

教師と児童・生徒の自己開示研究における課題

池 田 智 子

A Review of Studies on Self-disclosure of Teachers and Students

Satoko IKEDA

1. 本稿の目的

自己開示 (self-disclosure) とは、自分のことを言葉で他者に伝えることである。自己開示という言葉が初めて用いたのは Jourard (1971) だと言われている。人間関係には複雑な要因が関わっているが、その基本は自分のことを相手に伝え、相手からの情報を受け取るという単純な過程である。自己開示というテーマが多く研究者の関心を引きつけ、多くの研究が盛んに行われているのも当然と言える。

自己開示することは、開示する者の身体的、精神的健康に大きな影響を及ぼすことがわかっている。たとえば、自分の外傷体験を自己開示した者はしない者に比べて身体徴候が少ないといった報告 (佐藤・坂, 2001) や、自己開示をよくする者は自己評価が高い、孤独感が低い、対人関係スキルが高い、主観的幸福感が高いといった報告が多くある (榎本, 1997)。

このような身体的、精神的健康と関連する自己開示の機能について、榎本 (1997) は次の4つをあげている。①自己開示することで自己の内面に集中し、相手からの反応を通して自己洞察が深まる ②胸の中に溜まっていた情動を解放することで気持ちがすっきりする ③相手と自己開示をシェアすることで親密な人間関係が促進される ④自己開示することで自分の悩みや問題が自分一人のものではないことがわかり、不安が低減する。こういった自己開示の機能によって、開示する者の身体的、精神的健康が促進されると考えられる。

これまでの自己開示研究は、どちらかと言えば、成人や大学生を対象にした研究が多かったが、近年、不登校、いじめ、ひきこもり等の青少年の問題が深刻になるとともに、中学・高校生、そして小学生を対象とした研究も多くなり、学校の中での教師に対する自己開示、また教師からの自己開示に関心が集まっている。本稿では、これまで行われてきた、学校の中での児童・生徒と教師の自己開示に関する研究をいくつかの観点から概観、整理し、今後の研究の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 自己開示における発達的变化

中学から大学にかけての青年期前期は、全般的に閉鎖的で自己開示しにくい時期である。

榎本 (1997) は、大学生と高校生、中学生、小学生の自己開示を比較している。開示の側面ごとの自己開示については、大学と高校生で大きな違いは見られないが、大学生と中学生の親しい

友人に対する自己開示では、中学生は物質的自己等の表面的自己開示得点が高く、大学生では実存的自己等の深い自己開示得点が高くなるという発達的变化が見られた。相手別には大学生、高校生では最も親しい同性の友人に対する自己開示得点が最も高く、高校生では次に、男子、女子ともに母親に対する自己開示得点が高くなっているところが大学生とは異なる。また、大学生では、性差が見られなかった父親に対しての自己開示以外は、女子の方が男子より自己開示が高かったが、高校生ではどの相手に対しても性差は見られなかった。また、小学5、6年生を対象とした榎本・林（1986）の研究においては、「好きな食べ物」等の軽い話題や「今一番楽しみにしていること」等の楽しい話題、「嫌いな友だち」、「学科の得手、不得手」等の否定的な話題についてもよく開示していることがわかった。反対に、「性」、「愛」等の話題は開示されることが少なかった。また、全般的に女子の方が男子より自己開示するという性差も見られ、児童期に自己開示における性差が出現し始める可能性も示唆されている。

3. 学校適応と自己開示

前述のように自己開示にはさまざまな機能があるが、学校の中で児童、生徒が自己開示することにより、どのような影響があるだろうか。

小野寺・河村（2002）は、中学生を対象に、学校生活満足度について、「学校生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学校生活不満足群」に分類し分析を行ったところ、自己開示高群において、学校生活満足群が多く、学校生活不満足群が少なく、反対に、自己開示低群においては、学校生活不満足群が多く、学校生活満足群が少ないことがわかった。また、自己開示度が高いとスクール・モラルも高いことがわかった。また、「学級の親友」対象の自己開示低群、中群において非承認群が多いことについては、親密な「学級の親友」にも自己開示できないような生徒は、孤独感を深め、その結果、非承認群となっていると考察している。スクール・モラルと自己開示の関係については、自己開示をすることで相手との関係性を自分がコントロールできている自信や、その相手とは別の対象についても積極的に関わろうとする意欲につながると考えられる。

