

初級日本語クラスでの「個人化作文」における 自己開示の深さの分析

—「支持的風土」の醸成を知るために—

多賀 三江子

要旨

川口（2011）は初級日本語クラスの教授法理念として「文脈化」「個人化¹⁾」の有効性を論じ「自分にとって真実で、有意味で、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」（川口 2011：37）としている。本稿では川口（2011）の教授法がどのように自己開示を促すかを知るため、日本語初級クラスの学生の「個人化作文²⁾」を対象とし、丹羽・丸野（2010）の尺度を枠組みにして検証を行った。その結果、自己開示の深さの現れ方は親しい友だちに対する現れ方と同じ傾向を示し、このことは教室内に「支持的風土³⁾」が醸成され学習者が自由な空間の中で「リアル・コミュニケーション」（縫部、前掲）を交換し合うことができたことに起因すると考える。本稿の分析結果は「支持的風土」の醸成がどのようにできているかを知るための一つの指標に成り得ると考える。

キーワード：自己開示、個人化作文、文脈化、個人化、社会的浸透理論

1. はじめに

日本語のクラスで、成績のよい学生の中にも、学習した文型を使用して自分のことについて話すことがなかなかできない学生が大勢いることに気づく。筆者は常々このような学生に疑問を抱き、川口（2011）の教授法に興味を持つに至った。

川口（2012：18）は、従来の教授法であるオーディオ・リンガル・メソッドやコミュニケーション・アプローチでは、学習者の主体性や、個々の経験・感情の表出は考慮されないことを指摘している。川口（2011）は、教授法理念として「文脈化」「個人化」の二つの指導理念を提唱している。川口（2011）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、川口と非常勤インストラクターとのチームティーチングによって、行われていた。川口の授業構成は、川口（2011：34）によると、おおよそ以下のとおりである。

- ① 「出席ゲーム⁴⁾」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 テストの実施・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

川口 (2008 : 17) によると、川口の担当した初級クラスでは、文型や文法導入後、学習者一人ひとりに細かく Q & A を行い、このコミュニケーションが「練習のため」ではなく「あなたを知るため」のものであるという感じを持たせ、文章表現として、文型作文を課すときに、その学生の思想・感情・経験などが出てくるようなトピックスを与える。例えば「可能形」が学習項目であるときは、次のような課題を与えて作文させる。

「課題：『私の自慢』自分が得意なこと、他の人よりはよくできることを書いてください。他の人にはできないことを書いてもいいです。

作文例 1 : わたしは、1 分で 3 本のコーラを飲むことができます。

作文例 2 : わたしは、踊りながら料理が作れます。」(川口 2008 : 18)

川口 (2008 : 18) によると、作文は、書いている間に机間巡視しながら添削し、全員が 1 文以上かけたところで、一人ひとり読ませて発表させる。上記のような作文例では笑いが起こったり自発的に質問が出たりする。それにより、お互いの相違点や類似点がよく理解されるようになり、学習者同士がよい友だちになって、クラスの雰囲気も良くなることが多い。このような「個人化」作業は、「支持的風土」を作ろうとして川口自身が心がけ、チームの他の教師にも呼びかけている活動である。「このような『個人化活動』によって、クラスは、その成員である学習者一人ひとりの主体性・独自性が容認され、成員相互に柔軟で機能的かつ心理的に濃密な結びつきを持つ『内集団化』(縫部 2001 : 190-191) が起こり、それにより、クラスには、成員である学習者間の『援助的關係形成 (ラポール)』を促進する『支持的風土』が醸成され (縫部 2001 : 179-204) 学習者は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む」(川口 2011 : 37-38)。また、「自分にとって真実で、有意味で、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」と川口 (2011 : 37) は述べている。多賀・林 (2014) は、上記の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」について、興味を持ったが、川口自身が、その検証を川口自身の論文などで行っているわけではないことを指摘し、「文脈化」「個人化」の理念を採用した授業を、初級の日本語クラスで自ら行ない、「個人化作文」から、どのような自己開示がなされたか、自己開示の広がりや深さについて、検証を行っている。多賀・林 (2014) の研究は、今後自己開示を定量的に分析するために必要であると筆者は考える。だが、多賀・林 (2014) の自己開示の深さの検証に関しては、いくつかの問題点がある。本稿では、その問題点を挙げ、多賀・林 (2014) と異なる尺度で、自己開示の深さについて論じたものである。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、「自分が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。

2. 先行研究

2-1. 自己開示

他人と接する時、どこまで自分のことを話していいのか迷うときがある。「人は誰も他人のことを十分には知らない。そして、どんなに親しい人に対しても、自分自身について目いっぱいさらけ出す人間はいない」(Jourard, S. M. 1958 : 77)。このように自己開示の概念を、初めて研究したのが Jourard, S. M. である。Jourard, S, M (1971, 岡堂訳 1974 : 24) によれば、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」と定義されている。

榎本 (1997 : 27) は「自己の内面的な世界を他者に知らせるという行動は、社会的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」と述べている。八代・荒木・樋口・山本・コミサロフ (2001 : 47) や松島 (2004 : 18) も同様に自己開示の重要性について述べている。

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という二つの次元がある」としている。自己開示の深さについては 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) 独自の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

A & T (1973) の社会的浸透理論では、相手との関係性に応じて自己開示の深さが異なり、関係が深まるにつれて、徐々に深い自己開示を示し、幅も広がっていくが、関係がさらに進展すると、やがては深い自己開示も減少し、自己開示の幅も縮小すると仮定されている。しかし、「一般に、人は異性の友人よりも同性の友人に対して、また親密度の低い友人よりも高い友人に対して自己開示しやすいと考えられている」(武田・前田・徳岡・石田 2012 : 98)。

