

コミュニケーション言語学習と クラスルーム・ダイナミクス

木村 利夫
Steven Paydon

序

言語学習における成功は、教材、テクニック、言語分析によるものより、クラスにいる人たちの各々の心の内や相互の関係によるところが大きい。

(Stevick, 1980, p.4.)

I

クラスルーム・ダイナミクスの構成

本稿は「クラスルーム・ダイナミクス」(classroom dynamics)の構成要素に関する論考である。特に、対人関係、クラスルームの結束力(cohesion)、動機付けについての考察が中心である。人と人との関係は結束力の基盤であり、結束力はクラスルーム全体としての動機付けに欠かせない要素のひとつであることから、それらは相互に密接に関連していることになる。

「クラスルーム・ダイナミクス」はクラスルームという背景での「グループ・ダイナミクス」に関係するものである。この場合、学習者間の二人組や三人以上のグループ学習だけでなく、教師を含む共に学習を行うクラスルーム全体としてのグループのことになる。「グループ・ダイナミクス」は集団が有する性質についての社会科学の研究分野である

が、「グループ・ダイナミクス」という言葉は Kurt Lewin (1948,1951) によって広められた名称で、「グループ・ダイナミクス」という概念を考案した生みの親、「社会心理学の祖」として広く知られている (Cartwright & Zander, 1968, p.7)。Lewin にとって、「グループ・ダイナミクス」は集団を構成する個人に影響を及ぼす強力な作用を示すものである。したがって、「クラスルーム・ダイナミクス」という言葉はこの「グループ・ダイナミクス」の理論から派生したものになるが、実際には、Jill Hadfield (1992) の著書 *Classroom Dynamics* でこの名称が使われた後に広く使われるようになった。

対人関係 (interpersonal relationship) が結束力の本質をなすものであることは言うまでもない。対人関係は社会的な連携関係であり、結合であり、言語学習においてはクラスルームを作り上げる人たちの人間関係になる。しかし、言語学習での対人関係とは単に学習者間での関係だけではなく、学習者と教師との関係を含むものである。この関係はクラスルームを構成する人たちがグループとしてどのように機能するかに関係し、学習の成果を高める燃料にもなるし、クラスを崩壊させる源にもなるという表裏一体の側面を持つ (Ehrman & Dörnyei, 1998, p.5.)。良好な対人関係が築かれれば、お互いに話をしようとする気持ちになるし、良好な関係を持てなければ、お互いに話を避けようとするのは道理である。良好なグループとなれば、構成員は協力的になり、効率よく学習するようになるし、反対に非協力的になれば、グループとしての機能は麻痺してしまう。したがって、クラスを構成する対人関係はクラスルームがグループとしてどのように機能するかに大きく影響することになる。

しかし、結束力はグループをひとつに結び付けるつかみどころのない要素と言える。Forsyth (1990) は結束性 (cohesiveness) は、「グループのメンバーのひとりひとりが相互の関係を結束させたり、また自分が属しているグループそのものへの結束に導く関係の力」であると定義している。また、Dörnyei (2001a; 2001b) はグループを結束させる「接着材」であると端的に述べている。Agazarian & Peters (1981, Ehrman & Dörnyei が

1998, p.136. で引用。) は、結束性の度合いはグループから個々のメンバーを引き離すのに必要とされる力、活力の総量によって評価されるものであると、別の視点から述べている。

結束力の高い状況に対峙する状況は分裂状態である。分裂してしまったクラスルームでは、学習者は単なる個人の集まりとなってしまう。グループが持つグループへの忠誠心もなくなるし、学習者は個人としての学習体験しか持たなくなってしまう。あるのはグループとは呼べない小さな下位群となる派閥が形成されるだけである。分裂したクラスルームであってもひとつのクラスルームに違いはないが、グループとしてのものより個人としての学習にしか重点が置かれなくなってしまう、学習の効果という点では非効率的なものとなってしまう (Ehrman & Dörnyei, 1998, p.77.). Forsyth は「最小限の結束力がないと、グループのメンバーは漂流するようにバラバラになってしまう。」と指摘している (p.11.)。

動機付けは行動の背後にある大きな原動力である。人の行動を促す決断、また行動を継続する時間やどれほど真剣に行動するのかを決定するか等に大きな関わりを持っている (Dörnyei, 2001a, p.8.). クラスルームにおける動機付けは、やはりクラスを構成するメンバーが共有する対人関係に左右されることが多い。人間は社会的な動物であるから、対人関係が動機付けにおいても中心的な役割を果たすことになるのは自然である。仮に学習者間の関係がお互いに有益なものとなるならば、現在の関係を続けようとさらに気持ちが働くものであり、相互の関係がうまく行かなければ、学習者の高揚した気持ちも下がってしまう。したがって、学習環境をより良いものするために、教師がクラスルームにおいて積極的、肯定的な関係を築くように仕向けることは不可欠であり、先ず最大に注意を払うべき事柄のひとつである。

i 相互の関係

学習 (learning) と指導 (teaching) における心理的な背景を理解することは少なくとも言語特性を理解するのと同じくらいに重要なことである。

(Ehrman & Dörnyei, 1998, p.2.)