また、松島・塩見（2000）は、中学1年生を対象に、親しい友人に対する自己開示と孤独感の関係を自己開示抵抗要因、促進要因を中心に検討している。分析の結果、情動解放欲求が自己開示を促進し、開示相手に対する不安が自己開示を抑制すること、そして、自己開示を行わないことが孤独感につながることが示唆された。

また、大見（2002）は、中学生を対象にした調査の結果、親しい友人がいる生徒、学校が楽しいと思う生徒、自分に好きなところがある生徒、家族と話をする生徒、いじめを止めようと思ったことがある生徒、（心理）相談室はどんなことをするところか知っている生徒、好きな先生がいる生徒たちはそうでない生徒よりも、自己開示をよくすることを明らかにした。このように、自己開示する生徒は学校を楽しみと感じており、自己開示することと学校適応が関わっていることが示された。また、いじめられた体験のある生徒は、「今まで自分がやったことで悪いことだと思っていることについて」や「嫌いな友達について」より自己開示しているという結果も見られた。これは、いじめられた体験のある生徒ほどネガティブな内容の自己開示をすることを示唆しており、自己開示による情動の解放を行う意図によるものであることも考えられるが、大見（2002）はそのような生徒が「自己開示の調整がうまくできない人」である可能性についても言

及しており、その可能性については今後もさらに検討する必要があるだろう。

小野寺・河村（2004）は、中学生が学級の中で自己開示することにより学級全体への適応を高めていることを明らかにしているが、開示量だけでなく、人からどれだけ開示を受けたかという被開示量も学校適応感と関係しているのではないだろうか。そこで、岡田・中森・中谷（2005）は、公的自己意識と自己開示、被自己開示の学校適応感への影響の関係を検討している。その結果、自己開示得点と被自己開示得点の相関は高く（ $r=.87$ ）、自己開示得点と被自己開示得点はそれぞれ学校適応感と正の相関（ $r=.37$: $r=.36$ ）が見られ、公的自己意識得点も学校適応感と弱いながら正の相関（ $r=.15$ ）が見られた。公的自己意識の高い者は他者から期待されるように自己開示をし、その結果として学校適応感が高まるという関係が考えられる。

4. 児童・生徒の自己開示の動機と抵抗感

小学校から中学・高校にかけての時期は、自己開示することに大きな抵抗感がある。そういった時期の児童・生徒の自己開示の動機と抵抗感を扱った研究結果は示唆に富む。

高根・丹羽（2005）による小学4、5、6年生を対象とした調査の結果、親に対しては、「解決（話をすると解決するかもしれない）」を求めてが主な自己開示の動機であり、先生に対しては「共感（自分の気持ちや悩みをわかってくれそう）」、「解決」、友だちに対しては「共感」を求めてが主な動機であり、どの対象に対しても「自己理解（自分を知ってほしい）」という動機は低かった。また、自己開示後の抵抗感については、どの開示相手の場合も、後悔の感情は少なく、安心感や自信が得られる傾向が明らかになった。また、自己開示しない理由としては、「解決の不安（話してもどうしようもない）」や「表現への不安（うまく伝えられそうにない）」が主であり、「気遣い（嫌がられそう）」や「恥（恥ずかしい）」はあまりないことがわかった。これは小学生の特徴と言えるであろう。また、自己開示しなかった後の感情については、どの感情も低いものの、どの相手に対しても、あきらめの感情（どうでもよくなる）が高く、大人のように自己嫌悪感や後悔（話せばよかった）は抱きにくいことがわかった。