丹羽・丸野 (2010) は、日本の若者の自己開示の深さを測定する自己開示の尺度を A & T (1973) の枠組み (前項に記述) を参考に作成し、尺度の精度を検討するために 299 人の大学生を対象に質問紙調査を行った。分析の結果、深さが異なる 4 つのレベルの自己開示を測定でき、開示する相手との関係性に応じて自己開示の深さが異なることを敏感に識別できた。また、親和動機および心理的適応度を測定する既存尺度から理論的に予想される結果においても、高い相関が見出され、妥当性の高い尺度であることが確認された。以下に丹羽・丸野 (2010 : 198-199) の尺度を示す。この尺度は自己開示の深さをレ

ベルⅠから、レベルⅣまでの4段階で示している。

レベルⅠは、もっとも浅いレベルで、「趣味・趣向」を想定したものである。一般的な自分の好みについての情報で、特に社会的常識から逸脱する趣味ではない限り、人格を疑われたりするものではない。

レベルⅡは、「容易には克服できない困難な経験」を想定したものである。これは、自分がこれまで経験してきたつらい体験やそれをどう乗り越えてきたかに関する情報である。これらの情報は、開示者の性格特性そのものを直接的に言い表してはいないが、開示者の現在の性格特性に何らかの影響を及ぼしているものと考えられる。

レベルⅢは、自分自身の「決定的ではない欠点や弱点」を想定したものである。これは、それほど重要ではないが未熟と思われる自分自身の認知や情動の側面である。認知や情動は自分自身の人となりそのものを示す。そのため、このレベルの自己開示は自分がどんな人間であるかを直接的に相手に伝えていることになろう。ただし、この段階での望ましくない程度は、それを知ることによって開示者に対する評価が決定づけられるほど重要なものではなく、たとえ一時的に開示者に対する評価が下がった場合でも、開示者がそれについて後から言い訳をしたり、あるいは、それを補える自分の肯定的側面を強調したりすることで、開示者に対する否定的認識の修復が可能となる。

レベルⅣは、最も深いレベルで、自分の性格や能力の否定的側面を想定したものである。レベルⅢとは異なり、このレベルの自己開示は、それによって開示者は修復不可能なほど否定的に認識され、これまで構築してきた2者間の親密な関係性が脅かされる危険性をはらむ。このような危険性を考慮してもなお開示することは、開示者が被開示者に対して「非開示者はそれでもなお自分自身を受け止めてくれるだろう」という絶大な信頼感を持っていることを意味する。非開示者はこのようなメタメッセージを開示者から受け取り、2者間にはより親密な関係性が築かれると考えられる。

丹羽・丸野(2010:202, 204, 206)では、自己開示の深さが、相手との関係性に応じて違いがあるかを、検証した結果、被開示者が同性で「初対面の人の場合」と「すでに親しく今後さらに仲良くなりたい人の場合(以下親しい友だち)」の両状況で、相手との関係性に応じて異なることが、分散分析の交互作用を検定して示された($p<.01$)。

深さの各レベルにおける相手との関係性について、単純主効果を検定した結果、いずれのレベルにおいても、親しい友だちに対する自己開示がより行われていた(すべて $p<.01$) (丹羽・丸野 2010:205)。また、Bonferroni法でレベル間の多重比較を行なった結果、初対面の人に対しては、レベルⅢやⅣのような深層的な自己の情報ほど開示され難く($p<.01$)、深層的な自己開示は、初対面の人よりも親しい友だちに対して多く行われることが示された。「これらの結果は、関係構築の初期段階では差し障りのない表層的な自己開示に留めるが、相手との関係性が親密になるにつれて、人は自分のことを相手にもっとよく知ってもらいたいと思い、深層的な自己開示をより多く行うことを示唆している」(丹羽・丸野 2010:206)。

また、親しい友だちに対する自己開示は、レベルⅠの自己開示が一番多く行われやす

く、次にⅢ，Ⅱ，Ⅴの順序で、行われていた（すべて $p < .01$ ）（丹羽・丸野 2010：204-205）。丹羽・丸野（2010：206-207）は、レベルⅡの自己開示は、もうすでにある程度知っている相手には、苦労話は自慢に聞こえ、嫌味に感じられる可能性があるため、それよりは、それほど深刻ではないが、開示者の性格特性の未熟な部分を直接さらけ出すことで（レベルⅢの自己開示）、相手に自分のことをより知ってもらい、さらなる関係性の発展につなげることができるだろうと述べている。初対面の人と親しい友だちに対する表層的な自己開示の違いについては、初対面の人に対してより親しい友だちに対して多く行われていたが、相手との関係性が親密になると、状況によっては、深層的な自己開示を抑制し、あえて表層的な開示を行うこともあると考察している。

さらに、丹羽・丸野（2010）は、自己開示の深さが親和動機と、どのような関係にあるのかを検討するために、各下位尺度得点と親和動機得点の間の相関係数を算出し、無相関検定を行なった。その結果、他者と親密になりたい人ほど、自己開示をより多く行っているが（ $ps < .05$ ）、初対面の人に対してのレベルⅣの自己開示は、親和動機とそれほど関係ないことが示された（有意差なし）。また、自己開示の深さと心理的適応度との関係を検討するために、各下位尺度得点と充実感得点、自尊感情得点、孤独感得点とのそれぞれの相関係数を算出し無相関検定を行なった結果、毎日充実した気持ちで生活し、自分を肯定的に評価できていて、1人ぼっちではないと感じている人ほど、初対面の人に対してもレベルⅠやⅡの表層的自己開示を行うが（ $ps < .05$ ）、レベルⅢやⅣの自己開示の程度は、それほど関係しなかった（すべて有意差なし）。一方、親しい友だちに対しては、深さのレベルに関係なく自己開示をより多く行っている人ほど孤独感をそれほど感じていないことが示された（ $ps < .01$ ）（丹羽・丸野 2010：205-206）。

