

泉水康子／支持的教室風土をめざして

支持的教室風土をめざして

—ラポール構築のための教室環境整備—

泉水 康子

要 旨

ラポール (rapport) とは、欧米の臨床心理学やビジネス分野で使われている言葉で、心理的に安全で信頼に支えられた関係性を指す。また、多文化共生を目指す日本語教育においても、ラポールは支持的教室風土の基本となるものであり、ラポール構築は欠かせないプロセスである。しかし、これまで、日本における日本語教育では、教師と学習者間ならびに学習者間相互のラポール構築は自然発生的な事象とみなされ、そのための考察は疎かにされてきた。そこで、本稿では、ラポール構築に関する研究へと端緒を開くべく、グループ・ダイナミクスの観点から日本語教室の環境整備について考察した。とくに現代のベダゴジーを推進していくうえで、ラポール構築に大きな障害となっているのは、旧来のベダゴジーに合わせた机配置である。旧来の標準的な机配置に代わるものとして、本稿では、セミサークルやサークル型を推奨し、また頻繁な席替え等についても提案した。

キーワード：ラポール構築、支持的教室風土、多文化共生、教室環境、グループ・ダイナミクス

1. ラポールとは？

ラポール (rapport) は、臨床心理学や医療、あるいはビジネス分野で広く使われている言葉で、「調和を特徴とする関係性」(Webster's 1990) を意味する。また、こういった当事者間の心的融和状態を、あまり時間をかけずに意識的に構築することをラポール構築と呼んでいる。たとえば、医師は患者に対し、障害者ケアや疾病治療が円滑に推進できるよう、信頼感や共感を分かち合う関係性 (ラポール) を、あまり時間をかけることなく構築する必要がある。そこで、そのためのストラテジーのひとつとして、スマイルやアイコンタクトの頻度を増したり、うなずきのタイミングに配慮したりといった具体的で意識的な行動をとる (Duggan 2011)。また、カウンセリングなど臨床心理学の分野でも、感情交流に不可欠な信頼感や受容の関係性 (ラポール) を、あまり時間をかけずに構築するために、カウンセラーはクライアントの動作をまねたり (ミラーリング)、口調やテンポを合わせたり (ペーシング) と、さまざまなストラテジーを駆使している (一般財団法人日本 NLP 協会)。同様に、ビジネスであれば、顧客との間に信頼関係 (ラポール) を構築するために、セールス・テクニックや交渉のストラテジーのひとつとして、営業担当者は顧客に関心を示したり、共通の話題を探したり、ほめるといったストラテジーを取る (前原 2008)。このように、対人の関係性を重んじる分野では、あまり時間をかけずに良好な関係性を構築することに焦点を当て、ラポール構築のためのストラテジーは一見表層的ながら具体的なレベルで明示されている。

これに対し、日本における教育分野一般では、教師と学習者間ならびに学習者間相互の理想的な関係性は、自然発生的で深層的な事象とみなされる傾向があり、そのため、あまり時間をかけずにラポール構築するための具体的な行動指針となり得るものが見当たらない。たとえば、文部科学省

は、『小学校学習指導要領解説 総則編』(2008)で、「相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級、お互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級」を理想の学級として掲げ、そのための「支持的風土」を築くことを奨励している。ここで言われている支持的風土とは、縫部(2001)が提唱する支持的教室風土のことで、学習者が脅威や不安を感じることはない、互いを尊重し、受容し合った教室の雰囲気のことを指す。つまり、支持的教室風土とは、教師と学習者間ならびに学習者間相互にラポールが構築された結果にほかならないのであるが、文部科学省は、ラポール構築のための具体的な行動指針については触れていない。そのため、「言葉だけが独り歩きし、その概念の意味や意義の理解が不十分であるだけでなく、支持的風土を形成するノウハウも共有されていない状況」であるという(全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会 2011)。こういったラポール構築に関する模索状態が、今日、日本の初等中等教育等における学級崩壊やいじめ、さらにいじめを苦にした自殺というような対人関係の問題の深刻化の一因となっているだろうことは想像に難くない。