では中学生はどうであろうか。思春期にある中学生では小学生よりも、自分の悩み等について自己開示することに大きな抵抗感を感じるものと思われる。中学生の自己開示に対する抵抗感について検討した後藤・廣岡（2005）は、軽い悩みの自己開示については親しい友人や家の人には抵抗感が少なく、進路の悩みなどは学校の先生への抵抗感が少ないが、男子は女子よりも相談抵抗が大きいことを明らかにした。また、人間関係などの深刻な悩みについては親、教師の順で開示抵抗感が大きいことがわかった。相談する時の気持ちとしては、親に対しては対他的印象の低下の心配が低く、親には気を遣わないで自己開示できることを示している。また、教師に対しては、対他的印象の低下の心配よりも対自的傷つきの心配の方が高く、先生に自己開示することで自分の印象が悪くなるというよりも、自分が自己開示した後惨めな気持ちになるという心配が強いという結果となった。また、自己肯定感との関係では、自己肯定感の低い人や他者不信感の高い人は対自的傷つきの心配が高く、相談で自己開示することで自分が惨めになるという気持ちが強いことがわかった。特に他者不信感が高い人は相手が家の人の場合、その気持ちが大きいことがわかる。また、自己肯定感の低い人や他者不信感の高い人は対他的印象低下の心配が高く、相談で自己開示することで相手に悪い印象を与えるという気持ちが強いことがわかった。また、自己肯定感の低い人や他者不信感の高い人は自己開示について無効性の心配が高く、相談で自己開

示してもどうにもならないという気持ちが強いことがわかった。

自己開示を受ける側は、開示者の自己開示における動機、抵抗感についてよく理解しておく必要がある。

5. 教師の指導態度・行動による児童・生徒の自己開示への影響

自己開示する相手によって自己開示のしやすさが違ったり、自己開示しやすい内容が違ってくことは容易に想像される。学校の中の自己開示においても、教師の指導態度や指導行動によって児童・生徒の教師に対する自己開示は大きく違ってくるものと思われる。

藤原（1995）は、高学年では、教師から支援的指導より規律的指導を受けていると認知している児童の自己開示は低く、低学年では反対に、支援的指導より規律的指導を受けていると認知している児童の自己開示は高いという結果が得られた。学年による教師に求める態度の違いからくるものと思われる。

また佐藤・阿部（1997）、坂本・内藤（2001）は、教師の指導行動をリーダーシップ理論のひとつであるPM理論から類型化し、その指導行動と児童の自己開示、スクール・モラル、教師への信頼感の関係について検討している。教師のP行動は目標・課題達成機能を持ち、M行動は集団維持機能をもっている。佐藤・阿部（1997）は、教師開示高学級において低学級よりも児童の内的開示が高いこと、指導行動型がどちらの機能も備えているPM型、集団維持機能を備えたM型学級では、P型、pm型学級よりも児童の自己開示が高いという結果が得られた。また、教師開示低・PM型学級と教師開示高・M型学級においては児童の自己開示が高く、教師開示高・P型学級、教師開示低・M型学級、P型、およびpm型学級においては児童の自己開示が低いという結果が得られた。児童の自己開示は学級担任のPM指導行動と自己開示の相互作用によって影響をうけることが明らかになった。また、学級モラルについては、PM型・教師開示高認知群とM型・教師開示高認知群の学習意欲が高くなるという結果が得られた。

渋谷・勝倉（1992）は、中学生を対象に、教師の受容的態度と生徒の困った場面での教師に対する自己開示の関係について調査を行い、教師の受容的態度と生徒の自己開示の相関について中程度の正の相関を認め、教師の受容的態度を高く認知している生徒ほど自己開示量が多いことを報告している。

児童の自己開示を規定する教師の特性に関する研究もある。

吉田・浜名（1989）は小学校6年生を対象として、生徒の自己開示意图（家庭場面と学校場面の悩み事をクラスの教育実習生にどれくらい話すか）と、生徒から見た実習生のパーソナリティ（社会的望ましさ・個人的親しみやすさ）、対人感情（尊敬—軽蔑・好き—嫌い）、自分の自己開示に対する対応（助言の有効性・対応の熱心さ・共感的理解）の予測について評定を求めた。パーソナリティの2つの次元は、同程度に自己開示意图と正の相関を示していた。対人感情については「尊敬—軽蔑」よりも「好き—嫌い」が自己開示意图とやや強く関連していた。対応の予測については、「共感的理解」が他の2つよりも自己開示意图との関連が強く、また、児童本人の志向型としては、課題達成志向型では「社会的望ましさ」の方が、人間関係志向型ではやや「個人的親しみやすさ」の方が自己開示意图と関連が強かった。また、対応の予測については、共感的理解が最も関連が強く、対応の熱心さ、助言の有効性と続くが、この結果は課題達成志向型の児童において顕著であった。児童の志向性によって異なるが、尊敬できる先生というより好

