福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

中学校教師が生徒に対し行う自己開示

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/3191

〈研究ノート〉

中学校教師が生徒に対して行う自己開示

木　村　　優*

本研究の目的は、日常の授業で教師が行う自己開示について検討することであった。そこで中学校教師２名を対象に授業観察と面接調査を実施し、彼らが授業中に行う発話の内容分析を行った。その結果、(1)教師の自己開示には、情報、思考、経験、願望、に渡る内容の広がりがあり、特に生徒の成長に対する願望の開示を中心に他の開示内容が連続する様式的特徴が見出された。また、経験の開示に相当する発話内容が生徒と同年代時の体験で、そこには生徒に共感を示す機能が内在していた。(2)教師が自己開示を行う場面は道徳、学活の時間が主で、さらに、教師は生徒との関係形成初期に頻繁に自己開示を行っていた。これらの現象は、授業の目的の達成と、生徒が自己を率直に表現可能な開かれた関係を教室に構築することを目指す教師の目的、専門性に起因していた。以上より、教師は自己開示を授業方略の一つとして用いていたことが明らかとなった。

１．問題と目的

授業中、教師は生徒に様々な発話を行う。その発話内容は教科内容の知識や教養に関する事柄だけではない。教師は自身のプライベートな事柄、例えば家族構成や居住地域といった個人情報から、物事に対する考えや価値観、過去の体験に至るまで、自己に関する事柄を生徒に語ることがある。本研究ではこのような自己に関する事柄の語りを「自己開示」と定義し、日常の授業で教師が行う自己開示を質的に検討することを目的とする。

教師の自己開示に言及した論考や研究では、教師の自己開示が生徒との信頼関係の形成に寄与すると指摘されている（e.g., 河村、1996；近藤、1994；別所、2001)。これは、自己開示に二者間の親密化を促進する機能が期待されるためである。自己開示とは「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」（Jourard、1971）で、具体的には「自分がどんな人物であり、いま何を考え、何を感じ、何を悩み、何を夢見ているか、などを相手に」（榎本、1997）伝えることと定義されている。そして、自己開示は開示される内容の広がりと深さの二次元から捉えられ、広がりとは人が他者に個人的事柄をどれだけ多く示すかを捉える次元、深さとは内容の程度の深浅を示す次元をいう。例えば、一般的内容やある行動の表層的内容よりも個人の性格に関わる内容や行動の動機を開示する方が深く、他者に明らかにすることがためらわれる弱点や社会的に望ましくない内容の開示は深い[1]（榎本、1997)。この自己開示を捉える二次元が対人関係の親密化過程を表す。「社会的浸透理論」（Altman & Taylor、1973）によると、二者間の関係形成初期には自己開示量は少なく、浅い内容しか現れないが、関係が持続すると自己開示の返報性[2]が進み、内容の広がりと深さが増す。つまり人と人は自己開示を返報し合うことで互いの「不透明さ」を低減し（Jourard、1971)、親密な関係を形成し易くなる。

この二者間の自己開示の返報による親密化過程が教師 ── 生徒関係にも適用可能か否かを、これまで多くの研究者が検証してきた。例えば、淵上・松田（2005）は中学校教師１名に約２ヶ月間、意図的に自己開示を行わせ、その前後に生徒の自己開示動機を測る質問紙調査を実施した。結果、教師の自己開示後に生徒の自己開示動機が促進されたことから、渕上らは教師の自己開示に生徒との信頼関係を形成する一定の効果があると述べている。

＊きむら　ゆう　　東京大学（院生）

キーワード：教師の自己開示／生徒の成長に対する教師の願望／教師の専門性／授業方略／開かれた関係

同様に、福井・田中（1997）は小学校教師6名を対象に、教師の自己開示と生徒による教師認知の相関を実験調査から検討した。調査では、教師が規定の内容から任意選択に基づいて自己開示を行う3学級を実験群、教師が自己開示を行わない3学級を対照群とし、実験前後に全学級児童に「HRT（子供の立場からみた教師と子供の人間関係調査）」を実施した。結果、対照群学級児童に比べて実験群学級児童は教師の自己開示後に「教師との人間関係度」、「教師の態度に対する認知度」の値が高まったことから、福井らは、教師の自己開示が生徒による教師理解を促進し、その帰結として両者の人間関係が発展すると解釈している。

また飛田・河野（1990）は、教師がどのような内容の自己開示を行い、生徒がそれをどれほど認知しているかを検討するために、小学校4、6年生692名を対象に教師の個人情報24項目で構成された質問紙調査を実施した。結果、教師の個人情報を4年生は平均5.64項目、6年生は平均7.15項目を認知していたという。ただ、この研究の質問紙項目は例えば「先生の身長をしっていますか」といった抽象的内容で、教師が実際に開示した特定の個人情報で構成されておらず、さらに回答形式は2件法になっている。そのため、教師が行う自己開示の具体的内容が検討されたとは言い難い。

