

「個人化作文」における自己開示の分析

Analysis of self-disclosure in personalized essays in elementary JSL class

多賀三江子・林 麗

要旨

自己開示は社会的に重要な行為であり、外国語教育においても、その重要性が支持されている。川口（2011）は、自己開示を促進させる教室活動として「文脈化」「個人化」の理念を採用した授業を行い、その理念に基づき「個人化作文」を用意している。筆者は、日本語初級クラスの学生8名の「個人化作文」22本を対象に、「深い自己開示」や「内面的自己開示」が見られるか、見られたとしたら、どのようなものか、また、領域の広がりや種類はどのようなものか、について検証を行った。分析の枠組みは、Altman & Taylor（1973）の見解、榎本（1997）の「ESDQ」、松島（2004）の「内面的自己開示」である。その結果、個人差はあるが、全員に「深い自己開示」が見られ、領域に関しては、広がった学生が多く、「知的側面」についての自己開示が多く見られた。これは「支持的風土」ができたことに起因すると考えられる。

キーワード：自己開示、個人化、文脈化、支持的風土、ラポール

1. はじめに

川口（2012a:18）は、現代の初級日本語教授法を批判し、一般的に広く行われているように、オーディオ・リングル・メソッドの文型のパターンプラクティスで表現形式の定着を計り、コミュニケーション・アプローチのロールプレイなどで、実際の使用場面を想定した機能表現を練習するという折衷的な教授法では、学習者は教師が用意した練習やロールプレイで学習するしかなく、学習の主体性や、個々の感情・経験の表出は考慮されないと指摘している。そして、このような状況を改善するための新しい教授法理念として「文法項目の学習をそのまま自己表現につなげる」ことの必要性を述べている（川口 2012b）。それには「文脈化」、すなわち特定の文法項目を「だれが・だれに向かって・何のために」使うか分かるように「教室の文脈を活用し導入・提示すること」と「個人化」、すなわち口頭・文章の表現の内容を学習者個人の思想・感情・経験が現れるものにする工夫の二つの指導理念が必要（川口 2012b）と主張している。

川口（2012b）のそのような理念を採用した授業が、早稲田大学日本語教育研究センターの初級クラスで行われている。川口（2012b）によれば、その授業構成は、以下のとおりである。

①「出席ゲーム」と呼ばれる「導入・説明」により「出席を取る」という「教室の文脈」を活かし、未習文型を導入する。このとき、メタ言語による説明はしない。②「個人化質問¹⁾」をする。③「個人化作文²⁾」を書かせる。④「個人化作文」を口頭または板書で発

表させる。

このような授業構成で進めていくうちに、川口（2012b）は、学習者が自己開示を他者理解につなげていくことができるために「支持的風土」が自ずと醸成されてくることが常態となり、叱られず、笑われず、無視されない自由な表現空間が保証されると述べている。「支持的風土」とは、「お互いの個性を尊重し、容認し合うような教室の雰囲気」（縫部 2001:186）のことである。また、川口（2011:37）は、「自分にとって真実で有意義で、重要なことが何か、それを自分自身で考え、まず自分について表現して、目標言語で交換し合う『リアルコミュニケーション（縫部 2001:188）』が自己開示と他者理解を促す」と述べている。本稿の筆者は、川口（2011）の提唱するような授業運営をした場合、実際に、どのようにして「支持的風土」が醸成されてくるのか、また「自己開示と他者理解はどのように促されているのか」に興味を持ったが、川口自身も、その検証を自身の論文などで行っているわけではない。そこで、本稿の筆者2名は、2012年9月から2013年1月まで、早稲田大学日本語教育研究センターで、総合日本語2の授業を担当する機会を得たので、川口の提唱する授業運営にしたがって「文脈化」「個人化」の理念を採用した授業を行い、「個人化作文」から、どのような自己開示がなされたかについて、いくつか検証を行った。本稿は、その検証をまとめたものである。

2. 先行研究

2-1 自己開示

世の中には、何事に関しても率直に話す人もいれば、親しくなってもなかなか本音を明かさなない人もいる。このように自分をさらけ出すかどうかということを、初めて自己開示の概念として、研究し始めたのが Jourard, S. M. (1959) である。現代心理学では、自己開示は社会的にも、精神的健康増進のためにも重要であるという議論がある。例えば、榎本（1997:27）では「自己の内面的な世界を他者に知らせるという行為は、社会的な存在としての人間には欠かすことのできないものであり、誰もが日常いたる所で経験していることである」としている。また、松島（2004:1）は「自分にとって重要な他者に十分自己

開示ができることは健康なパーソナリティにとって必須条件であり、自己開示が身近な人間関係の中でなされていけば、健康なパーソナリティを維持し、発展させていくことができる」としている。

Derlega & Chaikin（以下、「D&C」）（1983）は、セラピストとクライアント（カウンセリングにおける患者）の関係において「大部分のセラピストは（中略）クライアントが抑圧した感情を探求するためにはラポール（セラピ

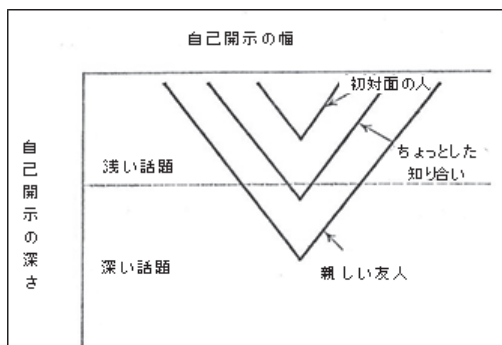


図1「人間関係の進展の3つの段階に対応する自己開示の幅と深さ (D&C 1983:104)」を加工したもの

ストとクライアントの間の打ち解けた関係)の形成が欠くことのできない条件であることに同意する」(D&C 1983:156)と述べ、また「クライアントは暖かく(中略)支持的で、しかも親切なセラピストを前にして、彼らは非難を受ける心配なしに感情を表現できるのだとわかる。このようにしてセラピーの中では、脅威を感じることなしに、自分の思うことを表現できるのである」(D&C1983:161)とラポールの必要性を述べている。

次に、自己開示の詳細について述べる。Altman & Haythorn (1965:413)は、「自己開示には開示された内容の『深さ』と『広がり』いう二つの次元がある」とし、その関係をD&C (1983:104)は図1に示している。図1から分かるように、D&C (1983:104)は、親密になればなるほど、自己開示の幅は広がり、また、深い話題について自己開示するようになると述べている。では、「深さ」と「広がり」について、以下に詳細に述べる。

まず、「深さ」については、Altman & Taylor (以下、「A&T」)(1973:17-19)の見解を榎本(1997:3)が以下のように整理している。

- (1) 特定の状況下の個々の行動の開示より、性格特性のようなより普遍的な傾向の開示のほうが深い
- (2) 独自³⁾な内容の開示ほど深い
- (3) 行動や実際の出来事よりも、動機・感情・空想のような目に見えない側面の開示ほど深い
- (4) 自分の弱点にふれる内容の開示ほど深い
- (5) 社会的に望ましくない側面の開示ほど深い
- (6) 強い感情を伴う開示ほど深い

