

# 「3ステップ文章交換法」で進行する心理過程 Mental Processes in “Three-Step Text Exchange Method”

得丸智子

Satoko TOKUMARU

## Abstract

The purpose of this report is to investigate mental processes in “Three-Step Text Exchange Method”. The author practiced it at quarterly intervals. The questionnaire survey was executed, and analyzed. As a result, 3 mental processes of “Rise of self-creation feeling in relations each other”, “Self-discovery by writing to others”, and “Valuing by mutual response each other” have been found progressing.

**keywords :** *Three-Step Text Exchange Method, mental processes, self-disclosure, writing activity*

## I. はじめに

### 1. 授業を通じて学生の人格形成に働きかける 必要性

現代の日本の大学生は、周囲の人間、とりわけ友人とのつながりを取り結ぶことに困難を抱えているといわれている。「人とうまくつきあえない」「友人関係・友達ができない」「他人とコミュニケーションができない」等の悩みを抱える学生が増えている（文部科学省、2000）<sup>10</sup>。日本人大学生は、諸外国の大学生と比較して、友人関係において、争い事をおこさないことを重視しており（坪井、1994：72-73）<sup>17</sup>、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」とみなされることが多い（大坪、1990）<sup>14</sup>。グループで行動して固定の人間関係に安心感を得るとともに、時として窮屈さを感じている（高松、2000）<sup>15</sup>とされている。

従来、このような学生相互のコミュニケーションの問題に対しては、主に、問題行動が起きた場合に学生相談機関がカウンセリング等の方法で対応してきた。しかし近年、「学生相談の機能を学生の人格形成を促すものとして捉え直し、大学教育の一環として位置づけ」、「大学の全ての教職員それぞれが自らの基本的責務であるという認識を持つことが重要である」との問題提起がなされている（文部科学省、2000）<sup>10</sup>。大学の

教職員すべてが、教育活動の一環として、日々の授業や職務を通じて、学生の人格形成に促進的に働きかけていくことが求められているといえる。

人格形成は対人関係を通じておこなわれるから、その過程においては、他者との相互のコミュニケーションが欠かせない。特に重要なのが、コミュニケーションにおける自己開示である。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」と定義し、「パーソナリティ健康のしるし」であるとしている（岡堂訳、1974：24）<sup>5</sup>。榎本は、日本人大学生の自己開示の抑制傾向に着目し、その要因を調査している。その結果を因子分析の手法を用いて分析し、「現在の関係のバランスを崩すことへの不安」（第1因子）、「深い相互理解に対する否定的感情」（第2因子）、「相手の反応に対する不安」（第3因子）の3つにまとめた上で、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している（榎本、1997：79）<sup>11</sup>。

「深い相互理解に対する否定的感情」を払拭するには、「深い相互理解に対する肯定的感情」の経験を積み重ねるしかないであろう。しかし、そのような経験を得るためには、前提として、自己開示をおこなわなければならない。この矛盾が、日常生活で日本人大学生の自己開示が進展しづらい現象の背景となっていると

考えられる。自己開示の抑制傾向の強い日本人大学生を自己開示に向かわせる1つの方策として、大学の授業クラスを活用し、学生が相互に自己を開示する教育活動を提供することが有効であると予想される。教育活動の中で、自己開示に伴う「深い相互理解に対する肯定的感情」を経験することにより、教育活動以外の場面でも、学生みずから、より自己開示的になることが期待できるからである。

## 2. グループセッティングと書記的方法の有効性

教育活動を通じて、学生の人格形成を促進する活動をおこなおうとする場合、具体的にどのような活動が考えられるだろうか。多方面からのアプローチが可能であろうが、グループセッティング（グループでの活動）と書記的方法（「書くこと」）の有効性が指摘されている（福島, 1996）<sup>8)</sup>。

グループセッティングとしては、エンカウンター・グループが代表的である。エンカウンター・グループは、米国の臨床心理家カール・ロジャーズが編み出した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、口頭言語で自由に話し合うセッションを1回1時間半程度、1日数回体験する。通常、人里離れた場所（文化的孤島と表現される）で実施される。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あっても、私的に開示されるという保証である。参加者は、自己開示がそこに出席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。」（岡堂訳1974：24）<sup>9)</sup>と述べている。日本では、野島が、エンカウンター・グループを、「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」とする活動と定義している（野島, 2000：8）<sup>10)</sup>。また、平山栄司(1998)<sup>11)</sup>は、参加者の個人心理過程を因子分析の手法を用いて分析し、「自然な自己表現」「自己理解」「出会い欲求」「自由への戸惑い」「他者理解」「自己拘束」「グループ創造感」の7つの過程が進行することを見いだし、エンカウンター・グループは、参加者の人格形成を促進するとしている。