このように、実験調査では教師の自己開示の内容と場面が統制され、質問紙調査では生徒による教師の自己開示認知度が検討されるため、日常の授業で教師が行う自己開示の内容や場面は明らかではない。また対人関係の親密化過程を鑑みると、生徒との関係形成初期である学年の初めの時期での教師の自己開示内容や量を検討する必要があると思われる。さらに生徒の発達段階を考慮するならば、特に中学校教師を対象とした研究を行う必要がある。中学生は他者の存在を意識することで自己の存在を確立する思春期におり（村瀬、1996）、小学生のように教師を「先生」としてだけでなく「私」と同じ一人の「人間」として見るようになる（松平、1994）。そのため、中学校教師は生徒に自己を示す必要性を強く意識しており、そこで自己開示が重要な役割を担うと予測される。また、専門家が自己開示を行うにはその内容、様式、文脈に注意を払う必要が指摘されている（榎本、1997）ことから、教師は実験で統制されたように決まった時間、場面で自己開示を行うのではなく、生徒の状況に応じながら自己開示を行うと考えられる。この意味で、教師が行う自己開示には生徒との親密な関係形成機能と同時に授業の展開や生徒の学習に関わる機能も働いていると考えられる。

そこで本研究では中学校教師2名の授業観察調査を行い、彼らが行う自己開示を発話という言語的側面[3]から分析する。そして、教師が授業中に行う自己開示の具体的内容、様式、場面、時期を事例に即して検討し、その機能を考究していく。

2．方法

本研究では教師の自己開示を授業中の発話から捉えるために、調査者が教室の日常的状況に身を置き、教師と生徒の発話と相互行為を記録する参与観察法を用いた。研究協力を依頼する教師については1）経験ある教師、2）担任学級が1学年であることを条件とした。条件1）は、専門家が自己開示を行うにはその注意深さが必要との指摘から、教師の実践的知識に熟達化過程があるように（佐藤、1997）、教師の自己開示も熟達化過程が関連すると考えたため設定した。条件2）は、教師が知り合ったばかりの生徒にどのように自己開示を行うのかという時期的特徴を捉えた質的検討を行うために設定した。本研究では上記条件に適合する桜井先生（教職歴36年、教科：社会科）と桑田先生（教職歴13年、教科：英語）に協力頂いた。なお本稿に記載した教師、生徒の名前は全て仮名である。

調査者は平成17年度1学期間、教科授業（桜井先生：10回、桑田先生：7回）と道徳・学活の時間（桜井先生：8回、桑田先生：7回）を観察し、ICレコーダーとフィールドメモを用いて教師と生徒の発話、相互作用を記録した。この観察記録を文字におこし、分析に使用した。観察終了後には教師に面接調査、生徒に質問紙調査を実施した。面接調査では自己開示に対する教師自身の認識を捉えることを主眼とした。まず教師に「生徒に自己開示を行うことをどう考えますか」と質問し、教師の回答から発展的に質問を繰り返した。次に、観察記録を教師に参照し、教師が自己開示を行ったと同定可能な各発話及び場面を回想して頂き、その開示理由について尋ねた。質問紙調査では教師の自己開示に対する生徒の認識を捉えることを

主眼とし、生徒に1）「先生のお話の中で最も印象に残っているお話を教えて下さい」、2）「1）で回答した先生のお話をどのように感じましたか」の2つの質問を提示し、自由記述式で回答を求めた。以上の教師と生徒の回答を観察記録の解釈に用いた。

観察により記録した教師の発話は内容、場面、時期によってそれぞれ帰納的に分析した。発話内容の分析は本研究全体の分析に関わるため以下、詳細を示す。まず教師の全発話から1意味あるいは1意図を示す内容を1発話と捉えて切片化し、Jourard & Lasakow（1958）と榎本（1997）の自己開示質問紙項目の分類を参考に自己開示と同定可能な発話を抽出した。次に抽出した発話内容を検討し、意味内容に適したラベル名を付けた。それからラベル名の適切性を再検討し、異なる内容が混在している発話はさらに1文毎に切片化して文単位でラベル名を付けた。よって、ラベル単位は複数文単位と1文単位とがあり、各発話の切片の大きさは異なる[4]。結果、①家族・家庭、②居住地域・出身地、③友人関係、④嗜好・興味、⑤外見、⑥意見（物事や出来事に対する主張や考え）、⑦価値観（物事や出来事に対する評価的判断）、⑧生徒の成長・変容に対する願望、⑨過去の体験の9ラベルが導出され、これ以上のラベルは導出されなかった。次に各ラベルを検討し、内容が類似するラベルを総合してカテゴリーを生成した。①～④は深さの観点から浅い内容が多く、⑤は可視性の高い内容であることから、これらを総合して《情報の開示》とした。⑥と⑦は意識に関する内容であり、これらを総合して《思考の開示》とした。⑧は教師の価値観や信念等、意識に基づくものだが成長・変容の主体は生徒であることから《願望の開示》とし、⑨は《経験の開示》とした。

最後に各カテゴリーに相当する全発話を二者間で評定したところ、α係数．867の結果が得られた。この結果から各カテゴリーの内部一貫性が認めら、発話の内容分析は意味飽和に至ったと判断した。なお、評定不一致となった発話のカテゴリーへの分類は評定者間の協議により決定した。

場面と時期の分析は、発話の内容分析により自己開示と同定した発話を場面：教科授業／道徳・学活の時間、時期：1学期前期（4月中旬～5月末）／後期（6月初旬～7月中旬）にそれぞれ分類し、各場面、各時期における発話数を算出した。

