



Title	日本語教室における学生の自己開示の傾向について : JSDQと教室内自発的発言に注目して
Author(s)	李, 眞善
Citation	大阪大学言語文化学. 2023, 32, p. 67-81
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91158
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語教室における学生の自己開示の傾向について

—JSDQ と教室内自発的発言に注目して—*

李 眞善**

キーワード：日本語教室、留学生、自発的発言、自己開示、JSDQ

최근에는 수업 내에서의 학생의 주체성이 중요시되고, 인간 중심 (humanistic) 의 교육이 주목받으며, 학생 스스로가 제 2 언어로 자기표현을 하는 것이, 언어 습득 외에도 학습자의 인간적인 성장으로 이어지는 등, 교육방법으로써 기대를 받게 되었다. 본 연구에서는, 자기표현 중에서도 ‘자기개시 (자기공개)’에 주목하여, 한 국립대학의 일본어 교실의 유학생들을 대상으로 교실 내에서의 자기개시의 경향 및 자기개시의 특징을 분석하고자 하였다.

연구과제는, 1) 자기개시의 정도는, 자기개시 내용에 따라 차이가 나타나는가? 2) 자기개시의 정도는, 어떤 상대에게 자기개시를 하는가에 따라 변화하는가? 3) 발언 수와 자기개시의 정도에는 상관관계가 있는가? 이다.

본 연구는, 한 학기 (2021 년 4 월 14 일 ~2021 년 7 월 28 일) 동안 해당 강의를 수강한 유학생 7 명 (스페인 3 명, 한국 2 명, 독일 1 명, 프랑스 1 명) 을 대상으로 수업에서의 참여관찰과 자기개시에 대한 질문지 (JSDQ-40) 조사 및 인터뷰 조사 (5 명) 를 실시하였다.

연구 결과, (1) 자신에게 부정적 영향을 끼칠 가능성이 있는 일에 대해서는 자기개시를 하지 않으려는 경향이 보였다. (2) 상대와의 심리적 거리가 가까울수록 자기개시의 양과 정도가 깊어지는 경향이 보임으로써, 자기개시가 상대방과의 친밀한 관계를 제고한다는 점이 시사되었다. (3) JSDQ 의 몇몇의 항목에 대해서는, 학생들의 자기개시 정도에 큰 개인차가 나타났다. (4) 발언 수와 자기개시의 정도에 명확한 상관관계가 보이지 않았다.

향후 연구에서는, 1. 자신의 이데올로기나 상호주관성 (inter-subjectivity) 등에 대해 깊이 고찰하고, 2. 자기개시 정도의 변화를 시간의 흐름에 따라 관찰할 필요가 있다. 이를 바탕으로, 3. 자기개시가 여러 가지 영향을 받아 변화하는 유기적인 것임을 알고, 연구를 심화하고자 한다.

* 일본어교실에서의 학생들의 자기개시 경향에 관하여 — JSDQ 와 교실내 자발적 발언에 주목하여 — (이진선 (LEE Jinsun))

** 大阪大学大学院人文学研究科言語文化学専攻博士後期課程

1 はじめに

外国語教育においては、言語中心から教師中心へ、教師中心から学習者中心へ重点が移り、1970年代の後半からはヒューマニスティック（humanistic）教育と呼ばれるような自己の学習を目指す教育、すなわち、人間を中心とするアプローチが提唱されている。「自己の学習」には学習者個々の感情・経験・思い出・信念・価値・空想などが関わり（縫部, 2001）、第二言語習得（以下、SLA）においては、このような自己のことを目標言語で表す行為を「自己表現」と称している。しかし、自己表現の定義が明確ではなく、また日本語学習者が必要とされる自己表現力とはどういうものなのかについてはまだ議論の余地がある（陸, 2006）。人間性心理学やヒューマニスティック・アプローチ等では自己表現がより限定的に「自己開示」という用語で同義的に用いられている（家根橋, 2009）。春日（2017）では、自己開示が主体的・対話的で深い学びを実現するための礎となると述べられており、自己開示が学生の学びに肯定的な影響を与えるということが示唆されている。本研究では、自己表現の中でも、「自己開示」に焦点を当て、日本語教室での学生の発話に注目しながら自己開示の特質を分析した。

