

作文交換活動で日本人大学生と留学生が共に活動する意義

Mental processes of Japanese and foreign university students in text exchange activities

得丸 智子

Satoko TOKUMARU

Abstract

This paper investigated the mental processes, which were undergone during text exchange activities between Japanese and foreign university students, and the meaning by which Japanese and foreign students both work in this activity was explored. It was shown by this research that the focal point of this activity was to show the success of the feeling of familiarity between Japanese and foreign students in short period of time. By carrying out this activity, it was suggested that a Japanese university student with little contact with a foreign student could have a feeling of familiarity with a foreign student. Foreign students having had more contact with Japanese students already have a heightened sense of familiarity. This activity further increased this feeling. When carrying out two or more sessions continuously, it was found that foreign students' impressions of Japanese students were altered. Topics were provided which focused on cultural differences and on universal similarities of people. It was shown that there was a difference in the mental processes between the topics provided.

keywords : mental processes, text exchange activities, a feeling of familiarity

I. 研究の背景

1. 日本人大学生と留学生が共に学ぶ体験学習の重要性

日本で学ぶ留学生の数は、一時停滞したものの、その後増加し、平成15年には、10万人に達した。大学のキャンパスでは、日本人大学生と留学生が机を並べて学ぶ風景が珍しくなくなっている。しかし、かつて岩男・萩原（1988）で指摘されたような、日本人大学生と留学生との日常レベルでの交流の希薄さ、留学生における滞在年数の増加に伴う日本人イメージの低下といった現実には、相変わらず広く存在している。このような中、この問題を留学生の適応の問題と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必要性がさまざまなところで提起されている。

横田（1998）もその一人で、留学生とともに学ぶ主体的で体験的な交流学習は、留学生だけでなく、日本人大学生にとっても開発的プログラムになるとし、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、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こと、教師の側からさまざまなコントロールが可能になることなどをあげている。このような考え方を背景に、徳井（1998）の多文化クラスの実践、細川（1999）の共同新聞作りの実践など、大学の授業の中で日本人大学生と留学生がともに学ぶさまざまな活動が行われている。本稿で取り上げる得丸（1998他）の作文交換活動もその一つである。

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）に分けて分析されている。取り上げられるトピックは、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、創造的な雰囲気がみられたという。

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。

II. 作文交換活動とは

1. 作文交換活動とは

作文交換活動は、自由で安全な雰囲気の中で、参加者が率直な自己表現を交換し合うことにより心理的成長をめざす活動である。特定の教育目標や訓練目標を持ち込まず、参加者個人の自由な自己表現と、参加者間の自然な相互作用の進展を最大限尊重する方針で運営されるところに特徴がある。

2. 作文交換活動の形式－3つのタームの連続

作文交換活動では、3つのタームの連続形式で、文章を書く、読む、書く、を繰り返す。以下の3つのタームで1セッションを構成する。

自己表現ターム：参加者は自由に「作文」を書く。セッションごとに大きなテーマが設定されるが、テーマ以外の話題で書くことも許容される。

相互交流ターム：一堂に集められた「作文」の中から自分の興味に応じて読みたい作文を選択して読み、「感想文」を書く。複数の作文を読み、それぞれに「感想文」を書く。

振り返りターム：「作文」に「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。参加者はそれらを読んで「振り返り文」を書く。

3. 作文交換活動の運営方針－5つの活動原則

作文交換活動は、以下の5つの活動原則に基づいて運営される。

審判的評価の排除：文章表現の内容や表現上の巧拙を直接的に審判的評価⁽¹⁾の対象としない。

自由な自己表現：現在の自分の考えや感情の自由な表現を歓迎する。

傾聴的態度⁽²⁾：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。

安全性(心理的安全性)の確保：作文、感想文の交換は匿名で行う。筆者の詮索はしない。

強制的雰囲気の排除：交換を希望しない参加者の文章は交換活動に加ええない。

4. ファシリテーターの役割

作文交換活動では、1人または複数のファシリテーターを置く。ファシリテーターは、参加者の自由な自己表現と、参加者間の相互作用の自然な展開を促進する役割を担う。具体的には、以下のことを行う。