日本語教育でも同様に、スムーズなコミュニケーションや、安心して自己開示をするために、支持的教室風土が必要不可欠としながらも、その基本となるラポール構築に関してはほとんど語られていない(縫部 2001, 川口 2010)。たとえば、縫部(2001)は、教室内の対人関係という「自他の力動的な相互交流」に、教育とカウンセリングの接点を認めて、ラポールを「援助的關係」¹⁾と捉え、支持的教室風土の基本とみなしている。さらに、ホーリスティックなアプローチを推奨し、日本語教育で第一義的なものは「人間へのアプローチ」であるとし、そのために、学習者が安心して自己開示できる支持的教室風土づくりを奨励している。しかし、その基本となる対人の関係性の形成については、「指導技術ではなく、教師の人柄(パーソナリティ)である」として、自然の成り行きにまかせている。さらに、「(教室内の)対人関係が深まる場合もあれば、そうでない場合もある。後者のほうが圧倒的に多いのが現実である」と振り返り、「外国語教育における対人関係の重要性が叫ばれている割には、外国語教育学者は外国語教育の観点から対人関係を研究することを疎かにしてきている」と、日本語教室におけるラポール構築に関し、さらなる研究を促している。

同様に、館岡(2012)も、多文化共存する日本語教室で協働学習を推進するにあたり、ラポールを構築する必要があることを示唆している。館岡は、「関係性も良好であり、自律性が発揮されているとき、(協働への)参加は最大となる」と、ラポール構築について触れ、さらに、「ことばの教室における(他者との)関係性の生成と学びへの参加の観点は重要でありながら、今までこうした視点でことばの教室を十分検討してこなかったのではないだろうか」と、日本語教室におけるラポール構築に一考の余地があることを指摘している。このように、近年の語学教育のベダゴジーや学習形態では、学習者が何を言っても何をしても心理的に安心と感じられるような支持的教室風土が必要とされているにもかかわらず、その基本となるラポール構築についてはまだ十分に論じられていない。

そこで、本稿では、支持的教室風土づくりへ向けた、ラポール構築のための戦略として、何よりもまず物理的な教室環境から見直す必要があることを指摘したい。

2. ラポール構築の障害

社会言語学の視点から、Levine and Moreland (1998)は、環境とインターアクションの形態との

泉水康子／支持的教室風土をめざして

間に密接な関係があることを指摘している。たとえば、炭坑や潜水艦、宇宙船といった危険な作業環境においては、そこで作業に従事する者同士のインターアクションも、協力して争いを極力避けるといったように、環境に応じた独自の形を取ると言う。そういった環境で作業に従事する者たちが、自分たちの置かれた環境の特殊性や危険性に関する認識を共有した結果、独自の潤滑なインターアクションが自然発生的に生成されるのである。ここで言うインターアクションとは、双方向の対話のみならず、互いの外観や表情や動作を視認する相互作用も含まれる。それでは、日本語の「学習コミュニティ」に参加している者たちは、対話等の学習活動に参加する以前の段階で、互いの異質性や、異文化の共存する教室の特殊性について充分認識し、また、その認識を共有できているだろうか。

池田・館岡（2007）は、日本語教育における協働学習を、多文化背景の参加者同士が互いの存在を尊重し、「『対等』を認め合い、互いに理解し合うために『対話』を重ね、対話の中から共生のための『創造』を生み出すもの」と定義している。さらに、館岡（2012）は、この協働を中心とした日本語による多文化共生の文脈を「学習コミュニティ」として捉え、言葉だけでなく自己表現を学び、他者への理解を深めていく「社会的な実践」の場と位置づけている。さらに言えば、近年の日本語教育が目標としている多文化共生という教室形態は、国家や民族のみならず、ジェンダー、世代、あるいは障害の有無など、多岐に渡る互いの異質性や文化差を超えたところで営まれるはずである。つまり、それぞれ独自の文化背景を担い、互いの異質性で区分されていた者同士が、それまでの社会的次元とは異なった新しい次元で、日本語教室という学習コミュニティを創造することになる。そこで、そういった新しい環境を築くにあたり、旧来の教室環境をそのまま当てはめたのでは、新しいぶどう酒を古い皮袋に入れるたとえにも似て、数々の不都合が生まれるだろうことは言を俟たない。日本語教授法が進化し、新しい教育理論が次々に取り入れられる中、教室環境だけは変わらないというのは驚くべきことである。