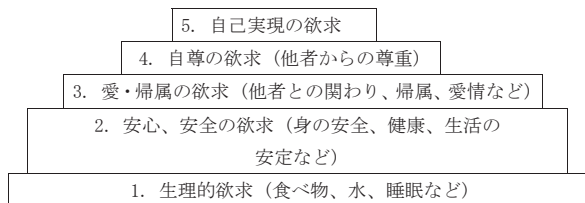
仮に動機付けを外国語の習得を促すエンジンとして見なすならば、クラスルームにおける相互の対人関係はそのエンジンの重要なパーツになる。さらに、そのパーツがうまく働かずに、結束力を欠いたものになれば、結果は妥協の産物となってしまうし、クラスルームを束ねる教師が行うパフォーマンスも妥協の産物となってしまう。

結束力の高いクラスでは動機付けもより強力になる。Clément 等 (1994) が指摘しているように、クラスルームの雰囲気良好になると学習者の学習への集中力と行動力を高めることになり、学習に際する不安感を和らげ、結果として自信を高めることになる (p.442.)。Hadfield (1992) は結束力の高いグループは、結束力を欠いたグループよりもより効果的にかつ生産的に学習をすると指摘している (p.10.)。Dörnyei (2001b) はこの意見を支持し、Levine & Moreland の考察では、結束力の高いグループは結束力を欠いたグループよりも活発に会話に参加すると結論付けている (p.604.)。Ehrman & Dörnyei (1998) は、グループが結束力を有した時には動機付けを直接的に高める要素が多く存在していることと指摘する。そして、それは学習者が自分の属しているグループに対して感じる感謝の念であり、またグループが良い方向に向かうようにと学習者が抱く責任感であると付言する。クラスルームの構成員は好意的な感情を持つ仲間のためにもさらに努力をすることになるし、グループとして感じるプライドも動機付けとなる要素になる。良好な関係を有するグループに自分が属していると感じる満足感もそのひとつである。さらに、肯定的で他者を受け入れるグループの雰囲気では、学習者の士気、動機付け、自己のイメージに影響を及ぼすことにもなると指摘している (pp.140-

141.)。

結束力と動機付けが密接に関連していることは多くの研究によって明らかになっている。枚挙にいとまが無いが、Cartwright & Zander, (1968); Clément, Dörnyei, and Noels, (1994); Ehrman & Dörnyei, (1998); Evens and Dion, (1991); Julkunen, (1998); Keller, (1986) 等があるし、Keller (1986, p.716.) は Griffith & Mullins, (1972) を引用している。これらの中で、Griffith & Mullins の研究は特に興味深いものである。2 人は科学者のグループを研究対象とした。他の科学者からの抵抗があっても、グループが有している結束力の高い絆が見られると、研究分野において大きな前進を遂げ、革命的とも言えるほどの結果をもたらしたと述べている。これなどは結束力が動機付けを支えていることを示す一例であると言える。

Jones & Jones (1995, Ehrman & Dörnyei, 1998, p. ix. で引用。) は、個々の学習者とグループが要求しているものが充足されてはじめて学習者は学習目標に対する最高の反応を見せると主張する (p.101.)。また、Corey (1990, Ehrman & Dörnyei, 1998, p.110. で引用。) は、確立されたグループに新メンバーが加わる状況を、文化の異なる異国人が、言葉をほとんど知らない外国に到着したばかりの状況になぞらえた。こうした状況では、その異国人の最大の関心事は自分が安心、安全にいられるということになる。それと同様に、クラスルームにおける最大の関心事も安心、安全にいられることであると言える。この見解は *A Theory of Human Motivation* (1943, 1970) で Abraham H. Maslow が述べている、有名な「基本的な人間の欲求の階層」にまさに合致するものである。



【A. H. Maslow の基本的な人間欲求の階層】

この図は Maslow が表した基本的な人間の欲求を 5 つの階層からなるピラミッドで示したものである。底辺にあるのは生理的欲求であり、その上には安心、安全の欲求、愛・帰属の欲求、自尊の欲求、自己実現の欲求と階層が上がっていく。簡略化すると、人間は下の階層の欲求が満たされると、上位の欲求を満たそうとするようになるという考えである。Maslow は次のように述べる。

At once other (and higher) needs emerge and these, rather than physiological hungers, dominate the organism. And when these in turn are satisfied, again new (and still higher) needs emerge, and so on. This is what we mean by saying that the human needs are organized into a hierarchy of relative prepotency.

(Maslow, 1970. p.38.)

Maslow (1970) は、人は下位の欲求を満たすと、ステップを踏むように、上位の、より社会性を有する欲求を満たすようになる」と述べているが、同様のことがクラスルームにおいても見受けられるようになる。これは「クラスルーム・ダイナミクス」と動機付けに関連性があることを示すものであり、社会性を求める欲求は、クラスルームという状況でも極めて重要であることを意味する。クラスルームで安心、安全でいられると、学習者のエネルギーや学習の焦点がより社会的な目標に移り、本質的にダイナミックと言えるクラスルームの雰囲気を生み出すことが出来るようになる。基本的に、人は自分が何らかのグループに受け入れられ、そのグループに所属していると感じることを願っているものである。クラブ、職場、スポーツのチームなど何でも、他人から好意を持たれ、受容されることを望んでいる。グループのメンバーであることは、自己のアイデンティティーとグループに所属しているという意識を持つことで得られるものであるが、クラスルームにおいても何らの変わりはない。