質問紙調査の分析は桜井学級生徒17名、桑田学級生徒20名の有効回答から[5]、彼らが想起した教師の発話内容を上記4カテゴリーでラベル付けを行った。結果、4カテゴリーに相当する発話内容と4カテゴリーとは異なる〈授業内容の説明〉に関する発話内容が導出され、生徒1名の記述を1として各発話内容に対する想起数を算出した。

3．結果と考察

3－1．教師の自己開示内容4カテゴリー

発話の内容分析から教師の自己開示内容4カテゴリー、《情報の開示》、《思考の開示》、《願望の開示》、《経験の開示》、が生成された。各カテゴリーに相当する発話数と発話例を表1、教師の発話内容に対する生徒の想起数と記述例を表2に示した。

まず《情報の開示》に相当する発話は家族や嗜好等の主に浅い内容で、この多くが初回授業における教師自身の自己紹介で行われた。また表2に示したように、桜井学級の目黒さんは「先生の自己紹介の話が一番印象」に残り、「おもしろそうな先生でよかった」と質問紙に記述していた。これらの現象から、教師は早い段階で個人情報を開示することで生徒から見られる自身の不透明さを低減し、生徒との信頼関係の構築に努めており、生徒は教師による《情報の開示》から教師の性格や人間性を評価、判断していることが窺える。

次に《思考の開示》に相当する発話は意見、価値観といった意識に関わる内容で、この発話数が教師2名共に最多であった。また、桑田学級の生徒の多くがこの発話内容を想起しており、佐藤くんは「○○くんがいじめられた時に、桑田先生がいじめについて話したこと」が印象に残り、「いじめやケンカをしてもいいことはなにもないし、2組はケンカやいじめが多いのでやめた方がいいと思った」と記述し、岩崎さんは「英語についてのお話」が印象に残り、「英語を勉強する意味がよくわかりました」と記述した。これらの記述から、教師がある出来事や教科に対する意見や価値観を開示することで、生徒が教師の思考様式や教材に対する態度を即時的に理解することが可能となり、生徒の意識の変化や学習意欲の促進が期待される。

次に《願望の開示》に相当する発話内容は教師が抱く生徒の成長・変容への願望で、この発話数は教師2名共に《思考の開示》に次いで多く、さらに他の3カテゴリーに相当する発話と連続して

表1 教師の自己開示内容4カテゴリー、9ラベルに相当する発話数[6]と発話例

カテゴリー	ラベル	桜井先生発話数	桑田先生発話数	発話例
情報の開示	家族・家庭	3	1	子どもは2人いる。2人とも四小（学校）を卒業した。（桜井先生：4/15歴史）
	居住地域・出身地	3	0	オレ田舎に住んでいたから、歩いて10分で海だったんだよ、子どもの時。（桜井先生：4/22地理）
	友人関係	1	0	私、友達多いんです。色んな友達がいて、しょっちゅうお酒飲んだり、旅行したり。（桜井先生：4/22地理）
	嗜好・興味	4	0	私は、好きなものは何かっていうとね、学年で劇をつくったり、演芸会をやったりすること。（桜井先生：4/11学活）
	外見	1	0	私たちは生まれた状態を選べないじゃない。中略）オレだって「こんな顔に生んでくれ」って頼んだ憶えないけどこういう顔になったんだよ。努力しても直せないんだよ。（桜井先生：4/11道徳）
思考の開示	意見	21	13	「相手に伝えよう」ってのをしっかりやらないと。ただ自分だけ勝手に喋るんじゃなくて、きちんと周りの人に伝えようっていう気持ちが大事。中略）さっき見てたら上向いて喋っていた。お経みたいに聞こえる。そうすると周りの人達はだんだん聞かなくなってきてだらだらになっちゃう。（桑田先生：6/7英語）
	価値観	7	6	反省って大事なの。「自分がやったことがこんなに人を苦しめていたのか」とか「自分が言ったことがこんなに傷つけていたのか」ってことに気がついて、一つみんなの道徳レベルが上がる。心の中のレベルが上がっていく。それが多くなればなるほど世の中は幸せになる。（桜井先生：4/25道徳）
願望の開示	生徒に対する願望	25	17	「なんで勉強するか」って言うと勉強は目的があるんだけど、「学校来て勉強してる」ってのは賢くなって貰うためだけど。私が教師になったのは君らに楽しく生きて欲しいんです。まだ人生何十年もあるんだけどできるだけ楽しく生きて欲しい。（桜井先生：4/22地理）
経験の開示	過去の体験	23	10	自分の中学校のときの先生が「この3年間で自分を見つめなさい」って、夏休みに「自分を見つめる」っていう作文、毎日書いていたのね。その時はもう分けわかんない。自分って考えたこともなかったし、自分を見つめるっていうのがよく分からない。だけど今になって思うとあの時に自分のことをよーくじっくり考えたことが、後になって色々なときに思い出される。（桑田先生：7/8道徳）
	発話総数	88	47	

4カテゴリー発話数の教師間比較の x^2 値：$x^2(3)=5.755$ *n.s.*

行われることが多かった（この点は事項で検討する）。これらの結果から、《願望の開示》は4カテゴリー中で特に意義あるものと推察される。

最後に、《経験の開示》に相当する発話内容は客観的事実として語られる体験と、ある体験をした時点での考えで構成される。特にその内容の多くが生徒と同年代に近い時期の体験であった（本カテゴリーに相当する桜井先生の発話数23の内17、桑田先生の発話数10の内8）ことから、《経験の開示》には教師から生徒に対する共感のメッセージが内在すると考えられる。また表2に示したように、関さんは桜井先生の「子供だったころのお話」から「おもしろい！と思った」と記述していた。この記述から、教師による生徒と同年代時の体験談は生徒の関心を惹き付けることが窺える。

