

授業型多人数会話における意図的なユニゾンの特徴

—大学生による模擬授業に即して—

山田雅彦（東京学芸大学）

1. 課題と問題意識

ここでいう授業型多人数会話とは、多人数会話の中でも、授業中の教師に相当する、立場の異なる1名が会話の順番取りシステムにおいて特権的な位置にあるタイプのものを指す。本研究の課題は、授業型多人数会話において、教師（に相当する者）の要求に応じて意図的に行われるユニゾンの特徴を明らかにすることである。

授業における会話の順番取りシステムには、他には見られない特徴がある(McHoul, 1978)。生徒は教師の指名（他者選択）に応答するか、教師によって自己選択が促されたときにしか発話できない。生徒から別の生徒へと発話者が交代することは例外的で、具体的な発話者はその都度変わるものの、教師—生徒—教師—生徒—教師…と、授業中の会話は教師と生徒の間の二者間の会話に近い形で進行する。授業中の会話の順番取りでは「教師だけが創造的な発話を行う者を決定することができる(McHoul, 1978: 188)」とさえ指摘されている。

これにより、授業中の生徒の発話機会がごく制限されたものとなる。一方、多くの教師はより多くの生徒に発話機会を保証しようと試みており、その方法の一つに生徒（厳密に言えば小学校で多用される方法なので児童）によるユニゾンがある。教師が授業中に発問後のキューを使い分けることで、挙手と指名（他者選択）を経た児童単独での応答と複数の児童のユニゾンによる応答を適宜導き出していることが指摘されている（森, 2014）。ただし、森が目にするのは教師による発話順番の配分方法である。Lerner(2002)や申田(2006)のような、多人数会話におけるユニゾンがいかんにして達成されているかについての考察が授業型多人数会話について試みられた先例は見当たらない。

授業型多人数会話では、教師の要求により意図的なユニゾンが行われることがある。授業前後の挨拶は慣例となっており、板書された主発問の斉読は不文律である。しかも、挨拶や斉読の際に行われる意図的なユニゾンでは、挨拶のスピードを極端に遅くしたり、斉読に際して教師が読み始めのキューを出したりというように、児童・生徒の発話があたかも一人の声に聞こえるよう促すことが頻繁に行われている。このようにしてユニゾンされる文言にテンポやプレスといった（打楽器による）楽曲としての性格を見いだすならば、ユニゾンする児童たちはともに同じ楽曲を演奏する共同演奏者の関係にある。共同演奏とは、テキスト（楽曲）に拘束されながらもテキストを自由に解釈し、同時に共同演奏者の自由な解釈による自らの自由の制限を受け入れて、それぞれが音を発して調和のとれた楽曲を演奏すること（Schutz, 1964: 175-176）であり、従うべきテキスト、そのテキストを解釈・改変する自らと他者の自由の三者の間にしばしば学校で期待される関係を見いだすことができる。文字通り「息が合う」と表現されるような関係である。意図せざるユニゾンについてさえ「ユニゾンを行っている者同士のあいだで、自分たちが今まさに共同の関係にあるということを実演する手続き」であると指摘されている（申田, 2006: 146）が、授業型多人数会話での意図的なユニゾンは、単なる発話機会の保証にとどまらず、明らかな共同関係の実演である。それを通じて共同関係の構築を促す働きが期待されている可能性も指摘できる。学校教育に即して言えば「学級経営」の方法の一つである。さらに共同演奏者間には「あらゆる可能なコミュニケーションの不可欠の条件ではあるが、コミュニケーション過程の内には入らず、コミュニケーション過程によっては把握できないある種の社会的相互行為（Schutz, 1964: 161）」が成立しているとさえされる。ユニゾンの達成過程の分析は、コミュニケーションの前提を追究する過程としても見いだすことができる。

その一方で、児童・生徒に一人の声に聞こえるほど息の合ったユニゾンを求めることは、通常の大人数会話に比べると二者間対話に近いと指摘されている授業型多人数会話(McHoul, 1978; 森, 2014)を、二者間対話により近づける機能を果たしている可能性を指摘できる。近年の学校では私語や不規則発言等の課題非従事行動(off-task behavior)が頻発し、従来の会話の順番取りシステムが動揺しつつある。そのような状況の内において、児童・生徒による意図的なユニゾンは教師への従順さ

と機敏さの象徴たり得る。意図的なユニゾンには、授業型多人数会話独自の秩序の維持・回復やそれに適した児童・生徒の習慣形成が期待されている可能性を指摘することもできる。