「クラスルーム・ダイナミクス」はクラスでの学習に対してプラスに

もマイナスにも働くことになる。言語学習は、クラスというグループの形で行われるが、これまで一度も話をしたことのなかった人たちの集まりとなるのが普通である。そこにはある種の危険も潜むことから、学習者は先ず第一に自分が安心、安全であると感じることが必要となる。その上に、クラスルームに結束力があれば、居心地の良い状態になり、お互いに支え合うようになる。しかし、出来上がったクラスルームに新しい学習者が入っていく場合には、その人にとってクラスルームは恐怖心を覚えるほどの場所になってしまう。たとえ安全があっても、不安感を感じてしまうと、自分の気持ちを学習にではなく不安感を払拭することに当てられてしまい、その結果クラスルームで行われる学習に参加して、コミュニケーションをとる余裕を奪われることになってしまう。こうした相互作用の機能不全状態では学習課題から集中力と注意力をそらしてしまうことになる (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.2.)。クラスルームが結束力をあまり持たず、また学習者がリラックスした状態になれなければ、学習に集中しようとする気力をそいでしまう環境となってしまうのである (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.4.)。

教師に動機付けを高める最高のテクニックがあっても、またやる気があったり、高い動機付けを持つ学習者であっても、クラスルームの中でお互いにコミュニケーションを取ろうとしなければ、良い結果をもたらすことはない。動機付けにとってもっとも重要なのは対人関係のレベルと質ということになる。現代の外国語教授法は学習者中心の、コミュニケーション・アプローチに基づくものがほとんどで、クラスルームでの相互のやり取りを促進するものである。この教授法では協力的な対人関係が高いレベルで構築されることが肝要である。それは学習者自身がクラスルーム全体としての対人関係を通じて発話能力を高めるのが目的であるからである (Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Dörnyei, 2001b)。したがって、学習者が相互に話し合おうとしなかったり、協力をしようしない場合は、学習を支える根底の土台が失われてしまうことになる (Hadfield, 1992, p.10.)。Hadfield は「学習者のグループがお互いに話をしようする

問柄にならなければ、学習者中心の教授法に基づく学習ではあまり多くのものを学ぶことがなくなる。」と明言している (p.10.)。

ii クラスルームの人たち

The learning experience of every student and effectiveness of the teacher is influenced by what goes on among the people who populate the classroom.

(Ehrman and Dörnyei, 1998. p.5.)

「クラスルーム・ダイナミクス」はクラスルームがひとつのグループとしてどのように作用するかに関わるものである。クラスルームはどれも個人の集まりから成るが、クラスルームがダイナミックな良好な集団となるか、反応の乏しい集団となるかどうかは、個人ひとりひとりがひとつの単位としてどのように反応するかにかかっていることは注目すべきである。

iii 「グループ」という集団

グループは絶えず変化を遂げる複雑な単位である。クラスが決定し、初めてクラスルームに集合するまさに最初の時から学期末で授業が終了する時までグループは絶えず変化し、いつもと言うわけではないが、発展をしていくことになる。グループが発展するモデルとして様々な形の提案がなされているが (Ehrman and Dörnyei, 1998; Tuckerman, 1965.)、ここでは Ehrman and Dörnyei が提案している 4 つのステージを持つモデルに従う (1998, pp.109-110.)。

ステージ 1: グループの形成期: オリエンテーションとアイス・ブレイキングの時間。

ステージ 2: 移行期: 様々なとまどい、衝突、相違などを経験しながら活動をして、学習者にとっての学問上の、また社会性を有する目標を実現するためにふさわしい雰囲気を構築する過

程の時間。

ステージ3: 演習実践期: グループとして発展し、結束力の高いグループとして発展する時間。

ステージ4: グループの解散: 毎回の授業で発展してきたグループが解消される時間。

グループが発展する最初のステージはグループを形成することである。ひとつのグループとして統合された学習者の集まりとなるには、学習者が相互に交流をしなければならない。結束力はグループを構成するひとりひとりをつなぎ合わせるが、その結束力の作用が始まるのは学習者がお互いに対人関係を築こうと相互の交流を始める時である。結束力を高める過程は、メンバーに対する相互の魅力に気づき認識し、一体感となるべく共鳴することによって始まり、やがて友情という感情を抱き、お互いの存在を受容するようになるのが一般的な発展のあり方である (Ehrman and Dörnyei, 1998.)。学習者がお互いのことを知り、お互いの感情や物の見方を理解するようになるにつれて、関係が深まり、結束力が高くなっていく (Hadfield, 1992)。

ステージ2は移行期の時期である。この時期は初めて形成されたグループが生産性を生むグループへと変化を遂げる時期になる。このステージは種々の「衝突」(conflicts)と「解決」(resolutions)によって形成されるが、それは心理学者 Tuckman (1965, p.396.) が唱える「混乱」(storming)と「統一」(norming)の関係と同様である。「衝突」は次の二つの様相を呈する。ひとつは、グループが結束力を持つ手前の段階で、メンバー間で表に出ていないお互いの相違点を起因とするもので、もうひとつはグループを構成する個々のメンバーとグループのリーダーとの立場の違いから生じる相違点を起因とするものである (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.127.)。Tuckman (1965)や多くの研究者は、「混乱」と「統一」は二つの異なる様相であると見なしているが、Ehrman and Dörnyei (1998)は、この二つの様相を一体と見なし、移行期の時期に見られる様相とし

