

# 構成的グループ・エンカウンターと 日本語教育

— 日本語教育を通して異文化理解を深めるために —

石 田 孝 子

## 1. はじめに

構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter, 以下SGEとする) とは「各種の課題 (エクササイズ) を遂行しながら、心とこころのふれあいを深め、自己の成長を図ろうとするグループ体験」(『カウンセリング辞典』、1990) である。このSGEの理念は「人間中心の日本語教育理論」を説いている縫部 (1998 pp.173) が外国語 (日本語) 学習の本質について「目標言語 (日本語) で自己を語り、他者を理解し、相互に交流しながら自他の関係を築くこと」であるとしているところに通づるのではないだろうか。

SGEを日本語教育に取り入れた実践は既にいくつか紹介されており(斉木他 1996、二宮 1999、二宮他 1998、林 1994、林・森泉 1994a、b)、これまでの日本語教育におけるSGEの導入は、主に「自己開示」「自己認識」「他者理解」「共同学習」という視点から報告されてきた。日本語教育現場で日本語学習だけでなく、異文化理解も視座に入れるならば、このような視点を持ってカリキュラムやシラバスを組み立てていくことが不可欠である。もちろん、様々な異なる文化背景を持った学習者同士が共に日本語を学ぶ日本語クラスが異文化接触の場そのものであると考える人も多いだろう。しかしながら、日本語教育では異文化理解教育といった場合、単に留学生対日本人の態度や行動様式を二項対立的な枠組みで捉えるのみに留まっている場合が多いのではないだろうか。

倉地 (1996 pp.76) は日本語教育において「学習者に言語技術を教える側面に多く光が当てられ、学習者がそこで異文化をどう学ぶかという視点が欠落している」と指摘している。異文化理解を深めることも考慮しながら「人間中心の日本語教育」を目指すならば、教師はもっと積極的に学習者同士のエンカウンターを構成していくことが必要である。SGEのエクササイズを日本語教育に取り入れることは異文化接触場面の構成をすることにもなると考える。

そこで、本稿では日本語クラスで、SGEのエクササイズ「四面鏡」を実施した事例を紹介し、言語学習の側面と学習者の情意的側面を分析していく。さらに、日本語教育を通して異文化理解を深めるために、SGEをどのように取り入れていくべきかを検討したい。

## 2. 「私の四面鏡」

本エクササイズは『エンカウンターで学級が変わる－中学校編－』（国分監修 1996）から取り上げている。ここに収録されているエクササイズは日本人中学生を対象に、いじめや不登校を予防し、グループ体験を生かした学級作りのために考案されている。日本語学習者の日本語の知識を補い、かつ学習者にエクササイズを通して日本語学習の達成感を与える必要もあるため、このエクササイズを日本語学習の場にそのまま実施することは難しい。そこで、筆者は日本語学習者向けのエクササイズとして、川崎（1996）の「私の四面鏡」に修正を施して日本語学習の場に取り入れることを試みた。例えば、本エクササイズでは「人の性格を表わす言葉」というテーマでブレイン・ストーミングをしてマインド・マップ（注）を作成する活動を加えている。この活動を通して、学習者それぞれが自分の既有知識の確認ができる。ここでは、学習者同士で相互に学び、教え合うというグループ・ダイナミックスも期待できる。さらに、ワーク・シートにある言葉の意味確認はエクササイズを遂行し、語彙量を拡大するためには日本語学習者には欠かせない活動と言える。

川崎（1996 pp.140）は「私の四面鏡」のエクササイズの意義について、「自己肯定感を高めることで積極的な行動を促したい」としている。そして、クラスメイトという鏡に映し出された自己像を見ることで、自己肯定感を持たせることが目的である。本エクササイズの構成は以下の通りである。