エンカウンター・グループは、日本に根付き、多くの大学で実践されてきた。岩村(1999)<sup>12)</sup>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。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、開催が困難になったり、中止したりする大学が出てきた」という。遠隔地での宿泊を伴う活動は、実施する側にとっても、参加する学生にとっても時間的、経済的負担が大きい。

書記的方法が人格形成を促進することは、世界各地で広く論じられている。オランダを中心に実践を重ねているレポーレとスミス<sup>13)</sup>は、大学生を対象とする筆記活動を分析し、トラウマティックな出来事の情動を筆記することが、心理的にも身体的にも健康状態の改善をもたらすことを報告している。彼らは、書記的方法で、「開示における言語表現は体験と情動に認知構造を与え」、「体験に関する理解を深めさせるとともに新しい観点を生み出し、体験の意味を変容させる」と論じている（余語訳, 2004：176）。他にも、米国の小学校で、生徒同士あるいはカウンセラーとの間で、文章を媒介に交流する書記的コミュニケーション法が実施されていること等が紹介されている（福島・阿部, 1995）<sup>14)</sup>。

日本での実践としては、春口(1994)<sup>15)</sup>のロール・レタリング（役割交換書簡法）等が矯正教育等で成果をあげており、学校教育においては、米岡(1992)<sup>16)</sup>の「自分へ書く手紙」を用いたカウンセリング、根建・田上(1994)<sup>17)</sup>の認知再構成アプローチによる文書指導等が知られている。大学の授業での実践としては、中西(1992)<sup>18)</sup>の自分史作成、福島・高橋(2003)<sup>19)</sup>の想定書簡法の実践等があり、肯定的感情の促進、自己探求、自己理解といった効果があることが検証されている。

## 3. 国語関連科目の授業で行う妥当性

本研究では、日本人大学生を対象とする母語教育としての国語（日本語）関連科目の授業で、言語活動を通じて学生の人格形成に促進的に働きかける方法を探求する。具体的には、学生が、相互の自己開示を通じた「深い相互理解に対する肯定的感情」を経験できるような、言語コミュニケーション活動をデザインし、効果を検証する。国語関連科目は、多くの大学で教養科目群の1つとして低学年対象に開講されており、必修科目として展開されている場合も多い。本研究に

よって見いだされる知見は、多くの大学で応用可能であると考えられる。

また、科目の特性に鑑みても、国語関連科目で人格形成の促進をめざして学生同士の言語コミュニケーション活動を計画することには妥当性がある。人間の思考は言語を通じてなされ、他人とのコミュニケーションで言語の果たす役割は非常に大きい。特に、母語教育は、本質的に人格形成と分ち難く結びついている。いかに効果的に、人格形成に促進的に作用する言語活動をデザインできるかは、国語関連科目の授業計画の点からみても、重要な問題である。

しかし、授業の中で自己開示を扱う場合、注意しなければならない点もある。自己開示の抑制は、日常の人間関係のバランスを保つ働きを担っているから、学生にとって日常の生活の場である大学の授業クラスで、相互の自己開示を強制的、高圧的に迫ってはならない。自己開示の抑制が軽減されるような活動をデザインし、学生自身が自己開示レベルを自己調整する中で、結果として自己開示が自発的に展開されるような方向をめざすべきであろう。

また、評価の点にも注意が必要である。教育活動においては、社会的な望ましき等社会的規範が重視される傾向が強く、それが教師による評価的視線にさらされることが多い。しかし、自己開示の自己調整と自発的展開がおこなわれるためには、学生が自由に自己表現できることが必要不可欠である。この点に注意して活動をデザインすることが重要である。

では、どのような活動が可能で、かつ有効であろうか。国語関連科目の授業の中で実施する場合も、グループセッティングと書記的方法の活用が有効であると考えられる。グループセッティングは、カウンセラーとクライアントが1対1のカウンセリングと異なり、授業が、1人の教師と複数の学生という構成で行われることを考えると、適切な方法であるといえる。加えて、グループセッティングを採用することにより、学生が相互に、お互いを教育資源として活用することが可能となる。また、書記的方法は言語の4技能(「聞く」「話す」「読む」「書く」)の1つの「書くこと」として、国語関連科目の授業の中で、伝統的に、広く取り組まれてきた基本的言語活動である。