ている。Ehrman and Dörnyei は、クラスルームのグループの環境を作る外的な環境構造が「統一」が行われるかどうかを決める大きな要素であると主張している (p.109.)。これはクラスルームや学校という物理的な形状が、様々な規則と同様に、グループが発展するかどうかに大きな影響があることを示唆するものである。さらに、グループは「混乱」と「統一」を繰り返しながら落ち着いていき、生産をもたらす状態になる傾向を持っている。実際、Enyedi (1997; Ehrman and Dörnyei, 1998, p.108. で引用。) は、グループによっては次のステージである学習のメインとなる演習実践が有効に履行されずに、終始「混乱」と「統一」が繰り返されることもあると指摘している。

この移行期は、教師とグループは共に作業をして、「衝突」と「混乱」を解決する時期でもある。その結果、クラスルームはグループとしての目標を成し遂げるようとする雰囲気を作り出すことになる。自分の好みや自分の意に沿わないことを主張したり、競争心を煽るようになったり、グループの一員に率いられることに抵抗しながら衝突するというような様々な「混乱」が出てくることはよく見られることである。しかし、時間の経過と共にグループやクラスルームでの行動規範が確立されるという「統一」が行われることによって、その「混乱」は相殺され、学習者は個々にグループでの立場を見つけ、グループを構成する骨格が生まれ、結束力が発展するようになっていく (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.104; Tuckman, 1995, p.396.)。こうしたことを Ehrman and Dörnyei (1998) は、「グループでの階層の形成」と見なしている。このグループの形成、つまり社会化で大切なのは、学習者自身に自分以外の他のメンバーに何を期待するのか、また相互に関係を持つ際にどのような振る舞いをすべきなのかをひとりひとりが理解する必要があることである (p.116.)。これは Coffey 等 (1950) が述べている「序列」(pecking order) が確立されるために「防衛」(defensiveness) と「抵抗」(resistance) が存在するという表現と本質的に同じものであると言ってよい。

三番目のステージは演習実践のステージである。これはグループがさ

らに発展することを目的とするものである。この時期になるとグループはひとつの単位として目標達成のために機能がフル回転する円熟の域に達していることが望まれる (Ehrman and Dörnyei, 1998, pp.104-105.)。この時期はクラスルームの学習が進み、学習に関わった人の誰にとってもご褒美となる時間となる。結束力の高いクラスルームを築き、そこで生まれた文化を成長することに精力を注いだ者であれば誰でもが得られる報償の恵みを享受する時間である。そして、学習者は誰でもが自分が所属するグループにすべてを任せることが出来るようになり、自分たちの努力で得られる結果を享受するようになる。

解散のステージは言うまでもなく、最終ステージとなり、グループとしての経験を終える時期である。この時期で教師が行うのは物事をまとめ上げることが主なものである。学習で達成された内容は要約され、これまでやってきた活動が統合される。また、未完成であったものは仕上げられ、バラバラであった内容は関連させて包括される。こうしてクラスが終わりに近いことを実感させ、緊張した感情を解き、さらなる言語習得のために積極的な態度で未来を見つめるように送り出すのも良い時期としなければならない。

iv 「二人組」

「二人組」はコミュニケーション・アプローチのクラスルームではもっとも基本となる単位である。「二人組」でのやり取りはほとんどのクラスルームで行われ、この「二人組」こそクラスルーム全体で構築される対人関係のネットワークの起点となる。

v ひとりひとりの個人の役割

クラスルームは学習のためのグループではあるが、ダイナミクスはもっとも小さな単位である個人へと分割されるものでもある。つまり、これは個人が非常に重要な働きを有していることを意味する。どんなグループであっても、その構成員であるメンバーひとりひとりの個人や個

性が同じグループの他の人たちに大きな影響を与えることがあるからである (Forsyth, 1990, p.9; Shaw, 1981, p.362.)。個人がグループの一員となるためには発話をして、お互いに情報を出し合い、対人関係を築くことが肝要である。グループというものはもっとも脆弱な結合ほどにしか強固ではなく、個としての学習者はそのひとりひとりがグループに属していると実感することでグループが発展することが出来るのである。ひとりひとりの学習者がパートナーとつながり、パートナーを変えることで、タペストリーを紡ぐ糸のように相互の対人関係を紡いでいくのである。

vi 教師の役割

クラスルームで学習をする中心は学習者であるが、もっとも重要な参加者はやはり教師である。そして、対人関係の中でもっとも大切なのは教師と学習者との関係である。クラスルーム全体が教師と相互の関係を持ち始めると、クラスルームのメンバーひとりひとりに影響を及ぼすことになる。教師が模範となる姿であり、最初の見本であり、学習者は教師の性格や学習スタイルに慣れるように努力するようになる。同時に学習者はクラスルームでどの行為までが許容されるのかを品定めることになる (Ehrman and Dörnyei, 1998.)。したがって、教師が有する機能の中でカギとなるのはやはり、リーダーシップになってくる。そして、リーダーシップの重要な機能は学習目標の到達に向けて学習者を導くために、グループを組織化することである。こういう点では、教師は客船の船長に似ている。船長は自分の船を正常に維持し、正しい方向に向かわなければならない重い責務を持っている。

II

クラスルーム・ダイナミクスの育成

「令夫人と花売り娘の違いはその振る舞いにあるのではなく、どのように扱われるかにある。」

(G. B. Shaw, *Pygmalion*, 1913, p.93.)