松島(2004:29-30)も、自己開示には、自己の比較的深い側面と、表層的な側面のものがあることを指摘している。例えば「悲しい思い」、「自分が他の人から傷つけられたこと」など、個人の内奥にある経験や感情など、特に自分が過去に体験した内面的な経験については、「内面的自己開示」と命名し、「かなえない夢」「将来のこと」など、比較的自己の表層的な側面に関する内容は「表面的自己開示」と命名した(「表1」参照)。したがって、A&T(1973)で述べられた「深い自己開示」や、松島(2004)のような「内面的自己開示」が「個人化作文」に見られれば、学習者に「深い自己開示」が行われたと判断できる。

次に「広がり」について述べる。これについては、榎本(1997:13-15)に紹介されている「自己開示を測定する質問紙」(Enomoto Self-Disclosure Questionnaire: 以下、「ESDQ」)が自己開示を行うさまざまな側面にもどのような「広がり」、すなわち多様性があるかを示している。ESDQは「自己の内面をさらけ出すというにふさわしい、比較的深い自己開示内容に絞って、日常的な場面でのどの程度自己開示しているかを測定」(深田2003:86)できるように開発されている。ESDQに、自己開示の

表1 松島(2004:30)自己開示尺度を一部修正

項目No	内容	命名
7	自分がとても悲しい思いをしたこと	内面的自己開示
4	自分の心を他の人から傷つけられたこと	内面的自己開示
6	自分が悩んでいること	内面的自己開示
8	自分がとても嫌な思いをしたこと	内面的自己開示
2	自分のかなえない夢	表面的自己開示
1	自分の将来のこと	表面的自己開示
3	自分が成功したこと	表面的自己開示

諸側面の下位分類を更に詳しく述べた榎本（1997:234）の自己開示質問紙の項目を加え、一つにまとめた ESDQ の項目分類を以下に記す。

- 精神的自己 ①知的側面：知的能力に関する自信・不安や知的な関心事に関すること
 ②情緒的側面：心を傷つけられた経験，情緒的に未熟と思われる点などに関すること
 ③志向的側面：拠りどころとしている価値観
- 身体的自己 ④外見的側面：容姿・容姿や外見的魅力に関すること
 ⑤機能・体質的側面：体質や健康，運動神経に関すること
 ⑥性的側面：性に関する関心や悩みに関すること
- 社会的自己 ⑦私的人間関係の側面：同性関係，異性関係
 ⑧公的役割関係の側面：興味を持っている業種・職種や人生における仕事の位置づけに関すること
 ⑨物質的自己：こづかいの使い道，服装の趣味に関すること
 ⑩血縁的自己：親に関する不満や要望
 ⑪実存的自己：孤独感や疎外感，人生における不安や生きがいに関すること
 ⑫趣味・趣向に関する側面：休日の過ごし方，芸能やスポーツに関すること，趣味としていること
 ⑬意見・見解に関する側面：文学や芸術に関する意見，最近の大きな事件に関する意見
 ⑭嗜に関する側面

なお，上記項目には⑫～⑭といった「自己に直接言及しないが本人のパーソナリティが窺われる話題」（榎本 1997:15）も含んでいる。初級学習者の作文の表現内容に関しても，上記 ESDQ を使用して，自己開示の「広がり」を調べることができると判断する。

2-2 外国語教育学の場での自己開示

縫部（2001:179）は，外国語教育学の場においても，ただでさえ緊張する教室の中に，緊迫した雰囲気がある場合は，学習者に自己防衛的心理が働き，自己を高める外国語学習はできなくなると指摘している。そのような状態を防ぐために，縫部（2001:219）は，教師は教室の雰囲気を和らげ，学習者が「自己を開くこと」，すなわち彼らの自己開示を援助しなくてはならないとし，更に「自己開示がどの程度できるかがリアルコミュニケーションの成否を決めてしまう」（縫部 2001:219）と続けて，自己開示の重要性について述べている。また，自己開示は教室風土にも影響されるとし，教室風土を（1）「防衛的風土」と（2）「支持的風土」の2つに分けており，（1）は不安や脅威を感じて自己防衛するような，そして（2）はお互いの個性を尊重し，容認し合うような教室の雰囲気を指すとしている（縫部 2001:186）。縫部（2001:190-191）は，学習者の自己開示を促す「支持的風土」を醸成させる方法として，（1）学習集団の「内集団化」（2）援助的対人関係の形成（3）教師の間接的行動／促進的態度・行動／フィードバック行動⁴⁾の3つを挙げている。（1）の「内集団」とは，クラスの成員である学習者一人一人の主体性が容認され，成員相互に「柔軟で機能的且つ心理的に濃密な結びつきを持つ集団」（縫部 2001:191）のことで，その

集団が形成されることを「内集団化」としている。これによってクラスには、成員である学習者間の(2)援助的対人関係の形成(ラポール)を促進する「支持的風土」が醸成され、学習者は情意的に安定して相互交流ができ、言語習得が進み、更に前述の(3)教師の間接的行動等によっても、「支持的風土」の醸成を促進させることができるとしている(縫部 2001:190-222)。

2-3 日本語教育の場での自己開示

得丸・大島(2004:142)は、留学生と日本人学生との作文交換活動がより「深い自己開示」を引き出しうる活動であるとしている。しかし、この作文交換活動は、1つのテーマに限定して書かれたもので、長期にわたり教室の雰囲気や「支持的風土」に醸成させ、ラポールを形成させるといった観点からのものではない。また、全(2010a,b)は、会話データを基に韓国日本語学習者の自己開示の特徴や日本人と韓国人の自己開示の対照研究を行っている。しかし、全(2010a,b)は、データ分析のみで、自己開示や他者理解を促進するような実践的な研究には至っていない。一方、川口(2011:39)は、「『支持的風土』を持つ教室の中で学習者が自己開示と他者理解を行って、積極的に『内集団』における相互交流に参画する力」が重要であるとし、縫部(2001:190-222)の説に賛同している。また、その自己開示と他者理解を促すものとして、用意しているものが「個人化」活動である。更に、「『個人化』活動において、学習者が、他の学習者や教師とともに、自己開示と他者理解を並行して行えるような機会を与え、かつそれを妨げるような『防衛的風土』が発生しないように」(川口 2011:39)努めることが重要であると述べている。初級日本語クラスにおいて、自己開示の重要性を説き、それを教室活動としてデザインし、具体的に打ち出しているのは、川口のみである。

3. 研究の目的

「2. 先行研究」では自己開示の外国語教育における必要性を記した。また、心理学の成果と同様に、教師と学習者は、セラピストとクライアントの関係に値し、自己開示の深さや広がりや特定の項目の存在から記述できるのであれば、自己開示の実態を明らかにすることが可能である。そこで、本稿では「文脈化」「個人化」の理念を採用した教室活動で、「個人化作文」を分析対象とし、以下2点について、明らかにすることを研究の目的とする。

- ① 「深い自己開示」や「内面的自己開示」が見られたか。見られたとしたら、どのような自己開示が見られたのか。
 - ② 自己開示の領域は広がったか。また、どのような領域について自己開示が行われたか。
- なお、本稿の「自己開示」の定義は、言語的なものに焦点を絞っており、「自分はどのような人物であるかを他者に言語的に伝える行為」(榎本 1997: iv)とする。

4. 研究方法

本稿の筆者2名は、本学で、2012年9月下旬から2013年1月末までの1学期間、川口

の提唱する教授法に従い、「文脈化」「個人化」の授業を行った。調査対象者は、本学の学部生、別科生、研究生の8名である（「表2」参照）。このクラスは、1学期間15週間で、週あたり90分×5コマを使い、主教材『みんなの日本語Ⅱ本冊』を終わらせるコースである。川口（2011:34）を参考にして、構成されたこのクラスの授業内容の流れは、だいたい以下のようにになっている。