武田・前田・徳岡・石田（2012）は、丹羽・丸野（2010：198-199）の自己開示の尺度や杉浦（2000：355）の親和動機尺度を用い、被開示者を「知り合ったばかりの友人」「これから親しくなりたいと思う友人」「親友」の3種類の同性の友人を設定し、友人との親密度、親和動機、自己開示の内容の深さの3要因が、大学生の自己開示量に及ぼす影響を検討した。その結果、親友に対する自己開示は、知り合ったばかりの友人やこれから親しくなりたい友人に対する自己開示よりも多く、友人関係の親密度の程度が自己開示量に影響を及ぼすことが示された。さらに、親密度の効果は自己開示の深さによって異なり、レベルⅠでは、親密度の効果の差は見られなかったが、レベルⅢやレベルⅣのような深いレベルでは、親友に対する自己開示が最も多いだけでなく、これから親しくなりたい友人に対する自己開示が、知り合ったばかりの友人に対する自己開示よりも多いという結果であった。親友に対する自己開示は、レベルⅠが、最も多く、次に、レベルⅢとなり、レベルⅡとⅣが最も少なかった（レベルⅡとレベルⅣの間に有意差は見られなかった）。これから親しくなりたい友人と知り合ったばかりの友人に対する自己開示では、レベルⅠが最も多く、次いでレベルⅡとⅢとなり、レベルⅣが最も少なかった（レベルⅡとレベルⅢの間に有意差は見られなかった）（武田・前田・徳岡・石田 2012：105-106）。

2-2. 日本語教育の場での自己開示

次に、日本語教育で、実際に自己開示と作文をテーマとし研究を行ったものについて述

べる。

得丸・大島(2004)は、留学生と日本人学生との作文交換活動の中で進行した自己開示の過程を分析した。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、『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」(多賀・林2014:29)。

一方、川口(2012:18)は「1. はじめに」で述べたようにオーディオ・リングル・メソッドや、コミュニケーション・アプローチなどのような教授法では、学習の主体性や個々の感情・経験の表出は考慮されないことを指摘し、自己開示と他者理解を促すものとして、「文脈化」「個人化」活動を推奨している(川口2011)。「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」(多賀・林2014:29)。

多賀・林(2014)は、教師と学習者は、心理学でいうところのセラピストとクライアントの関係⁶⁾に値し、心理学の成果と同様に、自己開示の深さや広がりがある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と考へ、「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、A&T(1973)で述べられた「深い自己開示」や「内面的自己開示(松島2004)⁷⁾」が「個人化作文」に見られると予測し、自己開示の深さや広がりについて検証を行った。調査対象者は、早稲田大学日本語研究センター初級クラスの学生8名である。分析の枠組みは、A&T(1973)の見解、榎本(1997:15)に紹介されている「著者(榎本)の作成した自己開示質問紙(ESDQ)の項目分類表⁸⁾」、松島(2004:30)の自己開示尺度である。その結果、深さに関しては、個人差はあるが、全員に深い自己開示が見られた。広がりに関しては、時間が経つにつれ、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、このような結果は、「個人化」「文脈化」を教授理念とした授業を行うことで、自己開示と他者理解が促され、「支持的風土」ができたことに起因すると考えられると述べている。

3. 研究の目的

「はじめに」や「先行研究」では、「文脈化」「個人化」の授業理念や、日本語教育研究における作文に関する自己開示の研究について記述した。

筆者は、日本語のクラスの中で、深い自己開示を表わすことは、「その成員である学習者一人ひとりの主体性・独自性が容認され、成員相互に柔軟で機能的かつ心理的に濃密な結びつきを持つ『内集団化』(縫部2001:190-191)川口(2011:37-38)を起こすと考える。したがって「クラスには、成員である学習者間の『援助的關係形成(ラポール)』を促進する『支持的風土』が醸成され(縫部2001:179-204)学習者は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む」(川口2011:38)。それゆえ自己開示の分析は、日本語教育にも大きく貢献していると考えられる。多賀・林(2014)のように、自己開示を分析することは、日本語教育にとって有意義であると考えられる。しかしそのためには、より明確な尺度を使用し、精度の高い定量的検証を行わなければならない。したがっ

て本稿では、多賀・林（2014）の自己開示の深さの分析について、以下の問題点を指摘する。

- ① 多賀・林（2014）では、松島（2004）の「表面的自己開示」と「内面的自己開示」、A & Tの「深い自己開示」、「（浅い）自己開示」と2つの尺度で分析しているが、ともに2段階であり、より詳細なレベルで、分析する必要がある。また、統計的手法は使用していないが、使用したほうがより客観的に分析できる。
- ② 多賀・林（2014：43）では、今後の課題で、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と述べているが、実際、「独自の内容」とはどのようなものか、分析者の個人的基準によるものと思われる。
- ③ 多賀・林（2014）は、執筆者二人で、分析を行っている。客観的な分析結果を得るためには、第三者も加えるべきである。

以上が多賀・林（2014）の問題点である。多賀・林（2014）と、丹羽・丸野（2010）を比べると、丹羽・丸野（2010）の方が、4段階のレベルで自己開示の尺度が作成されている。また、丹羽・丸野（2010）は、多賀・林（2014）と同じA & T（1973）の枠組みを尺度としながら、異なるレベル間の妥当性まで検証している（分散分析の下位検定として、Bonferroni法でレベル間の多重比較を行なっている）ので、より詳細に自己開示の深さについて分析できると筆者は考え、今後の日本語教育での自己開示の定量的研究の基礎研究となることを目指し、以下を研究の目的とする。