この項では、教師が学習者をどのように捉えるのか、またその捉え方がもたらす影響という2点について考える。ひとつは「ピグマリオン効果」(Pygmalion Effect)であり、もうひとつは「無条件の肯定的配慮 (関心 / 受容)」(Unconditional Positive Regard、以下 UPR と記載。)である。この二つはグループを発展させるために必要となる重要な概念である。

i 「ピグマリオン効果」(the Pygmalion effect)

教師がグループの持つ能力を信じることで、クラスルームに対して重大な効果をもたらすことがある。教師の学習者に期待する度合いの強さが学習者の行動と達成度に影響を与えることが知られている。これは「ピグマリオン効果」(the Pygmalion effect)と呼ばれるが、教育心理学者 Rosenthal and Jacobson (1968) が実験で得られた現象を George Bernard Shaw の戯曲 *Pygmalion* (1913) のタイトルを借りて表したことで知られている。この「ピグマリオン効果」が示唆するものは数々あるが、その中でも教師の期待度によって学習者の成績が向上するという現象・効果が大きく取り上げられて、様々な論議が展開されている。

実際には、「ピグマリオン効果」による影響は肯定的にも否定的にも働くことがあることに注目しなければならない。つまり、教師が期待を込めて学習者に接すれば、良い結果をもたらすことがあるだろうが、それと同様に、教師が期待をせずに接すれば、良い結果をもたらすことがなくなってしまうことにもなる。例えば、前者の肯定的な期待を示す例としては、学習の機会を追加したり、課題の数を増やすという直接的な

やり方もあるし、また教師による丁寧な相互のやりとりや詳細なフィードバックをするという間接的なやり方などがある。そのどちらも学習者の態度や動機付けに大きな影響を与えることになる (Dörnyei, 2001a, p.176.)。そして、後者の否定的な期待を示す例としては、Brophy (1985, p.180.) が学習者の動機付けをそいでしまうものとして8つを具体的に列挙している。

- 1 期待度の低い学習者に対してすぐに見切りをつけてしまう。
- 2 失敗に対してより頻繁に批評を加える。
- 3 成功に対してほめる回数を少なくする。
- 4 不適切にほめる。
- 5 学習作業に対してのフィードバックを怠る。
- 6 教室の後方に学習者を座らせる。
- 7 学習者に対して一般的に注意を払わない。また、相互に触れ合う機会を少なくする。
- 8 学習者に対して思いやりの気持ちをあまり示さない。また、個人としての興味をあまり示さない。

教師が学習者に対して肯定的で楽観的な態度を取ることが重要であることがわかる。「ピグマリオン効果」は教師が抱く期待度によって自分の受け持つ学習者の行動に影響を及ぼすことが示されている。G. B. Shaw の引用の一節が示すように、人となりを決定するのはその人物の行動ではなく、扱われ方にある。ちょうどそのことが学習者にも当てはまると考えてよい。教師が学習者を優秀な学生であるとして捉え、接すれば、そうした扱いを受けた学習者は教師の期待に応えようとさらに努力をするようになる。少なくとも、否定的な扱いをされるよりは肯定的な扱いをされた方が人の気持ちは良い方に働くものである。

ii 無条件の肯定的配慮 (Unconditional Positive Regard)

UPR の態度で学習者に接することも重要である。この態度は、人は例外なく、常に独立した価値ある存在として認められるべきであることを意味する。この概念は心理学者 Carl Roger (1961) が提唱したもので、精神分析を用いたセラピーのひとつ「クライアント中心療法」につながっている。今日では広く知られた概念であるが、Rogers は Maslow と共に、人間性という観点から心理学を捉え、人間を動かす動機付けとなる力の中心は個人としての成長を遂げようとする欲求であるとした。その底辺にあるのは、人間は理性的で、社会性に対して敏感であり、肯定的な側面を受けて人は成長し、自己実現をしていくという考えである。Rogers は、患者であるクライアントにある種の関係で接すると、患者自身がその自身の中にその関係を利用する能力があることを発見し、変化し、その結果として人としての成長を遂げると主張した (p.33.)。クライアントは、セラピストの指導があれば、自分自身を受容し、健康的になる方法を見つけることが出来ると唱える。Rogers のアプローチは三つの原則、無条件の肯定的配慮 (unconditional positive regard)、共感的理解 (empathy)、自己一致 (congruence) に基づいているものである。

Rogers はこうしたアプローチは教師と学習者との関係に応用可能であると示唆している (1961, p.37)。クラスルームという状況下で UPR が意味するのは、学習者は常に価値があり、有能なクラスルームのメンバーであるということになる。たとえ学習者の行為が実際にはまったくに正反対であったとしても、このアプローチでは、教師は学習者に対する教師自身の見方ではなく、学習者側からの立場で学習者と接することが要求される。UPR を学習者に示すことで、学習者自身が変化し、広い視野からの模索を続け、自己実現を遂げるようになるもっとも適切な環境を教師が与えることになるのである。これは教師による説得や強制によるものではなく、交渉と協力を経たうえて得られるものである。性急な判断をせずに、すべてを受け入れることは対人関係における信頼を築く礎であり、この礎は誠実なコミュニケーションが成り立つためには不可

欠なものである ((Ehrman and Dörnyei, 1998; Rogers, 1961.)).