一般的に教室というと、私たちは、黒板の前に教壇があり、教師に向かって、学習者の席が基盤状に並べられた伝統的な教室風景を思い浮かべる。田中（1999）の学校建築に関する研究によると、今日広く普及している標準型教室の原型は、19世紀の欧米にさかのぼると言う。田中は、ヘンリー・バーナード（Henry Barnard 1811～1900）の著作『学校建築』から引用し、今日の標準型教室が米国で採用された経緯を述べている。米国北東部コネティカット州教育長を務め、『アメリカ教育雑誌』（American Journal of Education）を主宰したバーナードによれば、伝統的に今日まで使われている教室配置は、19世紀初頭の米国で、教師が生徒全体を不断に監督できるように設計された「教師のための教室アレンジメント」であり、「レシテーション（復唱）」のための座席配置であると言う（Barnard）。つまり、今日、標準的教室デザインとされている座席配置は、旧来のペダゴジーである教師中心の一斉授業やレシテーションと結びついているのである。これを、近年の、学習者を主体とするコミュニケーション・アプローチや協働学習、さらに、よりホーリスティックなペダゴジーのための標準教室とすることは不自然であると言わざるを得ない。

Dörnyei, Z., & T. Murphey（2003）は、物理的な環境と、その中で発生するグループ・ダイナミクスとの間に密接な相関関係を認め、旧来の教室環境に現代のペダゴジーを当てはめたために生じる弊害を挙げている。たとえば、従来の教師主導型の教室形態の場合、授業中、ひとりひとりの学生から教師の姿はよく見えても、学生同士は互いの顔が見えにくいいため、学習者はそれぞれ孤立していることが指摘されている。実際、日本語学習者が教室のマス目のひとつに座ってしまうと、正面

の教壇に立つ教師とは向き合わせになるが、前に座っているクラスメートは背中しか見えず、また隣や背後にいるクラスメートの顔や表情は見えない。こうして、学習者は、顔のない集団の中に埋没した状態で孤立感を味わうことになる。これは、旧来の教室デザインでは、学習者が教師のみに焦点を合わせ、他の生徒に気を散らされることなく復唱や暗唱だけに集中できることに重点が置かれているためである（田中 1999）。

さらに、旧来の教室配置の場合、教師側からは教室を全体として見渡すことができるが、学習者の視点からは教室全体を把握することは難しい。これは、旧来の標準型教室が、「他の生徒への、学校の統治を妨害するような誘惑と刺激をすべてとりはらい、教師の生徒全体への不断の完全な監督が可能」（Barnard 1848）となることに重点が置かれているためである。つまり、従来型の教室では、教師は教壇に立ち、あるいは机間巡視により、学習者ひとりひとりを常に「監督」し、さらに全体を把握することもできる。ところが、学習者が他の学習者に興味を持つことは教室運営の「妨害」とみなされ、禁じられていたため、学習者同士なるべく互いの視野に入らないようにデザインされているのである。このように、旧来の教室デザインは、教師主導のペダゴジーに基づいて学習者にレシテーションをさせるには最適だが、現代のペダゴジーが求めている支持的教室風土のような調和した共同体的意識は育ちにくい。こういった教師に従属せざるを得ない旧来の教室形態を強く非難して、Brown (1994) は、「学生たちはチームのメンバーであり、互いに顔が見えて、話すことができなければいけない。彼らを軍隊に入ってしまったように感じさせてはいけない」と述べている²⁾。

さらに、旧来の教室デザインの場合、席順がそこに座る学生のステータスや授業への参加態度に影響を与えるため、現代のペダゴジーを推進するうえで明らかな不平等が生じることを、Dörnyei, Z. & T. Murphey (2003) が指摘している。つまり、机の配置や座る場所によって、学習者がリーダーシップを取る機会やグループ活動を共にするメンバーの選択、他のクラスメートと知り合う機会などに影響を及ぼすというのである。実際、日本における日本語教育で、伝統的な碁盤状の机配列の教室で教える場合、前列と後列、あるいは教室の中央と端では、教師のアテンションの度合いが異なることは周知の事実である。教師からのアテンションが外れがちな後列や端に座った学習者は、授業への参加度も見過ごされやすく、授業へ参加するためには大きな動作で手を挙げたり、大きめの声で発言するなどして教師のアテンションを引かなければならない。いっぽう、前列や中央に座った学習者は、教師のアテンションを得やすく、軽く手を挙げたり、普通の声で教師に応えたりすることで、楽に授業参加できる。いっぽう、準備不足の学習者がいた場合、教室の中央に座ることは、教師の注意を引くリスクも高いので、自然、教室の端の席へ座ることになる。このように、伝統的な教室配置では、着席の位置により、授業参加の度合いや、ひいてはリーダーシップを取るような機会にも差が出てくることは学習者の目にも明らかで、これでは、学習者たちが互いに対等感や平等感を持つことは難しい。