以上より、教師は授業中、自己に関する様々な事柄を生徒に開示していたことが明らかとなり、その結果として生徒から見られる教師の不透明さ

表2 各学級生徒による教師の発話内容想起数と記述例

教師の発話内容	桜井学級生徒想起数	桑田学級生徒想起数	生徒の記述例
情報の開示	1	0	先生の自己紹介の話が一番印象にのこってます。おもしろそうな先生でよかったと思った。（桜井学級：目黒さん）
思考の開示	2	10	「どんな事でもできると思えば必ずできる。もうダメだと思うからできなくなる」って話。いつもマイナス思考だった僕に勇気を与えてくれた。（桑田学級：林くん）
願望の開示	4	4	「やるべきことはやってほしい」という話。僕はふだんからやるべきことをやっていないからやろうという気になった。（桑田学級：大黒くん）
経験の開示	7	5	先生が子供だったころのおはなし。すごいな！先生が子供だったころと今はちがうんだ！おもしろい！と思った。（桜井学級：関さん）
授業内容の説明	3	1	歴史で、人類の変化の話。おもしろいと思いました。（桜井学級：中居さん）
有効回答総数	17	20	

$x^2(4)=7.473$ *n.s.*

表3 4カテゴリーの単独／連続発話数とその割合

カテゴリー	教師	カテゴリー単独	他カテゴリーと連続	発話総数
情報の開示	桜井先生	5（42%）	7(58%)	12
	桑田先生	1(100%)	0	1
思考の開示	桜井先生	5（18%）	23(82%)	28
	桑田先生	4（21%）	15(79%)	19
願望の開示	桜井先生	1（4%）	24(96%)	25
	桑田先生	2（12%）	15(88%)	17
経験の開示	桜井先生	3（13%）	20(87%)	23
	桑田先生	3（30%）	7(70%)	10

単独／連続発話数の教師間比較の x^2 値：
$x^2(3)=2.514$ *n.s.*/$x^2(3)=5.273$ *n.s.*

は低減されると考えられる。さらに、発話の内容分析から、開示内容個別の機能が推察された。そこで次に、教師の自己開示が授業の文脈の中でどのように現れるのかを事例に即して検討し、4カテゴリーの関連性と機能を考察していく。

3－2．教師の自己開示様式

教師の自己開示内容4カテゴリーに相当する各発話は他カテゴリーの発話と連続して行われたと同定されるものと、単独で行われたと同定されるものとがあった。それぞれの発話数をカテゴリー別に算出したところ、《願望の開示》に相当する発話が他カテゴリーの発話と連続して行われたと同定される比率が教師2名共に高かった（表3）。

そこで、この様式が典型的に見られた桑田先生による道徳の時間の事例（記録日：5/9）を検討

する。事例は地理の試験結果返却後の場面で、試験は全都道府県名称を書く簡単な内容だったが、成績が思わしくない生徒が大勢いた。なお分析に関する説明を明確に示すため事例の要点に下線を引いた。

桑田先生：試験のことでいくつかね、みんなに学んで欲しいことがあります。
生徒たち：(一斉に顔を上げて桑田先生を見る)
桑田先生：たぶん今回40点も満たなかった人は覚えてない人だよね。もう「途中でもういいや」って諦めちゃった人、「どうせ覚えられないや」って思っちゃったかもしれない。でも、自分で色んな工夫をすれば覚えられると思うんだよね。勉強の仕方って自分で色々考えながら見つけていくんだよね。大事なのは自分で一年間計画を立てて、「しっかりやっていこう」っていう気持ちなんですね。例えば満点とった人、何人かいるんだけど、そういう人たちはどうやったんだろうとか。真似すればいい、良い所は。
生徒たち：(桑田先生の話を傾聴している)
(事例1)

まず、桑田先生は生徒の試験結果に対して意見を述べるより前に、「学んで欲しいこと」があると生徒に対する願望を述べた。この時点でその願望の内容は不明だが、この発話により生徒の注意が引き付けられたことがわかる。そして、桑田先生は試験の成績が思わしくなかった生徒の心情を推測し、それに対する見解を述べ、学習方法に対する自身の見解と生徒へのアドバイスを述べた。

その後、桑田先生は次のように発話を続けた。

桑田先生：私が中学生の時は写し紙っていうのがあったのね。中略）それで中学校の時ね、地図を写して自分で地図を書いて自分で問題を作るの。ここがABCD、1234、とか、それで自分が全部答えられるように答えを隠してペイパーをめくると答えが見えるようにね。自分でやっぱり色んな工夫をしながら勉強していた。それは別に誰かが教えてくれたんじゃなくて、なかなか自分も覚えられなかったから。「どうしたらいいかなー」って考えたんだよ、自分で。
(事例1)

桑田先生はここで生徒と同年代時の学習体験とそのとき抱いた心情を語り、さらに生徒に共感を示すように「なかなか自分も覚えられなかった」と述べた。これら発話内容の特徴から、桑田先生はこの発話を行うことで学習方法に悩む生徒に共感のメッセージを伝えたと解釈できる。さらにこの発話によって、先の発話の学習方法に対する桑田先生の見解に説得性が付与されたことがわかる。