### ■ 情意的目的：

- 1、自己理解と自己受容を促し、自己肯定感を持たせる
- 2、他者認識を促し、受容的・共感的態度を養う

### ■ 学習目標：

- 1、人物描写に関する語彙・表現の拡大
- 2、説明を求め、理由を述べる表現・文型が使える
- 3、既習の語彙や文型を使いコミュニケーションを図る

### ■ 提示文型：

- 1、どうして～を・・・んですか（説明を求める）
- 2、～から・・・ので、～だと思えます・・・ではないかと思いました（理由）

### ■ 学習者レベル： 中・上級

### ■ グループ・サイズ： 2人以上で、人数制限はない

### ■ 形態：個人→ペア・ワーク→全体シェアリング→個人→全体化

### ■ 時間：70分

インストラクション 2分、ブレイン・ストーミング 5分、ペアによるシェアリング 5分、全体でシェアリング 10分、インストラクション・語の意味確認

20分、個人でワーク・シートに記入 13分、グループでシェアリング 5分、振り返り 10分

■ 用意するもの：筆記用具、A 5の無地の用紙、ワーク・シート、タイマー

■ 実施手順：

- 1、4人組をつくる (2分)
- 2、各自にA 5の無地の用紙を渡し、「性格を表わす言葉」をテーマに、マインド・マップを活用して、ブレイン・ストーミングをする。 (5分)
- 3、マインド・マップができあがったら、隣同士で交換して見せ合う。 (5分)
- 4、マップを板書して、出てきた言葉を全体化していく。 (10分)
- 5、次にワーク・シートを各学習者に手渡し、言葉の意味確認を全体で行なう。 (20分)
- 6、ワーク・シートの言葉で自己イメージに合うものを選んでマルをつける (3分)
- 7、次にグループ内でワーク・シートを回し、グループの一人一人のイメージに合う言葉を選んで記入する。 (10分)
- 8、グループの仲間に記入してもらったワーク・シートを見て、感想を述べ合う。 (5分)
- 9、振り返りカードに感想などを記入する。 (10分)

■ 留意点

- 1、マインド・マップを活用してブレイン・ストーミングを実施する際には、黒板にモデルを示して、デモンストレーションした方が、説明しやすく、混乱もない。
- 2、ワーク・シートにある言葉の数は元々は54個だが、時間配分と学習者への負担を軽減するために半分の27個にした。
- 3、学習者の日本語のレベルによっては、設定された時間内に終わらないことがある。ブレイン・ストーミングを省略したり、事前にワーク・シートにある語彙・表現について学習しておいたり、あるいはワーク・シートにある言葉の数を制限することも可能である。
- 4、ワーク・シートに示す語彙・表現は肯定的なイメージのものにしておく方がよい。否定的なものが入っていると傷つく学習者がでてくる場合があるので、十分配慮する必要がある。

(注) マインド・マップの理論と技法に関しては参考文献にある石田 (1994) を参照のこと。

【 ワーク・シート 】

私の四面鏡

名前 ( )

	私から見た 私	さん から見た私	さん から見た私	さん から見た私	さん から見た私
1 何でもできそうな					
2 頭の良さそうな					
3 物分かりの良い					
4 知的な					
5 しっかりしている					
6 頼りになる					
7 信念のある					
8 責任感のある					
9 堂々たる					
10 心くばりのある					
11 真面目な					
12 公平な					
13 礼儀正しい					
14 清潔な					
15 決断力のある					
16 勇敢な					
17 エネルギッシュな					
18 強い					
19 陽気な					
20 無邪気な					
21 人なつこい					
22 活発な					
23 ユーモアのある					
24 好奇心旺盛な					
25 ひかえめな					
26 物知りな					
27 がまん強い					

### 3. 対象クラスについて

#### 3-1 対象クラス

エクササイズを実施したクラスは群馬大学教養教育科目として開設されている「日本語 B (会話)」である。エクササイズを実施したのは平成11年度後期の2月である。

#### 3-2 クラスの構成

クラスの構成は学部留学生5名(マレーシア 3名、中国 2名)、学部交換留学生1名(アメリカ合衆国)、研究生2名(モンゴル 1名、中国 1名)の計8名であった。

#### 4. 実施後の振り返りとインタビュー結果から

エクササイズを実施した後に、全体のシェアリングをし、エクササイズを通して気づいたこと、感じたことを自由記述してもらった。その記述に関して、理解しにくい点や興味深い点について個別にインタビューを実施した。その結果を以下にまとめた。