きな先生に対して、そして共感的に理解してくれそうな先生に自己開示しようとすることを示している。

安西（1986）は中学生の認知する自分と教師の意見類似性が教師に対する自己開示にどのような影響を及ぼすのかについて検討し、教師に対する自己開示得点と意見類似性得点には低いものの正の相関（ $r=.19$ ）を認めている。つまり、教師と自分の意見が類似していると認知している生徒ほど、教師によく自己開示するということである。しかし、意見類似性の測定は、中学生生活で生じうるさまざまな問題（例：生徒が学校でガムをかむこと、授業中のおしゃべり、女の先生のお化粧等）に対する賛否で測定しており、自分と意見が類似している教師は、生徒にとって都合のよい教師であるという可能性も否めない。前述の吉田・浜名（1989）において、教師の共感的理解予測が児童の自己開示を促進するという結果についても、児童が見なす教師の共感的理解とはどのようなものかについてさらに検討する必要がある。

三浦（1996）は中学1～3年生を対象とした調査で、担任教師に対する信頼得点は中学3年生が2年生、1年生よりも高く、教師に対する自己開示は、中学3年生の方が2年生よりも高いという結果を得た。教師と生徒との人間関係の確立にはそれだけの時間が必要ということであろう。また、「教師に対する信頼」のうち「教師の毅然さ」がすべての「困った場面の自己開示」に関係していた。また「教師に対する信頼」のうち、「やすらぎ」は、「困った場面」の「家庭生活」、「友人関係」、「進路関係」に、「教師の身近さ」は「身体・性格」、「勉強・成績」、「学校生活」、「社会問題」に関係していた。また、男子では「教師の毅然さ」のみが影響をしていたのに対し、女子では「教師の毅然さ」に加え、「教師の身近さ」も影響を及ぼすという性差が見られた。また、1年生と3年生では「教師の毅然さ」のみが影響していたのに対し、2年生では「教師の毅然さ」に加え、「教師の身近さ」も影響を及ぼしていた。また、「いじめられ体験」有り群、無し群ごとに分析を行ったところ、無し群では「教師の毅然さ」と「教師の身近さ」が影響していたのに対し、有り群では「教師の毅然さ」のみが影響しているという結果であった。また、「学校嫌い傾向」群、「非学校嫌い傾向」群別に行ったところ、「非学校嫌い傾向」群は「教師の毅然さ」のみが影響していたのに対し、「学校嫌い傾向」群は、「教師の毅然さ」に加えて、「教師の身近さ」が影響していることがわかった。生徒の自己開示を促す教師の指導態度は、その生徒の状況によって異なることを認識しておく必要がある。

次に、児童・生徒の自己開示に関わる教師の指導態度・行動について、別の側面から考えてみたい。児童・生徒の自己開示を促進する要因のひとつとして集団の雰囲気がある。

児童の自己開示に対する学級の雰囲気の影響について検討した三島・伊藤（2004）は、小学校4、5、6年生に対し、学級雰囲気と1年間の成長を尋ねる質問に回答を求めた。因子分析の結果、学級雰囲気については「認め合い」、「規律」、「意欲」、「楽しさ」、「反抗」の5因子が、1年間の成長については「学習・生活面での成長」、「自己開示」の2因子が抽出された。分析の結果、「開示」と「楽しさ」に関連が認められたことから、学級の楽しい雰囲気が児童の自己開示を促進することがわかった。教師の性別では、女性教師の場合、「開示」に対して、「反抗」、「楽しさ」に関連が認められ、男性教師の場合、「開示」に対して「楽しさ」、「規律」からの関連が見られるという、教師の性による違いが見られた。また、教師の年代では、20代の教師では「開示」に「反抗」が、30代では「規律」、「楽しさ」が、40代では「認め合い」、「楽しさ」、「反抗」、50代では「意欲」、「楽しさ」が関連していることがわかった。担任教師の性、年代によって、児童の自己開示を促進する学級雰囲気が異なることが興味深い。

