

授業における話し手と聞き手の関係の整序の方法 —話し合い場面の児童の自発的な発話の取り扱いに着目して—

齊藤和貴
(教育学科准教授)

本稿の目的は、一斉授業の話し合い場面で、指名されていない児童が挿入する発話やその重なりによって話し手と聞き手の関係が崩れたときに、教師がどのようにその関係を整序しているのかをエスノメソドロジー・会話分析の方法によって明らかにすることにある。そのために、本研究では、授業の映像データをもとに詳細なトランスクリプトを作成し、実際の授業における相互行為に内在する教師の方法に着目する。分析の結果、(1)「謝罪による間接的な注意」、(2)「未発言者の優先」と「発言者の先行割り当て」、(3)「ブローピングによる発問の予告」によって発話をめぐる話し手と聞き手の関係を再構築し、授業を組織化していることが分かった。

キーワード：授業、自発的な発話、挙手、指名、会話分析

1 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

本研究は、授業研究(Lesson Study)の名の下に行われている授業分析を、社会学的関心のもとで捉え直そうとするものである。

学校現場で行われる授業研究では、教師の教授行為と児童の認識形成のありようを観察し、その適切性や教育的効果が問われる。その際、教材や指導法、発問といった授業を構成する要素や、教師の児童理解や評価などが議論の俎上にのせられる。また、教師と児童の発話記録を取り、具体的な発話を元に児童相互の学び合いの様相や特定の児童の固有の思考過程や認識特性に着目する。そして、授業の目標がどのように達成されたのか／されなかったのかが検討され、改善点が議論される。

その反面、教師と児童の発話の形態や連鎖に着目し、相互行為を通じた教室秩序の形成を内在的に明らかにしようとする問題意識は強くはなかった。このような視点は、教師の指導法や児童の認識形成という問題関心の前では背景化し、主要な論点となることはなかった。

けれども、近年、会話分析^{※1}の手法を援用して、授業における児童の発話に対する教師の応答の仕方や働きかけに着目する研究が増えている。藤江(2000)の話し合い場面の「両義的な発話」、岸野・無藤(2005)の「授業進行から外れた児童の発話」への教師の対応、文野(2005)の学習者の「自発的な発話」、笹屋(2013)の児童の「私語」への対応、森(2014)の「一斉発話」を通じた発言順番の配分と取得の関係、松浦(2015)の「児童間発話」の管理、平本・五十嵐(近刊予定)の生徒の好き勝手に話しているように聞こえる「ガヤ」、齊藤(近刊予定)の「つぶやき」の板書への取り込みなどは、教師が即興的に児童の発話に対応する方法の研究として位置付けることができる。

会話分析を援用した授業研究は、授業実践の特徴や形式を明るみに出し、見られてはいるけれども気付かれてこなかった(seen but unnoticed)教師の授業技術や児童の学びの姿をより深く理解することを可能にする。教師にとって、教授学レベルでの技術と相互行為レベルの技術は授業実践の両輪である。これらの技術

が相互補完的に機能することによって、授業における指導目標もよりよく達成できる。

そもそも、授業とは知識の伝達と産出をめぐる教授－学習過程であるとともに、そのことを可能にするような教室秩序を教師と児童が協働的に形成する場でもある。ただし、発話機会に着目すると、一般的に児童より教師の方が多い。教師は希少資源としての発言権を児童に割り振りながら発言者を決定し、授業の中で言語的な相互行為が適切に進行するように努めている。つまり、教師は指名という方法によって一人の発言者を決定／限定し、学級内の話し手と聞き手の関係を整序しながら、学級集団として学び合うことができるように配慮している。しかし、授業の中では複数の話し手が同時に発話したり、隣同士や自然発生的に形成された集団内で会話がなされたりすることによって、公式な(formal)発言権をもつ話し手とそれ以外の聞き手の関係が崩れ、互いの声を聞き合うことができなくなることがある。

それ故、授業では教科内容を指導しながら、児童が話し手／聞き手として互いに相応した振る舞いができるように配慮する必要がある。

1. 2 研究の目的

そこで、本論考では、一斉授業の話し合い場面で、授業における話し手と聞き手の関係に焦点化し、発言権をもたない児童の自発的な発話によって話し手と聞き手の関係が崩れたときに、教師が児童の自発的な発話をどのように取り扱いながら話し手と聞き手の関係を整序し、学級全体の話し合いの場に再統合しているのかを、参与観察による事例を解釈することによって説明することを目的とする。このことは、従来の授業研究では見落とされてきた教室秩序の形成を、教師の実践知として析出することでもあり、授業実践に寄与できるものと考えられる。

1. 3 研究の方法

本研究において、教室内の発話を分析する方法として立脚するのはエスノメソドロジーと会話分析(以下、EMCAと略記)である。EMCAは、人々の行動を規範的な社会秩序から当然のごとく帰結されるものとして捉えるのではなく、

人々の間で常識的／無意識的に実践されているものとして捉え直そうとする。とりわけ会話分析は、相互行為としての会話に着目しながら、どのような方法(method, practice, procedure)で相手に自分の理解を伝えながら自分たちの社会秩序を作り上げ、維持しているのかを明らかにしようとする(林編 2008, p.13)。

好井(1999)は、授業を中心とした教育場面は制度的状況であり、教室という空間の自明性を取り除くと教室が非日常的な空間であり、会話分析におけるきわめて興味深い研究対象であると指摘している。教室における会話分析の先駆的な研究では、McHoul(1978)の授業における話し手の順番配分のための手続き(turn-allocation procedure)や、Mehan(1979)のI-R-E連鎖という三部隣接ペア(three-part adjacency pairs)を、教室固有の相互行為形式のありようとして描き出している。これらの研究は、授業における教師と児童のやりとりが日常会話とは異なったルールと形式によって成り立っていることを析出している。それ故、教室内の相互行為の特質を分析するには、「通常では行為者自身にも、自覚化されていないような実践的な社会的能力を、十分に意識化できるように客観的に記述する」(大辻 2004, p.39)会話分析の方法を採用することが有用である。