しかし、注意すべき点がある。「受容」と「是認」は異なるという点である。クラスルームにおける UPR はどんな行動も許容されるということではない。学習者の行為に受容できないところがある場合は、その行為は改めるべき行為であると強調する必要がある。ただし、あくまでも行為自体に対するものであり、人物としては常に受容されることが必要である (Ehrman and Dörnyei, 1998)。罪を憎んで、人を憎まずの精神である。

iii グループの発展

初回の授業が何よりももっとも大切な授業となる。初回の授業が学習コース全体の流れを決めてしまうことにもなる。特に、教師の自己紹介と学習コースの説明の仕方はグループとクラスルームの雰囲気をはほぼ決定してしまう。したがって、教師自身に高い動機付けがあり、熱心で、きさくで、友好的で、心理的な親近感を持ちやすく、そして、特に学習者というグループに対して信頼を抱いていることを学習者に明確に示すことが重要である (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.172.). Dörnyei (2001a) は「教師の熱心さと責任感の度合いこそが学習者の動機付けを左右するもっとも重要な要因のひとつである。」と指摘している (p.156.). もし教師の方にやりがいのある仕事をしていると感ずることがなかったり、クラスルームでの時間が無駄で、他のことをやった方がよいと感ずるようなことがあれば、学習者は教師の胸の内を見抜いてしまい、成果の乏しいそれなりの結果しか出てくることはない。Dörnyei は、さらに教師は学習コースに対する責任感を強く維持することが特に要求されると主張する (2001a)。その責任感を失ってしまうと、心理的に離れた状態になってしまうことになり、これでは学習者の動機付けの土台を蝕むもっとも高速の奈落の悪手となってしまう (2001a, p.180.).

Ehrman and Dörnyei (1998) は、グループ形成の初期の段階を人間の幼児期になぞらえている。また、Dörnyei and Malderez (1997) は、初めの

数回の授業がどのようにグループが機能するかを決定する非常に重要な時期であると指摘し、学習しやすい構造と組織化の大半が初期の段階で首尾よく出来上がると、進歩の度合いは急速に早まることになるとその主張を展開する。短時間でクラスルームの社会構造が確立されると、長期間に渡り良い状態が持続されることになる (p.68.)。Dörnyei and Malderez は、グループの形成と発展に費やされる時間と配慮は大きな学習の成果になって報われるとも述べている (p.80.)。どのグループも結束力があり生産的な単位となり得る可能性を持つものである。発展するために適切な条件を創造し、進展を促進出来るかどうか、またグループにとってプラスになることを行い、プラスにならないことは最小限にする、そして正しい方向へ客船であるクラスルームの舵を取ることはまさに教師の手にかかっているのである。

結束力はダイナミックなクラスを形成するのに不可欠である。接近 (proximity)、接触 (contact)、相互作用 (interaction) は結束力を高める重要な三つの要素である。初期の段階においては、クラスの座席を適切な配置にすることがグループを発展させるもっとも良い方法であり、土台となる。座席の配置によって得られる結束力がある方が、ない場合よりも発展することになる。つまり、学習者間の距離もお互いの親近感を決定する要素であり、物理的に接近していることは心理的にも接近する傾向を持つことが分かっている (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.142-144.)。MacLennan & Dies (1992, p.22.) は、学習者はあまり窮屈になるほどに座らせるべきではないとも指摘している。適切な親近感とは、ぎっしり詰まっていたり、狭いと感じたり、接近しすぎであると感じてしまったりはいけなく、逆にあまりに離れすぎの状態であってもいけない。メンバー間にあまりに広い空間がある場合は、自分の存在感が薄れ、ときには取るに足らないものと感じたり、空虚感、孤独感、また不安感を感じてしまうものである。また、グループごとの距離によっては、自分が属しているメインのグループではない近くにいるクラスメートと話しながら、下位のグループや一種の派閥を作ってしまうことにもなる。結束力は学習

者がコミュニケーションを始めた時に高まるものである。ちょうどよい近さの距離に座り、誰とも近すぎたり遠すぎることはない均等の距離になると結束力は促進されるものである。それは自分が属するグループでの自然な会話を促し、時間をかけず容易にパートナーを交換することが可能となり、ひとりも疎外感を感じる事がなくなる。さらに、もっとも重要なことであるが、親近感という感情が生まれ、グループが発展する快適な環境になるのである。

クラスルームが組織化することによって、結束力の発展が始まることになる。Ehrman and Dörnyei (1998) は、結束力が成長するには時間がかかるが、学習者同士がお互いを受け入れ関心を持つようになるのはグループ形成時の初期の段階においてであると鋭い見解を述べている (p.116.)。この意味からも初回やその後の数回のクラスは特に重要で、より丁寧な注意を払う必要がある。結束力はグループのメンバー間で好感を抱くことから生じるものであり、通常はお互いに類似点を持っていることに気づき、お互いを受け入れることから出てくるものである (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.136.)。こうしたことが起こるには、相互に交流を持たなければならないし、お互いを理解し、尊重するためには個人的な情報を共有することが必要である。したがって、学習者は類似点や共通の関心事を見つけるための活動に従事しなければならない。尊重は相互の理解から生まれるし、結束力はお互いに好意を抱いているグループの方が常に高いものである。好意を生み出すものはグループの結束力を高めることになる (Levine & Moreland, 1990, p.604.)。それは Charles Horton Cooley の「ほんの少しでも共通の関心事があり、そこに行動が加われれば、道端に育つ雑草のように思いやりの心は成長する。」という言葉からも理解される (1962, p.26.)。