また渋谷・伊藤（2004）は、青年期の入り口にあり、新たな自分を作り上げていく時期を迎える中学生を対象に、精神的健康と関わりの深い自己受容と自己開示の関係について検討している。その結果、「性格」、「属性」の領域で自己受容できている生徒ほど親に自己開示することがわかった。「属性」は高い自己受容度を示す領域であり、自分に関わる集団、組織を受け入れることが、全体的自己開示のしやすさにつながることを示す重要な結果であると言える。

学校で児童・生徒が所属する集団の雰囲気を作る過程には、教師の指導態度、指導行動が大きく関わっている。児童・生徒が自分に関わる集団として受け入れやすい学級の雰囲気、自己開示しやすい学級の雰囲気を形成するような教師の態度や行動が必要だと言える。

これまで見たように、教師の指導態度と生徒の自己開示には関連があることが明らかになっているが、宝田・勝倉（1996）は、中学教師の指導態度に対する生徒の認知を教師にフィードバックすることで、生徒が評定する教師の「配慮得点」が上昇し、生徒自身の「理解・共感追求的自己開示」得点が増える傾向が見られた。生徒の認知を教師へフィードバックすることの重要性が示唆された結果と言える。

6. 生徒と教師の自己開示の返報性

教師は日頃、生徒に対してどのような自己開示を行っているのだろうか。

木村（2009）は授業の中で教師が行う自己開示を質的に検討している。具体的には教師2名の授業を観察し、授業中の自己開示の内容、様式、場面、時期を調べた。教師はS先生（教師歴36年、社会科担当）とK先生（教師歴13年、英語担当）の2名であった。木村（2009）は教師の自己開示内容を4つのカテゴリーに分類している（表1）。①情報の開示②思考の開示③願望の開示④経験の開示である。また、木村（2009）は教師が自己開示を行う授業としては、教科授業よりも、道徳・学級活動の時間が多く、時期としては1学期前期が多く、教師がかなり戦略的に自己開示を用いていることを明らかにしている。そして、教師の自己開示の機能として以下の6つをあげている。①開かれた関係構築②生徒の成長・変容促進③生徒により教師理解進展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である。一般的な自己開示の機能と異なるのは②と⑥であろう。教師の自己開示は一般的な自己開示と異なり、相手の変容を強く

表1 4カテゴリーの単独／連続発話数とその割合（木村（2009）より引用・一部改変）

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	S先生	5	42%	7	58%	12
	K先生	1	100%	0		1
思考の開示	S先生	5	18%	23	82%	28
	K先生	4	21%	15	79%	19
願望の開示	S先生	1	4%	24	96%	25
	K先生	2	12%	15	88%	17
経験の開示	S先生	3	13%	20	87%	23
	K先生	3	30%	7	70%	10

意識したかなり意図的な部分が多いのが特徴だといえる。

横島・吉田・小熊（1997）の高校1年生を対象とした調査の結果、担任教師に対する自己開示については全体的に少なく、学業・進路領域の「将来の進路」、「テスト成績」、「勉強の仕方」についての自己開示が多いものの、特に少ないのは、内面的自己開示内容である「自分の性的なこと」、「自分の容姿」、「異性関係の心配」であった。生徒から見た担任教師の自己開示については、生徒にとって好意的な表面的自己開示領域の「学生時代の思い出」、「社会の出来事」、非好意的な内面的自己開示領域の「生徒への立腹」、「不愉快な体験談」、「経歴の自慢話」、非好意的な表面的自己開示領域の「校則違反の生徒」、「学級全体の批判」、「成績の悪い生徒」、「進路の考え」であった。教師の自己開示度は、生徒にとって好意的—非好意的では非好意的な自己開示の項目の方が多く、内面的—表面的では、表面的自己開示の項目の方が多かった。この調査では、教師は生徒に対して、説教的な自己開示が多く、生徒にあまりよい印象を与えていないという結果であった。