2 理論的背景および研究課題

2.1 自己開示の定義

自己開示（self-disclosure）は、臨床心理学者であるジュラード（Jourard, 1971）により用いられるようになった概念で、「個人的な情報を他者に知らせる行為（Act of revealing personal information to others）」（p.2）と定義されている。一方で、榎本（1997）は、個人的な情報に限らず「外的な出来事や他者あるいは他者の経験に関する発言であっても、そこに発話者の自我関与がみられるような場合」（p. iii）であれば自己開示であると主張している。本研究では榎本の立場を取り、「外的な出来事」や「他者」の話題であっても発話者の自我関与が見られれば、「自己開示」だと見なす。また、榎本（1997）は自己開示について「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」（p. iv）と定義している。しかし、筆者は「自己開示」には言語的なものもあれば、「非言語的」なものもあると考えている。例えば、他者に自分が描いた絵を見せたり、自身の旅行の映像を見せたりすることも自己のことを他者に伝える行為であり、自己開示の形態の一つだと考える。

以上の考えをもとに、本研究では自己開示を、「自分が属している、もしくは関係していることを他者に伝える行為である」と定義する。また、それは経験と感情が基盤となっているため、オリジナリティーのある内容であると言える。

2.2 自己開示の意義

ここで自己開示の意義について確認しておきたい。

自己開示に関する研究は、ジュラード以来、心理学の領域で取り上げられ、多くの研究 (Todd et al., 2021; Nandita & Jennifer, 2020; Nirit et al., 2008) により、自己開示が人間の精神と対人関係の面で重要性を持っていることが明らかになっている。近年には、教育場面においても自己開示が研究 (奈良・木内, 2021; 内田・橋本, 2016; 多賀・林, 2014) されるようになり、友人関係や学習意欲、ライフスキルの獲得でも有効であることが明らかになった。

自己開示の意義について、榎本 (1997) は、「①自己への洞察を深める、②胸の中に充満した情動を解放する、③孤独感をやわらげる、④自分をより深く理解してもらう、⑤不安を低減する」(pp.61-64) があるとしている。松島 (2004) においても「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れば、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」(p.1) と説明されており、自己開示が対人関係と精神の健やかな維持に大きな役割を果たしていることが分かる。

2.3 教育場面における学生の「自己」

本節では、教育場面で学生の「自己」を扱うことについての議論に移りたい。

Chickering and Gamson (1987) では、自己と学習内容を断絶されたものとして認識せず、両者を関連付けながら話し、書きながら学び、それを通して自分自身を学ぶことを推奨している。この観点に基づけば、授業で学習内容を「自己」に関連付けて話すことは、授業内容の深い理解につながる。また、縫部 (2001) が「言語活動において言語が表現するものはその人の思想であり、それが他者に伝達されることによって他者に理解され、他者からのフィードバックによって自分を深く知ることにつながる」(p.81) と述べているように、他学生に対する理解 (他者理解) や自分自身を知ることにもつながる。特に、日本語教室には、さまざまなルーツを持った留学生が集まるため、異文化理解や多文化共生活動としても意義があると考えられる。さらに、家根橋 (2011) は日本語教室で学生たちが交流しながら自分自身のことを開示、表現し合う活動が「言語を自分を表す自分なりの言葉として理解し・使用していくことを学ぶ、専有としての言語学習を可能にする」(p.41) など、言語学習・習得にも有効性を持つとしている。

2.4 言語教育場面での学生の自己開示研究

本節では、言語教育における自己開示に関する先行研究を見ていく。

春日（2017）は小学校の国語教室で学生に折句を使わせるなど、学生が「言葉遊び」をしながら自己開示ができるように授業を構成した。その結果、他の文種では自己表現が苦手だった子供も自己開示が容易になっていたことや、言葉遊びが学生の自己開示を促進し、学習意欲を高めていたことが明らかになった。また、多賀・林（2014）は日本語初級クラスで留学生8名を対象に文書作成活動を行わせた。その結果、学生全員の作文から深い自己開示が見られ、過半数の学生の自己開示の幅が徐々に広がっていたことが観察された。

しかし、これらの研究は創作詩や作文など、文章上での学生の自己開示を分析した研究であり、教室内での学生の発話に焦点を当てた研究は管見の限り見られない。発話による自己開示は、話し手が一方的に自己を開示するだけではなく、他者との対話を通して作られるものでもあることから、自己開示は話し手の一方的な行為ではないと言える。そのため、個人の表現に留まる文章での自己開示より、授業内での発話による自己開示の方が、学生自身のみならず、他の学生にも影響を与えられると考え、本研究では学生の発話に焦点を当てている。