活動原則の提示：活動開始時に活動原則を提示する。

各タームの前にも簡単に再提示する。

活動内容の指示：ターム毎に、活動内容(「作文」を書く等)を指示する。

活動の雰囲気の醸成：信頼・安全・傾聴の尊重、審判的・強制的雰囲気の排除に努める。

活動のチェック：氏名等参加者の個人情報把握し、必要な配慮や介入を行う⁽³⁾。

希望に応じた助言：文章作成上や文章読解上の助言を求められた場合は、それに応じる。

5. 活動理念－パーソンセンタード・アプローチとエンカウンター・グループ

作文交換活動の活動原則は、この活動の実践の中から自然発生的に生まれてきた活動原則を、パーソンセンタード・アプローチの小グループ活動であるエンカウンター・グループの活動原則を参考に、再構成したものである。

パーソンセンタード・アプローチは、アメリカの臨床心理学者カール・ロジャーズが提唱した考え方で、人間個人や人間関係の自ら建設的な方向に向かう実現傾向を信頼し、これを活動指針としてさまざまな実践を行おうとする考え方である⁽⁴⁾。教育活動、社会活動、人種・民族の間の問題を扱う活動等の分野で、このアプローチの活動が実践されている。

エンカウンター・グループは、ロジャーズが個人カウンセリングの経験やカウンセラー養成の経験の中から編み出した人間的成長をめざす小グループ活動であ

る。基本的活動形態は3～4日の合宿形式で、参加者は10人程度の小グループに分かれ、口頭言語で交流するセッションを1回2時間程度、1日数回体験する。身体表現、絵画、音楽が用いられることもあり、数十人以上の大グループや、月1回など定期的に開催する継続型もある。

日本でエンカウンター・グループという場合、ロジャーズの流れを直接的に汲むベーシック・エンカウンター・グループ（非構成的エンカウンター・グループ）と1978年に国分康孝らによって日本で開発された構成的エンカウンター・グループ（構成的グループ・エンカウンター）の総称として用いられることが多い。非構成的方法では、グループの進行を全面的に参加者の自主性に委ねるのに対し、構成的方法ではリーダーがあらかじめ用意した課題（エクササイズ）を遂行していく。実際の活動は、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。

本稿の作文交換活動は、参加者の自主性と参加者間の相互作用の自然な進展を最大限尊重しようとする点では非構成的であるが、3つのタームの活動内容が決められており、ファシリテーターが指示する点、テーマを掲げて活動する点では構成的であるといえる。

エンカウンター・グループを含む人間関係訓練の技法は「異文化トレーニングの中でもっとも盛んに使われている訓練方法」(西田1994)である。ロジャーズも、人種間や国際間の緊張緩和にエンカウンター・グループを応用することを提唱し、自ら北アイルランド(1972)、南アフリカ(1982)、オーストラリア(1985)等でワークショップを開催した。ロジャーズの考え方を直接的に受け継ぐ「国際パーソンセンタード・アプローチ・フォーラム」が2001年8月にアジア地域ではじめて日本で行われた他、今日でも世界各地で人種間、宗教間ワークショップが開催されている。日本語教育でも二宮(2000)、梶原(2003)など、構成的エンカウンターを応用した実践が行われている。

III. 目 的

先に述べたように、体験学習の活動評価には、参加者の自己変容の体験過程が重要である。作文交換活動でも、既に体験過程の分析がなされている。しかし、

得丸(2000a)は、日本人大学生のみの交換活動を対象とするもので、得丸(1998)は、日本人大学生と留学生が共に参加する活動を対象としているが、留学生の心理過程が分析されているのみである。得丸(2000b)は、日本人大学生、留学生双方を分析対象としているものの、日本人大学生のみの活動と比較する目的で行われたために、日本人大学生のみの活動でも使用可能な質問紙が用いられており、調査項目に「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い。