そこで、今日のペダゴジーや学習形態に合わせ、支持的教室風土の醸成に向けて、ラポール構築に資するようなスペースを確保し、教室環境を新たに整備し直すことは、今や急務となっているのである。

3. ラポール構築へ向けた教室環境

学期の最初の頃の語学授業は教室内の緊張が高いのがふつうである。学習者は互いをまだよく知らないまま孤立しており、情報不足のため不安感が強い。不安感や緊張で目標言語を十分に使うことができなかつたり、自己防衛が強くなつたりすることも有り得る。また、そういったことがストレスとなって、教師やクラスメートに対し忍耐を欠いたり、密かに敵愾心を抱いたりすることもある。

グループ・ダイナミクスの観点から、Dörnyei, Z., & T. Murphey は、学習者が互いの外観や表面的な印象の「好き嫌い」に応じて、初期段階の集団を形成していく傾向があることを指摘している。さらに、この初期の「好き嫌い」が、さまざまな要因により、互いの受容、つまりラポールへと変容し、強化され、やがてクラス全体の一体感へと変わっていくというのである。実際、館岡（2012）によると、学習者がクラスメートとうまく対話できず、協働に参加すること自体を拒否した事例も報告されており、対話などの協働的な学習活動に入る前に、ごく早期の段階でラポール構築が必要とされていることが認められている。

そこで、Dörnyei, Z., & T. Murphey（2003）は、教室運営のごく初期段階から、互いの異質性をよく認め合い、受容し、ラポール構築へと意識的に集団形成を仕向けるよう勧めている。ラポールを強化する要因として、Dörnyei, Z., & T. Murphey は次の 11 項目を挙げている³⁾。

- 1) 互いを知ること
- 2) 近接感（物理的距離）
- 3) 接触
- 4) インターアクション
- 5) 協調
- 6) グループによるやりがいのある経験やグループ・タスクの成功
- 7) カリキュラム外の活動
- 8) 困難な経験を共有すること
- 9) 共通の脅威
- 10) グループ間の競争
- 11) 教師による模範

ラポールに関わる上記要因うち、1) 互いを知ること、2) 近接感（物理的距離）、3) 接触、4) インターアクションの 4 項目については、教師が教室内の座席配置に配慮することで、かなり充たされる部分がある。そこで、上記 4 項目を考慮に入れ、学期の第一日目から座席配置を整備して、学習者同士、互いの外観のみならず、表情やボディ・ランゲージといったインターアクションのレベルで互いを直接的に視認できるようにし、互いの異質性や共通性を無理なく印象付けるようにする。具体的には、たとえば少人数制クラスの場合、Dörnyei, Z. & T. Murphey（2003）が示しているように、半円状または U 字状（セミサークル）や円状（サークル）の座席配置などは、ラポール構築にかなり有効と思われる。たとえば、セミサークルの座席配置の場合、学習者は、コースの初日からクラスメートと自然に顔を向き合わせることができるので、互いの外観、仕草、態度等、共

通性や異質性等の情報が無理なく素早く察知できる。さらに、学習者同士互いの位置が近接しているので、真後ろなど体を不自然に向けて対峙することがなく、比較的にリラックスした体勢で初対面同士会話を始めることができる。さらに、学習者は、セミサークルのそれぞれの席から教室全体を見渡すことができるので、教師に従属することなく、自身の属する学習コミュニティの全体像を常に把握していただける。こうして、情報不足からくる学習者の不安や緊張を減じるだけでなく、より短時間でラポール構築が可能になり、共同体としての意識も生まれやすくなる。