2 教室内の発話の方法

2. 1 教室特有の挙手ルール

日常会話に参加する成員の自己選択に開かれていることと異なって、授業での発言権の移行は、児童が自ら話し手として発言権を獲得することが大きく制約されている。つまり、McHoul(1978)が指摘したように、一般的に、教師が次の話し手を決定する他者選択によって発言権が別の児童へと移行する。とりわけ、一斉指導の場面では教師による指名の方法がとられることが多い。

その際、指名をめぐる相互行為を媒介するのが挙手ルール(鶴田 2018)であり、「児童の挙手－教師による指名－児童の発言」という一連の手続きによって教師から児童に発言権が付与

される。それ故、挙手ルールのもとでは、児童は自己選択することができず、指名の権利は教師だけがもち、児童の発言の後には発言権が教師に回帰する。そのため、児童は挙手によって発言への意思を教師や教室内の他の児童に対して示し、次の発言の候補者として自己呈示する必要がある(Mehan1979, 森 2014)。その典型的な方法が挙手である。児童はこのような教室特有の振る舞い方を、小学校に入学した時点で身につけることが求められる。そして、自分ではない者に発言権が付与されたときには、黙って静かに聞くべきことを期待される。しかし、実際の教室では、そのような挙手ルールから漏れる発言が生じることが少なくない。

2. 2 自発的な発言の定義

実際の授業では、必ずしも教師による指名を受けた児童だけが発言しているわけではない。児童は教師によって指名されずとも、自発的に授業会話に参入してくる。例えば、教師の発問に対し挙手によって発言への意思表示をして指名を待つ児童がいる一方で、まさに同時に別の児童が挙手することなく、したがって教師による指名を受けることなく自分の考えや意見を発言する児童がいる。あるいは、発言権のある児童の発言に重ねながら発言する児童もいる。このような教師の指名を受けていない児童の発言は十分に起こりうることであり、また実際に観察されることでもある。

重松(1981,p.42)は授業を観察する際に、「発言にも、まったく自発的な発言、教師によって指名されての発言(その際にも単独な発言と、他の子どもたちといっしょの発言が区別できる)、または全体場面に対しての発言ではなく、周囲の一、二のものに対する発言や、自分一人のつぶやきや私語などきわめて種類が多い」ため、「できるだけ正確に観察しなければならない」と指摘している。

しかし、授業の中で生成される発言には、重松が列挙したもの以外にもさらに見いだすことができる。例えば、挙手に付加される形で発言される「はい」や直前の児童の発言に接続するように発言される「付け足し」、「似ている」や

「賛成」、「反対」といったものも観察される。このような発言は、教師による指名を受けるためになされるものであり、指名を受けて発言されるものではない。重松が指摘する発言やつぶやき、私語とも異なるものである。このような発言は展開する教師の発問内容や教科内容に直接的な応答関係にあるわけではないが、近接する児童や教師の発言に対して接続し、なおかつ自分の立場や関連の仕方を表明することによって、教師の指名を得ようとするためのものである。この場合、その児童は挙手ルールに基づいて行為しながら、同時に自発的に発言している状況にある。つまり、公式な発言権を得るために、非公式にすでに発言しているのである。

このように、教師が挙手ルールに基づいて児童に挙手を求めていたとしても、教師による指名のあり／なし、発言の宛先、その宛先の規模も様々である。ひとりごと(private speech)としてのつぶやきでさえも、教師の発問に回答するものとして生成されるならば、授業に参加しようとする／している社会的な行為(social act)であると捉えることができる。このように、教室とは多様な発言が様々な相でなされている多層的な発言空間である。

本論考では、教室内で生成されるすべての発言を観察対象とする。そして、以下のように用語を定義する。まず、教師や児童の話す行為を「発言」と表記する。児童の発言に関して、教師による指名(=教師による他者選択)によって発言権が付与され公式化されたものを「発言」と表記する。逆に教師の指名を受けていない児童のすべての発言は、児童自身の自己選択によってなされた発言であり、発言権を付与された「発言」と区別することができる。それ故、児童による自己選択によってなされた発言を「自発的な発言」と定義する*2。

3 観察データについて

3. 1 観察の対象

本研究では、大学附属 A 小学校で小学校 2 年生を担当している O 先生の授業を 1 ヶ月間参

と観察したデータをもとに分析する。O先生は教員歴10年の女性教師で、社会科や生活科を中心に研究を進めていた。観察クラスは38人学級であり、入学以来O先生が担任であり、1年生から2年生への進級時にも担任として持ち上がり、関係も良好であった。O先生の授業スタイルは、基本的には挙手ルールに基づいて展開されているが、教師による指名を受けずに発話する児童が多いことが特徴的であった。

参与観察期間は2年生の2月から3月の17日間であり、毎日1～2時間(合計27時間)観察した。観察教科は国語・算数・生活・道徳の一斉授業である。観察に際しては、教室窓側後方と教室窓側前方の2カ所から2台のビデオカメラで撮影した。後方からの撮影は教師を中心に児童の大半が記録できるように配置し、前方からの撮影は、後方からの撮影の死角になる窓側児童に焦点をあてるように設置した。また、筆者は撮影とともにフィールドノートを取った。加えて、O先生にも1時間程度のインタビューを2回行い、ヴォイスレコーダーに記録した。