本研究では、これらの研究の不足点を補うため、日本人大学生と留学生が共に参加する作文交換活動において進行する「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、日本人大学生、留学生双方を対象として分析し、この活動で日本人大学生と留学生が共に活動する意義を探る。

IV. 方 法

1. 測定用具（質問紙）の開発

作文交換活動で進行する「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把握する質問紙を開発した。最初に、平成10年度の作文交換活動に参加した日本人大学生と留学生の最終セッションの「振り返り文」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した。次に、抜き出した記述を内容の類似性をもとに分類し、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。最後に、選定された記述を、意味を変えない程度に改変して表現を統一し、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。「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5段階で回答を求めるとした。

2. 質問紙の実施

平成11年度に実施された4セッション(以下S1, S2, S3, S4と略記)の参加者に質問紙を実施した。活動実施時期は、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。質問紙は活動開始前と4回のセッションの振り返りターム時の計5回実施した。

3. 活動手順

活動はII-2の形式でII-3, II-4に基づいて実施された。具体的手順を表1に示す。

テーマは、S1は「私を語る・人に知られたい秘密・あの人に言いたかったあの一言」、S2は「私の異文化体験・留学生/日本人大学生にきいてみたいこと」、S3は「私の家族・家族とは」、S4は自由テーマ（指定せず）とした。選定にあたっては、自分の考えや感情を自由に率直に表現できるものとし、幅広い話題で書けるようサブテーマを併記した。テーマから自由に発想することを奨励し、テーマ以外の話題で書くことも許容した。

4. 分析対象者

平成11年の活動には東京都内の4大学7クラスの学生が参加したが、4セッションすべてに参加した2大学4クラスを分析対象とした。対象となったのは東京都内の大学の『日本語表現法』『国語』の受講生で、日本人大学生は100名、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)であった。4セッションのすべてのタームの参加者に限定すると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分析対象とした。

V. 結果

1. 因子分析の結果

最初に、活動実施前に実施した質問紙調査で、平均得点が4.3以上の項目を分析から除外した。活動実施による心理過程の変化をみるには、活動前に著しく得点が高い項目は不適切であると考えられたからである。これにより分析対象項目は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。結果を表2として示す。

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以上である質問項目の内容上の特徴をもとに、命名した。因子負荷量の絶対値は因子との関係の強さを示す値である。

第1因子を構成する項目は、「既製概念を変える」(29)、「違った角度からの意見に触れる」(28)、「刺激を与えてくれる」(27)など新たなものとの接触と、「自分の視点が変わる」(30)、「ひとまわり大きな人間になれる」(31)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」と命名することにした。

第2因子を構成する項目は、「どんな国の人でも」(10)、「国籍は違っても」(11)、「国境はない」(9)と国を越えて、「感情」(10)、「考えること」(11)の共有や「心の通じ合い」(13)、「心のふれ合い」(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

表1 作文交換活動の具体的手順

自己表現ターム
1000字詰の原稿用紙を1枚受け取り、セッションのテーマに基づき、作文本文とタイトルを書き提出する。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。教卓上の作業表の該当番号欄に氏名、学籍番号を記入する。
相互交流ターム
教卓にある他の学生の書いた作文の中から、自分が読みたい作文を1編選び、感想文記入用紙を1枚受け取る。各自の席で選択した作文を読み、感想文を書く。既に感想文が付されている場合、先行の感想文は読まずに自分の感想文を書く。書き終わったら、感想文をホチキスで留め、教卓上の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。以上の手順を2～3回繰り返す。相互交流タームは、各セッション2回実施し、1回は日本人大学生の作文、もう1回は留学生の作文を読んだ。
振り返りターム
教卓から、自分の作文と1000字詰の原稿用紙1枚を受け取る。作文には、複数の学生による感想文がホチキス留めされている。自分の作文や他の参加者による感想文を読み感じたことや、活動全体を通じて感じたこと等を振り返り文として自由に原稿用紙に書く。振り返り文を、作文、感想文とともに提出する。

表2 日本人大学生/留学生と交流することに関する心理過程

(N =156)

	質問項目	因子1	因子2	因子3	共通性
29	日本人学生（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	日本人学生（留学生）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	日本人学生（留学生）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	