- ①「出席ゲーム」と名づけたウォーミング・アップ活動
- ②学習項目の「文脈化」導入
- ③学習項目の練習（一部は「個人化」）
- ④「個人化作文」の作成活動
- ⑤テスト/クイズ実施・回収および前回のテスト・宿題などのフィードバック
- ⑥テスト/クイズの「チャンピオンのスピーチ⁵⁾」
- ⑦宿題などの課題や教務的通知の配布

今回研究対象とするものは、④「個人化作文」である。このクラスでは、毎回授業の最後に、教室活動のひとつとして文章作成活動を行った。この作文は、学習者の思想・感情・経験が自然と表現されることを目的として書かせるため、なんらかの自己開示が実現している可能性があると考え、研究対象に選んだ。文型は、概ねその日学習したものを使用させ、教師側からテーマを与え、教師は学生に対して、「個人化質問」しながら、ブレイン・ストーミングを行い、その後、学生同士ペアで会話させ、書かせる活動に入った。書いている時間は15分～20分程度である。学生が作文を書いている間、教師は机間巡回しながら、学生の作文にアドバイスを与える。収集した作文は22本である。作文は、書き終えたあと学生同士でピア・レスポンス⁶⁾を行わせ、教師が回収し、添削後に返却するといった手法を使った。川口（2012b）では、朗読させたり、板書させたりして発表することを提唱しているが、授業内で十分な時間が取れなかったことや、学生の作文を書くスピードに差があることから、ピア・レスポンスでお互いに作文を読み合い、アドバイスを与え合うという手法を使った。また、授業開始から約2か月後、更に約1か月後、授業終了時の合計3回、学生一人一人に作文についてのインタビューを行った。また、授業の様子を観察し、記録を取った。最後の授業終了時にアンケートを行い授業内容に関する評価をしてもらった。

分析は、目的①についてはA&T（1973）の見解により特定できる「深さ」や松島（2004）の「内面的自己開示」が見られれば、「深い自己開示」が行われたと判断できると考え、「個人化作文」1本ごとに両者の該当番号を割り当て、次

表2 学生プロフィール

学生名	性別	年齢	国籍	所属
A	女	32	メキシコ	別科生
B	男	21	中国	別科生
C	男	21	アメリカ	別科生
D	男	19	中国	学部生
E	男	21	アメリカ	別科生
F	女	19	中国	学部生
G	男	28	中国	研究生
H	女	19	アメリカ	別科生

章に示した。目的②については、前述したESDQの項目が、「個人化作文」の内容に、どのくらい現れているか分析することで、領域を測定できると考え、ESDQの項目分類表を割り当て、次章に示した。目的①②の分析は筆者2名が各々行い、一致した分析は採用し、一致しなかったものに関しては話し合って決定した。なお、「個人化作文」のテーマ等の詳細は「表3」とおりである。

表3 「個人化作文」のテーマ、使用文型

作文No.	日付	テーマ	主な使用文型
1	2012/9/29	日本で何がしたいですか	「(普通形) んです」
2	2012/10/2	旅行	「(普通形) んですが, ~たらいいですか」
3	2012/10/5	1年前と今	「しか・だけ」「~ことができます」「可能形」
4	2012/10/9	あなたの部屋の窓から何が見えますか	「~が見えます」
5	2012/10/12	私の町	「~し, ~し」「~ています」
6	2012/10/13	東日本大震災の時何をしていましたか	「自動詞・他動詞」「自動詞/他動詞ています」
7	2012/10/16	私の失敗	「~てしまいました」
8	2012/10/19	冬休み	「意向形」
9	2012/10/20	将来は何をするつもりですか	「~つもりです」
10	2012/10/23	悩み相談	「~と良かったです」「~たほうがいいです」
11	2012/10/26	5年後	「~かもしれません」「~つもりです」
12	2012/11/06	①生まれ変わるなら人間がいいですか, 人間じゃないほうがいいですか②スーパーのレジ袋にお金を払ったほうがいいですか③日本語に漢字があったほうがいいですか	自由
13	2012/11/13	日本へ来てからできるようになったこと, できなくなったこと	「できるようになりました」「できなくなりました」
14	2012/11/16	子どものとき	「命令形」「受け身」
15	2012/11/23	日本でたいへんなこと	「~するのはたいへんです」
16	2012/11/30	子どもにしてあげたいこと	「~てあげます」
17	2012/12/01	クラスでしてほしいこと	「~てくださいませんか」
18	2012/12/11	私もってきたもの①	「~やすい, ~にくい」
19	2012/12/14	日本語の先生へ	自由
20	2012/12/21	日本に来たばかりのとき	「~たばかりのとき」「~はずでした」
21	2013/1/6	私もってきたもの②	自由
22	2013/1/11	子どもにさせたいこと	「~させたいです」

5. 結果と考察

5-1 目的①結果と考察

5-1-1 A&T (1973) の分類

「表4」にA&T (1973) の見解による自己開示の「深さ」とそれに該当する作文No.を示した。

表4 A&T (1973) の分類

学生	作文No.	A & T	学生	作文No.	A & T
A	No.3	1, 2, 3, 4, 6	E	No.4	3
	No.6	3		No.5	1, 3
	No.8	1, 3		No.6	3
	No.14	1, 2, 3, 4, 5, 6		No.8	3
	No.15	2, 3, 6		No.13	3
B	No.7	3	No.15	3	
	No.12	3	No.20	2, 3	
	No.13	3	No.22	2	
	No.14	3	F	No.4	1, 3
	No.15	3		No.7	3
	No.18	3		No.13	1, 3, 6
	No.20	3, 4		No.14	3
No.21	3	No.17	3		

C	No.4	3	G	No.18	1, 2, 3
	No.5	1, 3		No.19	3
	No.6	3		No.20	3
	No.7	3, 4, 6		No.21	1, 2, 3
	No.11	1, 3		No.9	3
	No.14	3		No.17	3
	No.15	3		No.19	3
	No.17	3		No.6	3
	No.19	3		No.7	1, 3, 4
D	No.13	3	H	No.15	1, 3, 4
	No.14	3, 4, 5		No.17	1, 3, 4
	No.15	3		No.20	1, 3, 4
	No.17	3			
	No.19	3			
	No.20	2, 3			
	No.22	2			

5-1-2 松島（2004）の自己開示尺度による分類

「表5」に、松島（2004）の自己開示尺度による作文の分析結果を示した。「表1」の尺度に従い、該当する作文No.を示した。

表5 松島（2004）の自己開示尺度による分類

学生 作文No	A	B	C	D	E	F	G	H
1	1,2	2	1,2	×	1,2	1,2	-	-
2	×	×	×	×	×	×	-	-
3	3,4,6,8	3	-	3	1,2,3	3	3	-
4	×	×	6	×	8	6,8	×	-
5	×	×	8	×	1,8	×	×	-
6	7	×	7	×	7	×	×	8
7	×	8	7	×	-	8	×	6,8
8	6	2	1,2	1	1,2,3	1,2	1,2	2
9	1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
10	×	×	×	×	×	×	×	×
11	1	1,2	1,2,6	1,2	-	1,2	-	1,2
12	×	×	×	×	×	1	×	×
13	×	7	×	3,7	6,7	3,7	3	1,2
14	7	3,7	3,8	8	×	1,3,8	×	3
15	8	6	6,8	6,8	1,2,6,8	8	-	6,8
16	1,2	1,2	1,2	1,2	2	1,2	1,2,3	×
17	×	-	6	6	-	6	6	6,8
18	×	×	×	×	×	8	×	×
19	×	-	6	3,6,8	-	6	6	-
20	1,2	8	1,2,3	6,8	1,2,6,8	6,8	×	6,8
21	×	3	1	×	1,2	8	3	×
22	1,2	-	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2,3	3