ちなみに、筆者は、1990年代前半から十年ほど、北米の複数の公立大学で、コミュニケーション・アプローチによる日本語教育に携わったが、いずれのクラスでも、セミサークルの座席配置を標準型としていたと記憶する。これはいずれも、6～7名から15名前後の少人数クラスで、グループワークやペアワークのために学習者が移動しやすいというだけでなく、学習者同士、互いに顔や表情がよく見え、名前も憶えやすく、互いをよりよく知り合うことができるようにという配慮からであった。これには、また、アメリカの公立大学における特殊事情、たとえば、標準的な机や椅子が軽くて移動しやすいデザインであったこと、また、教室に座席配置を容易に変えられる十分なスペースがあったこと、さらに、机配置の移動は教員の創意にまかせられ自由だったことなども寄与している。

フィッツジェラルド(2010)は、会話にラポールが存在している証拠として、「笑いの多さ」や「ユーモアのネタの豊富さ」を挙げているが、筆者の経験では、アメリカの大学のセミサークルに配置された日本語教室で、コースの初日からラポールが構築され、笑い声の多いユーモアのあるなごやかな雰囲気となるのはめずらしいことではなかった。また、とくに興味深かったのは、北米のいずれのクラスにおいても、ラポールが強化されるにしたがい、学習者の外観も変容してくることである。学期当初はおおざらな格好をしていた学習者が、日を迫うにつれ、服装の配色や流行に気を配り始め、アクセサリーを身に着けるなど、目に見えておしゃれになってくるのである。教室内部におけるこういったおしゃれの兆候も、あるいは互いが可視化された座席配置から生じるポジティブなインターアクションの一部とも思われ、学習者の自尊心や他者への興味の高まりの表れであり、ラポールが存在している、または存在し始めた証左とも言えるのではないだろうか。

また、このセミサークルの扇の要的な位置に教師が立つことで、教師は学習者ひとりひとりから均等な距離を保つことができ、いずれの学習者とも一対一の緊張感を持続させたまま、学習者と一律にやりとりができる。心理学的観点から、一般教室内部におけるラポール構築を論じたのは佐竹(2003)であるが、佐竹は、生徒が教師に安心して助けを求められるような信頼関係を築くためには、教師が生徒に「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」を与えるような行動をとる必要があると言う。前述したように、旧来の座席配置では、教師のアテンションが学習者の位置により異なってしまうため不平等感がぬぐえないが、セミサークルの場合、教師から受けるアテンションは平等になり、いずれの学習者に対しても対等に「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」を受けさせることも可能となる。

また、セミサークルの座席配置の場合、教師が従来の教壇から下り、あるいは大きな教卓から離れることを意味する。それまで大きな教卓や教壇で守られていた教師のオーソリティとしての体面は、それらが取り払われることで失せ、学習者の側からは教師からの威圧が減じ、教師にとっては学習者と対等な位置へと近づくことになる。また、教師と学習者は、同一平面上に立ち、一対一で向き合う形となるため、相互に対等感が生まれ、さらに教師が学習者ひとりひとりと近接することで、互いの人間性も察知しやすくなり、ラポール構築に効果的である。

泉水康子／支持的教室風土をめざして

筆者の場合、さらに、教室内の活動で学習者が前に出てプレゼン等を行う際、学習者のサークル内の空席に座るよう心掛けています。そうすることで、教師が、プレゼン等の聴衆のひとりとして、学習者と同等の位置にあることを示すためである。こうして、教師は、学習者ひとりひとりが個性を発揮するのを、時にオーケストラの指揮者さながら調和させ、あるいは学習者の中に入って学習活動のファシリテーターを務めるのである。

いっぽう、Dörnyei, Z. & T. Murphey (2003) は、教師がセミサークルの要的位置に立ちリーダー的役割を担うことで、コミュニケーションの中心になってしまうことを危惧している。そこで、グループの自律性をより強化するために、教師が折を見て半円を閉じ、円状の座席配置になるよう配慮すべきだと、Dörnyei, Z. & T. Murphey は提案している。この場合、教師がサークルの中の一員となることで、学習者の視界からはリーダー的な姿が消え、学習者同士の自律性によりまかせることができるというのである。