じる」(12)という内容である。これらは、国籍を越えた関係親密感の体験を表現しているが、実際には「地域」「民族」の場合もあり「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」と命名することにした。

第3因子を構成する項目は、「今まで見たり聞いたりしたこと」(15)、「マスコミの報道」(16)、「私のもっている日本(外国)や日本人(外国人)イメージ」(14)が「すべてではない」(15)「違うかもしれない」(14)と、既存のイメージの再検討を述べる内容である。従って、この因子を「日本人/留学生イメージの柔軟性」と命名することにした。

2. 因子得点比較

群ごとの違いと活動期間内の変化をみるために、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。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（日本人大学生群、留学生群）×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。結果を表3と図1に示す。

「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」因子では、群間と時期間に顕著な差が認められた。留学生が日本人大学生よりも得点が高かった。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に顕著な差が認められた。

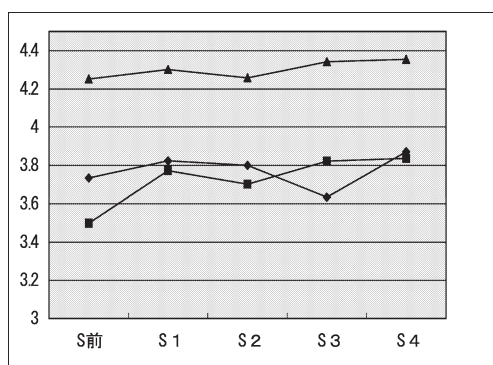
「日本人/留学生イメージの柔軟性」因子では、群間に顕著な差が認められた。日本人大学生が留学生より

表3 日本人大学生/留学生と交流することに関する心理過程の因子得点 (N=156)

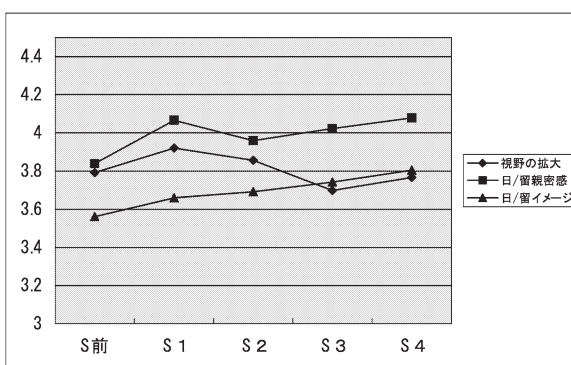
[*] は $p<0.05$ 、[**]は $p<0.01$

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	[]	[]
	SD	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	[**]	[**]
	SD	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	[**]	[]
	SD	0.47	0.63	0.54	0.53	0.65	0.59	0.49	0.61	0.54	0.61	24.4	2.18

因子略称 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



日本人大学生



留学生

図1 日本人大学生/留学生と交流することに関する心理過程の時期変化 (因子略称は表3と同じ)

も得点が高かった。また、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える傾向がみられた。

「視野の拡大」因子では、群間、時期間ともに顕著な差は認められなかったが、S3において、日本人大学生、留学生双方で、「視野の拡大」が弱く体験されていた。一方、このセッションでは「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」は強く体験されていた。日本人大学生では「視野の拡大」が「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を下回っていた。

VI. 考 察

今回の分析により、作文交換活動で進行する「日本人大学生/留学生と交流すること」に関する心理過程には、「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つが存在することが把握できた。

1. 「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の心理過程

「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の心理過程は、活動前から日本人大学生と留学生で体験の強さに違いがあった。留学生では、ある程度の強さで体験されているのに対し、日本人大学生の平均値は「どちらともいえない」を意味する3ポイントを上回った程度であり、日本人大学生は接触体験そのものが少ないことが窺えた。

活動前とS1実施後では、日本人大学生、留学生双方において、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が強く体験される方向に顕著に変化しており、その後も高いレベルで保持されていた。活動前からある程度