新学期開始後の初期の授業で行うのはアイスブレイカー (Ice-breakers) が適切である。これはクラスルームでのアクティビティーで、氷 (ice) を破壊する (break) ためのものである。例えば、学習者全員に立ってもらい、お互いに話しながら教室を歩き回ってもらう。その際には個人的

な情報を出し合いながら、名前を覚え、お互いがリラックス出来るようになってもらう。ほとんどの氷が解けても、誰かひとりでも取り残されてしまうと、もとの固い氷に戻ってしまうこともあるので、学習者全員が同時に歩き回ってもらうのが一番良い。また、アイスブレイカーの後に行われるといつそうに効果的なウォーマー (warmers) というアイスブレイカーと似たアクティビティーがある。ウォーマーは学習コースの最初に行われても有益であるが、学習者にグループの一員であることを再び確認すること、そして肝心な目標言語 (target language) に意識を転換させること、再びクラスメートとの交流を深めることが主たる目的となるアクティビティーである (Dörnyei & Malderez, 1997, p.70.)。

グループとしての結束力を高めることは、先述した通り、タペストリーを織ることに似ている。先ずは土台として、適切な座席の配置をしてから、発話を開始してもらう。パートナーを交換する度にタペストリーの織り合わせがクラス全体に行き渡り深まっていく。このパートナーの交換はお互いの糸を織り合わせることであり、やがては複雑で美しい模様を織りなすように相互に連結し合い、最終的にはクラスルーム全体がまとまったひとつの単位となって織り込まれていく。Theodorson は、時間をかけるごとに友情の輪が広まって、グループとしての結束力が高まっていくと述べている (1953, p.313.)。

クラスルームの結束力を高めるもうひとつの要素は信頼である。言語学習での早期の段階で、お互いに知らないグループの中で初めて目標言語を使うことが求められると、大きな不安感を引き起こしてしまい、その結果、学習に集中することを避けようとする心理が働いてしまうことがある (Ehrman and Dörnyei, 1998, p.113.)。安心して人前で目標言語である外国語を話すことが出来ない状況では、コミュニケーションを取ることは非常に困難である。Hadfield は、グループのメンバーのひとりひとりが周りから支持を受けている、受け入れられている、仲間から激励を受けていると感じることが重要であり、不安感グループの雰囲気やネガティブにしてしまう要因になると指摘している (p.80.)。Ehrman and

Dörnyei はさらに、否定的な感情は通常の場合、相手となる人物について知らない状況から生じる結果であると指摘している。したがって、お互いのことをより知るようになると、親しみが増し、お互いを信頼するようになる (p.142.)。お互いの信頼が十分に生まれていない状況では、学習者が持つ自信や優越感が否定的に、また非協力的に働いてしまうこともある (Hadfield, 1992, p.80.)。お互いに信頼することが出来れば、間違えることを恐れずに、相互に交流を持とうとする自然な流れが出来上がるようになっていく。

クラスルームの基本的な規則を作ることで、行動の規範が出てくるとになる。具体的な行動の規範はお互いの信頼を高めることにつながる。M. E. Shaw は、行動の規範のことをグループのメンバーが設定した行動の規則で、クラスルームでの行動の一貫性を維持するものであると表現している (1981)。M. E. Shaw は、「もしグループのひとりひとりが相互の交流の際の振る舞い方を自分勝手に決めてしまうと、自分以外のメンバーがどのような振る舞いをするのか予測することが出来なくなり、收拾がつかない状態になってしまう。」と指摘している (p.247.)。したがって、クラスの規則を作ることで、学習者は「混乱」(storming) と「統一」(norming) を繰り返す移行期の中で、平静さを確立していき、容認可能な行動の規範が出来ることでグループとしての成熟さが増すようになる。その際にもっとも重要な点は、確立される規則や行動の規範が(教師ではなく)学習者側の意向によって決められること、クラスルームがひとつの単位となって話し合いが持たれること、どこから先を規則違反にするかを含めてその内容を全員一致で決められるかどうかである (Dörnyei & Malderez, 1997, p.70.)。もしこうした規則や行動の規範が確立されると、教師はグループ自体が自分で統制をとれるようになることがわかる。Cohen は、このように内面化された基準があると、学習者は望ましい行動をとるようになるだけでなく、グループの規則や行動の規範を進んで守るようになっていくと説明している (1994. Ehrman and Dörnyei, 1998, p.131. で引用.)。

適切な手順を踏むと、難しい時期である「混乱」と「統一」の過程であっても信頼を深め、結束力を高めることが可能となる。伝統的で、権威主義的な教師はここでは無用である。というのはそうした教師はグループを組織的に確立することが出来ないからである (Dörnyei & Malderez, 1997, p.76.)。クラスルームの問題は抑圧されたり、否定されたり、無視されるべきではないし、衝突が生じた場合の最良の解決法は詳細に検討することである。これこそがグループが孤立やうわべだけの受け入れの状態を越えて成長することが出来る方法である (Ehrman and Dörnyei, 1998.)。Ehrman and Dörnyei は、問題が抑圧されてしまった結果について次のように鋭い指摘をしている。

教師はしばしば学習者の反抗を抑圧してしまう。それは教師側の理解の不足によるものである。反抗はグループの成長の一段階にすぎないことを分からずに、怖くなってしまふからである。抑圧されてしまうと、遅刻や欠席が増えるというような「回避」や動機付けの点での漸進的な後退、あるいは受動的な敵愾心が生じてくる。実際には教師に向けられた敵愾心は学習活動、他のグループのメンバー、学校、身代わりとなるものに形を変えて現れることになる。

(p.129.)