2.5 研究課題

自己開示を観察した多くの研究は、ある特定の場面（特に、初対面）における特定の人の一面的な自己開示の度合いを対象にしている。しかし、その一時的な自己開示の度合いで人の自己開示の度合いを決めつけてはならず、さまざまな面（自己開示の内容、聞き手との関係、発言数など）から自己開示を検討する必要があると考えた。

以上の考えのもと、本研究では以下の3点の研究課題を立て、自己開示の特質を探究した。

- (1) 自己開示の度合いは、内容によって差が表れるのか。
- (2) 自己開示の度合いは、相手によって差が表れるのか。
- (3) 普段の生活における自己開示の度合いと、教室での自発的な発言数は、直接的に関係しているのか。

3 調査概要

3.1 調査対象の日本語教室

調査対象は、ある国立大学の留学生を対象とする中級日本語の教室である。本教室は、2021年4月14日から2021年7月28日まで開講していた。授業はオンラインにて週に3回（1回90分、15週間）行われ、そのうち、週1回（計15回）は非同期型授業、週

2回(計30回)はZoomを用いた同期型授業であった。非同期型授業ではコーディネーターにより選定されたTEDトークについて、LMS経由で提供された学習資料を用いながら自習が行なわれていた。同期型授業ではディスカッションとプレゼンテーションが実施されていた。ディスカッションでは、当該週のTEDトークの内容について、プレゼンテーションでは、教師が選定した3つのテーマについて自己表現活動(自身のことを話す)が行われていた。学生の日本語能力は中級レベル(日本語能力試験N3～N2)で、教室内で教師は日本語で授業を行い、学生たちもすべて日本語で活動に取り組んでいた。活動中、分からない表現・語彙については、各自で随時辞書を引いたり、質問したりしていた。

授業のシラバスには、学習目標として以下の3つが設定されていた。

- 1) 今日の日本で話題になっているさまざまなトピックについて、明確な日本語で語られていれば要点を理解することができる。
- 2) 身近な話題や個人的に興味のある話題について、まとまりのある短い文章を書くことができる。
- 3) 経験や出来事、夢や希望などを表現し、意見や計画の理由や説明を簡単に述べることができる。

上記3つの項目は、すべて自己および自己の周囲のことに関わるトピックであり、それらのトピックについて、1)「理解する」ことを踏まえた上で、2)の「書く」と、3)の「述べる」ことを目標としている。つまり、自分自身や自己の周囲のことをよく考えて理解した上で自己開示を行うことを目標に授業が構成されているのである。そのような授業ならば、ディスカッションやプレゼンテーションなどの活動から自己表現が促され、学生の自己開示をより精密に観察できると推測し、本授業を調査対象として選定した。

3.2 調査協力者

調査協力者については個人が特定されないよう、匿名(A, B, C, D, E, F, G)で示す。授業の初回の授業にて調査に関する説明を行い、協力を依頼したところ、当授業を受講していた留学生7名(出身国:A, B, E-スペイン、C-フランス、D-ドイツ、F, G-韓国)の全員が調査に承諾し、調査協力者となった。なお、本稿においては、調査協力者を「学生」と表記している場合がある。

3.3 調査方法

3.3.1 JSDQ（事前調査）

学生の普段（母国での）の自己開示の度合いを測るために事前調査として初回の授業で行われたオリエンテーションにて自己開示に関する質問紙¹（The Jourard Self-Disclosure Questionnaire、以下、JSDQ）調査を行った。本質問紙は本来、60項目で構成されている（Jourard & Lasakow, 1958）が、回答者の負担を減らすため、短縮版の40項目（Jourard, 1969）を用いた。

JSDQは、母、父、女の友達、男の友達に対する個人の自己開示を測定するために用いられる質問紙法である。本研究では、相手の性別による自己開示の度合いの差よりも、心理的な距離による差に注目するため、自己開示の相手を自己と最も近いと考えられる「家族」と、ウチに属する「親しい人」、ソトに属する「ちょっとした知り合い」、そしてヨソに属する「見知らぬ人」に設定した。また、回答者の属性（学生）や社会情勢を考慮し、質問項目に若干の修正²を行った。