本研究では、グループセッティングの書記的活動である「3ステップ文章交換法」(詳細は後述)に着目する。以下では、「3ステップ文章交換法」が、大学の授業で、学生の自己開示抑制傾向を軽減し、相互の自発

的自己開示による「深い相互理解に対する肯定的感情」の経験を可能にし、学生の人格形成に促進的に働きかける活動であることを論じる。

## II. 「3ステップ文章交換法」とは

### 1. 「3ステップ文章交換法」とは

「3ステップ文章交換法」(得丸, 2000)<sup>16)</sup>は、授業クラスというグループ単位で、学生個人が自由に文章を書き、交換して読み合い、感想文を書き合う活動である。教師がファシリテーター(促進者)として見守る形態で、独自の「活動形式」と「活動原則」に基づいて実施し、学生の自己開示抑制を軽減し、相互の自発的な自己開示を可能にする活動デザインを有する活動である。

#### 1) 「3ステップ文章交換法」の「活動形式」

「3ステップ文章交換法」は、次のような「活動形式」でおこなわれる。連続する3つのステップで1セッションを構成する。各ステップに、週1回90分の授業を充てる。

【ステップ1】 自己表現(作文)ステップ:参加者は、掲げられたテーマの周辺で、自由に「作文」を書き、提出する。

【ステップ2】 相互交流(感想文)ステップ:参加者は、一所に集められた全員の「作文」の中から読みたい「作文」を抜き取り、自身の席で読んで「感想文」を書く。書き終わったら、「作文」をもとの場所に返し、「感想文」を提出する。複数の「作文」を読み、それぞれに感想文を書く。

【ステップ3】 フィードバック(振り返り文)ステップ:「作文」に複数の「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。氏名を書いて提出する。

#### 2) 「3ステップ文章交換法」の「活動原則」

「3ステップ文章交換法」は、次のような「活動原則」のもとでおこなわれる。

- ① 教師は、文章表現の内容や表現上の巧拙に点数をつけたり合否判定に用いたりしない(審判的評価の排除)
- ② この活動では文章の巧拙よりも、現在の自分の感情や考えを、率直に表現することを重視する(自由な自己表現)
- ③ 参加者が他の人の文章を読む時には、文章筆者

の表現したいことに耳を傾ける（読み取る）姿勢で読むようにする（積極的傾聴）

- ④ 作文、感想文の交換は匿名で行う。文章の筆者を詮索する行為は活動外も含めて厳に慎む（秘密の保持）
- ⑤ 自分の作文、感想文を他の人に読まれたくない場合は教師に申し出る。この場合、交換活動には加えない（強制的雰囲気排除）

この「活動原則」は、「3ステップ文章交換法」の実践の中で自然発生的に生まれたものを、エンカウンター・グループの活動のあり方を参考に、整理したものである。

### 3) 教師（ファシリテーター）の存在

教師は、ファシリテーター（促進者）として次の役割を担う。教師をファシリテーターと呼ぶのは、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ことによる。

- ① 活動開始時に「活動原則」を提示する。各時間の最初にも簡単に再提示する（活動原則の提示）
- ② 活動開始時にテーマを提示し、各時間の活動内容（「作文」を書く等）を指示する（活動内容の指示）
- ③ 安全、自由、傾聴の尊重、審判的・強制的雰囲気排除に努める（活動の雰囲気醸成）
- ④ 文章の執筆者名等の個人情報を把握し、必要な配慮や介入をおこなう。活動中に書かれた文章をすべて読み、著しく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（活動のチェック）
- ⑤ 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（希望に応じた助言）

### 4) 「3ステップ文章交換法」の特徴—書記的方法の利点

「3ステップ文章交換法」は、書記的方法を用いるのが特徴である。書記的方法で交流することにより、以下のことが可能になると期待できる。

- ① 文章に執筆者名を書かずに交換することにより、匿名で交流することが可能になる。これにより、日常的な人間関係を離れ、非日常的な活動環境を作ることができる。日常生活への影響を排除できる可能性が高まることから、参加者の自己開示を促進する。授業クラスという日常的な集団を