1, 2, 3…表面的自己開示 4, 6, 7, 8…内面的自己開示 ×…該当番号がない -…欠席のため該当作文がない

5-1-3 学生個人 (A～H) の分析

本節では、各学生の作文で、A&T (1973) の「深い自己開示」や、松島 (2004) の「内面的自己開示」が見られたものについて述べる。なお、作文は特に特徴の見られたものについてのみ言及した。文中の、○は文字が読み取れなかったもの、◎や□は固有名詞のため書き換えたものである。

学生 A

No.3 「1年前と今」

1年まえはスペインごあまりしかわかりませんでした。今はスペイン語も日本語もわかります。今ともだちといっしょにとときどき日本語がはなせます。でもいつもスペイン語をはなします。私の日本人ともだちは私に「日本語がはなせません。せんせんわかりません」といいました。だからいつもスペイン語をはなします。でも私はとても日本語をはなしたいです。おととい私はかのじょに「チャンピオンになりました」といいました。でもかのじょは私に「チャンピオンになりませんでした。日本語ははなせませんでしたから」といいました。今私は日本語をがんばります。とてもがんばります。今私は6か月日本語をべんきょうしています。まだはなせません。

No.8 「冬休み」

ふゆやすみはきょうとへいこうと思っています。私はともだちといっしょにいこうと思っています。金かくじときよみずでらにみようと思っています。ゆうめいなかかわをみたいです。そしてあるこうと思っています。ともだちの家は日本語をはなそうと思っていますけどあまりじょうずじゃありません。いさかやへ行きたいです。そしてビールをのもうと思っています。

No.14 「子どものとき」

毎日テレビがすきでした。アニメをよくみました。そして、いつも母は「テレビをみるな」と言われました。そのあと、みちでともだちといっしょにあそびました。3じかんぐらい。母は「家にはいる」と言われました。私はわるい子どもでした。学校で私は先生にちかられます。私は授業をわかりませんでしたから。ある日、私はきんじょに“グアバ”をとうれました。そして、私の父は私にみられました。父は「なにをしました」と言ました。父は私によくしかれましたとおこりました。その時、父は私に金をあげましたと私はみせへ行きますとグアバをかいました。

No.15 「日本でたいへんです」

1年まえメキシコで私ははたらきました。毎日(中略)くるまをうんでんするのはたいへんです。しことはスペイン語のせんせいでした。毎日かいぎをするのはたいへんです。私のじょうしはかいぎでよく話すのはきらいです。でも私のクラスとがくせいはずきです。

学生A(以下、「A」。他の学生についても、以下同様に処理)は、No.3に、クイズで、チャンピオンになったことをとてもうれしく思っている様子を描いている。それと同時に、日本人の友達に対して、感じている不満を表している。インタビューでは、日本人の友達にAの日本語がわからないと言われ、二人で話す時、スペイン語でばかり話され、フラスト

レーションを感じていると答えていた。また、自分がチャンピオンになったことに対して、うれしく思い、その友達に伝えたら、日本語が話せないのに、どうしてチャンピオンになったか、不思議に思われたそうである。しかし、そのようなことがあっても、更に頑張ろうといった学習意欲の強さも窺える。これらはA&T (1973) の (2) (3) (4) (6)、松島 (2004) の (4) (6) (8) にあてはまる。また、No.8 では、「冬休み」について書く作文においても、自分の日本語が上手じゃないことを気にしている。これは、松島(2004) (6) にあてはまる。日本語が話したいのに、話せないことにジレンマを感じていると同時に、日本語が上手になりたいという思いが作文に繰り返し現れていることから、No.3、8 両方が、A&T (1973) の (1) にあてはまるといえる。No.14 では、A は初めの頃は、一般的な幼い頃の経験を書いていたが、4 行目から、隣の家のグアバを取り、父に怒られた経験について書きだしている。インタビュー時に詳しく聞いたが、隣の家の庭にグアバがたくさんあったのを、棒でつついて取ってしまったら、隣の人から、お父さんに苦情が来て、お父さんは A にお金を渡し、グアバをたくさん買って来させたという話だった。A はグアバが、あまり好きではないが、棒でつつくと落ちてくるのがおもしろいので、つい落としてしまったと言っていた。この作文はA&T (1973) の (1) ~ (6) 及び松島 (2004) の (7) にあてはまる。No.15 では、職場でのいやだったことを記述している。この作文のテーマは、「日本でたいへんなこと」である。最初は、日本での大変だったことを書いていたが、最後に、メキシコでの職場の体験を書いている。インタビューで詳しく尋ねたところ上司は自分や同僚のことを頼りにしてくれなかったことを不満に思っていると話していた。A&T (1973) の (2) (3) (6)、松島 (2004) の (8) に該当する。

学生 B

No.12 「生まれ変わるなら人間がいいですか、人間じゃないほうがいいですか」

◎◎さんは生まれ変わるなら、人間がいいと言っていました。でも私は人間じゃないほうがいいと思います。私は動物になりたいです。特別にパンダになりたいです。パンダは今珍しいですから、おおぜいの方はパンダが大好きです。人気がたくさんありますよ。パンダになるなら、毎日働かなくてもいいですよ。授業にでなくてもいいです。お金がいりません。食べ物がたくさんあります。ほかのパンダの友達と一緒にあそんで、とてもうれしいです！ だから、私は人間じゃないほうがいいと思います。

No.18 「私のもってきたもの①」


私のもってきたものはこのマフラーです。このマフラーはねだんがやすいですけど、特別な意〇があります。去年彼女があげてもらいますから。(中略) このマフラーがしている時、センスがあると思います。そして、彼女も思っています。秋の時、このマフラーは使いやすくて、あたたかいです。でも今は冬です。天気がさむすぎて、ちょっと使いにくいです。でも、これは彼女がくれたプレゼントなので、いつでも大好きです！

No.20 「日本にきたばかりのとき」

日本に来たばかりの時、日本語を勉強したことがありましたが、日本語があまり話せませんでした。(中略) 日本へ来た前にはわさびがおいしかったと思いましたが、

日本に来たばかりの時、成田空港で昼ご飯を食べていた時、わさびはポテトチップス
 と思いました。そして、わさびが全部食べました。とてもわるい感覚でした！ これ
 からわさびがきらくなりました。

No.21 「私が持ってきたもの②」

去年の冬休、(中略) 私は北海道旅行のお土産にこのオルゴールを買いました。この
 オルゴールはかわいくて、ちいさいです。(中略) 私はこのオルゴールを彼女にプレ
 ゼントにあげるつもりです。これはロマンチック小樽で買って、とくべつは があります。彼女がもらったら、うれしいと思います。そして、毎日おんがくをきいて、
 きれいな光を見て、私に思います！ 彼女が好きかどうか、たのしみです！