質問紙には、項目別にそれぞれの相手にどれほど開示をしているのかについて0、1、2、Xの4段階で評価し、項目の内容を当該相手に開示したことがない場合は「0」を、差しさわりのない程度の話している場合は「1」を、十分に話している場合は「2」を記入してもらった。また、本当のことを話さず、嘘をついた場合には「X」を記入するように指示した。質問紙の分析においては、回答の値が低いほど「自己開示の度合いが低い人」とみなし、高いほど「自己開示の度合いが高い人」とみなす。なお、「X」は自己開示と認めず、「0」に換算する。

3.3.2 参与観察とインタビュー

本調査においては、3.3.1の質問紙調査に加え、参与観察及びインタビュー調査を行った。参与観察においては、非同期型授業では学生の様子が見られないため、同期型授業（30回）で行った。研究対象の授業で筆者は原則、研究者という授業の外部者の立場ではあったが、ディスカッションとプレゼンテーションにおいては、学生として参加しながら参与観察を行った。インタビュー調査においては、講義最終日から3か月後の時点で5名の学生を対象に半構造化のフォローアップ・インタビューを行った。

¹ 付録を参照。

² 13番と27番に「学業」を追加した。また、29番「白人と黒人の分離に関する私の見解」を「racism（人種差別）」に変更し、「LGBT」を追加している。

4 結果

本節では、得られたデータおよび結果を提示し、考察を行う。なお、JSDQ と参与観察においては、調査協力者全員の許可を得たため、全員のデータを提示するが、インタビュー調査においては、インタビュー調査に同意した5名（B, C, D, F, G）のデータのみを提示する。

4.1 JSDQ

4.1.1 各学生の普段の自己開示の度合い

図1は、JSDQ に回答された数字（0、1、2、X）の平均を調査協力者別に求め、グラフで示したものである。本稿においては、JSDQ の回答の平均値が「0」に近いほど自己開示への抵抗が強く、「2」に近いほど自己開示にあまり抵抗を感じないことを示している。なお、JSDQ から得た平均値は小数点以下2桁まで示す。

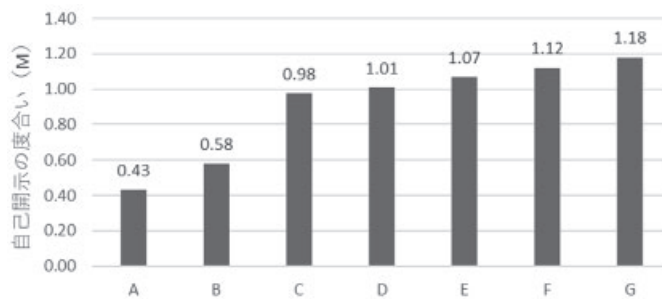


図1 各学生の普段の自己開示の度合い ($0 \leq M \leq 2$)

図1では普段、Aの自己開示の度合いが最も低く、B、C、D、E、Fの順に自己開示の度合いが高くなり、Gが最もよく自己開示を行っていることが分かった。

4.1.2 内容による自己開示の度合い

自己開示の内容によって自己開示の度合いに差があるかどうかを明らかにするために、JSDQ の項目別に回答の平均を求めた。その結果を図2に示す。

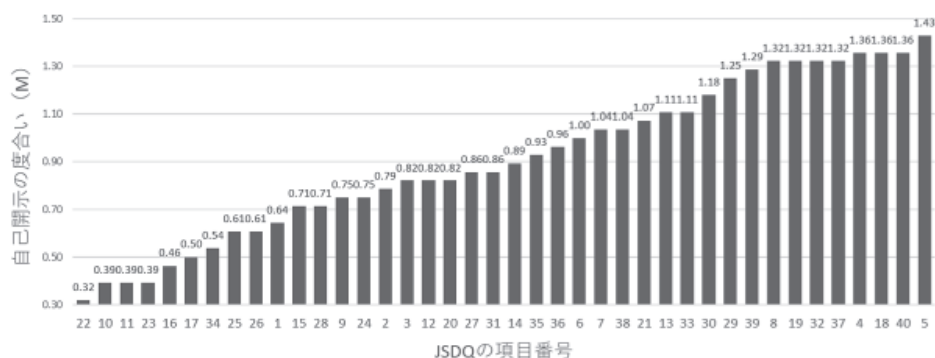


図2 JSDQの項目別自己開示の度合い ($0 \leq M \leq 2$)