利用し、学生の自己開示を促進することができる（非日常性の確保）

- ② 参加者が同じ場所に集まる必要がない。これにより、遠隔地等、日常的に接点のない人と一緒に活動することが容易となり、異質な他者と交流できる可能性が高まる。移動の時間や経済的負担が小さい。日常生活への影響を排除できる可能性が高まり、参加者の自己開示を促進する（活動場所の自由性）
- ③ 参加者が同じ時間に集まる必要がない。これにより、参加者に負担の少ない時間帯に活動時間を設定することが可能となる。時差のある海外を含む遠隔地の教育現場とも、通常の間割りの授業時間を使用して交流できる（活動時間の自由性）
- ④ 数人から数百人まで、1人のファシリテーターで実施可能である。大人数が同時に活動でき、すべての参加者に同等の表現機会がある。一般的な教育現場の、通常の授業クラスの規模で、1人の教師がファシリテーターとなって実施可能である（活動規模の自由性）
- ⑤ 参加者は、時間をかけて自己表現でき、見直しができる。必要に応じて、自宅等で授業時間以外の時間にも取り組める。これにより、考えを深めたり、整理したり、まとめたりすることが促進される。また、自己表現を行った後に、他の参加者との交換に参加するかどうかを決めることができる（活動進捗の自由性）
- ⑥ 自己表現や相互交流の中間段階で、ファシリテーターが一人一人の状況に目配りでき、チェックしたり援助したりできる。必要に応じて、個別に対応することができる（過程援助の容易性）
- ⑦ 紙、鉛筆、消しゴム、机、椅子があれば実施できる。大学教育の場合、通常設備の通常教室で実施できる（活動環境の自由性）

このように、「3ステップ文章交換法」は、文章表現を媒介とすることにより、日常的な授業（クラスの学生、教師、教室、時間割）を資源として、安全で自由な非日常的活動空間を作り出すことを可能にする。「3ステップ文章交換法」は、大学の授業で実施可能で、学生の自己開示抑制を軽減し、相互の自発的な自己開示を可能にする活動デザインを有しているといえる。



### III. 本研究の目的

前節で述べたように、「3ステップ文章交換法」は、学生の自己開示抑制を軽減し、相互の自発的な自己開示を可能にする活動デザインを有している。では、実際に、参加者である学生にどのような心理過程が進行するのであろうか。得丸(2000)<sup>10)</sup>は、参加者のフィードバック(振り返り文)ステップの、振り返り文に頻出する表現や特徴的な表現を、抜き出して分類する方法で、参加者に体験される心理過程の概略を記述している。その結果、「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」「相互援助」「相互受容」「『親密さ』の体験」が進行するとしている。しかし、記述の分類により概略を捉えるのみで、詳細な分析を行っていない。

本研究は、質問紙調査を実施し、得られたデータに因子分析を適用することにより、「3ステップ文章交換法」で進行する参加者の心理過程を、より詳細に記述することを目的とする(研究目的1)。加えて、「3ステップ文章交換法」を継続的に実施した場合に、心理過程がどのように変化していくのかを検証する(研究目的2)。

これらを通じて、「3ステップ文章交換法」が、大学の授業で、学生の相互の自己開示による「深い相互理解に対する肯定的感情」の経験を可能にし、学生の人格形成に促進的に機能する活動であることを論じる。

### IV. 本研究の方法

#### 1. 分析方法

分析に先立ち、測定用具を開発した。1996年度に、2つの異なる大学の授業クラスを結んで「3ステップ文章交換法」を実施した。参加者は全員日本人大学生で、一般教養科目の「国語」関連の授業で、クラス単位で実施した。参加した学生164人のフィードバック(振り返り文)ステップでの振り返り文から、①頻出する表現、②参加者の心理的体験として重要であると考えられる表現を収集した。その結果49個の表現が選定された。これらに表現上の修正・統一を行い、質問項目とした。49個の質問項目各々に対して、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5段階で回答を求める質問紙を作成し、測定用具とした。