山口（1994）は、中学1年生を対象に、教師の自己開示と生徒と教師の心理的距離について検討している。自己開示については、体育の教師、担任教師、生徒指導担当教師の自己開示得点が高く、校長や養護教諭の自己開示得点は比較的lowかった（表2）。また、自己開示得点と心理的距離の相関が有意であった。つまり、生徒によく自己開示を行う教師は生徒との心理的距離が近いことを示唆している。

ところで、山口（1994）の研究では、養護教諭はあまり自己開示をしないという結果であったが、近年、不安定な子どもに対する身体的、精神的ケアを担う教師として、養護教諭の存在が注目を集めている。紺野（1986）の中・高校生を対象とした調査では、養護教諭に対する自己開示は、担任教師に対する自己開示より低く、養護教諭に自己開示する領域は、「身体・性格」、「友人関係」の2領域のみであった。このうち、「友人関係」についての自己開示が担任教師よりも高くなっていることは意外な結果であり、むしろ内容によっては、養護教諭との日常的な直接の関わりのなさが反って自己開示しやすさにつながっているとも考えられる。一番相談しやすい教員として養護教諭をあげた女子中高生が特に養護教諭に対して自己開示しやすい項目を見ると、

表2 教師の自己開示特性に関する評定平均値および標準偏差
（山口（1994）からの引用・一部改変）

教 師	性別	男 子		女 子	
		M	SD	M	SD
①校 長		44.03	15.96	44.25	13.03
②社 会		49.38	20.97	48.75	16.86
③数 学		52.15	24.62	47.70	17.91
④体 育		72.14	33.16	68.09	28.42
⑤学 級 担 任		60.35	33.42	58.82	25.55
⑥養 護 教 諭		42.53	17.27	41.78	17.23
⑦生 徒 指 導		56.20	31.04	60.90	39.78
⑧部 活 動 顧 問		56.25	28.95	50.51	24.11

「親が無理解で困るとき」や「人生をいかに生きるべきかよくわからないとき」がある。これは女子生徒にとって人生の重要な問題を相談できる相手として養護教諭が選ばれることを示している。また、女子中高生に対して相談活動をよく行っている相談活動上位養護教諭群とそうではない相談活動下位養護教諭群に対する女子中高生の自己開示項目を比較すると、どの項目においても活動上位群の養護教諭に対して自己開示をよくしており、教師の活動への熱意が生徒からの自己開示を引き出すひとつの要因となっていることを示している。

ところで自己開示には、自己開示する者とされる者との間に自己開示の返報性があることが知られている。自己開示を受けると自分も相手に自己開示を返し、しかも、相手から受けたのと同様の深さの自己開示を返すという関係である。生徒と教師の間にもこの自己開示の返報性が見られるのであろうか。

小学3～6年生を対象にした牟田(1996)の研究では、教師の自己開示を高く評定している児童の自己開示は高く、教師との自己開示の返報性が認められた。しかし、教師自身が評価する教師の自己開示と児童自身が評価する児童の自己開示には相関はなく、この点での返報性は認められなかった。教師自身の自己評価の危うさを示唆する結果として興味深い。

自己開示の影響は、開示者、その内容、自己開示の相手等、さまざまな要因によって異なる。そこで、変数をできるだけ統制して実験的に検討しようとする検討も行われている。

市川・田中(2000)は、中学1年生を対象に、教師が自己開示をしながら授業を行う実験群と自己開示を行わずに授業を行う対照群に分けて、子どもの側から見た教師と子どもの人間関係の変化を検討している。その結果、人間関係尺度得点において、対照群の2回目の調査では1回目より得点が低く、2回目の調査では実験群の方が対照群より得点が高かった。これは、教師の自己開示を含まない授業では、回が進むにつれて何らかの要因によってネガティブな方向に変化する教師と生徒の人間関係が、教師の自己開示を含んだ授業では抑えられた可能性があるとして、市川・田中(2000)は考察している。