図2は、学生たちがあまり自己開示を行っていない項目（左側）からよく自己開示を行っている項目（右側）の順に並べている。下位の項目（自己開示があまりできない項目）としては「22. きらい、またはきらいだったお父さんのこと（性格、行動など）」、「10. 性に関する問題があるかどうか。ある場合、どのような問題なのか」、「11. 私の現在までの性生活に関すること」、「23. きらい、またはきらいだったお母さんのこと（性格、行動など）」、「16. 過去にしたことの中で最も罪悪感を感じる、または恥ずかしいこと」が挙げられた。また、上位の項目（自己開示がよくできる項目）としては「5. 現在、私がきらいな食べ物」、「40. きらいな飲み物、または好きな飲み物」、「18. 私がよく聞く音楽の種類」、「4. 私の趣味や興味を持っていること」が挙げられた³。

4.1.3 相手による自己開示の度合い

普段、学生たちが家族、親友、ちょっとした知り合い、見知らぬ人のそれぞれの人に、どれほど自己開示をしているのかを分析するために、相手別に回答の平均を求めた。結果については図3に示す。

³ 付録から項目の内容を参照することができる。

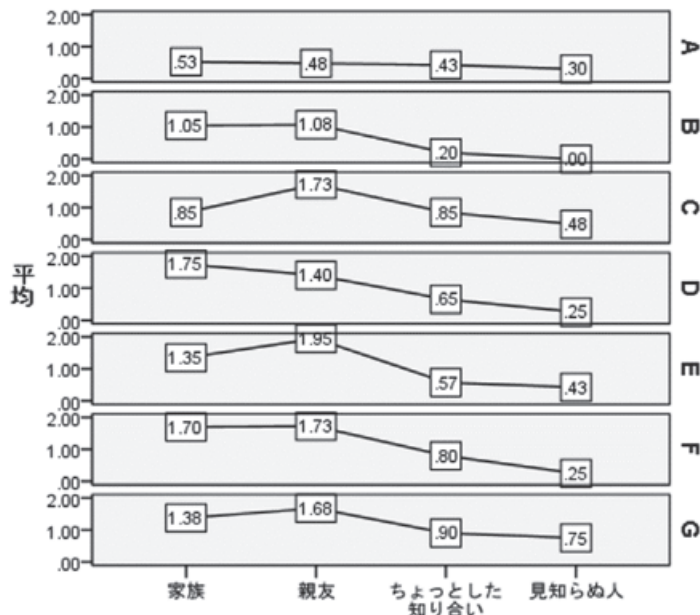


図3 相手による自己開示の度合いの差 ($0 \leq M \leq 2$)

図3を見ると、B、C、E、F、Gの5名が「親友」に対して自己開示をする量が最も多く、その次に「家族」が続いており、「見知らぬ人」にはあまり自己開示を行っていない。また、AとDは、「家族」に対して最も多く自己開示を行い、その次が「親友」で、「見知らぬ人」に対しては上記の5名と同様、あまり自己開示を行っていないことが分かった。

4.2 参与観察に基づく教室内発言数の分析

自己開示は、主には発話によるものであるため、発言数が少ない人よりは多い人の方が自己開示もより広く・深く行うと考えられる。それを検証するため、本研究では参与観察（計30回）から学生の発言数を数えた。

対象の授業は、教室活動としてディスカッションや質疑応答の時間が決まっており、それ以外の時間は教師が一方的に授業を行っていたため学生が発言しづらい雰囲気であった。また、オンライン授業の特性上、全員がマイクをオンにするとネット環境が悪くなったり、雑音が入ったりするため、教師以外は、活動の時間を除き、基本的にはミュートにしていた。そのため、本授業では通常、教師に当てられて学生が発言をしていた。しかし、その中でも、教師からの促しなしで教師の発話に割り込む、または、学生側の沈黙を破るような「自発的発言」をする様子が見られた。例えば、教師が本の内容を紹介

介している途中でEが「私もその本、読みました」と割り込む場面が見られた。また、他学生の発話に対して気になる点を自ら手をあげて質問したり、感想を述べたりする場面が数多く見られた。このように、教師から当てられなかったのにも関わらず自発的に自己の話をしたり、他学生の自己開示を求めたりする発言を、本稿では「自発的発言」とし、それが観察された回数を図4に示している。なお、自発的発言は、数回のやり取り（会話）およびインタラクションにつながっていたが、最初の発言のみを自発的発言として集計した。