#### 2. 分析対象

1997年4月～1998年1月にかけて、一般教養科目の「国語」関連の授業で、「3ステップ文章交換法」を、約1ヶ月の間隔を空けて4セッション実施した。参加者は全員日本人大学生で、約35人のクラス2つを結んで授業クラス単位で実施した。担当教師は1人で、2クラスとも担当した。作文を書いたが交換活動に参加しなかった学生は、分析対象から除外した。テーマは「私を語る」とし、テーマから発想することは、何でも自由に書いて良いことにした。各セッションの間には、「3ステップ文章交換法」以外の、「国語」関連の教育活動を行った。

#### 3. 分析資料

4セッションの「3ステップ文章交換法」の、各セッションのフィードバック(振り返り文)ステップ終了時に、質問紙を実施した。本研究は心理過程を分析するのが目的であるので、質問紙を構成する49項目のうち、文章表現に関する7項目を除く心理過程に関する42項目を分析対象とした。心理過程に関する42項目は、「自己開示」「自己表現」「自己理解」「自己受容」「自己成長」「相互受容」「他者理解」「他者援助」「親密感」の9個の仮カテゴリーに分類することが可能であった。分析にあたっては、「非常にそう思う」を5点、「そう思う」を4点、「どちらともいえない」を3点、「そう思わない」を2点、「全くそう思わない」を1点として得点化した。

### V. 分析と考察

#### 1. 心理過程の把握(研究目的1)

第1セッション参加者68人のデータを対象とし、5段階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。因子のまとまりやすさと解釈のしやすさの観点から、3因子構造を採用するのが適切であった。その結果を表1に示す。尚、( )内は、質問紙開発時に見いだされた仮カテゴリーである。

因子1は、相互関係に関わる項目群と、自己に関わる項目群から構成されていた。相互関係に関わる項目としては、項目番号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」、45「他の人の文章を読んで勇気づけられた」、47「感動した文章に出会っ

表1 心理過程の因子分析結果

|    | No.  | 質 問 項 目                              | I                       | II     | III    | 共通性   |
|----|------|--------------------------------------|-------------------------|--------|--------|-------|
| 1  | 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。(自己成長)  | 0.770                   | 0.169  | 0.195  | 0.660 |
|    | 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。(他者援助)   | 0.755                   | 0.090  | 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。(自己理解) | 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るという感じがした。(親密感)      | 0.612                   | 0.135  | 0.360  | 0.523 |
|    | 45   | 他の人の文章を読んで勇気づけられた。(他者援助)             | 0.612                   | 0.299  | 0.270  | 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。(自己成長)  | 0.556                   | 0.308  | 0.204  | 0.446 |
|    | 32   | 他の人がどうしているかを知ることができた。(他者理解)          | 0.501                   | 0.340  | 0.298  | 0.455 |
|    | 14   | 自分は自分らしく生きれば良いとこの活動を通して感じている。(自己受容)  | 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。(自己理解)    | 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。(自己成長)           | 0.444                   | 0.316  | 0.261  | 0.365 |
|    | 47   | 感動した文章に出会った。(他者援助)                   | 0.415                   | 0.196  | 0.395  | 0.367 |
|    | 2    | 1                                    | 素直な気持ちをストレートに書けた。(自己開示) | 0.204  | 0.834  | 0.130 |
| 12 |      | 文章を書いたことに対して満足感を味わった。(自己表現)          | 0.048                   | 0.627  | -0.010 | 0.396 |
| 4  |      | 普段は口に出せない気持ちが出せた。(自己開示)              | 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。(自己表現)            | 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。(自己理解)            | 0.407                   | 0.565  | 0.330  | 0.594 |
| 2  |      | 作文を通して新たな自分を発見した。(自己理解)              | 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できた。(自己表現)      | 0.343                   | 0.509  | -0.010 | 0.377 |
| 26 |      | その時のありのままの自分がその作文の中にいる。(自己表現)        | 0.223                   | 0.431  | 0.430  | 0.421 |
| 13 |      | 文章を書くことによって自分の考えが整理できた。(自己理解)        | 0.396                   | 0.419  | -0.020 | 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。(自己開示)       | 0.275                   | 0.417  | 0.290  | 0.333 |
| 3  | 41   | 皆それぞれに頑張っている。(他者理解)                  | 0.151                   | 0.013  | 0.726  | 0.550 |
|    | 33   | 他の人は自分の作文を温かく迎え入れてくれた。(相互受容)         | 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。(相互受容)       | 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。(相互受容)     | 0.338                   | 0.194  | 0.600  | 0.512 |
|    | 21   | 人間はささえ合っていくものだと思う。(親密感)              | 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。(自己受容)    | 0.155                   | -0.01  | 0.222  | 0.073 |
|    |      | 固有値                                  | 9.184                   | 1.751  | 1.298  |       |
|    |      | 寄与率 (%)                              | 17.647                  | 15.068 | 12.594 |       |
|    |      | 累積寄与率 (%)                            | 17.647                  | 32.715 | 45.309 |       |