3. 2 分析対象の場面

分析対象は国語の授業であり、児童が教科書(小学国語2下『ひろがることば』(平成23年版,教育出版)に掲載されているレオ=レオニの『アレクサンダとぜんまいねずみ』(谷川俊太郎訳)を読んで、主人公の心情を話し合っている場面である。単元の目標は、「場面の様子や人物の行動について、想像を広げながら読む」ことである。分析する授業は単元14時間扱いの1時間目(断片3)と14時間目(断片1と断片2)である。断片1と断片2は連続した場面であり、授業開始後8分43秒から9分48秒までのおよそ1分間の会話データである。また、断片3は46秒の会話データである。

3. 3 分析手続き

本研究では、授業観察後に、映像データから確認することができるすべての発話を(発言権のある)発言/自発的な発話に区分し、トランスクリプトに再構成した。それによって、教室の発話構造が多層的・多層的な参加構造(participation structure)によって成立している

ことが可視化され、児童の授業への参加の仕方と授業の発話の連鎖の理解を可能にし、教師が児童の自発的な発話をどのように取り扱っているのかを詳細に論ずることが可能になる^{※3}。

トランスクリプト中の発話者は、教師を「T」、児童はすべて仮名(特定できない児童は「C」、複数の特定できない児童の場合は「CS」)で表記し、指名を受けていない発話者には(括弧)を付している。また、「発言」と「自発的な発話」と表記された2つのスリットでは、「[」はオーバーラップの開始位置、「(0.5)」のような括弧内の数字は間隙の時間を表し、「:」は直前の音が引き延ばされていることを示し、「:」の数は相対的長さを示している。「?」は、語尾が上昇調の抑揚で発話されていることを示す。さらに、「((二重括弧))」は明確な宛先をもたないひとりごとを示している。そして、「(XXX)」は聞き取れない発話、「(括弧)」内の注釈は観察者による教室内的特徴的な様子を示している。

4 私語の同定と注意

制度的場面としての教室の会話では、挙手ルールによらない数多くの自発的な発話を見いだすことができる。この時、教師がその自発的な発話をどのように聞き、どのようなものとして取り扱うかは、授業実践の上で重要である。なぜなら、教師が自発的な発話を取り上げることのメリットが大きいからである。児童の積極的な授業参加や興味関心を引き出し、授業の中に対話的なやりとりの場をつくることによって、教師主導の一斉授業の中に児童の主体性や内容の発展性を生成することができる。そのため、教師は自発的な発話の内容関連性を即時的に判断し、いつ、どのタイミングで、どのように取り上げるか見通す必要がある。それはあえて聞き流したり、うなずくだけにしたり、取り上げなかったりすることも含めてなにがしかの応答を示す必要がある。場合によっては、授業内容と内的関連をもたない発話や私語を、授業に負の影響を与えるものとして注意することもありうる(Mehan1979)。つまり、教師は授業目標の達成を図るために、児童の自発的な発話に対し

授業における話し手と聞き手の関係の整序の方法

てその都度適切に取り扱う必要がある。

4. 1 教師によって経験された理解

《断片1》を見てみよう。

先立つ授業の冒頭で、O先生が本時のねらいに関連させて、「谷川俊太郎さんやレオ=レオニさんは、どんな書き方をする人なんだろうか?」と問いかけ、「どんな書き方をする人なのか」と黒板に書くことから授業が始まり、直前まで話し合いが進行していた。そして、#01でO先生が江上を指名し、#02で江上が発言を開始した。けれども、不特定多数の児童の発話が江上の発言に重なっていたため、発話を聞き取ることができない状況であった。その一方で、江上の発言に重ねている児童の発話も、話し手と内容をともに判別することができなかつた(#04)。もし江上以外の児童が次の話し手としての順番を取るために自己選択するならば、順番移行に適切な場所(Transition-Relevant-Place)を待たなければならない。そして、発話の重なりを回避できるように江上の発言を注意深く分析し、順番移行に適切な場所を見いだす必要がある(サクス他1974=2010)。しかし、この場面では公式な話し手が江上であるにもかかわらず、不特定多数の児童によって自発的な発話が挿入され、聞き手としての振る舞いに適切さを欠くものであった。このような不適切さは、写真1のように聞き手である児童の顔がうつむき、あるいは視線が雑多な方向を向いていることから観察可能である*4。

#	発話者	教師と児童の(発言権のある)発言	自発的な発話
01	T	;あと誰だっけ、はい、江上さん。	
02	江上	;ウイリーの(XXX)ではなくて、[自分が思った方 なんだけど、	(児童の様子は写真1を参照。)
03	T	; [うん。	
04	(CS)	;	(ずっと判別できない話し声が続いている。)
05	T	;ちよ、ちよっとごめんね。	
06	(CS)	;	(発話がなくなり静かになる。)
07	T	;お話。	
08	江上	;いつも、みんなちやほやしてくれて、かわいがら れて、それで毎日遊んでもらってたのに、何で、 急に変わっちゃったの?	