共同的関係の構築と秩序維持という、異なる働きを見いださる授業型多人数会話での意図的なユニゾンが、実際にはどのようにして達成されているのか、その達成過程に学級経営や学習規律にかかわるどのような意義を見いだせる（または見いだせない）のかを徹視的に把握するのが本研究の目指すところである。

2. 方法

教育学部3年次生による、教育実習事前指導の一環としての模擬授業を2018～19年にかけて45人分録画した。教師役の学生を撮影するカメラを教室後方中央に設置して学生の輪番により操作を行い、児童役の学生を撮影するカメラを教室前方左右に設置して授業開始から終了まで操作を行わず撮影を続けた。一連の撮影は、受講者各自が自分の模擬授業の模様を観察するために授業の一環として、各年度とも延べ4教室に分かれて行った。

録画された動画のうち、研究上の分析対象とすることについて受講者の了解を得られた43の動画から、意図的なユニゾンが行われている場面を抽出した。25人の模擬授業で教師役のキューによるユニゾンが行われていた（授業開始時の挨拶8、板書された主発問の斉読18、教科書教材文の音読5。一回の模擬授業で複数のユニゾンが行われていることがあるため、総和は模擬授業の数と一致しない）。これらの場面の音声と画像をELAN ver. 5.7で分析し、児童役相互のユニゾンに、教師役の言動が及ぼしている影響を考察した。なお、今後文中で「教師」「児童」「日直（ユニゾンのキューを出す児童）」と表記するのは、いずれも教師役、児童役、日直役を務める学生である。

3. 結果と考察

授業型多人数会話において教師の求めに応じて行われるユニゾンには、以下のような特徴が見いだされた。

3.1. 発話冒頭でのユニゾン

授業型多人数会話で意図的に行われるユニゾンのわかりやすい特徴は、通常のユニゾンと異なり、発話の冒頭からユニゾンが行われることである。串田が「ユニゾンを実現するためにはたんに発話の形状と種類に関する予測だけでは十分でない。次に来る特定の語句が予測できなければならない」と指摘している（串田、2006: 120）が、授業型多人数会話ではしばしば、発話のタイミングと発話の内容が明示される。教師が板書（発話すべき文言）を示して「せ：の」とキューを発するといった教授行動が典型的である。

逆に、こうしたキューが明確でないとユニゾンの達成は困難である。一例として、教師が「道徳の授業を始めま：す」と授業の開始を宣言した際、「ま：す」という挨拶にありがちな語尾に挨拶の意図を読み取ったであろう児童は「お願いしま：す」とユニゾンを試みている。しかし、教師の発話がユニゾンのキューであるかどうか不明確なため、児童の発話はそろわず、一人は自分の挨拶が終わった後に他の児童の「お願いしま：す」にあわせて「ま：す」だけ発話するというように、典型的なユニゾンにはならなかった。

3.2. キューをコピーするユニゾン

教師がユニゾンで発話すべき文言だけでなく、ブレスの位置まで示すことで、教師のブレスをコピーしたユニゾンが達成された事例が見いだされた。小4国語の教科書（光村出版）掲載の「白いぼうし」を、教師のリードで斉読する場面である。

「ほりばたで乗せたお客のしんしが」を、教師は「ほりばたで、乗せたお客のしんしが」と発話している。0.1秒に満たないブレスであるが、特異な位置にあるので耳に残る。このブレスは文脈上重要でない「乗せた」を強調する上に、「乗せたお客のしんし」で息が続かなくなりかねないので、通常の音読では入らないからである。あえてブレスを入れるとすれば「ほりばたで乗せた、お客のしんしが」である。にもかかわらず、児童は教師と同様に「ほりばたで、乗せたお客のしんしが」とブレスを入れてユニゾンした。教師の範読が、ユニゾンで発せられるべき文言だけでなく、ブレスの位置まで指示するものとして児童たちに受け取られている。この時の児童のユニゾンは、児童相互に発話のテンポやブレスを調整しあった、共同的関係の実演としてのユニゾンというよりも、個々の児童が先行する教師の発話を模倣した結果となっている。

3.3. 自律的なユニゾン

一方で、教師のキューがあるにもかかわらず、キューのコピーとは見なしがたいユニゾンも見られた。これを「自律的なユニゾン」と呼ぶことにする。むしろ教師のコピーとしてのユニゾンは例外的である。