「文脈化」「個人化」の理念を採用した初級日本語クラスの教室活動で、「個人化作文」を分析対象とし、丹羽・丸野（2010：206-207）の自己開示の深さの尺度を使用し分析した場合、自己開示の深さのレベルの現れ方はどのようなものかを明らかにする。

初級日本語クラスを研究対象に選んだのは、川口の提唱する授業方法を、初級日本語のクラスで行った場合の自己開示の現れ方が、どのようなものであるかを明らかにすることによって、この教授法がどの程度有意義であったか、調査するためである。また、筆者がこのクラスを担当する機会を得たので、現場で川口の教授法を実践でき、そこでデータ収集することが、可能であったためである（初級クラスではあるが、初級後半であり、十分作文で自己開示を表出できると考えた）。

4. 研究方法

本稿の筆者は、川口の提唱する教授法に従い、「文脈化」「個人化」の授業を行い、調査研究を行った。本稿の調査対象者は、早稲田大学日本語教育研究センターの学生8名（クラス全員）である。このクラスは、一学期15週間で、週あたり90分×5コマを使って主教材『みんなの日本語Ⅱ本冊』を終わらせる初級のコースである。「表1」に「学生プロフィール」を、「表2」に「個人化作文」のテーマと使用文型を示した。

このクラスでは、授業の最後に、教室活動のひとつとして「個人化作文」を書かせる活

動を行った。「個人化作文」には、自己開示が現れている可能性があるとして仮定し、研究対象に選んだ。作文で使用する文型は、概ねその日学習したものや既習のものである。教師側がその文型を使って書きやすいと推測されるテーマを与え、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、学生同士ペアやグループで会話させ、「個人化作文」を書かせる活動に入った。「個人化質問」とは、川口（2011：37）によると、文型練習でよく行われる教師と学習者の応答練習であるが、教師が学習者に質問を連発するところに特徴がある。

筆者の担当した授業で、実際にどのような「個人化作文」活動を行ったか、例をあげて説明する。No.10の作文のテーマは「悩み相談」で、使用文型は「～といました」「～たほうがいいです」であった。そこで、各自が今抱えている悩み（お金がない、テストがあつて困っているなど）について教師が学生に「個人化質問」しながら、ブレイン・ストーミングを行い、その後学生同士グループで会話させ、書かせる活動に入った。（例：「〇〇さんは『お金はありませんといました』『アルバイトしたほうが良いと思います』など）

作文を書いている時間は15分～20分程度である。その間、教師は机間巡視しながら、学生の作文にアドバイスを与える。収集した作文は22回分158本である（当日欠席した学生の作文は、回収できなかったため）。作文は、書き終えたあと、学生同士でピア・レスポンスを行かせた⁹⁾。授業後、作文は教師が回収し添削して、翌授業以降に返却した。また、授業開始から約2か月後、更に約1か月後、学期最後の授業終了時の合計3回、学生一人ひとりに作文や授業についてのインタビューを行った。また、毎回担当した授業の様子を観察し、記録を取った。学期最後の授業終了時に、アンケートを行い、授業内容に関する意見を聞いた。

分析は、丹羽・丸野（2010：203）の自己開示の下位尺度¹⁰⁾を使用し、特定できる自己開示が見られれば、「個人化作文」1本ごとに○、見られない場合は×を割り当てた。分析は筆者と分析者2名（2名とも日本語教師である）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、話し合ってから決定した。○は1点、×は0点とし、得点化し集計し、評価者数の3で割った数を自己開示数とした。丹羽・丸野（2010：203）の自己開示下位尺度を以下に示す。（以下に示すレベルは、文型のテーマとは直接は関係しない。自己開示の深さを測定するための尺度である）

レベル I：趣味

- (1) 好きなもの（音楽・映画・服装など）
- (2) 休日の過ごし方
- (3) 最近の楽しかったできごと
- (4) 最近夢中になっていること
- (5) 趣味にしていること
- (6) 楽しみにしているイベント
- (7) これから趣味としてやってみたいこと

レベルⅡ：困難な経験

- (1) 困難な状況を誰かに助けてもらった経験
- (2) 困難な状況を乗り越えるために頑張ってきたこと
- (3) つらい経験をどのように乗り越えてきたかということ
- (4) 過去のつらい経験が現在どのように役に立っているかということ

レベルⅢ：決定的ではない欠点や弱点

- (1) 「少しダメだな」と前から思っているところ（時間にルーズ， など）
- (2) 直さなければならないと思っているが， なかなか直らないささいな欠点（時間にルーズ， など）
- (3) ささいな欠点かもしれないが（時間にルーズ， など）， ときどき落ち込んでしまうこと
- (4) ある経験を通して「自分は少しダメだな」と思ったこと（遅刻した， など）
- (5) ささいな欠点（時間にルーズ， など）について他者から心配された経験
- (6) ささいな欠点について日ごろ思い悩んでいること

レベルⅣ：否定的な性格や能力

- (1) 自分の性格のすごく嫌いなところ（人の成功を素直に喜ばない， など）
- (2) 自分の性格のすごく嫌な部分が出てしまったできごと
- (3) 自分の能力についてひどく気にやんでいること
- (4) 能力不足が原因で， 目標が達成できなかった経験
- (5) 能力で劣等感を抱いているところ
- (6) 能力に限界を感じて失望した経験
- (7) 自分のせいで人をひどく傷つけてしまった経験