( ) 内は仮カテゴリー

た」の仮カテゴリー「他者援助」の3項目に、32「他の人がどうしているかを知ることができた」の仮カテゴリー「他者理解」の1項目と、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」の仮カテゴリー「親密感」の1項目が加わっていた。自己に関する項目としては、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」、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」、9「文章を書くうちに自分の問題が見えてきた」の仮カテゴリー「自己成長」の3項目に、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」、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」の仮カテゴリー「自己理解」の2項目と、14「自分は自分らしく生きれば良いとこ

の活動を通して感じている」の仮カテゴリー「自己受容」の1項目が加わっていた。参加者は、他の人に影響を受けたり、勇気づけられたり、感動したり、考えを知ったりして、文章を読みながら「人が生きている感じ」を体験し、それに伴って、自分の問題が見えてきたり、物事を多方面から捉えられるようになったり、自分の文章を読み直して自分を見つめ直したりした。自分は自分らしく生きていけばいいと感じると同時に、書くことで自分自身が変っていく感じを体験したといえる。因子1では「他者と相互に関わり合う中で、自己に気づき自分らしく変化していく」心理過程が表されていると解釈できるから、因子1を「関わり合う中で自己創造感が高まる」因子と命名することにする。参加者自身がこのような変化を自覚していることは、人格形成が促進されつつある過程の表れであるとみることができよう。

因子2は、自己に関わる項目群から構成されている。12「文章を書いたことに対して満足感を味わった」、11「自分の作文には自分なりに満足している」、43「自分が思っていることを他の人に伝えることができた」、26「その時のありのままの自分がその作文の中にいる」の仮カテゴリー「自己表現」の4項目、5「作文を通して現在の自分を再確認できた」、2「作文を通して新たな自分を発見した」、13「文章を書くことによって自分の考えが整理できた」の仮カテゴリー「自己理解」の3項目、1「素直な気持ちをストレートに書けた」、4「普段は口に出せない気持ちが出せた」、17「文章にすることで口に出して言いつらい事が書けた」の仮カテゴリー「自己開示」の3項目から構成されている。参加者は、口に出して言いつらいことを、「書いて他者に示すこと」によって、自分の考えを整理したり、再確認したり、新たな自分を発見したといえる。この心理過程は「表現できたこと」に対する満足感も含んでいた。「言いつらいこと」が開示されるのは、匿名で交換するという「3ステップ文章交換法」の活動デザインが、非日常的な活動空間を作り出すからであろう。この活動空間の中で、「活動原則」に掲げられている「自由な自己表現」が、実践されたといえることができる。因子2は、「他者に向かって文章を書くことにより、自己を確かめ発見する」心理過程を表していると解釈できるから、因子2を「他者に語ることで自己を発見する」因子と命名することにする。この活動の中で、参加者は、他者に自己を開示する体験をもったとみることができよう。

因子3は、33「他の人は自分の作文を温かく迎え入れてくれた」、40「他の人の批判もすんなりと受け入れることができた」、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」の仮カテゴリー「相互受容」の3項目と、41「皆それぞれに頑張っている」、21「人間はささえ合っていくものだと思う」の仮カテゴリー「親密感」の2項目から構成されている。参加者は、文章を丁寧に読み合い、批判も含めて真摯に応答し合い、相互に認め合い、人間とは支え合うものだと感じたといえる。このような過程の存在は、「活動原則」の1つの「書き手の表現したいことを読み取る姿勢で読む」(積極的傾聴)が実践されたことを示すといえよう。因子3は「文章を読み合うことにより認め支え合う」心理過程を表していると解釈できるから、因子3を「応答し合うことで互いの価値を認める」因子と命名することにする。この活動の中で、参加者は、自己開示が他者に受け入れられる肯定的体験をもったとみることができよう。