あるいは、別の選択肢として、教師がサークルの外に出てしまい、学習者だけのサークルにして円を閉じるということも可能であると筆者は考える。実際、筆者の経験では、少人数の学習者を教室の隅に集め、壁に貼った世界地図を見ながら立ち話風にしたところ、偶然、学習者だけのサークル形状となり、日本語による対話が学習者同士でよく発展したことがあった。立ち話にし、サークル状の座席配置にし、学習者の対話サークルの中に教師が埋没するか、またはサークルの外に出てしまい、学習活動を学習者の自律性にすべてまかせるか、学習者の習熟度や自律性の度合い、またクラスの編成や学習内容に照らし合わせ、教師がよく判断することが必要となる。

その他にも、渦巻き型とも言える座席配置が成功した例として、体育館のように広い部屋の中央に、教師がまず自分の椅子を置き、後から来た学習者が次々と教師を取り囲む形で着席した事例が挙げられている (Dörnyei, Z. & T. Murphey 2003)。これは当初、授業開始時に学生が数人しかいなかったものが、遅れて来た学生が自分で椅子を持って来て、教師を取り囲む形で次々と何重もの円を作ったものである。早く来た学生も遅れて来た学生にわずらわされることなく、また適度な間隔を置いて活動にも支障なく、教師からも全員がよく見渡せ、最終的に40人を超える学生を、少人数の教室と同様に運営できたと報告されている。このような事例は、偶然の産物とはいえ、前述の立ち話の事例と同様に、現実の環境と文脈に合わせ、学習者が自らの学習環境を柔軟にデザインしたとも言えるのではないだろうか。

さらに、Dörnyei, Z. & T. Murphey は、できるだけ多くの者と近接させ、相互の接触を増やし、インターアクションの機会を多く与え、互いをよく知るために、教室内の席替えを頻繁に行うことを勧めている。席順やペアワークの組み合わせやグループワークの編成を頻繁に変えることは、筆者の北米における教育経験から言っても、ラポール構築に非常に効果的であった。これまで、日本的な習慣や発想から、学習者が一定のグループやペアの顔ぶれによくなじめば良好な関係に発展すると思われがちだったのではないだろうか。また、そのために学習者のグループメンバーを固定し、その狭い人間関係の中でラポールが構築されることを期待しがちだったのではないだろうか。これは逆に、頻繁に相手を変え、日本語を学ぶといった共通のゴールを通して、クラスメート全員をよく知ることが大切なのである。そうすることで、学習者は、人間の多様性と同時に共通性に気づくという受容の初期段階を経、そこから、さらに共同体の一員としての意識も芽生えることになる。このように、早期にラポールを構築するためには、学習者が多くの相手と接触し、互いをよく知る機会を多く与えることが重要になる。こうして、異文化間コミュニケーションの端緒が開かれ、こ

こから支持的教室風土が醸成されていくのである。

4. まとめと今後の課題

本稿では、これまで疎かにされてきた、日本語教育におけるラポール構築について概観し、具体的な行動指針やストラテジーについて考察した。ラポール構築とは、調和した信頼関係を、あまり時間をかけずに築くことを指す。現代のベダゴジーで必要とされる支持的教室風土の醸成には、まず、教師と学習者間ならびに学習者間相互に、意識的にラポールを構築することから取り掛からなければいけない。しかしながら、現在、日本の多くの教室で標準とされている机配置は、旧来のベダゴジーの目的に合わせてデザインされているため、ラポール構築の障害となっている。今日の日本語教室では、学習の初期段階で、互いの異質性を明確に意識させ、寛容性や受容力が求められていることを、対話以前に学習者に認識させるような座席配置が必要である。

本稿では、ラポール構築に資する座席配置として、セミサークルやサークル、また、渦巻き型を紹介したが、インターアクションのパターンや活動の内容、また与えられた教室の制限等により、教師は教室環境を柔軟に変えていくことが望まれる。せっかく有効な教授法を採用し、あるいは少人数制にしたとしても、教室環境に阻まれてそれが生かせないのでは主客転倒である。