表 1 学生プロフィール（多賀・林 2014：30 一部修正）

学生名	性別	年齢	国籍
A	女	32	メキシコ
B	男	21	中国
C	男	21	アメリカ
D	男	19	中国
E	男	21	アメリカ
F	女	19	中国
G	男	28	中国
H	女	19	アメリカ

表2 「個人化作文」のテーマ・使用文型（多賀・林2014：31 一部修正）

作文 No.	テ ー マ	使 用 文 型
1	日本で何がしたいですか	「(普通形) んです」
2	旅行	「(普通形) んですが, ~たらいいですか」
3	1年前と今	「しか・だけ」「~ことができます」「可能形」
4	あなたの部屋の窓から何が見えますか	「~が見えます」
5	私の町	「~し, ~し」「~ています」
6	東日本大震災のとき, 何をしていましたか	「自動詞・他動詞」「自動詞/他動詞をしています」
7	私の失敗	「~てしまいました」
8	冬休み	「意向形」
9	将来は何をするつもりですか	「~つもりです」
10	悩み相談	「~といいました」「~たほうがいいです」
11	5年後	「~かもしれません」「~つもりです」
12	①生まれ変わるなら男性のほうがいいですか, 女性のほうがいいですか 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	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	子どものとき	「命令形」「受け身」
15	日本でたいへんなこと	「~するのはたいへんです」
16	子どもにしてあげたいこと	「~てあげます」
17	クラスでしてほしいこと	「~てくださいませんか」
18	私がおもってきたもの①	「~やすい, ~にくい」
19	日本語の先生へ	自由
20	日本に来たばかりのとき	「~たばかりのとき」「~はずでした」
21	私がおもってきたもの②	自由
22	子どもにさせたいこと	「~させたいです」

5. 結果と考察

各学習者のレベルごとの自己開示数と各レベルの自己開示数の合計と作文数を表3に、また、各レベルの自己開示数の合計を尺度の項目数と作文数で割ったものを自己開示平均出現率とし、図1に表わした。

各学習者における自己開示数のレベル間の比を、Fisherの正確確率検定で検定した結果、学習者間に有意差は認められなかった ($p > .3$)。したがって、8人の学習者全員のレベル

別の自己開示数を合計し、レベル間のスコア比を項目数比に対して、二項検定で検定し、Benjamini & Hochberg 法で多重比較した結果、レベルⅠが他のレベルよりも有意に多く ($p < .01$)、次いでレベルⅢはⅡとⅣより有意に多く ($p < .01$)、レベルⅡとⅣは有意差なし ($p = .36$) という結果が得られた。したがって、学習者全体の傾向として、本稿の自己開示の現れ方は、レベルⅠが最も多く、次に、Ⅲ、Ⅱ、Ⅳと続くという結果であることがわかった。この結果は、丹羽・丸野 (2010: 204-205) の親しい友だちに対する自己開示と概ね一致する (丹羽・丸野 (2010) ではレベルⅡとⅣの間に有意差が見られたが、本稿では、レベルⅡは、1例しか見られなかったため、レベルⅣとの有意差は見られなかった)。また、武田・前田・徳岡・石田 (2012) は、丹羽・丸野 (2010) よりもさらに詳細に、3種類の友人に対する自己開示を分析したが、その中でいちばん親密度が高い親友に対する自己開示の深さの現れ方とも、一致した。この結果は、やはりこのクラスの中に「支持的風土」が醸成されていたためと考えられる。

表3 学習者の自己開示数

	レベルⅠ	レベルⅡ	レベルⅢ	レベルⅣ	合計	作文数
A	10	0	2	0	12	22
B	13	1	2	0	16	19
C	8	0	1	0	9	21
D	18	0	1	0	19	22
E	11	0	2	0	13	18
F	9	0	5	0	14	22
G	5	0	2	0	7	18
H	9	0	0	0	9	16
合計	83	1	15	0	99	158

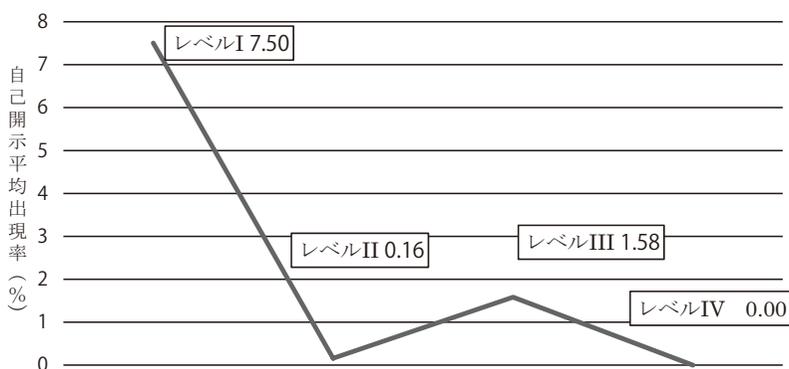


図1 学習者全体の自己開示平均出現率

以下に各レベルの作文を例に挙げながら考察を述べる。

レベルⅠ例

●「冬休み」

私は冬休みが1か月ぐらいあります。あのとき、父と母は日本へ行こうと思きます。
 ①そして家庭と一緒に北海道へ行こうと思っています。東京の成田から、北海道の札幌まで、飛行機で行く予定です。でも、今はチケットを買っていません。—中略—
 そして、父と母は富士山に登りたいですから、伊豆と箱根へ行こうと思っています。
 昔、「伊豆の踊子」という小説を読みました。伊豆の文化が②大好きです。富士山の桜も見たいです。桜が咲くとき、富士山は人がたくさんいます。とてもにぎやかです。③ほんとにたのしみです！