下津・淵上(2004)は、教師が1ヶ月間意図的に自己開示を行い、中学生、高校生の自己開示、学校適応に対する影響を検討している。条件群のクラスでは、週2回、教師は授業の最初の10分間に自己開示を行い、統制群ではそのような自己開示はなかった。実験の結果、中学生においては、学校モラルテストの下位尺度である「教師への態度」得点と自己開示動機得点が事後に上昇していた。高校生においては、事前、事後に有意差が見られなかったものの、孤独感の高い統制群は事前、事後に有意差が見られなかったが、条件群では事後に自己開示動機の得点が増加していた。教師の自己開示は、特に孤独感の高い生徒に効果があることを示唆する結果である。

また福井・田中(1997)は、ある期間、教師が児童に自己開示する機会を設け、教師と児童の人間関係の変化について検討している。対象は小学校5年の児童とその学級担任であった。学級を、1ヶ月間、あるいは2ヶ月間、教師が自己開示する期間を設ける実験クラスと設けない対照クラスに分けた。あるクラス群では、実験群の第1回調査(開示前)と1ヶ月後の第2回調査(開示後)の人間関係得点に有意差が見られ、開示後の方が得点が高かったが、対照群の得点に有意差は見られなかった。クラス群によっては教師の自己開示を受けた実験群に否定的影響が見られた理由のひとつとして福井・田中(1997)は、教師の自己開示をすることの負担感等をあげているが、この考察は興味深い。負担感を持って義務的に行われる自己開示には否定的な影響もある可能性が示唆される。また、自己開示により肯定的影響が見られた教師の自己開示は、教師の自己開示を児童が聞くだけでなく、そこから教師と児童の対話が生まれるという形の自己開

示方法がとられていたのに対し、否定的影響が見られた教師の自己開示は、教師の自己開示を児童が一方的に聞くという形であった。さらには肯定的影響が見られた教師の自己開示期間には、その教師の自己開示に対する児童の日記における反応に対して、教師の側からのフィードバックがあったことがわかった。さらには、教師が開示するときの表情や口調などの個人差は統制しにくい要因であり、その違いが影響することも考えられる。

7. 教師と児童・生徒の自己開示研究における今後の課題

これまで見てきた教師と児童・生徒の自己開示研究における今後の課題を3点あげる。

① 教科授業での教師と児童の自己開示研究の可能性

これまで、学級活動等の教科以外の時間での教師と児童・生徒の自己開示が取り上げられることが多かったが、教科の授業における自己開示の効果についても今後検討が望まれる。教科授業中にはその他の活動と比べて、教師も児童・生徒も自己開示の機会は少ないが、自己開示を通して教科の内容がより具体的に学習できることや、教科の学習を通じた教師と児童、生徒のつながりが深まるといった効果も期待できる。石田（2011）は、院生、教員が小学校、中学校で人間関係づくりの授業を行い、授業実践力を高める試みを行っているが、その報告の中で、「『教師の自己開示』は方法論以前の教師個々の『自分らしさ』を児童生徒に対して表現することであり、教科授業でもベースになる。」と述べている。

② 質的研究と量的研究のつき合わせの必要

自己開示のような実践的にも大きな意義があるテーマについては、これまで見てきたように、質的研究と量的研究が併存する。それらの結果を独立して解釈するのではなく、結果をつきあわせて、一致しない結果や解決されなかった問題、可能性について、それぞれの研究でさらに検討することが必要である。

③ 児童の学校適応と自己開示の関係に関する研究の進展

児童の自己開示に関する研究は、児童の発達段階から、中学生や高校生と同じ質問紙の内容、形式をとることが難しく、量的にも少ない。しかし、児童期にはそれ以後の発達段階とは異なる自己開示の機能があると思われる。特に、児童の学校適応と自己開示の研究は十分であるとは言えず、今後の課題と言えよう。

引用文献

- 安西豪行 1986 中学生の対教師コミュニケーションに関する研究—とくに意見類似性の認知と自己開示との関連について 実験社会心理学研究, 26, 23-34.
榎本博明 1997 自己開示の心理学的研究 北大路書房
榎本博明・林 洋一 1986 児童期における友人関係—自己開示傾向をめぐって— 日本教育心理学会総会発表論文集, 484-485.
藤原雅彦 1995 教師と児童の人間関係～自己開示を中心に～ 日本教育心理学会総会発表論文集, 37, 534.
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.