これらの結果をまとめると、参加者は、活動原則に由来する自由な自己表現と積極的な傾聴が推奨される環境の中で、自ら自己開示をおこない、それを他者に受け入れられる肯定的感情を経験したといえる。同時に、他者との関わり合いの中で、自分が変化していくという自己創造感の高まりを経験した。このような過程に、人格形成が促進されつつある姿を認めることができるであろう。

## 2. 継続実施に伴う心理過程の変化(研究目的2)

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、継続実施に伴う変化を調べた。因子分析の結果得られた3つの因子について各因子の得点を算出し、一元配置の分散分析による検定を行った。その結果を表2、表3に示す。

3つの因子のうち「他者に語ることで自己を発見する」因子( $F=2.677, p<.05$ )において時期による効果が見られた。時間間の下位検定を行ったところ、第1回と第4回に差があった。その他の因子は、時期による有意な差は認められなかった。「3ステップ文章交換法」では、「他者に語ることで自己を発見する」心理過程に、4回継続実施すれば変化がみられる以外は、全体的には、回数を重ねてもそれほど大きな変化があるとはいえないということになる。ただし、本研究では、実施した授業のシラバスの関係から、約1ヶ月の間隔を空けて実施する方法をとったので、間隔をおか

表2 各セッションの因子得点

| 因子                | S1         | S2         | S3         | S4         |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| 関わり合う中で自己創造感が高まる  | 3.31(0.58) | 3.3(0.54)  | 3.3(0.64)  | 3.46(0.62) |
| 他者に語ることで自分を発見する   | 3.18(0.64) | 3.36(0.7)  | 3.33(0.68) | 3.55(0.64) |
| 応答し合うことで互いの価値を認める | 3.8(0.59)  | 3.72(0.57) | 3.79(0.59) | 3.92(0.63) |

Sはセッションの略、( )内はSD

表3 セッション間の下位検定の結果

| 因子                | F値     | S1-S2 | S1-S3 | S1-S4 | S2-S3 | S2-S4 | S3-S4 |
|-------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 関わり合う中で自己創造感が高まる  | 0.924  | 0.03  | 0.08  | 1.6   | 0.04  | 1.42  | 1.38  |
| 他者に語ることで自分を発見する   | 2.677* | 1.47  | 1.27  | 3.5** | 0.24  | 1.44  | 1.76  |
| 応答し合うことで互いの価値を認める | 1.072  | 0.81  | 0.07  | 1.23  | 0.71  | 1.94  | 1.45  |

Sはセッションの略、df=4,211, \*p<.05, \*\*p<.01

ない連続実施や、間隔を変えて継続実施した場合には、異なる様相になる可能性は排除できない。しかし、第1セッションから、「関わり合う中で自己創造感が高まる」心理過程は3.31ポイント、「応答し合うことで互いの価値を認める」心理過程は3.80点と高得点であり、「他者に語ることで自己を発見する」心理過程も3.18とやや高いことから、これらの心理過程が第1セッションから安定した水準で推移することが「3ステップ文章交換法」の特徴であるといえるだろう。

平山(1998:52)<sup>9)</sup>では、エンカウンター・グループでは、「自由への戸惑い」(「もっと目的を設定してセッションを過ごしたい」等)や「自己拘束」(「自分を抑えて他人に合わせていた」等)の個人心理過程が存在し、活動初期には高く、活動の進展にともなって減少する方向に変化するとされている。しかし、「3ステップ文章交換法」にはこのような心理過程はあらわれなかった。これには、「3ステップ文章交換法」の「活動形式」と「活動原則」の独自性が強く作用していると考えられる。エンカウンター・グループでは、テーマも発言の順番も決められておらず、グループの展開は全面的に参加者に委ねる。一方、「3ステップ文章交換法」では、「活動形式」として、各ステップで書く文章の種類(作文、感想文、振り返り文)が指示される。これは、発言の順番と方向が定められていることを意味する。また、「活動原則」により、匿名性と秘密の保持が徹底され、自己開示抑制傾向が軽減されるよう配慮がなされている。「3ステップ文章交換法」には、エンカウンター・グループのように「戸惑い」や「拘束感」をグループで乗り越えていくドラマティックな展開は期待できないが、1セッションの実施で、かなり

の効果が期待できる利点があるといえるであろう。

### 3. まとめ

以上みてきたように、「3ステップ文章交換法」で、学生は、他者に語ることで自己を発見し、応答し合うことにより互いの価値を認め合い、関わり合う中で自己創造感を高めていた。「3ステップ文章交換法」は、大学の授業の中で、学生の、相互の自己開示による「深い相互理解に対する肯定的感情」の経験が可能にし、人格形成に促進的に機能したといつてよいであろう。