Bは、No.10の作文の頃から、作文を書くのが苦痛であると筆者に伝えてきた。No.1～
 6までは、Bの作文には、A&T(1973)の「深い自己開示」は見られなかった。松島(2004)
 でも、No.12までは、No.7を除いてすべて、×(該当番号のないもの、以下省略)か「表
 面的自己開示」しか見られなかった。No.7は「私の失敗」というテーマの影響から、「内
 面的自己開示」に該当する内容が書きやすかったと思われる。しかし、授業内では、積極
 的にクラスメートに質問するようになり、No.12の頃から、作文にも頻繁に「深い自己開
 示」が見られるようになった。No.12では、「生まれ変わるならパンダになりたい」とい
 うユニークな内容を書いている。これはA&T(1973)の(3)にあてはまる。「パンダに
 生まれ変わりたい」というだけでなく、パンダになった気持ちまで詳細に書いてある。ま
 た、No.20では、わさびと記述しているが、たくあんをポテトチップスだと思って食べた
 コミカルな経験を書いている。これはA&T(1973)の(3)(4)、松島(2004)の(8)に
 あてはまると考えられる。またNo.18では思い出の品としてマフラーを題材にして、自
 分の恋人について述べている。この頃から、授業内の活動の中でも、恋人についての発言
 は増え、No.21では、北海道旅行で、恋人のことを思いやる気持ちを書いている。これら
 は、A&T(1973)の(3)の「動機・感情」が一部現れていると考える。丹野・下斗米・
 松井(2005:71)では、「恋愛」というテーマは親密段階が初期より後期に現れるとしてい
 る。また榎本(1997:73)は「恋愛や異性に関すること」は「話したいと思ってもなかなか
 か話す相手のいない話題」と位置付けている。このように最初は作文に対しての抵抗感が
 あったBであったが、徐々に「深い自己開示」を示すようになった。

学生 C

No.5 「私の町」

私は○○○から来ました。○○○はとても大きいしゆうめいだしそれにたくさん人が
 います。(中略) 私は○○○が好きですが、ほかのところにもすんでいきたいです。○○
 ○はうるさいし、天気もわるいしそれにひっこしたいです。

No.7 「私の失敗」

小さい時、クリスマスのプレゼントを忘れてしまいました。私はとけいをもらいまし
 ました。プレゼントの中で、このとけいは一番好きだったプレゼントです。毎日とけい
 をつけていました。それに、学校にとけいをもらっていました。つまらない時、とけい
 を見ていました。毎週ミュージックのクラスがありました。きょうしつの中にとけい

を忘れてしまいました。あとでとてもかなしかったです。

No.11 「5年後の私」

5年後私はたぶん大学いんせいでしょ。(中略) 日本の家は高いから、たぶんアメリカに住んでいるでしょう。今○○○○に住んでいます。でもうるさいしさむいし、それできっとほかのところにすんでいるでしょう。

Cは、自分の住んでいる町はうるさいし、寒いことに不満をもっている。これは、No.5, 11の両方に書いていることから、普遍的に思っていることだと考えられ、A&T (1973)の(1)(3)にあてはまる。松島(2004)ではNo.5が(8)、No.11が(6)に該当し、それぞれに「内面的自己開示」が見られる。No.7では、時計を無くした悲しい体験を書いている。これはA&T(1973)の(3)(4)(6)、松島(2004)の(7)にあてはまる。

学生 D

No.14 「子どものとき」

こどもの時は「早く宿題をしろ」とよくいわれました。こどもの時はもんががすきでした。毎日2時から3時までくらいもんががみました。宿題の時間はない。母と父はひびいからです。毎日「早く宿題をしろ」とよくいわれました。こどもの時は私はわるいこどもです。毎日宿題をしな。毎日ともだちと一緒に運動しました。毎日私は母に「早くかわれる」と言われました。こどもの時はすいかがすきでした。もともみかんがもすきでした。毎日あまりすいかはたべました。あまりすいかはたくさんですから、体はわるいです。そのときは私は母親に「いまからすいかたべるな」とよくいわれました。こどもの時はむしがきらいでした。いま私もまだきらいです。そのときは、毎日ともだちと一緒にむしがころしました。いま私はやさしひとです。むしがもまだきらいです。でもころしませんね。

No.20 「日本にきたばかりのとき」

日本にきたばかりの時、寮の先輩ははなせなかったです。(中略) 日本に来たばかりの時、大学の生活は、おもしろいはずなのに、いまの生活はつまらないです。

No.22 「子どもにさせたいこと」

私は子どもに自分がやりたいことをさせたいです。たとえばいるいるなくにのこを勉強させたり。料理を勉強させたり一人で旅行させたりいるいるな経験をさせたりしたいです。子どもにじしんとせきにんをもさせたいです。しゃかいでいるいるな不公平なことがありますから子どもが慢させたいです。自分のアイデアはたいじなものですから、子どもに自分のことは自分できもせたいです。

Dは授業開始後から、基礎力不足のため、テストの点数も低く、教室活動も困難な状態であったため、作文を書くことだけに精いっぱいであり、初めの頃は、「深い自己開示」は見られなかった。No.12まで、松島(2004)では、×か、「表面的自己開示」に該当するものだけであった。しかし、授業開始後中盤から、日本語力も伸びてきて、No.13, 14, 15, 17, 19, 20と、A&T(1973)の(3)と松島(2004)の「内面的自己開示」を示し、徐々に自己開示が深まったように思われる。No.14では自分が幼いとき、悪い子供であったと考えている。弱点ではないが、子供の頃のことを書くときに、ほめられたことなどを書か

ずに、弱点に近いネガティブなことを書いていることから、自己開示は深いと考えられる。また、「そのときは、毎日ともだちと一緒にむしがころしました。(中略)でもころしませんね」では、A&T (1973) の (3) (4) (5), 松島 (2004) (8) に該当する。また, No.20 でも、寮の先輩と話せないことやつまらないことなどA&T (1973) の (2) (3), 松島 (2004) の (6) (8) に該当すると考えられる。No.22 では、「しゃかいていいるな不公平なことがありますから子どもが慢させたいです」では、今の社会が不公平であると考えていることが窺える。A&T (1973) の (2) に該当する。自分自身や自分の周りで、実際に不公平なことを見ていた、あるいは、体験していたため、このような記述をしたと推察される。

学生 E

No.5 「私の町」

私の町は◎◎◎です。大きい町ですけどちょっと好じゃないです。私の町はすまらいし音楽もあまりないしそれにここにすんでいたくないです。あまり店がありません。あまりおもしろい場所がないですけど私の家からちかい湖があります。この湖はきれいだしそれでこつまここへ行きます。

No.8 「冬休み」

ことしの冬休みのはおおさかに行こうと思っています。(中略) □□の大学にいきました。友だちができました。もういちど会いたいです。いっしょにカラオケに行って飲み会して、そして楽しいことをしようと思っています。友だちはなすかしい、それでもう一ど会いたいですよ。

No.20 「日本に来たばかりのとき」

今年日本に来る前、日本語が上手になるはずだったのにまだあまり話せないです。みなのは英語で話せますから私の日本語を聞く時、日本語を使わないです。それであまりれんしゅうができません。他のことは日本で旅行するはずでしたが旅行のねだんは高すぎますから、どこも行けなくなってしまいます。それでこれのせいで、いつも家にいてしまいます。来年いっしょけんめい勉強するつもりで旅行ができるために、お金をためるつもりです。

No.22 「子供にさせたいこと」

子どもにたぶん何でもないをさせます。なぜなら自分のことは自分で決めさせたい。がっきや国語やアートを習わせたい、うちの仕事を手伝わせたいですけど重い任務のは子どもに自信を持たせたいです。もう子どもに責任を持ったり我慢したりさせたいです。この物をすればいい子どもになると思。そして子どもは私をしんばいさせません。