の強さで体験されていた留学生においても、さらに強く体験される方向に顕著に変化していた。

ロジャーズは、パーソンセンタードの国際的エンカウンター・グループでは文化的問題はあまり多く語られず、国籍や人種を越えて人生の目標や生き甲斐といった普遍的な話題が語られることを指摘しているが⁶⁾、本稿の作文交換活動でも、参加者の相互作用が普遍的な親密感を体験する方向に進展したといえるであろう。

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」語る態度は、活動の中盤に出現するとされていた。短期間での「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の進展は、作文交換活動の特徴といってよいであろう。

その要因としては、この活動が、文章表現を媒介とし、匿名で交流することが考えられるであろう。このことが、対面では、相手の反応に対する配慮から早期には出にくい話題や感情を表出しやすくし、普遍的親密感の体験プロセスを早めると考えられる。参加者の産出した文章には、「やはり、名前を出さないというところにポイントがあると思います。名前を出してしまうと、（中略）『あっこの作文あの人のだぁ』と指摘されるのはイヤだから、はずかしいことは隠すはずです。でも、名前を書かないと、自分を素直に書け、その作文を読んでもらい、全く知らない、もしかしたら身近な友達の意見を読み、自分の中に取り入れていくことができます」（日本人学生）、「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、日本人学生の様々な意見を受けられることです」（留学生）など、匿名性が自己開示を容易にするという記述が、日本人大学生、留学生双方に広く見られた。

2. 「日本人/留学生イメージの柔軟性」の心理過程

「日本人/留学生イメージの柔軟性」の心理過程も、活動前から、日本人大学生と留学生で体験の強さに違いがあった。日本人大学生の留学生イメージの柔軟性が高かったが、これは、留学生には、さまざまな国、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」「多少ぎこ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」など、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。

また、留学生では、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、格好しすぎと思っていたが、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、それまでに持っていた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。留学生は、大学外も含めて日本人と接触する機会も多いが、日常生活の中での限定的な接触の繰り返しにより、日本人あるいは日本人大学生に対して、固定的イメージを抱きがちであることが窺える。冒頭でも触れたように、滞日年数が増すについて、留学生の日本人イメージが低下する傾向があることが指摘されているが、授業で、日本人大学生と、あるテーマの周辺で率直に自己表現を交換するという、日常生活とは異なる形の接触体験を持つことは、留学生に、日本人大学生イメージの再検討の機会を提供するものと考えられる。

3. 「視野の拡大」の心理過程

「視野の拡大」の心理過程については、日本人大学生と留学生の間に体験の強さに違いがあるとはいえず、時期についても顕著な変化は認められなかった。この心理過程は、文化的な相違の認識を契機として自らの視野が広がることを意味するもので、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」の段階に相当すると考えられる。徳井や西田のモデルでは、これらの心理過程が活動初期に表れるとされていたが、本稿の作文交換活動では、これに相当する段階が明確に現れることなしに、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」の進展に向かったととらえられるであろう。

しかし、日本人大学生、留学生双方で、S3で「視野

の拡大」が弱く、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」が強くと体験される傾向があったことは、注意すべきであろう。S3のテーマは「私の家族/家族とは」で、普遍的共通性に焦点をあてるテーマといえる。S1とS4は、自由テーマまたはそれに近いテーマで、S2は「私の異文化体験・留学生/日本人大学生にきいてみたいこと」と、文化的背景の異なりに焦点をあてるテーマである。今回の分析では結論は出せないが、文化的背景の異なりに焦点をあてる場合と普遍的共通性に焦点を当てる場合では、心理過程進展の様相が異なっている可能性がある。自由テーマの場合は、参加者が持ち込む話題によって様相が異なる可能性が考えられるであろう。

VII. まとめと今後の課題

今回の分析により、作文交換活動は、1セッションのみの実施であっても「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」体験の機会となり得ることが示された。短期間での親密感の進展に、この活動で日本人大学生と留学生が共に活動する意義があるといえる。授業シラバスの一部に、この活動を1セッション組み込むことにより、留学生との接触体験の少ない日本人大学生に、留学生との親密感を体験する機会を提供することができ、留学生にも、より強い親密感体験の機会を提供することができる。この活動を対面交流活動の導入と位置付け、他の活動につなげていくような運用も可能であろう。