《断片1》 3月1日:「謝罪」

そのため、O先生の#07の「お話」という発話は、現在学級内で行われていること=進行していること、つまり、江上が「お話をしている」ということへの言及である。同時に他の児童は江上の発言を聞くべき状態であるという規範への気付きを促しているように思われる。それは江上以外の児童が江上の「話を聞いていない」、「話を聞こうとしていない」ことへの指摘として聞こえる。あるいは、「お話を聞いている?」「お話を聞こうとしている?」という問いかけとしても聞くことができる。それ故、この場面は、「江上の発言を聞く」ということが問題化されている場面である。O先生にとって#01~04は、話す権利をもつ児童とその話を聞くべき義務を負った児童の役割が分かちもたれず、会話の順番取り規則からの逸脱場面としてみなされ、複数の局所的な小集団による(判別できないために結果として私語として聞こえる)やりとりが並立し、話し手と聞き手の関係が崩れている場面として理解可能である。

それ故、O先生に要請されることは、あらためて江上を話し手として学級内に周知化し、同時に他の児童が聞き手として適切に振る舞うことができるようにすることである。けれども、この時興味深いのは、O先生は明示的に注意や叱責を行っていないということである。

4. 2 謝罪による間接的な注意

それでは、《断片1》の場面で、O先生はどのように話し手と聞き手の関係を整序しているのでしょうか。O先生は江上の発話に「うん」(#03)と相槌(back channel)を入れたものの、すぐに「ちよ、ちよっとごめんね」(#05)と発話して江上に発言の中断を求めている。その結



写真1 話し手へと向けられていない聞き手の視線

果、各所で生じていた私語が消失し、教室内が静かになった(#06)。

この場面で、O先生は江上の発言に「うん」と相槌を打つことによって、O先生自身が聞き手として自らを位置づけていることを他の児童に周知化し、江上に発言を継続することを促す合図(cue)を出している。このことは、O先生が江上に公式な発言権があることを追認していることを意味する。それ故、他の児童が聞き手としての役割を逸脱して江上の発言に重なる発話をするならば、不適切な振る舞いとして見なされ、注意されるべき行為として同定される。

しかし、#05の発話は、聞き手として振る舞うO先生が江上に「ごめんね」と謝罪するという行為である。もちろん、これは江上の発言を止めて「ごめんね」という意味に理解することができる。けれども、江上はO先生の謝罪が、自分自身との二者関係における謝罪ではないことを理解している。むしろ、江上の発言権を保持するために、他の児童に聞き手としての適切な振る舞いを要請するものとして理解しているように思われる。なぜなら、O先生の発話が江上への謝罪であるなら、その応答として江上はその謝罪を受け入れるか拒否するかを示さなければならない^{*5}。しかし、江上はO先生の謝罪に応答することはなく、隣接ペアは完結していない。そして、他の児童の発話が聞こえなくなると、すぐに発言を再開している(#08)。O先生の謝罪は、直接的には江上に向けられていながらも、その効果は周りの多数の児童に生じているのである。

ここで興味深いのは、公式の発言者がいるにもかかわらず、不特定多数の私語が重ねられているとき、その私語をやめさせるために、直接的・指示的な注意(「静かにしなさい」「口を閉じなさい」「おしゃべりをやめましょう」など)を介さずに話し手と聞き手の関係の整序が達成されているということである。#05は江上に対する謝罪の形式を借りながらも、間接的に他の児童への注意として聞かせることを可能にしている。

5 自発的な発話を抑制する方法

授業において、自発的な発話の産出を抑制するための方法には、論理的に二つの方針を想定することができるであろう。一つは、規範としての挙手ルールによって教師の指名による発言者の特定を徹底することであり、もう一つは挙手ルールとは別の方法で試みることである。前者については、どのようにしたら挙手ルールを回復することができるかが問われ、次節で検討することにする。後者については、前節の注意実践やこれから検討する発言者の先行割り当てのように、相互行為を通して自発的な発話の産出自体を抑制することである。

先にも述べたように、McHoul(1978)は教室特有の順番取りの規則が教師による他者選択によって次の話し手が決定されると指摘している。この時、一度に割り当てられる順番は次の順番の1つだけであり、さらにその次の順番を割り当てるためには、新たな次の話し手の候補者をその都度募り、教師による一連の順番割り当てが行われる必要がある。

しかし、先の《断片1》の#04のように、教師による発言権の受け渡しがなされないまま複数の児童が自己選択すると、発話の重なりや局所的な小集団によるやりとりが並立することになる。そして、学級として公式な発言権を有する児童の発言を共有することが難しくなる。

次の《断片2》では、《断片1》とは異なる自発的な発話を抑制するためのO先生の方法を観察することができる。

5.1 局所的な「未発言者の優先」

《断片2》の#02でO先生は堀を指名しているが、その前後には、教室内の至る所で数多くの特定不可能な児童の自発的な発話が断続的にあった。堀の#04の発言に対するO先生の相槌(#05)や同意を示す繰り返し(#07~08)によって一時的に自発的な発話は落ち着くものの、堀の発言が終了するやいなや、次の話し手としてアピールするために堀の発言との関係を教師へ示そうとする発話が一層激しく繰り返されていた(#09~#14)。O先生が「はい、え：：と、あとは：：」(#15)と次の話し手を探索し

授業における話し手と聞き手の関係の整序の方法

はじめると、指名を得ようとする松坂は#10の時よりもさらに激しく「はいはいはいはい」(#16)というアピールを行っている。

けれども、O先生が「まだ挙げていない人ちょっと優先に」(#17)と発話すると、田端や他の2人は、すぐに挙手を下ろした(#18～#19)。#17は、指名候補者手として「まだ挙げていない人」を「優先」することによって、これから先のO先生による他者選択の方針を児童に周知化し、未発言者を優先的に指名することを宣言している。それによって、次の話し手としての候補者がふるいに掛けられ、挙手をやめる田端ほか2名の児童がいる一方で、松坂は有資格者としての権利を強調して「挙げてない」とつ