「衝突」の中で指導をするには、教師が客観的であり続けなければならないであろうし、その一方でフィードバックを受け入れて、すべての学習者と衝突を解決しなければならない。初期の移行期の段階ではグループのメンバーはひとつのクラスルームとしての構造が成り立つように、グループの他のメンバーや教師の顔をうかがいながら、自分の発言や行動を見つめ、自分の行動が受け入れられるかどうかの手がかりを求めるなど様々なチェックをするようになる。教師は、何がグループの行動の規範になるのか、その形成に立ち会い、共に確立するという大きな役割を持つことになる (Ehrman and Dörnyei, 1998.)。

初期の段階がうまく行くと、グループは演習実践の段階に移る。この段階はグループとしての発展をする時期である。ここまで来ると、教師が目立つ必要はなくなる。ひとたび困難な時期を越えて、グループがグループの形成と移行期を乗り切ることが出来ると、グループのリーダーはリーダーとしての役割を終えて、リーダーシップをグループのメンバーに任せることが出来るようになる。つまり、自分たちでグループを管理することが出来るようになるわけである。この時期になるまでには、グループの行動の規範は確立され、学習者は自分で自分を規制出来るようになり、教師の手綱は離れ、グループは効果的に独立するようになる。教師がある程度の責任を学習者自身に任せても、結束力の高いグループは自らに前進し、学習者はお互いに学びの時を促進出来るようになるのである (Ehrman and Dörnyei, 1998.)。

学習コースは「解散」という最終段階で終焉となる。この「解散」はまだ終わっていない課題を仕上げて、復習を経て、学習内容を最終的にまとめる時である。教師は学習者が次につながる前向きな態度になるように送り出されなければならない。学習内容にまだ終わらないところがあっても、それまでの言語学習が完結していないということではない。途中で放棄されたと感じて終わるよりは、さらなる未来の学習に向けた動機付けを持たせることに注意を払うことの方が重要である。その学習はひとりで行うものでもグループで行うものでも構わない。教師は受け持った学習者のために、また学習者の未来の教師のためにも積極的な姿勢で言語学習に向かうことが出来るように大いなる努力を惜しんではならないのである。

まとめ

本稿は「クラスルーム・ダイナミクス」について相互に関連した三つの要素、つまり対人関係、結束力、動機付けに関する関係を論じたものである。「クラスルーム・ダイナミクス」と動機付けとの関係で重要なのは結束力であることが理解される。「クラスルーム・ダイナミクス」

は良好なクラスとそうでないクラスにある違いだけではなく、動機付けに関しても重要なカギとなってくる。もし教師が良好な対人関係を築くことが出来れば、クラスルームは結束力を高め、また動機付けを高め、クラスルームにいる者は誰もが共にいる時間を享受することが可能となるのである。

(本稿は、Steven Paydon, "Elements of Classroom Dynamics" (Tokai University Foreign Language Center, *Motivation in English Language Learning*, March 2006, 15-30.) の内容に加筆修正したものである。)

参考文献

- Agazarian, Y. & Peters, R. (1981). *The Visible and Invisible Group: Two Perspectives on Group Psychotherapy*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Brophy, J. E. (1981). *Teachers' Expectations, Movies and Goals for Working with Problem Students*. In Ames, C. & Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu*, 175-214. Orland, FL: Academic Press.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group Dynamics: Research and Theory*. New York: Harper & Row.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). *Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom*. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Coffey, H., Freedman, M., Leary, & T, Ossorio, A. (1950) Community Service and Social Research: Group Psychotherapy in a Church Program. *Journal of Social Issues*, 6(1), 14-61.
- Cohen, A. P. (1994). *Self-Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. London, New York: Routledge.
- Cooley, J. H. (1962). *Social Organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Schocken Paperback.
- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A (1997). *Group Dynamics and Foreign Language Teaching*.

- System*, 25, 65-81.
- Enyedi, A. (1997). Whose Group is It Anyway? *Nyelvinfo*, 5(2), 15-21.
- Ehrman, M. E. & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Evens, C. R., & Dion, k. L. (1991). Group Cohesion and Performance: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, 22, 175-186.
- Foryth, D. R. (1990). *Group Dynamics* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Griffith, B. C., & Mullins, N. C. (1972). Cohesion Social Groups in Scientific Change. *Science*, 177, 959-964.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1995). *Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments for All Students* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Julkunen, K. (1989). *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. University of Joensuu Publications in Education, No. 6. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Keller, R. T. (1986). Predictors of the Performance of R&D Organizations. *The Academy of Management Journal*, 29, 715-726.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford University Press.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1990). Progress in Small Group Research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. University of Chicago Press.
- MacLennan, B. W. & Dies, K. R. (1992). *Group Counseling and Psychotherapy with Adolescents* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McCormick, F. G., Jr. (1994). *The Power of Positive Teaching*. Malabar, FL: Krieger.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Rinehart and Winston.
- Shaw, G. B. (1913). *Pygmalion*. Essex, UK: Pearson Education Limited (1991).
- Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston: Heinle & Heinle.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Wikipedia. org. (2013). *Carl Rogers*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers>
2013 年 11 月 6 日。