最後に、桑田先生は以下の発話を行った。

桑田先生：あとは諦めないってことだよね。「もうどうせ自分はやったんで」って、その先には進まない。だからまずは自分で「よし今回これだけでも頑張ってみよう」っていうことを自分の計画の中に入れて、頑張って欲しいな。
(事例1)

この発話によって、桑田先生が初めに述べた生徒に対する願望の内容が「計画的に学習に取り組むこと」と明らかになった。そして、この発話を最後に桑田先生は授業を始めたため、本事例の桑田先生の一連の発話が《願望の開示》で括られることになる。従って、本事例で桑田先生が行った《思考の開示》と《経験の開示》はそれぞれ個別に機能するだけでなく、《願望の開示》の意味づけとしても補完的に機能していると解釈できる。

このように、教師の自己開示には《願望の開示》を中心に他カテゴリーがそれを補完するように連続して現れる様式的特徴がある。《願望の開示》が自己開示の中心に位置することについて桑田先生は「これは無意識だね。ただ社会に出た時に立派な人になれとは思わないけど、周りの人達と協力しながら生きていって欲しいなっていうのはありますね」と面接で語っていた。この語りから、生徒の成長・変容に対する桑田先生の責任感が無意識的な《願望の開示》を導いていることがわかる。さらに表2に示した大黒くんの記述から、教師の無意識的な《願望の開示》は生徒に認識され、実際に生徒の成長・変容を促していることが窺える。

また本事例から、《経験の開示》に教師から生徒に向けた共感のメッセージを伝える機能が内在することが推察される。そこで次に、《経験の開示》が多く現れた典型例である桜井先生による道徳の時間の事例（記録日：7/11）を検討する。事例の直前、生活委員の菊池君が泣きながら教室に入ってきた。菊池君は前週、副担任教師から掃除当番を監督するよう頼まれていたが、副担任教師が放課後に教室を確認すると掃除が雑であったそうである。そのため菊池君は授業直前、副担任教師に注意されていた。事例は桜井先生が菊池君に事情を聞き、神妙な面持ちで生徒たちに事情を話した直後の場面である。生徒たちが静まり返る中、桜井先生が微笑みを浮かべて語り始めた。

桜井先生：私は中学1年生のとき学級委員でした。だけどたいした学級委員じゃありませんでした。オレは菊池ほど勉強できなかった。こんなに和やかなクラスじゃなかった。悪い奴もいっぱいいて、学級委員って結構ね、仕事多くすることあった。先生にね、「学級委員だからこれやれあれやれ」って言われてさ、非常にしんどかったですよ。だけど良いことが一つだけありました。相方の学級委員の女の子がなかなか魅力的な子だった。
数人の生徒：(笑う)
(事例2)

まず桜井先生は自身の中学1年生時の学級委員体験について語った。ここで桜井先生は「菊池ほど」と述べたことから、菊池君に共感のメッセージが示し、彼を励ますためにこの発話を行ったと考えられる。また、桜井先生が笑顔を浮かべてこの発話を行ったこと、さらに「学級委員の女の子」について語ったことによって、数人の生徒が笑い、教室の雰囲気が和んでいった。続けて桜井先生は笑顔を浮かべながら以下の発話を行った。

桜井先生：いいことがある。一人好きな人がいる。しかも同じ教室にいると思ったときに、やっぱその子に好かれたいじゃん。そうすると「普段の自分よりもうちょっと頑張ってみよう！」ってさ、「もっといい自分にしよう！」っていうエネルギーが湧いてくるんだよね。中略）私はその1年生の時に嫌なこともあったけど相方の学級委員のおかげで頑張りました！ちょっと成長しました。
生徒たち：(笑顔を浮かべている)
(事例2)

ここで桜井先生はまず生徒全員の成長・変容を励ますように自身の恋愛観を語り、続けて中学生時の恋愛体験から「成長しました」と述べた。この内容の繋がりから、桜井先生は先の発話のように菊池君を励ますためだけでなく、生徒全員の成長・変容を励ますためにこの発話を行ったと考えられる。最後に桜井先生は以下の発話を行った。

桜井先生：みんな自分に自信ない子多いと思います。子どもの時ってなかなか自分に自信持てないよね。オレもそうだったのね。しかもオレの兄貴たちは勉強できて凄い優秀だった。だけどオレだけ勉強できないの。だから子どもの時、「オレはたいしたことない」ってずっと思っていたの。でも、子どものときに凄く自信がない自分に対して、オレが好きになった女の子が「桜井君は確かにね、お兄ちゃんやお姉ちゃんより勉強良くできるわけじゃないけど、桜井君は性格がいいわ」って言ってくれたんだ。(笑って)それ以来オレは、性格に磨きかけたね！
生徒たち：(一斉に大きく笑う)
桜井先生：恥ずかしいこともいっぱいある。みんなね、今、菊池君恥ずかしいと思うよ。みんながいる前でさ。でも若い時ってさ、中略）恥ずかしいこといっぱいした方がいいよ。前に言った？オレが一生の内で一番恥ずかしかったこと。(笑顔を浮かべ強い口調で)遠足でうんちを漏らしたこと！一生の恥！今だから笑って言えるんだけど、ずっとオレは心の屈辱を噛み締めていました。
生徒たち：(さらに大きく笑う。菊池君も目を赤く腫らしながら微笑みを浮かべる)
(事例2)