大学の授業という時間的空間的「場」を、独自の「活動形式」によって「学生相互の応答の場」として再組織化し、独自の「活動原則」とその実践を見守る「教師の存在」によって自己開示抑制を軽減し、自己開示と他者傾聴が促進される「安全で自由な場」として運営するのが、「3ステップ文章交換法」であるといえる。このような「場」が適切に設定されれば、学生は自発的に、学生相互の言語コミュニケーションを通じて、自己創造感を高めていくのである。「3ステップ文章交換法」は、国語関連科目の授業の中で、学生の人格形成を促進する言語活動として機能したといえるであろう。

## VI. 今後の課題

本研究では、国語関連科目で、「3ステップ文章交換法」を実施し、参加者である学生の心理過程を分析した。学生相互の言語コミュニケーションを通じて自己創造感を高める活動は、自己を確立すべき青年期にある大学生に適切な言語活動であるといえる。



しかし、問題点も存在する。「3ステップ文章交換法」では、文章の巧拙等社会的評価よりも、自分の感情や考えを率直に表現することを重視しているが、自己の感情や考えを、率直に、かつ、他者に了解可能な形で言語的に展開することは、決して容易なことではない。教師がその過程をいかに援助できるのか、どのような教育方法があるのかを、検討していく必要があるであろう。特に、国語関連科目の授業の中で実施するにあたっては、担当教師が専門的な言語教育技法を用いて、その過程に促進的に関わるべきである。適切な方法が定式化されることが望ましい。

評価の問題も重要である。文章の社会的価値は、教師がその代表者となって客観的基準で評価することも可能であるが、人格形成を目的とする文章を他者が評価することには、原理的な困難さがある。本研究が分析対象とした授業では、「3ステップ文章交換法」で産出された文章に対する教師評価は行わず、当該授業で行われた他の教育活動の評価をもとに授業単位を認定したが、この評価方法が最適であるかどうかは、議論していく必要があるであろう。

本研究により「3ステップ文章交換法」は1回のセッションの実施でかなりの効果が期待できることが示された。対面での口頭言語を使用した活動や、読解に焦点化した活動と組み合わせることで実施することにより、さらに多様な展開が期待できるであろう。今後の課題としたい。

#### 参考文献

- 1) 榎本博明(1997)自己開示の心理学的研究, 北大路書房, 京都.
- 2) 春口徳雄, 杉田峰康(監修)(1994)ロール・レタリングの理論と実際, チーム医療, 東京.
- 3) 平山栄治(1998)エンカウンター・グループと個人の人格形成過程, 風間書房, 東京.
- 4) 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, 90-98, 至文堂, 東京.
- 5) Jourard, S.M. (1971) *The Transparent Self*. New York: Litton Educational Publishing, 岡堂哲雄訳(1974)透明なる自己, 誠信書房, 東京.
- 6) Lepore, L.S. & Smith, M.J., (2002) *The Writing Cure*. Washington: American Psychological Association, 余語真夫, 佐藤健二, 大平英樹, 他訳(2004)筆記療法, 北大路書房, 京都.
- 7) 福島脩美・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: 212-225.
- 8) 福島脩美(1996)カウンセリングと生徒指導における書記的方法(Writing method), 日本教育心理学会第38回総会シンポジウム資料.
- 9) 福島脩美・高橋由利子(2003)想定書簡法の感情効果に関する実験的研究, カウンセリング研究 36: 231-239.
- 10) 文部科学省(2000)大学における学生生活の充実方策について答申, 文部科学省HP.
- 11) 中西由里(1992)自己理解のための自分史作成—体験主体のケース・メソッドから—, 椋山女学園大学研究論集 23: 207-224.
- 12) 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: 21-26.
- 13) 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, ナカニシヤ出版, 京都.
- 14) 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—アジアからの留学生が日本の中で見た日本人の閉鎖性—, 長崎大学教育学部人文科学研究報告 40: 77-92.
- 15) 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: 15-27.
- 16) 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: 46-57.
- 17) 坪井 健(1994)国際化時代の日本の学生, 東京, 学文社.
- 18) 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: 60-69.

(平成18年9月13日受付)  
(平成18年11月16日受理)