この作文は、一つの作文で同じレベルⅠ「趣味」の自己開示が3種類現れている。下線部①は、(2)「休日の過ごし方」に該当する。下線部②は、伊豆の文化が大好きだと述べていることから、(1)「好きなもの」に該当する。下線部③は、自ら「楽しみです」と述べていることから、(6)「楽しみにしているイベント」に該当する。

レベルⅠの趣味に関する自己開示はもっとも現れやすいと推測される。このような現れ方は、他の作文にも多く見られた。レベルⅠが、他のレベルよりも有意に多いことは、丹羽・丸野(2010)、武田・前田・徳岡・石田(2012)と一致する。丹羽・丸野(2010:207)は、「趣味などの表層的な自己開示の必要性がすでになくなっている親しい友だちに対して、今なおそれを行う背後には相手との関係性が親密であるがゆえに、本当は深層的な自己を開示したいが、相手に心理的な負担をかけないようにしようという配慮の気持ちが動いて、そのような深層的な自己開示を抑制し、代わりに表層的なものを開示しようという心の揺らぎがあったのではないかと解釈できる」と述べている。出会ったばかりの時は、自分のことを知ってもらいたいから趣味などの表層的な自己開示を多く表出したが、それ以降も、相手に負担をかけないようにあえて、表層的な自己開示を表出していたとも考えられる。

レベルⅡ例

●「わたしのしっばい」

日本へ来たとき、私はパスポートと財布をなくしてしまいました。でも④友だちが手伝てさがしました。

下線部④は、全作文の中で唯一、レベルⅡ「困難な経験」の「(1) 困難な状況を誰かに助けてもらった経験」が現れたものである。学習者は「てしまいました」が使用文型だったので、1文目でそれを書いたが、そこに1文付け加えて、あえて友だちが助けてくれたことを書いた。丹羽・丸野(2010:206)では、初対面の人に対してはレベルⅡが、Ⅲに比べて多く開示されていたが、親しい友だちに対してはレベルⅢのほうがレベルⅡよりも、多く現れた。苦労話は、もうすでに開示者がどういう人かわかっているときは、自慢に聞こえ、嫌味に感じられるかもしれない。それゆえ、苦労話には、繰り返すと自分に対する好意評価を下げ、親密な関係づくりを難しくする可能性がある」と丹羽・丸野(2010:

206) は述べている。レベルⅡの自己開示は、もうすでに親しくなっているこのクラスの中では、あまり見られなかった。この部分も、自慢話ではなく、ただうれしかった事実を話しているだけのようにも感じられる。

レベルⅢ例

●「子どものとき」

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。⑤そのときは、毎日ともだちと一緒にむしがころしました。いま私はやさしいひとです。むしがもまだきらいです。でもころしませんね。

下線部分⑤は、レベルⅢ「決定的ではない欠点や弱点」の(4)「ある経験を通して『自分は少しダメだな』と思ったこと」に該当する。

丹羽・丸野(2010:198)によると、このレベルの自己開示は、自分がどんな人間であるかを直接的に相手に伝えていることになり、この段階での望ましくない程度は、それを知ることによって開示者に対する評価が決定づけられるほど重要なものではなく、たとえ一時的に開示者に対する評価が下がった場合でも、開示者がそれについて後から言い訳をしたり、あるいは、それを補える自分の肯定的側面を強調したりすることで、開示者に対する否定的認識の修復が可能となると述べている。「虫を殺した」ということは、あまりいいことではない、自分はダメだなと思っているが、「殺してしまった」経験を、今はやさしいひとになったから殺さないとそのあとで言い訳をつけたしている。これを書いたことにより、読む人に不快な感情を与えるかもしれないと思い、書いた後、否定的認識の修復をしていると推測される。レベルⅢの作文で、このように自分の欠点や弱点を書いたあと、それを修復する作文は他の作文にも見られた。自分でもよくないとわかっていることは、そのあとの修復部分からもうかがえるが、親友といるような雰囲気が醸し出されたクラスだからこそ、あえて表出することができたと考えられる。

丹羽・丸野(2010)では、初対面の人に対しては、レベルⅡがⅢに比べてより多く開示されていたが、親しい友だちに対しては、レベルⅡよりもⅢの開示がより多く行われていた。武田・前田・徳岡・石田(2012)でも親友に対する自己開示では、レベルⅢがⅡより多いという結果であった。本稿でも、レベルⅢがⅡより多いという結果が得られた。丹羽・丸野(2010:206)は、苦労話(レベルⅡ)は、開示者について、すでにある程度知っている相手には、嫌味に感じられるのかもしれない。そうであれば、苦労話を繰り返すことで、自分に対する相手の好意評価は下げられ、親密な関係づくりは難しくなる。それよりそれほど深刻ではないが、開示者の性格特性の未熟な部分を直接さらけ出すことで(レベルⅢの自己開示)、相手に自分のことをより知ってもらい、さらなる関係性への発展につなげることができるだろうと述べている。このクラスでは、15週間という長い期間、週3日一緒に授業を受けていた結果、初対面の人に対する自己開示の現れ方よりも、親しい友人に対しての自己開示の現れ方と同じ傾向を示していると考えられる。これは、クラスに、親しい友人と過ごしているような「支持的風土」が作られていたことに起因すると推察される。川口(2008:18)は、「個人化作文」を読んで発表させることで、お互いの

相違点や類似点がよく理解されるようになり、そのために学習者同士がよい友だちになって、クラスの雰囲気がよくなることが多いと述べている。本稿でも、お互いの作文を読み合ったが、そうすることにより、川口（2008）のクラスと同様の傾向が現れたと考えられる。