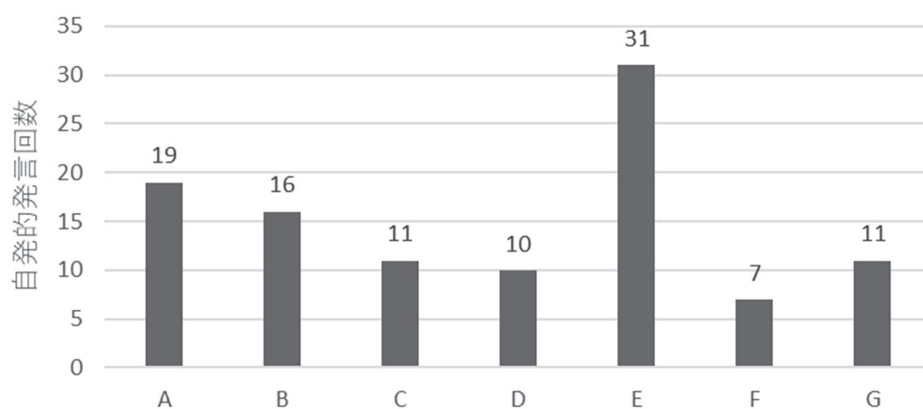


図4 学生別授業内自発的発言回数

図4からは、Fの自発的発言回数が最も少なく、D、C = G、B、Aの順により多くなり、Eが最も自発的発言数が多い学生であることが分かる。

5 考察

本節では、前節で示した結果についてインタビュー調査および参与観察に基づく考察を加える。

5.1 開示する内容による自己開示の度合いの差

4.1.2でJSDQにより分類された下位の項目22、23、16からは、学生たちが自分や自分の家族の否定的な面を開示するのを控えていることが見られた。一方、上位の項目にも、項目5と40に「きれいな食べ物や飲み物」など否定的な面に関するものがある。ここからは、決して学生たちが否定的な面を開示することに難しさを感じるのではないと言える。否定する対象が自分と直接関係のないものである場合、よく自己開示を行うが、その対象が自分や家族のような身内の悪い面になると、他人に開示しづらくなるの

である。

22 と 23 を誰にも開示しないと回答した G は、インタビュー調査の際、その理由について家族の悪い面を他人に話すことに抵抗を感じているからだと言っていた。またそれは「自分の欠陥になるような話は自ら話したくないからだ」と説明していた。ここからは、家族のことを自分と同等に考えていることが見られる。すなわち、家族は自身に最も近い存在であり、家族のイメージが自身のイメージに直接的な影響を与えることに恐れているため、自身や家族のネガティブな面を他者に見せたがらないのだと言える。

下位の項目である 10 と 11 からは、性に関する話題が学生たちにとって敏感な話題であることが分かった。F は 10 と 11 について家族に開示できない理由について「恥ずかしい気持ち以上に、親をがっかりさせるのが心配だから」と説明していた。また、それらをちょっとした知り合いや見知らぬ人にも開示しない理由について「性に関することは噂になったり、その噂が誤って伝わったりする恐れがあるから」と語っていた。つまり、性に関する自己開示は、自身にネガティブな影響を与える恐れがあるため、開示をするのに抵抗を感じるのだと言える。

以上のことから、本研究の調査協力者は、上位の 4 項目のように自身にあまり影響を与えないと思われる話題についてはよく自己開示を行うが、下位の 5 項目のように自分の弱点や自身にネガティブな影響を与えるようなことについては、あまり自己開示を行わないということが明らかになった。特に、下位項目の「嫌いな親の性格や行動」、「性に関する話」、「罪の意識を感じること」は Altman & Taylor (1973) の「強い感情を伴う開示」や「自分の弱点にふれる内容の開示」、そして「社会的に望ましくない側面の開示」に該当し、これらは、深い自己開示とされている。つまり、深い自己開示のほど開示が難しくなると言える。

5.2 開示する相手による自己開示の度合いの差

4.1.3 では、本研究の調査協力者においては「家族」や「親友」のどちらかに最も広く、深い自己開示を行っており、その次に「ちょっとした知り合い」、最後に「見知らぬ人」の順に自己開示を行っていることが明らかになった。ここからは、相手との親密度と自己開示の度合いが正の関係にあることが示唆され、自己開示が相手との親密な関係を促進するのではないかと考えている。さらに、「見知らぬ人」に自己開示を行っていない学生はいるものの、自己開示自体を全くしていない学生はいないことから、本研究の調査協力者は自己開示を交わしながら相手と親密になっていると推察できる。