- 後藤安代・廣岡秀一 2005 中学生が抱く「相談することに対する抵抗感」についての実態調査的研究 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 25, 77-84.
- 市川公雄・田中雄三 2000 教師の自己開示が生徒との人間関係に及ぼす影響 鳴門生徒指導研究, 10, 18-31.
- 石田純夫 2011 人間関係づくりの授業で、教師は子どもにどうかかわるか 静岡大学教育実践総合センター紀要, 19, 243-250.
- Jourard, S. M. 1971 The transparent self. New York; D. Van Nostrand. (岡堂哲雄 (訳) 1974 透明なる自己 誠信書房)
- 木村 優 2009 中学教師が生徒に対して行う自己開示 教育学研究, 76, 33-43.
- 紺野 勝 1986 養護教諭に対する生徒の自己開示度と養護教諭の相談活動 筑波大学臨床心理学論集第2集, 41-52.
- 松島るみ・塩見邦雄 2000 中学生の自己開示と孤独感について 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 145.
- 三島美砂・伊藤崇達 2004 「学級雰囲気」と児童の「学習・生活面での成長」・「自己開示」との関係 日本教育心理学会総会発表論文集, 46, 176.
- 三浦公裕 1996 教師と生徒の人間関係(1): 生徒の自己開示に影響を与える教師への信頼因子 北海道教育大学函館学校教育学会年会発表論文集, 2, 77-80.
- 牟田卓生 1996 教師と児童, 相互の自己開示に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 318.
- 岡田 涼・中森仁美・中谷素之 2005 高校生の自己開示・被開示が学校適応感に及ぼす影響—公的自己意識との関連から 学校カウンセリング研究, 7, 23-30.
- 大見サキエ 2002 中学生の自己開示の研究—学校生活を中心に 応用教育心理学研究, 19, 13-24.
- 小野寺正己・河村茂雄 2002 中学生の学級内における自己開示が学級への適応に及ぼす効果に関する研究 カウンセリング研究, 35, 47-56.
- 佐藤健二・坂野雄二 2001 外傷体験の開示と外傷体験による苦痛の変化および身体徴候の関連 カウンセリング研究, 34, 1-8.
- 坂本美紀・内藤満江 2001 小学生が持つ担任教師への信頼感に関連する要因: 指導行動, 自己開示, スクール・モラルとの関係, 愛知教育大学研究報告, 教育科学, 50, 143-151.
- 佐藤静一・阿部一徳 1997 教師の自己開示及びP-M指導行動が児童の自己開示と学校モラルに及ぼす効果 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 46, 245-257.
- 渋谷郁子・伊藤裕子 2004 中学生の自己開示—自己受容との関連で— カウンセリング研究, 37, 250-259.
- 渋谷章二・勝倉孝治 1992 中学生の教師に対する自己開示(1)—生徒の認知する教師の受容的態度との関連を中心にして— 日本教育心理学会総会発表論文集, 34, 262.
- 下津雅美・淵上克義 2004 教師の自己開示が生徒の自己開示, 学校適応に及ぼす実験的研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 46, 408.
- 高根麻帆・丹羽洋子 2005 児童の自己開示動機・自己開示抵抗感とそれに伴う感情について 高知大学教育実践研究, 19, 113-125.
- 宝田幸嗣・勝倉孝治 1996 生徒の認知する教師の指導態度の教師へのフィードバックが生徒の自己開示に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 312.
- 山口正二 1994 教師の自己開示特性と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 27, 126-131.
- 横島義昭・吉田昭久・小熊 均 1997 高校生の親密性形成に影響を及ぼす自己開示 II—ホームルーム担任教師と生徒の自己開示状況— 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 46, 255-274.
- 吉田寿夫・浜名外喜男 1989 児童の自己開示を規定する教師の特性に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 31, 252.