次に、レベルⅣの自己開示についてだが、本稿では、該当するものは、見られなかった。唯一分析者間で意見が分かれたのが、以下の作文であった。

●「日本にきたばかりのとき」

日本へ来たばかりの時、日本の若い人は英語が話せるはずだったのに、日本人の寮生はあまり英語が上手ではありません。それから、私は一生けんめい日本語を勉強しているのに⑥まだペラペラ（に）日本語が話せません。日本へ来たばかりの時、ほかの国の人と友達になるはずだったのに、毎日中国人と一緒に遊んでいますから、ほかのクラスメートとあまり話しません。日本へ来たばかりの時、友だちとたくさん旅行するはずだったのに、宿題もたくさんあるし、授業も難しいし、時間がありません。

この作文は、下線部⑥から、「日本語がペラペラになる」ということを目標達成に掲げていると思われるが、レベルⅣの(4)「能力不足が原因で、目標が達成できなかった経験」に該当するかどうかで、能力不足が原因であるかどうかを判断するのに、分析者間で、意見が分かれた。「このレベルの自己開示は、それによって開示者は修復不可能なほど否定的に認識され、これまで構築してきた2者間の親密な関係性が脅かされる危険性をはらむ（丹羽・丸野 2010：199）」と述べている。下線⑥はそこまでではないということ該当しないとした。

親しい相手に対しては自己弁護の方略だけでなく「相手を傷つけない」という相手を弁護する気持ちも同時に働き、開示者は両者間で揺れ動き、深層的な自己開示を行うか、あえて表層的な自己開示に留めておくか、意思決定をしなければならない（丹羽・丸野 2010：200）。その結果「趣味などの表層的な自己開示の必要性がすでになくなっている親しい友だちに対して、今なおそれを行う背後には、相手との関係性が親密であるがゆえに、本当は深層的な自己を開示したいが、相手に心理的な負担をかけないようにしようという配慮の気持ちが動いて、そのような深層的な自己開示を抑制し（丹羽・丸野 2012：207）」たため、このクラスで、レベルⅣの自己開示は見られなかったと推測される。

また、レベルⅣが、全く見られなかった要因として、日本語能力との関係について考察する。日本語能力に関しては初級後半（『みんなの日本語Ⅱ』で学習中）のレベルであり、実際レベルⅢの例でも「むしがころしました」という簡単な日本語で書いてはいるが、深い自己開示が現れていると判断しており、辞書を引きながらではあるが、思ったことはある程度は書けると判断する。したがって深い自己開示を現すのに日本語能力が初級であることはさほど関係がないと考えられる。しかし、これは本稿のみの結果であり、初級前半のレベルではどうであるか、テーマの影響はどの程度あるのかなど、本稿の結果を初級レベルの結果として、一般化するには様々な要因を考慮しなくてはならない。したがって、そのような要因について、さらなる検証が必要であると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、多賀・林（2014）よりも、自己開示の深さについてより詳細に分析できたといえる。これは、丹羽・丸野（2010）の自己開示の尺度のほうが、より詳しく妥当性の高い尺度であったためと考えられる。そして、さらに本稿では、レベルの細分化によって、統計学的に多重比較することが可能となった。それにより、学習者個人間では、4つのレベルの自己開示の深さの現れ方は、同じような傾向を表わしていることが明らかになった。そしてその傾向は、丹羽・丸野（2010）の分析によると、親しい友だちへの自己開示の現れ方、また武田・前田・徳岡・石田（2012）の親友に対する自己開示の現れ方と同様の傾向が示された。したがって、このことは「支持的風土」が醸成されていることの現れであると推測される。自己開示の尺度を、変えてみるだけで、多賀・林（2014）と異なるクラスの雰囲気が見えてきた。川口（2011）の提唱する「個人化」「文脈化」の授業では、「クラスには、その成員である学習者一人ひとりの主体性・独自性が容認され、成員相互に柔軟で機能的かつ心理的に濃密な結びつきを持つ『内集団化』（縫部 2001：190-191）」（川口 2011：38）が起こる。その結果、学習者には、丹羽・丸野（2010）の記述のとおり、親しい友だちに対する自己開示の現れ方と同じ傾向が現れたと考えられる。したがって、自己開示の深さを分析することは、「支持的風土」がどのように醸成されているかを知ることのできる指標と成り得ると考える。

また、初級クラスの学習者8名を対象に研究を行ったが、対象者の人数を増やすことや、中級以上のクラス¹¹⁾でも、川口の教授法を実践し、同様に検証してみることも必要である。ただし、丹羽・丸野（2011）の自己開示の尺度は、日本人の同性の被験者を対象としたものである。本稿の対象は男女の外国人であり、生まれ持った性格が日本人と異なり、また性差があり、それが「支持的風土」醸成に少なからず影響を与えたことは否定できない。例えば、日本人同士であるよりも、国の違いから積極的に相手を知りたいと思ひ、会話が弾むことがあったかもしれないし、母国から離れているので寂しいから、クラスメートをより身近に感じるものが、「支持的風土」醸成に影響を与えたかもしれない。また、男女ということから、特別な興味や相手に生まれたかもしれない。また、その反対に男女だから話しにくいとか、あるいは、母語が違うので、英語で話さなければならないという「支持的風土」の醸成を抑える要因があったかもしれない。今後は、国籍や性差なども考慮した新しい尺度の開発も必要である。

また、本稿では学習者全体の自己開示の深さに着目し、分析を行ったが、学習者個人の分析は、行っていない。学習者が、どのような授業態度であったか、日本語能力はどうかであったかなど、今後は多賀・林（2014）の分析結果とも照らし合わせ、個人の分析を行う必要がある。そして、本稿では、各作文のテーマの影響による自己開示の現れ方に関しては、触れていないが、作文のテーマの影響が少なからずあったことは否定できない。また、学生のプライバシーの問題にも配慮しなければならない。学習者にとって負担になるような自己開示を表出させるようなテーマや教師の指導は、避けなければならない。