##### 4-1 振り返りから

実施したエクササイズについての気づきを自由記述してもらった。その中から、一部抜粋して以下に取り上げ、考察していきたい。なお、わかりにくい記述に関しては、本人に確認しながら修正を施した。

A：自分が思っている私は、他の人が思っている私とだいたい似ているが、自分が思っていないところも出てきた。自分がそう思われて当然だと思っても、出てこなかったところもあった。今回の授業を通して、自分について改めてわかった。これからの人生がまだまだ長いから、いいところはそのまま、良くない点はなくすように頑張っていきたいと思う。

B：自分がそう思わなかったことは、例えば、「信念がある」とか「頼りになる」とか、「我慢強い」でした。これを見たら、とてもうれしいです。でも「勇敢な」「強い」の所、まるが一つもなかったです。やっぱりここが自分の短所だと思っています。これから自分の弱いところを努力して強くなりたいです。

C：この調査を見ると、やはり自分の性格を、自分の目で見るのと他の人から見ると随分違いがある気がします。自分が一番自分のことをよく知っているとは思いますが、他人の意見を聞いて、自分の性格を少し知って、変わりたいと思います。この結果を役に立てたいと思います。

D：やっぱり自分の性格は自分では判断できない。他の人から見える自分の性格は自分がそうしようと思って作っているのじゃなくて、色々なことに影響されている。

E：私が思ったことと同じこともあるし、違うこともある。一番当たっていたことは、

「物分りの良い」ということだと思う。また、人によって感じることは違う。例えば、私が「無邪気な」人だと思われているようだが、自分ではそう思わない。私はユーモアがない人だと思われている。私は面白くない人である。

F：「私の四面鏡」を勉強しながら、色々な言葉を理解できるだけでなく、自分の性格や品性が再度認識できました。他人の目の中、自分がどのような人であるかが、今、わかりました。今から私は自分の目標のためにがんばっていきます。

A、B、C、D、E、Fの6人とも、自分が見る「私」と他人から見た「私」に違いが見つけれたと述べている。この「自己・他者認識」は異文化理解のための前提及び基盤となるものではないだろうか。

#### 4-2 インタビュー結果

さらに、振り返りで補足説明が必要であると感じられた点について学習者に聞いた。結果は以下の通りである。

「自分が思っていなかったことで、他の人がマルをつけていたのはどんな言葉ですか」とAにインタビューしたところ、Aは「自分は『礼儀正しい』『ユーモアがある』というところに他の人がつけていてびっくりしました。自分では、本当、そう思いません。『清潔な』のところにマルをつけてくれない人がいたので驚きました。私は清潔です」と答えた。実施時に「その人の性格に当てはまると思うものにはいくつでもいいですから、マルをつけてください」という指示を出した。また、本エクササイズは、あくまで「自己肯定感」を持たせるという意図があったので、肯定的な意味を持つ言葉がワーク・シートに提出されている。だが、Aとしてはマルがついていないということは「当てはまらないのだ」という理解をしたわけである。また、BもAと同様に自分のシートの「清潔な」の項目にマルをつけていない者がいることを気にして、「私は汚くないです。いつも清潔だと思います。でも、なぜ『清潔な』にマルを付けてもらえないのでしょうか」と言っていた。