典型的なのが、授業冒頭の挨拶である。教師が「よろしくお願いします」と挨拶しても、児童は「お願いしま:す」とユニゾンする。ユニゾンは達成されているが教師のキューのコピーではない。「よろしく」を省略した上、「ます」の部分を教師とは異なるテンポでユニゾンしている。教師がユニゾンに加わって「よろしくお願いします」と発話しても、児童たちの発話は「よろしく」を言い終わるタイミングでの「お願いしま:す」であった¹。別の事例では、日直のキューはコピーすべきでないことがほぼ明らかな「礼」であり、これに応じたユニゾンは、教師も含めて「お願いしま:す」であった。さらに、この時は日直の号令が「お願いします」であるにもかかわらず、教師も参加したユニゾンは「お願いしま:す」になっていた。

一連の事例が示唆しているのは、この集団内では児童の挨拶は「お願いしま:す」であるとの暗黙の了解が成り立っている可能性である。児童は、本研究では特定し得なかった何らかの事情によって、なぜかユニゾンができるのである²。しかもそのユニゾンのテンポは、個々が単独で発話する際のテンポとは異なっていることがある。「ま:す」という挨拶は、教育実習が始まると忙しい職場で機敏に行動する意思を欠く表れと見なされる恐れがあるため、教育実習の事前指導にあたる当科目では授業担当者（発表者）が受講者に対して改めるよう再三要求していたことであるが、単独での挨拶が「ます」になる学生はいるものの、授業開始時に授業担当者（発表者）の「おはようございます」というキューで行われるユニゾンの「ま:す」が改善されることはなかった。ユニゾンは、児童各自のテンポにかかわらず、「ユニゾンそれ自体のテンポ」とでも呼ぶしかないテンポで達成されていた。

3.4. テンポのコントロールが困難

ユニゾンのテンポを教師が修正しようとするところがある。原理上、テンポをより速くすることとより遅くすることが想定できるが、今回の動画に記録されたのはユニゾンに参加しつつそのテンポを速めようとする働きかけのみであった。ユニゾンを通じて従順さと機敏さを求めることの効果を検討する手がかりとして位置づけることができる。

教師は児童とともに板書を斉読するユニゾン「リボンの値段は、1メートルあたり、80円です、2.4メートルで、何円になるか、求めましょう」に参加するが、「何円になるか」のところで児童のユニゾンは教師のテンポについて行かず、声量が小さくなる。ここで教師は発話のテンポを耳で聞いてもわかるほど速めている。プレスによって区切られた発話区分ごとの一音節あたりの所要時間を図1に示す。音節数は、母音の数のほか、小学校でしばしば行われるように長音や「ん」をはっきり発話する際を想定してひらがな表記の文字数（拗音は除く）でもカウントしている。発話区分4と5の間（何円になるか、の前）で、ここに示す発話単位間としては最大の（最遅から最速への）テンポの変化が確認でき、児童のユニゾンの声量はここから小さくなっている。前項で言及した自律的なユニゾンとも関連するが、ユニゾンは「ユニゾン自体の」とでも呼ぶべきテンポで進行し、教師を含めたユニゾン参加者個々の意思で、そのテンポを観察可能な程度にまで修正することに成功した例は記録されていない³。

3.5. キーパーソンとしての日直

教師が児童の一人を「日直」として指名し⁴、日直のキューでユニゾンが行われることがあった。そのうちの一事例で、日直

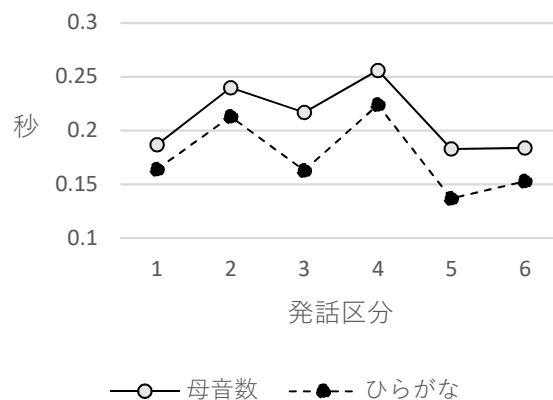


図1 一音節あたりの所要時間（秒）

¹ この事例では、ユニゾン直前の日直のキューが「お願いします」であるため、児童がこれをコピーした可能性がある。また、教師の「よろしく」が日直の号令の語尾を食いついて発話されているため、「よろしく」のユニゾンに参加できなかった児童が、次に来るユニゾンのきっかけとして「お願いしま:す」を待って参加した可能性もある。ただし、日直の号令は「お願いします」なのに、ユニゾンは「お願いしま:す」と異なるテンポであった。

² 「ま:す」は小売店の店員も頻繁に使う挨拶での長音であり、児童役学生もアルバイト等でこの長音の使用に慣れている可能性がある。ただし、長音の長さは職場毎に異なっていると想定する方が現実的であるため、学生各自が個別に習慣化した「ま:す」が結果的にユニゾンになっているとまでは仮定できない。