#	発話者	教師と児童の(発言権のある)発言	自発的な発話
01	(CS)	;	(10秒以上聞き取れない声が重なっている。)
02	T	;堀くん。	
03	(CS)	;	(不特定多数の声が重なっている。)
04	堀	;ちょっと生活科の(XXX)やった感じに、[
05	T	;	[うん。
06	堀	;反対だよ。あの:、思い出のあるものは捨てないはずなのに。	
07	T	;思い出、やってたよね。そうだね:。	
08	T	;思い出があったら捨てないよって話。	
09	(田端)	;	(挙手しながら)堀くんのつけ足し:。
10	(松坂)	;	はいはいはいはい。
11	(CS)	;	(不特定多数の声が重なっている。)
12	(C)	;	かわいそうなウィリーで。
13	(C)	;	かわいそうな、かわいそうなウィリー。
14	(CS)	;	(2人挙手)
15	T	;はい、え:とと、あとは:、	
16	(松坂)	;	はいはいはいはい。
17	T	;まだ挙げていない人ちょっと優先に。	
18	(田端)	;	(田端が挙手を下ろす。)
19	(CS)	;	(2人が挙手を下ろす。)
20	(CS)	;	(不特定多数の声が重なっている。)
21	(松坂)	;	挙げてない。
22	T	;羽生さん。はい、羽生さんの次、松坂くんで江上さん。	
23	(CS)	;	(発話が消失する。)
24	(塚本)	;	よかったね。
25	(江上)	;	手が疲れた。
26	羽生	;アニーの誕生日パーティーがあったときに、みんながプレゼントをもってきたから、[
27	T	;	[うん。

≪断片 2≫ 3月1日:「先行割り当て」

ぶやいている(#21)。つまり、O先生の「未発言者の優先」という指名方針を児童が理解し、自発的に行為を調整しているのである。このように、≪断片 2≫は、教師と児童が協働しながら話し手と聞き手の関係を整序している場面として理解可能である。

5. 2 発言者の「先行割り当て」

しかし、#19までの発話の連鎖では、指名を求める児童の挙手が減ったものの、#20のようにまだ多くの自発的な発話が産出されている。このとき興味深いのは、O先生が未発言者の羽生と松坂、そして江上の3人に対する発言権と発言順序をあらかじめ割り当てていることである(#22)。McHoul(1978)が指摘した発話の順番取り規則では、一度に割り当てられる順番は次の順番の1つだけであった。しかし、ここでは次の順番の一人だけが割り当てられているのではなく、一度に3人先まで指名され予定されている。このような指名方法によって、児童の自発的な発話や挙手が抑制され、話し手と聞き手の関係が確定され、教室には落ち着きを取り戻されている(#23)。

#24と#25は、塚本と江上による二人の会話である。塚本が「よかったね」と指名された江上に話しかけているのは、自発的な発話という手段によって自分の考えを表出することを得意としない物静かな江上に対する共感の言葉である。江上が塚本に「手が疲れた」(#25)と応答しているのも、発言権をめぐる競争とは異なる二人の関係に閉じた会話である。一定程度先まで発言者を決定することで、一時的に競争を解消することができるのである。このようなO先生の指名の仕方を、発言者の「先行割り当て」と呼ぶことにする。

≪今-ここ≫という局所的な場面において割り振られていく発言者を、ある一定先まで予告し他の成員に周知化することは、授業会話にとってどのような意味をもつのであろうか。

指名とは、次の発言者を特定するための教師による他者選択の方法である。挙手ルールの下では、発話の順番は基本的に「教師-児童-教師-児童……」と交互になる。ただし、授業で

は「誰」を次の発言者とするかは、教師による指名が行われるまで未定となっている。そのことが、発言権獲得競争が生じる所以である。それ故、会話の順番取りシステムは、「会話に参加する『義務』と『権利』を会話参加者に適切に配分するという、規範的な性格をもった規則体系」（山田 1999,p.8）となる。会話における聞き手の義務として、「次に話す用意のある者、あるいは、次に話したくなる可能性のある者がいるならば、その者たちは、その都度現在の発話が産出されているあいだずっと、それに耳を傾け、それを分析しなければならない」（サックス他,pp.111-112）のであり、そのことを求められる。そして、順番移行に適切な場所が現れるのを分析しながら待ち、挙手によって発言への意思表示をしなければならないのである。

それにもかかわらず、発言者の先行割り当てという方法は、教師がその都度発言者を割り当てることをいったん棚上げにし、教師による発言者の既定化を優先することを意味している。このことは、換言すれば、未発言者が優先的に複数名割り当てられることによって、児童の自己選択の機会が一定時間棚上げにされるということである。そして、教師による他者選択の権限が、先行割り当てによる発言者の発言が完了するまでの間、一時的に最大化されることを意味する。それは、「一度に一人ずつの順番」の割り当ての徹底として、「一度に一人ずつの順番を均等に」割り当てするための方法として理解することが可能である。

6 挙手ルールを再開する方法

次に、教師が挙手ルールを再開するための方法について検討する。

そこでまず、予備的に教師の発問について確認する。発問は、Mehan の I-R-E 連鎖で捉えると I 部に相当するものであり、教師が授業を組織化する際に不可欠な要素である。教師は発問することによって、児童の応答を引き出している。そのため、発問を児童に明確に聞き取らせ、発問内容を十分に理解させることは必須の要件

である。なぜなら、仮に児童が発問を聞いていなければ、教師は児童から期待する応答を引き出すことができないからである。

6. 1 「ねえ」による呼びかけ

《断片 3》では、O 先生の発話の中に、児童の自発的な発話が自由に挿入されている。# 01 と # 03 で O 先生は小さい頃に遊んでいたおもちゃのことを思い出すことを始めるものの、「ブラール」という具体的な名称を思い出せなかった。しかし、児童が O 先生の言いたいことを推測して「エヌゲージの」という別の名称をつぶやいた (# 04) ことにより、結果的に O 先生は児童に助けられながら思い出すことを達成している (# 05)。そして、# 06 以降も児童の自発