ここで桜井先生はまず「みんな」と述べたように、生徒全員に向けて彼らの不安定な心情への意見を述べ、「オレもそうだった」と前置きしてから自信がないと感じた体験を共感的に語った。続けて桜井先生は自信がついた体験を語った後、「菊池君恥ずかしいと思うよ」と菊池君の心情に対する見解を述べ、その菊池君の「恥ずかしい」心情に返報するように自身の「一生の内で一番恥ずかしかった」体験を生徒全員に向けて語った。

まず、本事例で桜井先生が語った学級委員体験時の苦労話と自身の「恥ずかしい」体験談が、同じように学級のリーダーとしての生活委員を任され、さらに友人の前で涙を流し、「恥ずかしさ」という非言語的開示を行っていた菊池君の状況と同

質の内容であった。従って、桜井先生はこれらの発話によって菊池君が行っていた非言語的な自己開示と同質の自己開示を返報したと解釈できる。ただ、本事例で桜井先生が行った自己開示全てが菊池君への返報として現れたわけではない。桜井先生は本事例の中盤から「みんな」と述べ始めたように、生徒全員に向けて自身の体験談を語っていた。《経験の開示》について桑田先生が面接で「子どもたちって中学生の時に不安だったり、自分もそうだったけど先が見えない。だから頭ごなしにダメだよって言うよりは、自分もそうだったって言っておく」と語っていた。この語りから、桜井先生も同様に思春期にいる生徒たちが抱く不安を考慮していたからこそ、彼らが失敗を恐れずに学習や学校生活に取り組むことを励ますため、自身の「恥ずかしい」失敗の体験を本事例の状況を活用して意図的に開示したと解釈できる。

また本事例では桜井先生の自己開示が生徒の笑いを引き出し、涙を流していた菊池君も微笑みを浮かべるまでに至った。こられの現象から、教師の自己開示には生徒の心情を変容させる機能があり、桜井先生はこの機能を意識した上で自己開示を行った可能性がある。そこで次に、教師による自己開示の意図的、戦略的使用について、教師が自己開示を行う場面と時期の検討と共に考察する。

3－3．教師が自己開示を行う場面と時期

ここでは教師が自己開示を行う場面と時期について検討する。表4には教師が自己について示した発話の場面別数と時期別数を示した。

まず、教師は教科授業よりも道徳・学活の時間で自己開示を頻繁に行っていた。この現象は各授業の目的の相違に起因すると思われる。道徳・学活の時間の主目的は生徒の生活指導にあり、事例1、2のように教師が自身の価値観や体験を開示し、自己をモデルとして生徒に示すことはその目的に適した有効な手段になり得る。一方、教科授業の目的は生徒の学習であり、教師の発話は教科の知識や教養に関する内容が主となるため、教師が自己開示を行う機会は少ない。ただ、教師は授業内容に関連して自己開示を行うことがあった。例えば桜井先生は地球上の海と陸の比率を学ぶ地理の授業内容に関連して「オレ田舎に住んでいたから､歩いて10分で海だったんだよ､子どもの時」と語り（表1参照）、続けて父親に「海に放り込まれた」体験を語っていた。これらの自己開示を桜井先生が行ったのは、授業内容の抽象的説明を具体化し、生徒の授業内容の理解を促進するためと考えられる。実際に、桜井学級の沼田くんが「歴史の授業で先生が子どものころ川に水をくみにいった話」から「昔の人は大変だったんだなーと思いました」と質問紙に記述したことから、教科授業中の教師の自己開示が生徒の授業内容の理解、学習の足場掛けとして機能することが示唆される。

次に、教師は1学期前期に自己開示を頻繁に行っていた。特に桜井先生は初回授業で個人情報や教科に対する考えを多く開示していた（前期発話数62の内47）。また、教師は個人の性格に関わる価値観、外見上の欠点（表1参照）等、深い自己開示と同定可能な発話を前期に行い、特に桜井先生は歴史の初回授業（記録日：4/15）で「高校生の時に一人自殺しちゃって、一番仲の良かった友達が大学卒業して5月に自殺した」という体験を語っていた。この発話内容は一般的人間関係の関係形成初期には不適切と考えられ、深い自己開示と同定できる。この深い自己開示を桜井先生が行ったのは、その直後に語った「人間ってどんなに凄いかってことを、歴史を勉強しながらわかって欲しい」という願望を生徒に伝えるためであった。

また桜井先生は面接で「基本的には子どもが殻に閉じ篭らないように、自分を開けるように、学校って場所で。そのためには指導者である教師自身が開かなければ」と語っていた。この語りから、生徒が教師や友人に自己を率直に表現可能な開かれた関係を学級に構築するために、桜井先生は積極的に自己開示を行っていたことがわかる。

表4　教師が自己について示した発話の場面別、時期別数

	場面		時期	
	道徳・学活	教科授業	1学期前期	1学期後期
桜井先生	59	29	62	26
桑田先生	37	10	30	17
	$x^2(1)=2.034$ *n.s.*		$x^2(1)=0.619$ *n.s.*	

