しい成長を示す事例の要因の考察」『臨床心理ケース研究2』東京：誠信書房、p.209-234
- 福井康之 (1981) 「人格成熟促進のための授業として試みたグループ体験実習の検討」『グループアプローチの展開』(佐治守夫他編) 東京：誠信書房、p.128-154
- 福井康之・小柳晴生 (1980) 「エンカウンター・グループ経験の効果の測定について」『相談学研究』13-1、p.1-8
- 福島修身 (1995) 「"Course of Life"作図の効果に関する研究」『学生相談研究』16-1、p.1-10
- 福島修美・安部吉身 (1995) 「カウンセリングと心理療法における書記的方法」『カウンセリング研究』28-2、p.212-225
- 藤井知弘 (2000) 「読者反応研究から授業化への視点」『国語科教育』47、p.25-32
- 細江達郎 (1981) 「グループ発展過程とグループ構成」佐治守夫・村上英治・福井康之 (編) 『グループ・アプローチの展開』東京：誠信書房
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情』東京：明石書店
- ホワード・カーシェンバウム、V.L.ヘンダーソン編、伊東博・村山正治監訳 (2001) 『ロジャーズ撰集 (上・下)』誠信書房
- マイケル・ボラニー、伊藤敬三・伊東俊太郎訳 (1980) 『暗黙知の次元 言語から非言語へ』東京：紀伊国屋書店
- マイケル・ホワイト、小森康永訳 (2000) 『人生の再著述—マイケル、ナラティヴ・セラピーを語る』東京：IFF出版部
- 増田若菜 (1999) 『オリジナル掲示板を作ろう』東京：ディー・アート
- 町田守弘 (2001) 『国語教育の戦略』東京：東洋館出版社
- 丸山圭三郎 (1985) 『ソシユール小事典』大修館書店
- ミハイル・バフチン、伊東一郎訳 (1979) 『小説の言葉』(ミハイル・バフチン著作集5) 東京：新時代社
- ミハイル・バフチン、望月哲男・鈴木淳一訳 (1995) 『ドストエフスキーの詩学』東京：筑摩書房
- 三宅なほみ・杉本卓 (1985) 「機能的な英語教育：コンピューター通信を利用した実践」『青山学院女子短期大学紀要』39、p.1-14
- 三宅なほみ・杉本卓 (1990) 「国際学習ネットワークを利用した言語・国際理解教育」『青山学院女子短期大学紀要』44、p.65-77
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』東京：明治図書
- 村山正治 (1982) 『フォーカシング』東京：福村出版
- 村山正治他 (1985) 『フォーカシングの理論と実際』東京：福村出版
- 村山正治 (1993) 『エンカウンター・グループとコミュニティーパーソンセンタード・アプローチの展開』京都：ナカニシヤ書店
- 村山正治・野島一彦 (1977) 「エンカウンターグループ・プロセスの発展段階」『九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門)』21-2、p.77-84
- 村山正治・樋口昌巳 (1987) 「体験過程の促進からみたエンカウンター・グループ体験過程スケールによるエンカウンター・グループ過程の分析—」『人間性心理学研究』5、p.88-98
- 森岡健二 (1963) 『文章構成法 文章の診断と治療』東京：至文堂
- 森岡正芳 (2002) 『物語としての面接—ミメシスと自己の変容』新曜社

- 茂呂雄二（1988）『なぜ人は書くのか』東京：東京大学出版会
- 諸富祥彦（1997）『カール・ロジャーズ入門―自分が”自分”になるということ』東京：星雲社
- 文部科学省（2002）「新しい時代における教養教育のあり方について（答申）」
- 山崎瑞紀（1993）「アジア系留学生の対日態度の形成要因に関する研究」『心理学研究』64-3、p.215-223
- 山元隆春（1989）「オツベルと象」における対話構造の検討―対話をひらく文学教育のための基礎論―」『日本文学』38-7、p.50-58
- 山元隆春（2001）「文学の授業における『主観』と『協働』―デヴィット・ブライヒの理論展開を手がかりとして―」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』50、p.105-114
- 山本哲夫（2002）『やさしい小論文・作文』東京：洛陽社
- ユージン・J・ジェンドリン、筒井健雄訳（1993）『体験過程と意味の創造』東京：ぶっく東京
- 横田雅弘（1998）「留学生と日本人学生の異文化間教育」『現代のエスプリ 多文化時代のカウンセリング』至文堂
- 米岡清四郎（1992）「来談者が自分へ書く手紙」を用いたカウンセリング―役割矛盾を克服する技法として―」『学生相談研究』13-2、p.60-69
- リチャード・ピーチ、山元隆訳（1998）『教師のための読者反応理論入門―読むことの学習を活性化するために―』広島：溪水社
- ロイJ.デカーヴァロー（1997）『ヒューマニスティック心理学入門―マズローとロジャーズ』東京：新水社
- ロラン・バルト、沢崎浩平訳（1973）『S/Z』東京：みすず書房
- ロラン・バルト、沢崎浩平訳（1977）『テキストの快楽』東京：みすず書房
- ロラン・バルト、花輪光訳（1979）『物語の構造分析』東京：みすず書房
- ロラン・バルト、花輪宏訳（1987）『言語のざわめき』東京：みすず書房
- 和田敦彦（1997）『読むということ―テキストと読書の理論から―』東京：ひつじ書房
- 渡辺康麿（1990）『セルフ・カウンセリング』東京：ミネルバ書房
- 渡辺康麿（1993）『自己形成史分析入門』東京：建珀社

謝 辞

本研究の構想段階から論文執筆までご指導下さり、絶えず温かくお見守り下さいましたお茶の水女子大学教授長友和彦先生に、心より深く感謝申し上げます。

また、本研究の文章交換活動の実践を研究としてまとめるようお励まし下さり、ご助言下さったお茶の水女子大学助教授佐々木泰子先生に、心より感謝申し上げます。

さらに、審査の過程で貴重なご助言を賜りましたお茶の水女子大学助教授佐々貴義式先生、森山新先生に、厚くお礼申し上げます。

最後に、本研究の文章交換活動に参加して下さいました多くの学生の皆さんに、心より深く感謝致します。

皆様、ありがとうございました。

平成15年3月20日

得丸智子