#	発言者	教師と児童の（発言権のある）発言	自発的な発話
01	T	; 先生ね：、	
02	(CS)	;	(児童の体の動きが止まり教師を見る。)
03	T	; (1.5)ちいちゃい頃、小さくて模型なんだけど、で：：なんかこう動く、(0.5)なんか汽車。	
04	(C)	;	エヌゲージの。
05	T	; そう、あの：、ブラ：：レールの、	
06	(C)	;	エヌゲージのこと？。
07	(C)	;	(XXX)何が？
08	(C)	;	持つてる、持つてる。
09	T	; あれが出てきたんだよ。	
10	(C)	;	(笑い声)
11	(C)	;	ラジコンじゃないの？
12	(管井)	;	取ってる、取ってる。
13	T	; ねえ、(0.2)ちよ [つと逆に聞きたいんだけど、	
14	(松坂)	;	[(視線が横を向き、笑い声を発する。)]
15	(CS)	;	[(児童の体の動きが止まり、顔が上を向き視線がへ集まり、発話が消失する。)]
16	T	; (0.5)聞いてみたいんだけど、	
17	T	; ちっ [ちい頃どんなおもちゃで遊んでいた？	
18	(大木)	;	[(挙手)
19	(C)	;	(挙手しながら) はい、ある：：。
20	(CS)	;	(6~7人挙手)
21	(松坂)	;	((えっ、ちいちゃい頃：：？))
22	T	; 大木くん、何で遊んでいた？	
23	大木	;	あつ、いてつ。(大木が立つときにつまずく。)
24	(CS)	;	(笑い)
25	大木	;	うんと：、仮面ライダーベルトと、なんか剣でなんか、うおりゃ：：って。

《断片 3》 2月13日：「呼びかけとプロービング」

的な発話(#07, #08, #11, #12)や、笑い声(#10)も観察される。しかし、O先生の#13の発話以降、教室内の自発的な発話は消失している。

そこで、まず注目したいのは、#13の冒頭発話「ねえ」である。この非常に短い発話の直後には、「ちょっと逆に聞きたいんだけど」という発話が後続し、それに呼応するように自発的な発話が消失している。ここにおいて、#13はI-R-E連鎖のI部に相当していない。つまり、教授学的な意味での発問として機能していない。それにもかかわらず、#15にあるように、大勢の児童の身体の動きが止まり、顔が上がり、視線がO先生へと向けられ、自発的な発話が一斉に消失しているのである。O先生の発話の続きを待っているように見える。そして、O先生が#13と同じ内容をあらためて#16で「聞いてみたいんだけど」と言い換え、#17の「ちっちゃい頃どんなおもちゃで遊んでいた？」という発話が続けられている。すると、大木はすでに#17の発話が終わる前に、つまりO先生の発話に重ねながら挙手を開始している(#18)。#19の児童は「はい、ある:::」と言いながら挙手している。これはO先生を宛先にして、指名を獲得することを期待しての発話である。そのため、挙手ルールに則った行為であり、O先生の発話を遮るものではない。そして、#20ではさらに多くの児童が挙手をしている。加えて、#21の松坂は「えっ、ちっちゃい頃:::?」とつぶやきなら自問している。

このようなことから、児童が#17の教師の発話を発問=I部として聞いていることが分かる。本来、発問はそれ自体挙手ルールを作動させ、自発的な発話を抑制する機能をもつ。けれども、《断片3》では、発問の前に教室内の自発的な発話がなくなっているのである。なぜ、このような現象が生じたのであろうか。

そもそも、人々は、「ねえ」という言葉をどのような時に使うのであろうか。一般的には、誰かに対して呼びかける時(例えば「ねえ、○○さん」や「ねえ、みんな」)のように、自分自身へと意識を向けさせ、自分自身が話し手として振

舞うことができるようにするためであり、話し手の具体的な話題を公表する前に付加されるものである。それは、「ねえ」と呼びかけた人がさらに話し続ける用意があることを推察させる。《断片3》の場合も、「ねえ」というO先生の発話によって、教師/児童の関係は呼びかける/呼びかけられる関係へと再構築され、児童の参加構造が聞き手へと転換している。

それは、児童が自由に自発的な発話を発することができる状態と両立できない。なぜなら、「ねえ」と呼びかけられたにもかかわらず、自発的な発話が継続されるのであれば、それは児童がO先生の呼びかけを無視することを意味するからである。そのような状況を回避するためには、児童は「ねえ」と発話したO先生の後続する発話を待つことを義務付けられる。このようにして、O先生は、まず自分自身が発言権をもつことを明確にしているのである。

また、「ねえ」は相手への呼びかけ、話し手への注意を促し、話し手と聞き手の関係を再構築するだけではない。それは、新たな話題が導入されるときに標識(marker)としても利用される*6。あらためて、別の角度からトランスクリプトを見てみよう。

#01でO先生は「先生ね:::」と切り出し、#03の「ちいちゃい頃～」と自分自身の幼少時代の経験を語り始めている。その語りは児童の自発的な発話が挿入されながら想起されている。しかし、#08の「持ってる、持ってる」や#12の「取ってる、取ってる」のように児童の自分語りも挿入されている。O先生の「模型」の語りから始まった話題は、児童自身の「模型」をめぐる経験に語り直され始めたのである。そのため、#17の「ちいちゃい頃どんなおもちゃで遊んでいた？」という発問は児童の自分語りの意思を追認し、あらためて教師から児童へ語り手を転換するデザインになっているのである。そして、#22で公式な語り手として大木が指名されるのである。