また、この活動は、留学生に、日本人大学生イメージ再検討の機会を提供しうることも示された。しかし、イメージの柔軟化には、ある程度の回数のセッションを継続していく必要があった。イメージ変容を目的とするならば、複数のセッションを、間隔をおいて継続的に実施していくような運用が望ましいといえる。

今回の分析では、明確な結論を得るには至らなかったが、テーマにより心理過程進展の様相が異なる可能性も示された。テーマ選定は、活動を運営する上で考えていかなければならない重要な問題である。文化的背景の相違に焦点を当てるテーマと普遍的共通性に焦点をあてるテーマで、参加者の心理過程進展の様相にどのような違いがあるのか、「日本人/留学生を越えた普遍的関係親密感」を基調とするパーソンセンタードの活動に、参加者が自由に話題を持ち込むことの意義は何なのか、話題によって心理過程進展の様相がどの

ように異なるのかなどの点を、今後、検討していかなければならないであろう。

日本語による交流の成功体験は、留学生に、日本語を学び続ける動機付けになるであろう。また、日本人大学生には、留学生理解の貴重な機会になると共に、「国際交流は英語でしか達成できない」といった狭い言語観を払拭し、日本語を媒介とする国際交流の可能性や、日本語母語話者の日本語学習者支援の可能性に、体験的に気付かせる機会となるであろう。私たち日本人が使用する「日本語」を、「国語」といった狭い概念でなく、世界の諸言語の一つと捉える必要性が指摘される今日、大学の一般教養課程の中に、日本語を使用して外国人と交流する活動を組み入れる価値は少なからぬものがある。今後も、実践と分析を重ねる中で、効果的な活動のあり方を探っていきたい。

注

- (1) 文章に点数や序列をつけたり、合否判定に用いたりすることを指す。
- (2) 相手のことばに注意深く耳を傾ける態度。この活動では、筆者の表現したいことを読み取る姿勢で読む態度を指す。
- (3) ファシリテーターは活動中に書かれた文章をすべて読み、社会的常識に反する文章や、他の参加者に心理的損傷を与えると考えられる文章は交換から除外する。除外するのは極端な場合にとどめ、その判断はファシリテーターが行う。作文を除外した場合は、筆者に理由を説明する。感想文を除外した場合は、参加者全員に除外した感想文があることと、その数を告知する。
- (4) カール・ロジャーズ、島瀬 稔・島瀬直子訳 (1980) 人間の潜在力—個人尊重のアプローチ、創元社、7-10 (Rogers, C.R. (1977) Carl Rogers on Personal Power: Elacorte Press.)
- (5) 前掲書、186-187

参考文献

- 細川英雄 (1999) 日本語教育と日本事情、明石書店、東京。
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、勁草書房、東京。
カール・ロジャーズ、島瀬 稔・島瀬直子訳 (1982) エンカウンター・グループ、創元社、大阪。(Rogers, C.R. (1970) Carl Rogers on Encounter Groups: Harper & Row.)
梶原綾乃 (2003) 留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践、日本語教育 117: 93-102。
国分康孝 (1981) エンカウンター、誠信書房、東京。
国分康孝編 (1992) 構成的グループ・エンカウンター、誠信書房、東京。
西田 司 (1994) 異文化と人間行動の分析、多賀出版、東京。

- 二宮喜代子 (2000) 日本語教育に活かす構成的グループ・エンカウンターの試み—ショートエクササイズ「いいこと探し」—, 日本語教育 106 : 37-46.
- 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 : 11-19.
- 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 : 142.
- 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 : 166-177.
- 得丸智子 (2000a) 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 : 46-57.
- 得丸智子 (2000b) 留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程, 日本語教育 106 : 47-55.
- 坪井 健 (1994) 国際化時代の日本の学生, 学文社, 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 377 : 110-115.

(平成15年9月24日受付)
(平成15年10月16日受理)