5.3 自己開示の個人差

JSDQ の回答からは大きな個人差も観察された。

まず、項目 6「私の宗教活動」において、A と F の 2 名を除く B、C、D、E、G の自己開示の度合いの平均は 1.4 である。A と F を除けば JSDQ の 40 項目の中で学生たちが 2 番目に最もよく自己開示を行っている項目となる。一方、A と F は項目 6 について誰にも開示しないと回答していた。宗教に関する自己表現活動が行われた 9 回目の授業においても、他学生たちは自分が信じている宗教や出身国で主流となる宗教について話していた反面、F は「テーマが難しかった。宗教に関する話を理解することが難しかった」と語り、宗教に関する発言を控えていた。その理由をインタビュー調査で聞いたところ、それは「自分は宗教についてあまり詳しくなく、それによって他学生の気分を害する可能性があるからだ」と語っていた。F は、政治と宗教においてはさまざまな考え方や信念があり、葛藤が起こり得る話題であるため、日頃、それらについて誰とも話さないように心掛けているという。特に、日本語教室においては受講生が留学生であり、出身国の事情などで信じる宗教が多様であるため、より気を付けていたと考えられる。

また、5.2 で述べたように大概の項目においてはちょっとした知り合いより、家族により多く開示する傾向が見られたが、C は項目 14 の「現在、私が心配している未来（将来）のこと」についてちょっとした知り合いにはある程度話すが、家族には嘘をつくと記入していた。その理由は、家族を心配させたくないからだと説明した。また、見知らぬ人にも嘘をつくと回答していたが、それは他人に自分が強いイメージで見られたいからだと言っていた。つまり、自分が悩んでいることを開示することで、弱い人に見られるのを恐れているのである。

以上、内容や相手による自己開示の度合いにある程度の傾向が見られたが、いくつかの項目においては大きな個人差があるということが分かった。

5.4 普段の自己開示の度合いと教室での発言数の関係

次に研究課題 3 を明らかにするため、図 1（各学生の普段の自己開示の度合い）と図 4（学生別授業内自発的発言回数）を比較した。その結果、図 1 と図 4 である程度同じ順位を維持しているのは C のみだった。最も発言数が少なかった F は、学生の中で 2 番目に自己開示の度合いが高く、その一方で学生の中で 2 番目に発言数が多かった A は、自己開示の度合いが最も低かった。全般的な傾向をみると、同じ大学の出身で、かつ来日して授業外でも盛んに交流していた学生 B、A、E は、比較的教室で発言数が多い反面、普段の自己開示の度合いは低い傾向が表れた。一方で、来日できず、オンラインでしか交流できていなかった学生 F、D、G は、教室で発言数が少ない反面、普段はよく自己

開示を行っていることが分かった。つまり、教室における発言数と自己開示の度合いに明瞭な関係性は見られず、強いて言えば、直接会っていた学生とオンラインでしか会っていない学生とでは、発言数と自己開示の度合いが負の関係にあることが見られた。

6 おわりに

本研究では、JSDQ により、学生たちにとって開示しやすい項目と、開示しにくい項目を分類した。今後、教師が教室内で気軽に使える話題と注意すべき話題を区別して扱う際に重要な指標になると考えられる。一方、本調査は学生本人に自分がどのように自己開示を行ってきたのかを回答してもらったもので、その回答と実際の行動が一致するとは言えず、さらには主観的に考えた際の自身と客観的に考えた際の自身の間にも差があると考えられる。そのため、今後の研究では、自己のイデオロギーや間主観性などについて深い考察を行う必要があると考える。

また、本研究からは学生たちの発言数や教室内での自己開示の度合いが時間に伴い変化していることが観察された。これには教師や教室の雰囲気、クラスメイトとの関係など外的要因がダイナミックスに影響していると考えられる。今後、従来は個人の持つ性向として捉えられがちであった自己開示を、さまざまな影響を受けて変化するダイナミックなものとして捉え直した上で、研究を深めていきたい。

参考文献

- Altman, I. & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Jourard, S. M. (1969). The effects of experimenter's disclosure on subject's behavior. In C. Spielberger (ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, 109-150.
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley-Interscience.
- Jourard, S. M., & Lasakow, P. (1958). Some factors in self-disclosure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 91-98.
- Nandita, V. & Jennifer, H. P. (2020). Self-disclosure during adolescence: exploring the means, targets, and types of personal exchanges. *Current Opinion in Psychology*, 31, 135-140.
- Nirit, B., Ricky, F. D., Sagit, C. & Dov, H. E. (2008). Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure. *Journal of Social and Personal*

Relationships, 25 (3), 409-428.