一般的に呼びかけは、現在特定の活動に従事している誰かを、別の活動に関わらせようとする時に用いられるものであり、現在の活動と両

立不可能な別の活動がその直後に開始されることを予示している(西阪 2008a)。つまり、O先生の#13の冒頭発話「ねえ」を起点とした#17の発問によって、#01から#12までの教師による自分語りと#18以降の児童による自分語りを、別々の活動として分割・再構成しているのである。そして、語りの主導権を児童に移譲し、児童を主体化していると見ることができる。このように、「ねえ」は直前までの話題からの転換をつくり、別の角度からやり直すことを可能にしている(伊藤 2018)。

6. 2 「プロービング」による発問の予示

以上のように、呼びかける／呼びかけられる関係の再構築する機能をもつ「ねえ」という発話に後続して、#13の「ちょっと逆に聞きたいんだけど」と#16「聞いてみたいんだけど」が付加されている。つまり、この発話は、O先生には児童に聞いてみたいことがある、なおかつ、これからその聞いてみたいことが発話されること、別言すれば、後続する発話が発問であることを推測させる。それ故、児童に発問として聞くことを準備させるということである。そして、児童はO先生の聞きたいことを十全に聞き取り、適切に応答することが要請されるのである。実際#17の発問に応ずるべく児童は挙手を始め、O先生の指名を得ようとしている。それはまさに、挙手ルールに基づいた相互行為の開始であり、児童が自発的に発話を抑制していることの現れである。#13や#16のような「ある行為を行うことの表明は、その行為がやがてなされることを期待可能にする」とともに、聞き手が「いったんその表明を受け入れるならば、本題として認識可能な行為が出現するまで、待つよう義務づけ」るのである(西阪 2008b)。

このようなことから、#13や#16は#17の発問を児童に聞かせる前に、これから発問がなされることを予示することによって、児童の発話と重なりを回避し、結果的に教師の発問が児童に伝わらないという状況を未然に防ぐ機能を果たしている(シエグロフ 1980=2018)。#13や#16は、O先生が本来聞きたい発問の前に児童に問い合わせすることによって、児童に発問

を聞く準備をさせ、またその状況を確認することを可能にするプロービング(probing)^{*7}の役割を担っているのである。

以上のように、《断片3》では冒頭部分で児童の自発的な発話が自由に挿入されていたが、#17の発問とは別の位相で、呼びかけやプロービングが話し手と聞き手の関係を整序し、挙手ルールに基づいた相互行為が再開されることを可能にしているのである。

7 総合考察

これまでの授業研究では、教師の教授行為が児童の認識形成のありようにどのように寄与し、その適切性や教育的効果に関心をもってきた。そのため、自発的な発話に関しても、認知的資源としてどのように見取り、評価し、位置づけたのかという視点から前景化されることが一般的であった。本論考では、児童の自発的な発話に開かれた発話の連鎖から挙手ルールへと移行するための教師の方法に焦点化し、どのように授業を組織化しているのかを検討してきた。

社会学や文化人類学、言語学の知見を援用した教室におけるコミュニケーション研究は、「教科内容の教授－学習を支えるものとして、あるいは密接不可分なものとしての教室ルール」を「学校・教室という学習の場を一つの社会的文脈と考え、子どもたちが教室社会の様々なルールをいかに学び(学べず)、いかに実行しているか(実行に失敗しているか)を明らかにしようとする」(藤崎 1986,p.359)研究として新たな視点を提起してきた。それは、授業を組織化する中でどのように教えることが可能かという問いを凶地反転させ、どのように教えることが可能な授業を組織化しているのかを問うことである。

学校現場では、教師の指導技術や授業力に関心もたれることが多い。しかし、それを「いかに教えるか」という教科内容の教え方に矮小化してはならない。授業での相互行為＝やりとりは、挙手ルールに則って教師の思惑通りに整然と進行するわけではない。むしろ、公式な発言ばかりでなく、児童の多様で非公式な(informal)発話を引き出すとともに、授業を妨

害するものとして取り扱うのではなく、児童の主体性の現れとして適切に対応／応答しながら発話の連鎖を整序し、話し手と聞き手の関係を形成している。その上で、児童の認識形成と授業目標を同時に達成することを行っている。そのためには、あらかじめ規範化された制度的ルールでは十分に対応することができない。むしろ、教師の柔軟で即興的な授業会話の管理によるところが大きい(藤江 2001)。

その意味で、教師の指導技術や授業力は、教えながら教室秩序をつくり、教室秩序をつくりながら教える授業の現場の中に顕現すると捉えることができる。それ故、教授－学習過程と教室秩序の形成は別ものではない。これらは同時的に行われているのであり、一体化したものである。昨今の「主体的・対話的で深い学び」も、このことと無縁ではないであろう。

8 今後の課題

本論考から明らかになったことは、O先生という教師一人の指導技術であり実践知である。しかし、本論考で観察された方法を、属人的で特殊な相互行為能力として見なす必要はない。本論考で論じてきた分析視角を適用することで授業分析能力を高め、多様な授業実践者の多様な自発的な発話の取り扱い例を採取しながら授業の組織化への知見を見出していくことによって、教師の授業力の育成に資する相互行為能力を明らかにすることが今後の課題である。

註

※1 会話分析は、人々が実際に行っている会話をデータとして、やりとりにおける規則やルールを見いだそうとする研究方法である(鈴木 2007,p.7)。会話分析には日常的な場面を対象とした基礎会話分析と医療場面やニュース・インタビューなどの組織や制度下でのやりとりを対象とした応用会話分析に分けられる。本論考のように、学校での授業におけるやりとりを対象とするものは応用会話分析と位置づけることができる(鈴木 2007,pp.22-23)