No.5では故郷を「好きじゃない」と否定的表現をしている。これはA&T (1973) の (1) (3), 松島 (2004) の (8) に当たる。No.8は、冬休みの予定を述べているが、その動機は「友達」に会いたいからであり、その気持ちをつづっている。これはA&T (1973) の (3) にあてはまる。No.20は「できるはずだと思っていたのに、できなかったこと」を書いている。しかし、これをきっかけとして、「来年いっしょけんめい勉強するつもりで旅行ができるために、お金をためるつもりです」と新たな目標を立てている。これはA&T (1973) の (2) (3), 松島 (2004) の (6) (8) に当てはまる。No.22は「何でもないをさせます」「我

慢したりさせたいです」など独自の教育観が出ている。また「自分で決めさせたい」「自信を持たせたいです」「私をしんばいさせません」など、子供に対し自立を求めるEの独自の考えが現れている。これは、A&T (1973) の (2) にあたる。

学生 F

No.4 「あなたの部屋の窓から何が見えますか」

私の部屋の窓からおてらが見えます。車がたくさん見えます。車の音が聞こえますから、この寮はちょっとよくないです。駅から寮まで遠いです。友達とすんでいません。

No.13 「日本へ来てからできるようになったこと、できなくなったこと」

日本に来てから、毎日日本語を聞いていますから、日本語が聞けるようになりました。でも同じ町から来た人はいませんから、◎◎弁が話せなくなりました。それはとても残念ですね。ひとりぼっちで住んでいますから、掃除できるようになりました。(中略) 日本に来てから、友だちを家族に会えなくなりました。お祭りのとき帰れなくなりました。両親が見なくなりました。早く帰ると思います。

No.18 「私のもってきたもの①」

中国のファミリーマート (以下 FM) が好きです。学校の近くにあって買い物しやすいです。(中略) 毎日友達と一緒にいきます。行き過ぎたら店員さんと友達になりました。授業の後で人が大勢いて入りにくいです。でも FM の食べ物を食い過ぎて、嫌いになりました。日本の FM の値段は高すぎますから、時々学校の隣の FM を思い出します。

No.21 「わたしがもってきたもの②」

今日私がもってきたものはこれです。中国で FM にもらったステッカーです。(中略) 中国の FM が大好きです。(中略) FM の食品を食べすぎたのに、全然嫌いになりました。毎日授業のあとで、FM でお菓子を食べたり、あかるい店員さんと話したり、クラスメイトと宿題を書いたり、本当にうれしかったです。日本で FM はもっとありますが、値段はとても高いし、お店で誰も知らないし、かわいいステッカーもないし、すきじゃありません。このステッカーを見ると、学校の隣の FM を思い出して、高校生のときを思い出して、友だちと一緒に楽しい時間を思い出します。

No.4, 13, 18, 21 いずれも F の故郷への思慕が繰り返し感じられ A&T (1973) の (1) (3) に該当すると思われる。No.4 では、今住んでいるところに不満を感じている。その他の作文と合わせて考えると、F の故郷への深い思慕の思いから、対照的に自分の今住んでいるところをネガティブにとらえていると思われ、松島 (2004) の (6) (8) に該当する。No.13 は、更に A&T (1973) の (6)、松島 (2004) の (7) にあてはまる。ここでもまた、故郷に対する深い感情が描かれている。No.18 では、「自分のもってきたもの」というテーマで自分の好きな持ち物について作文を書く日だったが、F は FM が大好きだから、FM について書かせてほしいといってきた。松島 (2004) の (8) に該当する嫌な思いを書いているが、実際は、FM に対する深いこだわりや愛情を書いているように思われる。それは、No.21 では FM の食べ物をいくら食べても嫌いにならないといい、No.18 と正反対のことを書いていることから推測される。No.18, 21 はいずれも A&T (1973) の (1) (2) (3)、

松島 (2004) の (8) にあてはまる。F はアンケートやインタビューで、楽しいことは書きたいが、嫌なことは書きたくないと述べている。普段からそのように身構えて作文に對峙していた F だが、学期後半部分から、「深い自己開示」や「内面的自己開示」が多く見られた。

学生 G

No.9 「私の将来」

私は 30 才までにずっと勉強するつもりです。40 才までに結婚するつもりです。(中略) 70 才になったらタイムマシンを買うつもりです。

No.17 「クラスでしてほしいこと」

先生、私は今年の 9 月に日本へきたばかりなので、日本語を話すのは上手ですから授業でもっと練習を多くしてくださいませんか。でも作文は多すぎると思います。もしかしたら作文を少なくしてくださいませんか。(中略) クイズが多すぎると思うんですから、もしかしたらクイズを少なくして下さってみんなはうれしくなるかもしれません。私は作文を長くしたいんですがどうすればいいですか。ちょっと教えてくださいませんか。

No.19 「日本語の先生へ」

クイズをもっと少なくしてくださいませんか。大変なんです。質問がありますので、教えてくださいませんか。授業の後、ちょっと相談にのってくださいませんか。今困っているんです。字が見えないのでちょっと大きく書いていただけませんか。声が聞こえないのでちょっと大きい声で話していただけませんか。

G は、学期前半は「深い自己開示」があまり見られなかった。G は他の学習者よりも日本語のレベルも年齢も高かったため、初めは、他の学生と距離感があつたように見受けられる。また研究生であったため、大学院受験を控えその準備に追われており、欠席も他の学生に比べやや多かった。しかし、G の「深い自己開示」は授業の後半に多く見られた。No.9 は、A&T (1973) の (3) にあてはまる。授業内では常に真面目に取り組み、冗談などは発言しない G であったが、「タイムマシンを買うつもりです」と非常にユニークな空想表現をしている。また、No.17, 19 は、A&T (1973) の (3)、松島 (2004) の (6) にあてはまる。普段教師に伝えられない学習に対する不満や不安を自己開示している。研究や勉学に絶えず熱心に取り組んでいる姿勢が窺える。

学生 H

No.7 「私の失敗」

りゅう学生なので、○○○のがっこうに行きます。そして○○○では、3 番レジストレーションがあります。たいせつに 3 番のレジストレーションのあとで、ドロップのクラスができません。それで、ひとつのクラスをドロップしたのですが、わすれてしまいました。そのあと、このがっきに 20 クレジットがあります。たいへんですよ。それにこのクラスはほんやくのクラスです。クラスで、たくさん日本人にいます。そして、クラスに日本語ののりょうはとても高いをしてはいけます。いいノートをもらう

時、たくさんべんきょうをしてはいけません。

No.15 「日本でたいへんです」

日本で、色々物をするのはたいへんです例えば、今はホストファミリーとすんでいます。そしてときどきルールはむずかしいのはたいへんです。(中略) ときどき早稲田大学で、少ない物をするのはたいへんです。本当に早稲田大学と□□大学は違うです。(中略) 早稲田のどろくはとてもきびしです。例えば三番のどろく後で、クラスはキャンセルができません。

No.17 「クラスでしてほしいこと」

わたしの一番のおねがいはかんじを教えてくださいませんか。本当に日本語が読めるように、かんじを勉強しなければ、なりません。次に、3時間のクラスをやめてくださいませんか。