Todd, C., Zachary, A. R., & Oscar, Y. (2021). Better to brag: Underestimating the risks of avoiding positive self-disclosures in close relationships. *Journal of personality*, 89 (5), 1044-1061.

榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』 北大路書房.

春日由香 (2017) 「児童詩創作指導における「自己開示」一言葉遊びを中心に」『都留文科大学研究紀要』 85, pp.33-48.

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, pp.25-44.

内田若希・橋本公雄 (2016) 「援助行動と関連する社会的スキルの醸成に向けた大学体育授業経験に関する探索的検討」『体育学研究』 61 (2), pp.475-488.

奈良隆章・木内敦詞 (2021) 「大学体育授業における自己開示経験がライフスキル獲得に及ぼす影響」『体育学研究』 66 (0), pp.515-531.

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.

家根橋伸子 (2009) 「日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究」 広島大学博士論文.

家根橋伸子 (2011) 「交流型言語教室活動の理論と可能性—日本語教育への導入に向けて」『東亜大学紀要』 14, pp.33-44.

陸麗青 (2006) 「日本語教育における自己を表現する力の育成について—「形式へのこだわり」意識の変容の考察を通し」『言語文化教育研究』 4, pp.60-78.

付録 自己開示に関する質問紙（JSDQ-40；筆者訳）

No.	項目
1	私の外見できらい、または気に入らないところ
2	私の外見で最も気に入っている、または自信があるところ
3	現在における私の健康に関する心配や問題
4	私の趣味や興味を持っていること
5	現在、私がきらいな食べ物
6	私の宗教活動 例) 教会に行くかどうか、そこにどの程度行くのかなど
7	私の個人的な宗教観
8	私のお気に入りの読書資料（普段読んでいる雑誌、本、新聞など）
9	好きな人、恋人、または配偶者に関して悩んでいること
10	性に関する問題があるかどうか。ある場合、どのような問題なのか。
11	私の現在までの性生活に関すること 例) 過去と現在のセックスパートナーの名前、性的満足を得る方法など
12	心配になる、または気に入らない私の性格
13	日々の仕事や学業に関するプレッシャー（ストレス）や心配ごと
14	現在、私が心配している未来（将来）のこと
15	私が最も敏感なこと
16	過去にしたことの中で最も罪悪感を感じる、または恥ずかしいこと
17	人々が従うべき性道徳に関する私の見解
18	私がよく聞く音楽の種類
19	学校できらいな科目、もしくはきらいだった科目
20	私の外見を維持、改善するために特別にしていること 例) ダイエット、運動など
21	私がきらいな他人の行動や、他人のある行動で私の心が傷つけられた経験
22	きらい、またはきらいだったお父さんのこと（性格、行動など）
23	きらい、またはきらいだったお母さんのこと（性格、行動など）
24	夜によく見る夢、夢の内容
25	私が最もコントロールしにくい感情 例) 心配、悲しみ、怒り、嫉妬
26	人生で最も大きかった失望（絶望）
27	仕事、または学業を決めた時の私の気持ち
28	仕事や学業において、私のハンディキャップとして考えていること
29	人種差別やLGBTに関する私の見解
30	他宗教団体に関する私の考えや感情
31	現時点での私の最大の抱負
32	近い未来の重大なこと（新しい仕事、婚約、結婚、離婚、高価なものを買うなど）を計画しているかどうか
33	私が好きなジョーク 例) どんなジョークを聞くのが好きなのか
34	貯金しているかどうか。 例) いくら貯金しているのか
35	私が持っているものの中で最も自慢できるもの、または大切なもの 例) 私の車、楽器、芸術品など
36	私の睡眠について 例) よく寝る、夜寝れなくて薬を飲むなど
37	私が最も好きなテレビ番組
38	私が最も好きなマンガ（漫画）
39	私が所属しているグループ、部活、団体、組織
40	きらいな飲み物、または好きな飲み物 例) コーヒー、お酒、牛乳