今後は、学習者自らが深い自己開示を現わすことによって、「学習者一人ひとりの主体性・独自性が容認され、一中略—『内集団化』（縫部 2001：190-191）が起こり、一中

略—学習者間の『援助的関係形成（ラポール）』を促進する『支持的風土』が醸成（川口 2011：37-38）」されるようなクラス作りを目指していく必要がある。

謝辞

本研究において、ご協力くださった学生の皆様、先生方、発案時からご指導くださった川口義一先生、本稿をまとめるにあたり有益なコメントをくださった井口豊先生（生物科学研究所）に、心よりお礼申し上げます。

注

- 1) 「文脈化」とは「ある表現が『誰が／誰に向かって／何のために』行われるものかを記述したうえで指導を行うということ」（川口 2002：58）である。「個人化」とは「学習項目を使った表現の練習を、すべて学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすることによって実施すること」（川口 2011：37）である。
- 2) 「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するようにして他者理解につなげる活動である（川口 2011：37）。
- 3) 「支持的風土」とは、縫部（2001：186）によると、お互いの個性を尊重し、容認し合うような心理的雰囲気を目指す。
- 4) 「出席ゲーム」とは、川口（2011：34）によると、出席を取るときに、既習・未習の文法事項を取り込んだ場面を作り、その場面の要請するところにしたがって学習者に特定の役割を演じさせながら、返事をさせる活動である。
- 5) 「チャンピオンのスピーチ」とは川口（2008：11）によると、テスト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) 「心理学でいうところのセラピストとクライアントの関係」とは、Derlega, & Chaikin（1975 福屋武人監訳 榎本博明訳 1983：160-161）が述べている、「暖かく、支持的で、しかも親切的なセラピストを前にして、クライアントが、非難を受ける心配なしに感情を表現でき、脅威を感じるこなしに、自分の思うことを表現できるような関係」のことである。
- 7) 松島（2004：29）は、中学生の自己開示を測定する尺度を作成し因子分析した結果、「悲しい思い」「自分が他の人から傷つけられたこと」「自分が悩んでいること」のような、個人の内奥にある経験や感情など、自己の比較的深い側面に関する内容の因子を「内面的自己開示」、「かなえない夢」「将来のこと」「成功したこと」など表層的な側面に関する内容の因子を「表面的自己開示」と命名した。
- 8) 多賀・林（2014）は、自己開示は、どのような「広がり」、すなわち多様性があるかを分析するために、この表を使用した。表には「精神的自己」「身体的自己」「社会的自己」など自己に直接言及する11側面が示してある。
- 9) 川口（2011：37）では、読み上げて発表させることを提唱しているが、このクラスでは、授業内で十分な時間が取れなかったことや、学生の作文を書きあげる時間に差があることから、終わった学生から、ピア・レスポンスでお互いの作文を読み合い、アドバイスやコメントを与え合うという手法を使った。
- 10) 丹羽・丸野（2010）の尺度は日本人の同性の若者を対象にしたものであり、同じ尺度を用いて、初級の日本語学習者の自己開示の深さを測定できるかという点も検証しなければならない。しかし、本稿では、適用できると仮定した。
- 11) 川口（2011：40）では、川口の教授法は、初級学習者についてのものであり、中級以上の日本語学習や特定の言語的技能学習についても、それぞれの実践者が同様の分析を行い、

レベル別・技能別の日本語能力の記述を行っていき、それぞれの分野における日本語能力の個性と、それらの間の普遍性とが徐々に明らかになってくることを川口自身が期待したいと述べている。

参考文献

- 榎本博明（1997）『自己開示の心理学的研究』 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（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—その認知的側面・情意的側面・社会的側面—」『早稲田日本語教育学』 9号, 33-40.
- 川口義一（2012）「川口先生のいろんな教授法いいとこどり」『日本語教育ジャーナル』 2012 秋号, 14-17.
- 杉浦健（2000）「2つの親和動機と对人的疎外感との関係—その発達の変化—」『教育心理学研究』 48号, 352-360.
- 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。
- 多賀三江子・林麗（2014）「『個人化作文』における自己開示の分析」『早稲田日本語教育実践研究』 2号, 25-44.
- 武田裕子・前田健一・徳岡大・石田弓（2012）「大学生の親密度の異なる友人への自己開示と親和動機の関係」『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要』 11巻, 97-107.
- 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.
- 丹羽空・丸野俊一（2010）「自己開示の深さを測定する尺度の開示」『パーソナリティ研究』 18巻 3号, 196-209.
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』 風間書房。
- 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。
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ喜美（2001）『異文化コミュニケーション・ワークブック』 三修社。
- Altman, I., Haythorn, W. W. (1965) Interpersonal Exchange in Isolation, *Sociometry*, 28, 411-426.
- Altman, I., & Taylor, D. A. (1973) *Social Penetration: The Development of Interpersonal Relationships*. New York: Holt, Rinrehart & Winston.
- Derlega, V. J., & Chaikin, A. L. (1975) *Sharing intimacy: what we reveal to others and why*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. (V. J. デレルガ・A. L. チェイキン 福屋武人監訳 榎本博明訳 (1983) 『ふれあいの心理学』 有斐閣.)
- Jourard, S. M. (1958) A study of self-disclosure, *Scientific American*, 198, 77-82.
- Jourard, S. M. (1971) *The transparent self*. Revised Edition. New York: D. Van Nostrand Reinhold. (シドニー・M. ジュラード 岡堂哲雄訳 (1974) 『透明なる自己』 誠心書房.)

(たが さえこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)