また、多文化共存する日本語教室では、深く内向する日本古来の村的な関係性ではなく、広くクラスの全員と知り合うコスモポリタンの関係性が求められていることに本稿では言及した。そのためには、広い視野や受容力、また普遍的な対応スキル等が必要となるが、こういった異文化間コミュニケーションや異文化理解のためのスキルについては、あるいは近い将来、聴解や読解などといった従来の語学学習のスキルに加え、成績評価に加えることも考慮すべきではないだろうか。

さらに、本稿で提案したラポール構築のストラテジーは、互いの異質性を早期の段階で気づかせ、よく知り合い、受容に至るという点で、日本語教室など異文化を背景とした学習コミュニティだけでなく、今日いじめなど対人の関係性に大きな課題を抱える初等中等教育のラポール構築にも応用できるように思われる。過去においては、日本人同士、生育環境や人生経験が似通っていたため、対人の関係性も村的に狭い視野で、一定のコミュニケーション・スキルにより深く結ばれることが可能であった。それが、今日、グローバル化や情報化が進んだため、個人個人の生活様式から思考にいたるまで、かつてなく多様化し、対人の関係性やコミュニケーション・スタイルにもさまざまな問題が現れている。現代の中高生も、互いの異質性に戸惑っているという点で、異文化を背景とする日本語教室の学習者となら変わるところはない。

このように、多文化共生へ向けて、ラポール構築も含め異文化間コミュニケーションや異文化理解に関する考察は、今後大きな実りをもたらすように思われ、さらなる研究が待たれる。

注

- 1) 縫部は、ラポール (rapport) を「援助的關係」と和訳しているが、日本語で援助的とする、困っている人に対する助力の意味合いになってしまい、他者との対等な語感が失われて語弊があるので、本稿ではラポールとした。
- 2) 筆者和訳。
- 3) 筆者和訳。

参考文献

- 池田玲子, 館岡洋子 (2007) 「第1章 協働とは」『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房 1-19.
- 川口義一 (2010) 「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』(8・9) 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 早稲田大学日本語教育研究センター 33-40.
- 佐竹圭介 (2003) 「教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究」『九州大学心理学研究』第4巻, 教育学部・人間環境学研究院 195-201.
- 館岡洋子 (2012) 「テキストを媒介とした学習コミュニティの生成—二重の対話の場としての教室—」『早稲田日本語教育実践研究』早稲田大学日本語教育研究センター 57-70.
- 田中智志 (1999) 「第9章 学校建築の誕生—空間構成の企てと教育空間の整序」『ペダゴジーの誕生』多賀出版 277-309.
- 縫部義憲 (2001) 「第5章 外国語教室経営」『日本語教師のための外国語教育学』風間書房 179-222.
- フィッツジェラルド, ヘレン (2010) 「ラポールとユーモア」『文化と会話スタイル—多文化社会・オーストラリアに見る異文化コミュニケーション—』ひつじ書房 22-3.
- Barnard, Henry (1848) School Architecture. In 田中智志 (1999) 「第9章 学校建築の誕生—空間構成の企てと教育空間の整序」『ペダゴジーの誕生』多賀出版 277-309.
- Brown, Douglas (1994) Teaching by Principles. In Dörnyei, Z., & T. Murphey (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 80-1.
- Dörnyei, Z., & T. Murphey (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duggan, Ashley P. (2011) “When Rapport Building Extends Beyond Affiliation: Communication Overaccommodation Toward Patients with Disabilities.” *The Permanente Journal*, vol. 15 No. 2, 23-30.
- Levine, J. M. and R. L. Moreland (1998) “Small Groups.” In Dörnyei, Zoltán. (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 74.

参考資料

- 一般財団法人日本NLP協会「NLP学び方ガイド」<http://www.nlp.co.jp/000011.php> (accessed on November 2, 2012).
- 全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会ほか (2011) 「第38回全国個を生かし集団を育てる学習研究大会山口大会のご案内」<http://www.yamakoshu.org/koshuken-2011/2004/anai-houkoku/zenkoku/youkou23.pdf> (accessed on November 2, 2012).
- 前原利行 (2008) 「営業はサイエンス。工夫次第でどんどん伸びる！」<http://diamond.jp/articles/-/1003?page=2> (accessed on November 2, 2012).
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』(2008) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf (accessed on November 2, 2012), 68.
- Webster's Ninth New Collegiate Dictionary (1990) Massachusetts: Merriam-Webster Inc., 976