No.20 「日本に来たばかりのとき」

日本にきたばかりの時いろいろな物をしたかったです。一つ目は日本中を旅行するはずだったのに高く、あまりできませんでした。(中略) 日本でこの着物はとても安いですが、高すぎました。とうとう日本に来た時、たくさんかんじがわかりたかったのに、二レベルの日本語でかんじを勉強しません。たぶん次のがっきに、かんじのクラスをとるでしょう。

上記のHの作文は、全てA&T(1973)の(1)(3)(4)にあてはまり、今の自分が履修している授業科目を、履修すべきではなかったのに、キャンセルし忘れて悩んでいることや、漢字に対する学習意欲、自分の日本語に対する不安などを繰り返し、述べている。松島(2004)でも同様に、すべて(6)(8)にあてはまり、「内面的な自己開示」をしているといえる。

以上、一人一人の作文の分析をまとめると、個人差はあるが全員に「深い自己開示」が見られた。特に学生Aは1つの作文に多数の「深い自己開示」が見られた。No.14の頃から、授業内でも「〇〇さんが好き」「日本人と結婚したい。誰か紹介してほしい」など自由な発言が多く見られた。川口(2012b)の理念である「叱られず笑われず無視されない自由な表現空間の保証」が得られたからこそ発言ができたと考えられる。また、学生B・D・E・F・G・Hは時間が経つにつれ、自己開示が深まったといえる。これは、「支持的風土」が醸成されてきたことに起因すると考える。特に学生Dは最初の頃、他の学生に比べ日本語能力が低く自分の気持ちをうまく表現できなかつたが、徐々に文章も長くなり自分の気持ちを伝えられるようになってきた。まさに川口(2012b)が提唱する学習者の個性が反映されるような課題を通して、未習語彙の供給など、適切な表現に向けての指導を無理なく行うことができた結果であると考えられる。一方、学生Cは最初から一定して「深い自己開示」が見られた。積極的に授業内で話すタイプではなかつたが、「個人化質問」を繰り返しながら作文を書くことが楽しい、とインタビュー中述べていた。

5-2 目的②結果と考察

「表6」に、ESDQの項目番号に従い、学生の作文ごとに該当の番号を入れた。

表6 榎本(1997)のESDQによる分類

作文No	A	B	C	D	E	F	G	H
1	1, 8	9, 12	1	1, 12	1, 3, 8	1, 9, 12	—	—
2	×	×	×	×	×	×	—	—
3	1, 7	1	—	12	1, 3, 12	1, 12	1, 3, 8	—
4	×	×	×	×	2	13	11	—
5	×	×	2, 9, 11	×	12, 13	3, 11	11	—
6	13	13	13	13	13	13	13	13
7	×	×	2	×	—	1, 3	2	1, 11
8	1, 7, 12	1, 9, 12, 13	9, 12	12	9, 11, 12	9	9, 12	9, 12
9	1, 3	1, 3, 9, 12	3, 8, 9	1, 3, 8	1, 3, 8	1, 3, 12	3	3, 8, 9, 11, 12
10	×	×	3	×	×	3, 13	×	×
11	1, 8	1, 3, 8, 9, 12, 13	1, 2, 3, 9	1, 3	—	1, 3, 8, 10	—	1, 3, 8
12	×	×	3, 5	3, 9, 13	3, 9, 13	1	3, 5	1
13	9, 13	1, 7, 9	9	1, 2, 12, 13	11, 12, 13	1, 10, 11	1, 7, 12	1, 3
14	1, 2, 11	1, 12	1, 2	2, 10	×	1, 2, 3	10, 12	11, 12
15	1, 12	1, 9, 12	1, 11	1, 2, 13	1, 3	1, 11, 13	3	1, 13
16	3, 9, 11	1, 3, 5, 9, 12	1, 3, 9	1, 3	9, 12	3	3, 10	9, 12
17	1	—	1	1, 12	—	1	1	1
18	1, 9, 12	9	×	9, 12, 14	9, 11, 12	12, 13	3, 9, 13	9
19	1, 13	—	1	1, 13	—	1	1	—
20	8, 9, 12, 13	1	1, 3	9, 11, 12	1, 3, 9, 12, 13	1, 3, 11, 7	9	10, 13
21	12	7, 9, 12	9, 12	9, 12	1, 3, 12	9, 12	1, 10, 12	9
22	3	—	1, 3, 9, 12	3, 13	3, 12	1, 3, 11	1, 3, 9, 10, 12	5, 10

×…該当番号がない —…欠席のため該当作文がない

自己開示の広がりを見るため、1学期間の作文を前半(No.1～11)と後半(No.12～22)に分け、該当する榎本(1997)の項目番号の個数の割合(項目番号の個数/作文数)を調べたところ、学生H以外は全員、前半より後半に該当項目が多いことが分かった。特に、学生Dは、最初の頃、×が見られたが、No.11以降からは見られなくなり、時間が経つにつれ、自己開示の領域が広がっていることがわかる。学生Dは、日本語能力が他の学生よりも低かったため、伝えたいことが書けなかったが、徐々に「支持的風土」が醸成され(縫部2001:179-204)、情意的に安定して相互交流ができ、日本語能力が伸びて習得が進んだと考えられる。学生A・Bに関しては、No.12まで、×がほぼ2回に1回程度の割合で出ていたが、No.13からは、全く×がなくなった。両者は、最初の頃、あまり話さなかったが、No.13の頃から、授業内で積極的にクラスメートに質問をしたり、自分のことを話したりしていた。2人とも徐々に広く自己開示がなされていたようである。これらは、まさに「人間関係が親密な深さに進むにつれて、人はより多くの情報を開示する」(D&C 1983:103)ようになったからだといえる。学生Cは、No.4まではほとんど自己開示が見られなかったが、No.4以降、×はNo.18で見られただけで、平均して広い自己開示をしている。学生Eは、難しい表現を使いたがる傾向にあるため、考えている時間が多く、No.10, 14のような中頃の段階でも、×が該当していたが、後半は領域が広がった。学生F・Gは全般的にほとんど×が見られなかった。二人とも最初から高い日本語能力を持っており、言いたいことが自由に言えたためであると考えられる。学生Hは、積極的に話すタイプであり、作文の前半から広い自己開示が見られ、前半と後半で広さに大きな差はなかった。作文No.9に広い自己開示が見られたのは、テーマの影響が大きく、普段

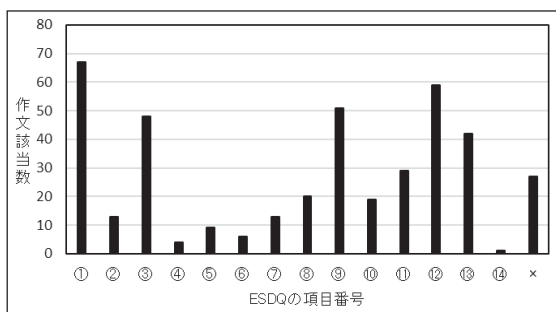


図2 ESDQの項目番号と作文該当数

から将来についてのビジョンを話すのが好きであった学生Hには、特に書きやすいものであったと推測する。次に、全体でどの項目の自己開示が多いか、表すため、表6の項目番号の個数を図2に示した。自己開示の領域は、「精神的自己①知的側面」についてのもが一番多く、続いて「社会的自己⑫趣味、趣向に関する側面」、「社会的自己⑨物質的自