このように、教師は授業の目的を達成するため、生徒の成長・変容を促進するために自己開示を一種の方略として活用していた。この結果から、教師は生徒の教材内容の理解や学習を支援するために発話の型を使い分けたり（茂呂、1991）、説明方法を工夫したり（Wragg & Brown、2001）するように、自己開示を半ば戦略的に行っているといえよう。

4．結論

本研究は中学校教師2名の授業観察及び面接調査、生徒に対する質問紙調査によって得られたデータに基づき、教師が日常の授業で行う自己開示について検討した。その結果、本研究の目的を明らかにするために必要な以下の知見が得られた。

第一に、教師の自己開示には9ラベル、4カテゴリー《情報の開示》､《思考の開示》､《経験の開示》､《願望の開示》に渡る内容の広がりがあった。この結果から、教師が自己に関する様々な事柄を開示することで教師自身の不透明さは低減され、生徒による教師理解が進展することが示唆される。

第二に、教師の自己開示には《願望の開示》を中心に他カテゴリーが連続する様式的特徴が見出され、教師はこの様式に無意識であった。この無意識性は生徒の成長・変容に対する教師の責任感に起因していた。また、教師の願望や期待が教室のコミュニケーションと生徒の学習に影響を及ぼす可能性はこれまで多くの研究で指摘されてきたが（e.g., Rosenthal & Jacobson、1968）、本研究により、教師の願望が授業中の発話を媒介として生徒に示されていることが明らかになった。また、《経験の開示》に相当する発話内容が生徒と同年代時の体験で、そこには生徒に共感のメッセージを伝える機能が内在することが明らかとなった。加えて事例分析から、教師の自己開示には生徒の心情を変容させる機能が内在することが示された。

第三に、教師が自己開示を行う場面は道徳・学活の時間が主であった。これは、教師自身の体験や価値観をモデルとして示すことが道徳・学活の主目的である生活指導に適した方法であるためと推察される。一方、教科授業で教師が自己開示を行う機会は少ないが、教師は授業内容の抽象的説明を具体化するために自己開示を行っており、それが生徒の授業内容の理解を深め、学習を足場掛けする可能性が示唆された。また、生徒との関係形成初期で教師の自己開示が内容の広がりと深さを示していたことから、教師の自己開示の性質は社会的浸透理論と一致しない点が確認された。教師は状況に応じて生徒に開示すべき事柄を選択し、さらに、生徒が率直に自己表現可能な開かれた関係を学級に構築するために半ば戦略的に自己開示を行っていた。この意味で、教師はまさに授業実践に「自己を投資している」（Nias、1989）といえ、自己開示は教師の授業方略の一つと考えられる。

以上より、教師の自己開示には1）開かれた関係構築、2）生徒の成長・変容促進、という2つの長期潜在的機能と、3）生徒による教師理解進展、4）生徒への共感メッセージ伝達、5）生徒の心情変容、6）生徒の学習意欲促進、という4つの即時的機能が内在し、これら6機能は開示される内容、様式、場面、時期によって個別にも複合的にも作用することが本研究により明らかとなった。

最後に本研究の限界と課題を述べる。第一に、本研究は中学校教師2名が授業中に行う自己開示を検討し、その内容、様式、場面、時期、機能に関する知見を導出した。しかし、本研究で得られた知見が教師一般に適用可能とは限らない。本研究の教師2名においても自己開示量、方法には相違があり、この相違は各教師の教職経験年数や授業観、ジェンダーの相違によって生起している可能性がある。また、学校段階が異なれば教師の自己開示も異なる様相を呈すると考えられる。よって、今後は対象教師数を拡大し、教職歴、授業観、ジェンダー、学校段階にそれぞれ即した教師の自己開示理論を確立していくことが課題となる。

第二に、本研究は教師の自己開示の肯定的機能について一定の知見を導出するに至り、さらに質問紙に回答した生徒は教師の自己開示を肯定的に評価していた。しかし、質問紙に無回答の生徒もおり、彼らは教師の自己開示に無関心か否定的評価を下している可能性がある。河村（1996）は、教師の自己開示が自慢話になると生徒は教師を自己顕示欲の強い人と見なして忌避し、教師が自己開示を説教の中で用いると生徒から不評を買うと

述べている。このように、内容や様式によって教師の自己開示は否定的に機能する可能性がある。よって、今後は本研究の知見を援用し、教師の自己開示の各内容に対する生徒の評価を検討する必要がある。方法としては多数の生徒による評価を検証可能な質問紙調査が望ましいと思われる。

第三に、本研究では教師の自己開示を検討するために発話という言語的側面から分析を行ったため、非言語的な自己開示の分析は行わなかった。ただ、教師の自己開示には生徒に対する共感のメッセージが内在し、ときに教師は笑顔を浮かべながら自己開示を含む発話を行っており、これらは感情の開示と同定できる。従って本研究の発展的課題として、教師の感情の開示に焦点を絞り、その様式や機能を改めて検討することが挙げられる。

註

1）臨床心理領域では弱点や悩みを他者に示すことが自己開示と定義されるが、趣味、意見、過去の体験等、自己に関する様々な事柄を他者に示すことが自己開示の概念的意味である。

2）自己開示の返報性とは、人がある自己開示を行うと、その受け手である他者が同質の内容の自己開示を返すことを意味する。

3）本研究では自己開示の言語的側面を対象とした先行研究の諸知見を用いるため、発話に焦点化した分析を行う。ただし、表情、しぐさ、感情等の非言語的開示もありうる（榎本、1997）。

4）各表に示す発話数はここで付けたラベル単位で算定されている。

5）無効回答は24名の無回答と「ものまね」という質問内容と異なる3名の回答である。この無効回答数の多さは自由記述式で生徒に回答を求めた方法の問題に起因すると思われる。

6）桑田先生の《情報の開示》に相当する発話数が少ないのは初回授業の観察を行えなかったためである。面接で「個人的なことは4月の自己紹介で色々話しました」との回答を得ている。

文献

Altman, I., & Taylor, D. A. 1973 *Social Penetration*, Holt, Rinehart & Winston.