※2 文野(2005)は、自発的発話を教師主導の一

斉授業で学習者が自発的に意見や情報を提供するものとして論じているが、その範囲は本論考の定義するものの一部にとどまる。

※3 本論文で論じられていることは、観察された学級の成員、つまり一人の教師と複数の児童たちがやっていることであり、そのやりとりの中で実践されている「授業を生きる」ための方法である。彼らは、彼らがやっていることやそのやり方を決して知らないわけではない。現にそのやり方・方法を実践している。しかし、自覚的に実践しているわけでもない。教育研究における EMCA の有用性は、「相互行為がどのように授業場面としての認識可能性を与えているのかを知ること」(五十嵐 2004,p.222)を明らかにすることであり、「見通しのよい記述」(西阪 2008,p.30)を与えることにある。

※4 西阪(2008,p.74)は、「聞き手」としての視線の管理について以下のように説明している。

相互行為への参加者達は、自分たちの志向を適切に配分していかなければならない。すなわち、その何に志向しているかを、発話のデザインだけでなく視線や身体の向きによって、互いに明らかにしなければならず、そうしながら互いの志向を管理していかなければならない。

※5 #05を謝罪として聞くためには、シェグロフ&サックス(1972=1995)が言う隣接ペアの第二成分が必要となる。隣接ペアは、「第一成分が第一成分たりうるには、他者によってそれが引き継がれ、第二成分が提示される必要があり、その時初めて遡及的に、一つ前の発話が第一成分であったと決定される」(芝田 2005,p.216)のである。しかし、江上の発話には第二成分が不在である。《断片1》で観察されるのは、江上による謝罪の受容ではなく、他の児童による私語の消失という現象である。この私語の消失こそが第二成分であり、それから遡及すると、第一成分が謝罪ではなく注意として機能していることが分かる。

※6 例えば、「ねえ、夕飯を食べない?」「ねえ、一緒に歩こうよ」といった会話は、すでに夕飯を食べているときや散歩をしているさなかに使

用するには不適切である。

※7 probingとは「探り針を刺して状況を知ること」を意味し、コミュニケーション・スキルとして捉える時には、質問をして、その応答や反応によって判断することを意味する。

参考文献

- ・五十嵐素子(2004)『『相互行為と場面』再考－授業場面の社会学的考察に向けて－』『年報社会学論集』17, 214-225.
- ・伊藤翼斗(2018)『発話冒頭における言語要素の語順と相互行為』大阪大学出版会.
- ・E・A・シェグロフ(1980=2018)「予備のための予備」西阪仰訳、『会話分析の方法－行為と連鎖の組織』世界思想社.
- ・大辻秀樹(2004)「エスノメソドロロジーからみたいじめ－女子児童の対シカト会話システム－」『現代のエスプリ』441, 至文堂, 91-99.
- ・岸野麻衣・無藤隆(2005)「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応－小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析－」『教育心理学研究』53, 86-97.
- ・齊藤和貴(近刊予定)「学習内容を再構成し共有する～振り返りにおける黒板の利用～」五十嵐素子他編『子どもの豊かな学びの世界をみとる－これからの授業分析の可能性』新曜社.
- ・笹屋孝允(2013)「小学校における『第三の空間』の成立要件となる教師の対応－授業中の子どもの私語に対する教師の対応に着目して－」『教育方法学研究』39, 1-12.
- ・H・サックス, E・A・シェグロフ, G・ジェファソン(1974=2010)「会話のための順番交替の組織－最も単純な体系的記述」西阪仰訳、『会話分析基本論文集 順番交替と修復の組織』世界思想社, 157-246.
- ・重松鷹泰(1981)『授業分析の方法』明治図書
- ・芝田奈生子(2005)「日常的相互行為過程としての社会化－発話ターンとしての<泣き>という視点から－」『教育社会学研究』76, 207-224.
- ・鶴田真紀(2018)『『児童になること』と挙手ルール』北澤毅・間山広朗編著『教師のメソドロロジー－社会学的に教育実践を創るために』北樹出

版, 30-41.

- ・西阪仰(2008a)『分散する身体－エスノメソドロジー的相互行為分析の展開－』勁草書房.
- ・西阪仰(2008b)「Pre-Pre－会話分析における言語と行為」『月刊言語』37(5), 大修館書店, 72-77.
- ・平本毅・五十嵐素子(近刊予定)「授業会話を作り出す－「ギャ」のコントロール」五十嵐素子他編『子どもの豊かな学びの世界をみとる－これからの授業分析の可能性』新曜社.
- ・藤江康彦(2000)「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的発話の機能」『教育心理学研究』48, 21-31.
- ・藤江康彦(2001)「教室談話の成立機制－行為－ローカルな文化－制度的装置の相互関連に着目して－」『日本教育方法学研究』26, 73-85.
- ・藤崎春代(1986)「教室におけるコミュニケーション」『教育心理学研究』34(4), 359-368.
- ・文野峯子(2005)「学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する質的研究－初級日本語クラスの一斉授業の場合－」国際交流基金日本語教育紀要『世界の日本語教育』15, 59-74.
- ・松浦加奈子(2015)「授業秩序はどのように組織されるのか－児童間の発話管理に着目して－」『教育社会学研究』96, 219-239.
- ・森一平(2014)「授業会話における発言順番の配分と取得：「一斉発話」と「挙手」を含んだ会話の検討」『教育社会学研究』94, 153-172.
- ・山田富秋(1999)「会話分析を始めよう」, 好井裕明・山田富秋・西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社.
- ・McHoul,A(1978)"The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom" Language in Society, Vol.7(2), 183-213.
- ・Mehan,H(1979)"Learning Lessons : Social Organization in the Classroom"Harvard University Press.