結果的には、「自己肯定感」を持たせるどころか、「否定感」を持たせてしまったことになる。日本人学生に「私の四面鏡」を同様に実施した後に、「『清潔な』にマルが付けてもらえなかった場合、気になりますか」という質問をしたところ、「『清潔な』にマルがないからといって、不潔だと思われているとは思いません。自分は身だしなみに関しては普通だと思うので。多分、他の人が清潔かどうかなんて、取り立てて気にして見ていないと思います」という意見があり、他の参加者も同様の意見であった。「清潔な」の与える意味が学習者の心内辞書にどのように意味づけられているかが問題となるところだろう。

もう一つの意味解釈の問題として「無邪気な」という言葉がマイナス・イメージに捉えられていた。AとBは自分たちが「無邪気な」という項目に他の学習者によってマルがつ

けられていたことに抵抗を感じていた。インタビューで両者共、「無邪気な」という言葉は「子供っぽい」という意味解釈をしていたということがわかった。内藤（1998）の日本人大学生に対して行なった「人を描写することば」の調査では、「無邪気な」という形容詞はプラスのイメージとして提出されている。前出の日本人大学生も、同様に「無邪気な」に関して、「『無邪気な』ということは邪気がないということなので、プラスの評価ではないでしょうか」というコメントをしていた。

## 5. 考察

A、B、C、Fの振り返りから、本エクササイズを通して自己に対する認識が深まり、「なりたい自分」になろうとする目的意識が明確化されたことがわかる。AやBの「いいところはそのまま、良くない点はなくすように頑張っていきたいと思う」（A）、「これから自分の弱いところを努力して強くなりたいたいです」（B）などの文章にも表れている。今後、前向きに自分と向かい合おうという肯定的な態度がうかがえる。また、Cが「自分が一番自分のことをよく知っているとは思いますが、他人の意見を聞いて、自分の性格を少し知って、変わりたいと思います」と記述しているが、これは他者の意見が自分の意見と違うことを認識しつつも、他者の意見も受容しようという態度の表出でもある。

反面、AとBがインタビューで述べていたように、「無邪気な」の意味解釈の仕方から、「自己否定感」を生じさせた結果ともなった。内藤（1998）が言うように、人の描写というもの主観的であり、人を描写する言葉は長所にもなり、短所にもなるため、実際には状況に合わせて適切な表現の選択が必要となってくる。本エクササイズを日本語学習者に実施する際に、留意しなければならない点は、ワーク・シートに提出される語の選択である。そして、語の意味理解が間違っていないかどうかの確認作業も必要になる。S G Eを日本語教育に効果的に取り入れていくには、日本人対象者にエクササイズを実施する以上に、「ことば」の辞書的な意味だけでなく、実際に他者に与える影響に十分配慮していくことが必要である。

さらに今回、学習者に「『清潔な』にマルを付けてもらっていない」というこだわりを持たせてしまった原因は、実施者の指示の仕方に問題があったと言える。「いくつでもマルをつけて良い」という指示ではなく、始めからマルの数を限定して「5個だけにマルをつけてください」という指示をすれば問題がなかっただろう。また、グループでのシェアリングの際に、FがGに対して、「一緒に遊びに行ったことがありませんから、Gさんのことがよくわかりません。だから、マルがほとんど付けられなかった」と言っていた。この発言とワーク・シートの結果はGにとっては否定的なものとして捉えられただろう。始めから数を限定していれば、このような学習者間の感情面での衝突は避けられただろう。

## 6. 終わりに

縫部 (1991 pp.97) は異文化理解教育の本質について、まず自己開示、自己表現、他者理解を通して、「異質なものに対する寛容性の育成」であるとしている。S G Eの理念を日本語教育に取り入れ、エクササイズを実施していくことは、「異質なものに対する寛容性の育成」にも通じるだろう。自己開示、自己表現、他者理解を促すためには、「何を言っても、何をしても笑われない、安心だ、自由だという雰囲気日本語のクラスに醸成しなければならない」(縫部 1991 pp.97) のだが、この教室経営方針はS G Eの持つ理念そのものである。