³ 一方、今回の記録とは別の機会に、テンポを意図的に遅くできる可能性を見いだしている。小学校での授業観察に際して、教師が1年がかりで授業開始時の挨拶を「一人の声」に聞こえるよう求め続けた結果、「お経のように」テンポが遅くなったユニゾンが観察された。

⁴ 通常、日直は事前に決まっているが、模擬授業であるためその場で教師が任意の児童を指名し、即興で日直の役割を演じるよう求めている。

がユニゾンすべき文言として「よろしくお願いします」を明示した時のみ「よろしく」が入ったユニゾンが達成された。会話の順番取りシステムで特権的な立場にいる教師よりも、ユニゾンに参加すべき児童たちにとって「自分たち」の一人である日直のキューの方が、ユニゾンされるべき文言を示すキューとして効果的である可能性が示唆された。

とはいえ、日直の「ます」のテンポはコピーされず、「ま：す」とユニゾンされた。この時、単独の発話では「おはようございます」と長音を省略して発話する教師でさえ、ユニゾンに参加する際は「お願いしま：す」であった。テンポのコントロールが、文言のコントロールよりも相対的に困難であることが示唆された。

4. 総合考察

一連の事例が示唆するのは、「共同的关系の実演」としてのユニゾンに教師が及ぼしうる影響の小ささである。児童は、本研究では特定し得なかった何らかの要因によってなぜかユニゾンができるのであり、教師はそのユニゾンに一員として参加することはできても、教師の意思で文言やテンポ、ブレスをコントロールできるのは、児童が教師に合わせてようと身構えている時、今回の分析の範囲でいえば、ユニゾンした経験がほとんどない文言でブレスの位置をコピーした例に限られていた。また、ユニゾンの文言をコントロールするキーパーソンとして日直の役割が注目に値することが示唆された。ただし、日直がコントロールできていたのはユニゾンの文言だけで、ユニゾンのテンポを意図的に修正することの困難さがうかがえた。

結語として、分析対象の少なさゆえに慎重を期しつつも、冒頭で言及したユニゾンに期待される教育実践上の機能について考察しておく。

児童のユニゾンに教師のコントロールが及びにくいという本研究の知見は、ユニゾンに授業型多人数会話特有の秩序の回復と規律の確立を期待し難いことを示唆している。もしユニゾンの実施を通じて機敏なユニゾンの習慣を形成しようとするならば、一向にテンポが速まらずやり直しを繰り返すことで授業時間を空費するリスクが生じる。

一方、息の合った集団形成（学級経営）の手段として意図的なユニゾンを見るならば、児童たちがどの程度息を合わせられるかの確認と、息を合わせよとのメッセージを発すること以上の効果を期待する上で、日直（キューを出す児童）の果たす役割の大きさが示唆される。日直を介した間接的な指導である。日直の出すキューがユニゾンに及ぼす影響が今後の検討に値する。

なお、今回はユニゾンの文言、テンポ、ブレスの三者に注目して分析を行ったが、授業型多人数会話におけるユニゾンでは各児童の音量にも注目する必要がある。全員が小声であったり、一部の児童が突出した大声を出したりするユニゾンは、たとえ文言、テンポ、ブレスが合っていたとしても息が合っている印象を与えにくい。音量は共同的关系の実演としてのユニゾンの成否にかかわる。今回は音量をめぐる特筆すべき場面が見いだせなかったため音量の考察に至らなかったが、音量を分析の対象とすること、そのためにも人数や学年が多様な集団（理想的には実際の小中学校の授業）のユニゾンを考察の対象とすることが、今後の課題として見いだされる。

謝辞

録画・録音に協力して下さった皆様に厚く御礼申し上げます。

本研究はJSPS 科研費 18K02358 により助成を受けたものです。

参考文献

串田秀也 (2006). 相互行為秩序と会話分析 世界思想社

Lerner, G.H. (2002) Turn-Sharing: The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction, Edited by Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson S.A., *The Language of Turn and Sequence*. Oxford University Press, New York, pp. 225-256.

McHoul, A. (1978) The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom, *Language in Society*, 7, 183-213.

森 一平 (2014) 授業会話における発話順番の配分と取得 教育社会学研究, 94, 153-172.

Schutz, A. 1971 (c1964) Making Music Together: A Study in Social Relationship, edited by Brodersen, A., *Collected Papers II: Studies in social theory*. Martinus Nijhoff, The Hague, pp. 159-178.