別所靖子 2001「カウンセリングから学ぶ教師の自己開示」『月刊生徒指導』、31(6)、42-43。

榎本博明 1997『自己開示の心理学的研究』北大路書房。

福井芳明・田中雄三 1997「教師の自己開示が児童との人間関係に及ぼす影響」『鳴門生徒指導研究』、7、73-88。

淵上克義・松田雅美 2005「教師のメンタリングスキルとしての自己開示が生徒の自己開示、学校適応に及ぼす効果に関する研究」、早稲田大学人間科学学術院研究成果報告書『アクションリサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究』、61-83。

Jourard, S. M. 1971 *The transparent self*, D. Van Nostrand (＝1974 岡堂哲雄訳『透明なる自己』誠信書房)。

Jourard, S. M., & Lasakow, P. 1958 Some factors in self-disclosure, *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 56, 91-98.

河村茂雄 1996「あなたは自己開示できる教師か――自己開示の技術」『児童心理』、50(9)、175-182。

近藤邦夫 1994『教師と子どもの関係づくり』東京大学出版会。

松平信久 1994「教師の励まし・教師のことば」、松平信久・小熊伸一編『日本の教師第16巻』ぎょうせい、136-138。

茂呂雄二 1991「教室談話の構造」『日本語学』、10(10)、63-72。

村瀬孝雄 1996『中学生の心とからだ』岩波書店。

Nias, J. 1989 *Primary teachers talking*, Routledge.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968 *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart & Winston.

佐藤 学 1997『教師というアポリア――反省的実践へ――』世織書房

飛田 操・河野義章 1990「教師によって自己開示される個人情報に関する研究――こども達は、教師をどこまで知っているか――」、『福島大学教育学部論集』、48、9-14。

Wragg, E., & Brown, G. 2001 *Explaining in the primary school*, Routledge Falmer.

付記：本研究のために授業の観察を快諾して下さった2名の先生、並びに生徒の皆様に心より感謝申し上げます。また。2名の先生がそれぞれ勤務する中学校の校長先生、全ての先生、学校職員の方々のご協力に厚くお礼申し上げます。

〈Research Note〉

Secondary Teachers' Self-Disclosure to Students

KIMURA, Yuu (*Graduate Student, The University of Tokyo*)

The purpose of this study is to analyze teachers' self-disclosure to students and examines its meaning and function. Most previous studies have suggested that teachers' self-disclosure promotes a more intimate relationship between the teacher and students. However, these studies did not investigate actual forms of self-disclosure undertaken by teachers during daily classroom life, and did not analyze the content, context, and timing of such disclosure. This study used multiple methods, combining observations of, and interviews with, two secondary school teachers, and analyzed teachers' self-disclosure based on their in-class utterances. Results yielded the following findings.

First, forms of teachers' self-disclosure consisted of four patterns: information, thought, experience, and desire. Teachers appear to make such disclosures in an effort to increase their own 'transparency'.

Second, the former three patterns synchronized around the pattern of the desire, which teachers unconsciously disclosed. Therefore, the pattern of the desire was located at the center of the four patterns, and was mutually emphasized by the other patterns. The pattern of experience incorporated a message of empathy to students. In addition, during the analysis of the pattern of experience, it was clarified that the function of transforming students' feelings exist in the teachers' self-disclosure, because it drew a laugh out of a crying student.

Third, the main context in which teachers' self-disclosure took place was during ethical training and class activities. Teachers rarely made self-disclosures during classes; however, to crystallize an abstract explanation of the subject matter, teachers would make self-disclosures. It suggested that the possibility of deepening students' understanding to subject matter and supporting scaffolding of their learning. And, teachers made personal and wide-ranging self-disclosures at an early stage of relationship formation with students. This phenomenon suggests that the 'social penetration theory' does not apply to teachers engaging in self-disclosure. Teachers appeared to semi-strategically disclose private information because they judged it necessary for the students' growth and education, an open relationship in the classroom, students' positive participation in the class, and expression of their own ideas and goals freely.

In conclusion, teachers' self-disclosure to students had two long-term and potential functions: constructing an open relationship in the classroom and promoting student growth and transformation. It also fulfilled four immediate functions: accelerating student understanding of the teacher, conveying a message of empathy to students, transforming the students' feelings, and promoting student motivation to learn. These six functions acted individually and in combination according to the content, style, context, and timing of the teachers' self-disclosure. To promote the students' growth and transformation, teachers semi-strategically practiced self-disclosure according to the situation. In this sense, teachers exactly "invest the self in their work" and self-disclosure is one of the teaching strategies.

Key words: Teachers' self-disclosure／Teachers' desire for the students' growth／Teachers' professionalism／Teaching strategy／Open relationship