しかしながら、S G Eのエクササイズを実施することにより、学習者同士がぶつかり合うことは避けられない。S G EのE (Encounter)はこの「ぶつかり合い」を「出会い」として位置づけている。そしてエクササイズを通して直面する「ぶつかり合い」は、必ずしもマイナスではなく、プラスに作用することが多い。異文化間教育を学校における一般的な人格形成の目標と同様なものとして捉えているドイツの価値教育について箕浦 (1998 pp.6) は、「他文化の人々の生活様式についての知識を得るといった認知的な理解よりも、心に何が響くか、教育における情緒的な要素が重視され」、「自己の先入見や不安感を直視することを、認知的に他者を理解すること以上に重視している」と紹介している。つまりS G Eのエクササイズを実施し、心とこころの「ぶつかり合い」を体験することはドイツの異文化間教育の教育理念と認識を共にしており、日本語教育を通して異文化を理解していく上では大切な体験であると考えられる。

S G Eを日本語教育に取り入れていくということは、異文化理解を深めるには非常に有効であると言える。しかし、S G Eを取り入れていくための課題はいくつかある。エクササイズを実施した後に、学習者から「今日の授業は楽しかったです」といった感想をよく聞く。だが、「楽しかったけれども、何の勉強をしたかがよくわかりません」「日本語の勉強をしにきています。遊びばかりでは時間の無駄です」という感想を持つ学習者もいる。S G Eのエクササイズを実施しても、心の交流が持てない学習者もいることも承知しておく必要がある。あくまで日本語教育の場に活用しているのだということも忘れてはならない。従って、日本語学習の達成感を持たせるための配慮も必要となる。さらに、学習者が持つ日本語観がエクササイズに影響した場合にどのように対処していくかも考えていかなければならないだろう。

## 参考文献

石田孝子 (1994) 「マインドマッピングを活用した日本語学習の事例研究」 『教育学研究紀要』第40巻 第2部 pp.503-508 中国四国教育学会

- 倉地暁美 (1996) 「異文化間教育学と日本語・日本事情の接点を求めて－回顧と展望」  
『異文化間教育』No.10 pp.75－88 異文化間教育学会
- 国分康孝監修 (1990) 『カウンセリング辞典』 誠信書房
- 国分康孝 (1992) 『構成的グループ・エンカウンター』 誠信書房
- 国分康孝監修 (1996) 『エンカウンターで学級が変わる－中学校編－』 誠信書房
- 斉木ゆかり・石田孝子・森泉朋子・林伸一 (1996) 「グループで学ぶ日本語－論理療法  
をヒントにしたエクササイズ－」 『J A L T 日本語教育論集』No. 1 pp.41－51  
全国語学教育学会 日本語教育研究部会
- 二宮喜代子 (1999) 「日本語教育に活かす構成的グループ・エンカウンター ～エクサ  
サイズ『ねえ、どっちがいい』の日本語教育における試み～」 『全国語学教育学会  
山口支部研究紀要』第5号 pp.11－23 全国語学教育学会山口支部
- 二宮喜代子・石田孝子・林伸一 (1998) 「日本語教育における共同学習－構成的グルー  
プ・エンカウンターへの導入と応用－」 On JALT '97: Trends and Transitions Proceedings  
of the JALT 1977 International Conference on Language Teaching and Learning. pp.215－  
219 全国語学教育学会
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』 創拓社
- 林伸一 (1994) 「非言語コミュニケーションとしてのブラインド・ウォークによる気づ  
き」 『教育学研究紀要』第40巻 第2部 pp.515－520 中国四国教育学会
- 林伸一・森泉朋子 (1994 a) 「グループで学ぶ日本語 出会いを構成する」 アルク  
『月刊日本語』4月号
- 林伸一・森泉朋子 (1994 b) 「グループで学ぶ日本語 相互理解と自己理解」 アルク  
『月刊日本語』8月号 pp.64－65
- 箕浦康子 (1998) 「異文化間教育の実践的展開－理論化にむけて」 『異文化間教育』  
No.12 pp.4－17 異文化間教育学会