己」、「精神的自己③志向的側面」の順に多いことがわかった(「図2」参照)。榎本(1997: 48)によれば、人が一番開示しやすいのは、趣味であるそうだが、本研究では「知的側面」が多い。これは学生の身分を反映しており、日常の問題で身近なことであるからだと推測する。「⑫趣味、趣向に関する側面」「⑨物質的自」「③志向的側面」は、学生が「嫌なこと」を書くより「興味のあること、楽しいこと」や「現在の目標」を書きたい、または書きやすいと考えているためだと思われる。インタビュー時、学生B・Fは「『嫌なこと』を書くより『楽しいこと』を書くのが好きだ。興味を持っていることを書くほうが楽しい。」と述べている。これは、「精神的自己②情緒的側面」のネガティブな面を表す作文はほとんど見られなかったことから読み取れる。また、④⑤⑥の「身体的自己」は教室という環境で書くテーマとしては難しいため作文該当数は少なかったと考えられる。「支持的風土」をより醸成させ、「精神的自己②情緒的側面」も書けるようになると、更に深い「内面的自己開示」ができるようになったと言えるであろう。

6. まとめ

研究目的①については、学生全員に「深い自己開示」が見られた。特に、学生B・D・E・F・G・Hは時間が経つにつれ、深さが深まったといえる。学生A・Cには最初から一定の「深い自己開示」が見られていた。全員、それぞれ思い悩んでいることや、悲しかった経験を繰り返し述べたりして、深く記憶に残っている幼少時の思い出などに、「深い自己開示」をしていた。研究目的②については、学生H以外全員、自己開示の幅は徐々に広がった。自己開示の領域は学業などの「知的側面」や、個性を表す「趣味、趣向に関する側面」などが多く見られた。「情緒的側面」のネガティブな感情、「身体的自己」については書きづらい傾向にあることが分かった。

最終の授業後に行ったアンケートでは、「個人化作文」に対して、学生全員が賛同していることが分かった。また、8名(複数回答可)が「長い文が書けるようになった」、6名(複数回答可)が「文が早く書けるようになった」「作文を書くのが好きになった」と回答している。学生Bは授業の当初、作文を書くことが面倒だと言っていたが、「作文は面白い、書くのが好きになった」と答え、学生Cは「他の学生の意見を聞けるのが面白かった」と答えている。これらの結果は「支持的風土」が醸成された環境で、日本語で自己開示が

できることを実感したからではないかと推測する。アンケートからも分かる通り、学生全員に「深い自己開示」が見られたのは「叱られず、笑われず、無視されない、自由な表現空間の保証」(川口 2011b) がされていたことが大きいと思われる。また、学生 A・D・E の日本語能力は決して高いものではないが、作文における自己開示の側面から見れば、自分が伝えたいことを表現しようとする努力による進歩がみられた。「自己開示は適応的な対人関係を築いていくための社会的スキルの一つの側面と考えることができる」(松島 2004:18) のであるとすれば、外国語教育の場でも、学習者が自己開示のスキルを身につけられるように、よりよい授業を探求していくことが我々教師の役割であると考えられる。

7. 今後の課題

本稿では、筆者らが採用した教授法とその他の教授法の比較を行っていないため、教授法の差異と自己開示との直接的関係は述べることはできない。また、各学生の性格やバックグラウンドに合わせた細やかな指導法を再考し、どのようなタイプの学習者に対しても自己開示を積極的に促せるように更なる実践の研究が必要である。なお本稿では、初級クラスの日本語に特化した中・上級レベルのクラスでも、そのレベルに応じた「個人化」表現による自己開示や他者理解の方法を考えなければならない。そして、A&T (1973) の見解「(2) 独自の内容の開示」や「(3) 目に見えない側面の開示」は、明確な基準を設け、更に詳細に分類する必要がある。また、本稿の分析は執筆者のみで行った結果である。客観的分析をするためにも、筆者以外複数の判断者による照合が必要である。以上の課題は、今後取り組んでいきたい。

注

- 1) 川口 (2012b) によると、「個人化質問」とは、文型練習などで教師が学習者に質問を連発しながら応答させ、自己の情報を開示させていく質問のことである。
- 2) 川口 (2008:17-18) によると、「個人化作文」とは、学習者の思想・感情・経験を表現させることを目的とし、またただ作文を書かせるのではなく、書いたものを学生に読み上げさせて、他の学習者同士がその内容を理解できるようにするなどして他者理解につなげる活動である。
- 3) A&T (1973:18) によると、「独自」とは「個性 (uniqueness/personality)」のことである。
- 4) 縫部 (2001:205-222) によると、教師の「間接的行動」とは、学習者の情意面に働きかけ、援助的関係を発達させ、学習者意欲を向上させる行動のことであり、「促進的態度・行動」とは学習者の行動・活動・交流が円滑に行われるように援助することである。また、フィードバック行動には「間接的行動」と「促進的態度・行動」は、欠かせないと述べている。
- 5) 川口 (2008:11) によると、テスト/クイズのときに最高得点を取った者(チャンピオン)にクラスの前に出てきて、お礼のスピーチをさせる活動である。高得点が取れない学習者に対して公平でないので、チャンピオンになれなかった者から1名

を選んで、その場の司会をさせる。

- 6) ピア・レスポンスとは「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間 (peer) 同士で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成していく活動方法」(池田2004:36)である。本授業では2, 3人のグループで、ピア・レスポンスを行った。

参考文献

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』23 卷1号, 36-50
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』北大路書房
- 川口義一 (2002) 「『文脈化』による応用日本語研究—文法項目の提出順再考—」『早稲田日本語研究』11号, 57-63
- 川口義一 (2004) 「表現教育と文法指導の融合—「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法—」『ジャーナル CAJLE』6号, 57-70
- 川口義一 (2008) 「日本語教育の実践から見た第二言語習得研究」『第二言語としての日本語習得研究』1号, 5-22
- 川口義一 (2011) 「初級日本語教室における日本語能力」『早稲田日本語教育学』9号, 33-40
- 川口義一 (2012a) 『日本語教育ジャーナル』2012 秋号, 14-17
- 川口義一 (2012b) 『ICJLE ポスター』
- スリーエーネットワーク編著 (1998) 『みんなの日本語Ⅱ本冊』スリーエーネットワーク
- 全鍾美 (2010a) 「初対面会話における韓国人日本語学習者の自己開示の研究」『小出記念日本語教育研究会論文集』18号, 5-22
- 全鍾美 (2010b) 「初対面の相手に対する自己開示の日韓対照研究: 内容の分類からみる自己開示の特徴」『社会言語科学』第13巻1号, 123-135
- 丹野宏昭・下斗米淳・松井豊 (2005) 「親密化過程における自己開示機能の探索的検討—自己開示に対する願望・義務感の分析から—」『対人社会心理学研究』5号, 67-75
- 得丸智子・大島弥生 (2004) 「『見せない自分』を語る—留学生と日本人大学生の作文交換活動に見る自己開示—」『留学生教育』9号, 141-156
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学』風間書房
- 深田博己 (2003) 『インターパーソナルコミュニケーション』北大路書房
- 松島るみ (2004) 『青年期における自己開示を規定する要因の検討』風間書房
- Altman, I., & Taylor, D. A. (1973) *SOCIAL PENETRATION*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Altman, I., Haythorn, W. W. (1965) Interpersonal exchange in isolation. *Sociometry*, 28, 411-426
- Derlega & Chaikin (1983) 『ふれあいの心理学』有斐閣
- Jourard, S.M. (1959) Self-disclosure and other-cathexis. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 59, 428-431

(たが さえこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)

(はやし れい, 早稲田大学日本語教育研究センター)