

「声をそろえる」ことの学級経営的意義—A.シュッツの「我々関係」を手がかりに—

山田雅彦 (東京学芸大学)

1. 研究の背景・目的

本研究の課題は、「声をそろえる」ことに児童相互間のコミュニケーション、ひいては学級経営上の意義があることを、A.シュッツの「我々関係(Wirbeziehung / we-relation)」概念並びにそれを音楽の演奏に即して考察した論文「音楽の共同創造過程(Making music together)(Schutz 1964)」を手がかりとして示すことである。

学級を学習活動の主要な単位とする現代日本の学校教育においては、教室移動や授業開始、学習活動の区切り(集団学習から個別学習へ、またその逆)といった場面で児童が機敏に行動できることは重要である。このことは、「対話的」な学習活動の多用が予見される平成29年告示の学習指導要領下においてはこれまで以上に重要となる。ペアやグループでの学習が多用されるために体の向きを変えたり相手との距離を縮めたり机を移動させたりする機会が増え、これらを手際よく行えないと実質的な授業時間が短くなったり学習活動への集中が途切れたりすることが懸念されるからである。

このような機敏さを学ぶ機会として、授業での活動の反復それ自体、清掃指導や給食指導、朝の会や帰りの会等がある。しかし、これらにもまして頻繁に行われる集団行動として、授業前後の挨拶や、授業中に板書された主発問を一斉に音読するといった際に行われる、集団で声をそろえること(ユニゾン)がある。ユニゾンが機敏な集団行動に寄与するならば「対話的」な学びの実現のために活用すべきである。

しかるに、1990年代以降、1980年代に社会問題化した規律の過剰な徹底を求める「管理教育」への批判と軌を一にして、M.フーコーの規律・訓練論を援用する等により、学校における規律の批判が展開されてきた(寺崎 1991)。規律の肯定的側面に着目する言説においても、「基本的な外的規律(秩序の維持)」と「最も高度な意識的な「内的」規律(責務の遂行)」を区別した上で後者のみが教育的課題であるとされてきた(住野 1990)。このように規律を忌避する教育言説の背景には、規律は「おのずから」生まれるものであるとの教育論の影響を見いだすこともできるが、規律がおのずから生まれることは教育関係者の理想であって経験的な事実ではない。そのような教育論者の一典型であるM.モンテッソーリについてさえ、「科学的な検証プロセスを経て獲得された概念であったというよりもむしろ(中略)彼女自身のアприオリな「願い」に強く拘束されたものであった」と指摘されている(山内 1999, 183)。

このように言説界では規律の位置づけの見直しが進行しているものの、特に小学校では授業前後に「起立、礼、着席」等の号令で一斉に挨拶することが忌避されている。「お願いします」といった簡潔な文言に代えて「これから〇時間目の勉強を始めます」等の相対的に冗長な文言が用いられるようになっていく。欧米の学校で同様の挨拶がほとんど行われていないせいもあってか、授業前後の挨拶を指す術語さえ未だ定着しておらず、教師が意図的に求めるユニゾンに注目した教育言説は、児童の発話機会として発問への一斉発話に注目した森(2014)以外に見当たらない。またその森(2014)にしても、複数者が一斉に発話することに注目するものであってその発話の声のそろっているかどうかには言及していない。

一方、集団のチームワーク(比喩的に言う「息が合う」)は、実際に息を合わせて声を発す

ることができるかどうかにもあらわれる。息の合ったグループの発する言葉は一人の声のように聞き取れることがあり、逆に声をそろえる場面において、課題非従事行動を頻繁にとっている児童の声が突出して聞こえることもある。一斉に声を発することは集団の能力の一つなのである。会話のユニゾンについて分析した串田も、ユニゾンが「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的関係にあるということを実演する手続き」であることを指摘している(串田 2006 146)。このことに気づいているのか、授業前後の「これから～の勉強を始めます」といった挨拶を、極端に遅く(ある見学者のコメントによれば「お経のように」)してでも全員でそろえて発するよう指導している教師もいる。一方で、中村ほか(2016)では、体育の準備運動で広く実施されている、号令にあわせて一斉に同じ動作をする活動は、仲間意識の向上には寄与していないと報告されている。中村ほかの調査対象は授業前後の挨拶ではなく体育の準備運動における号令ではあるものの、ユニゾンを学級に一体感をもたらす有効な手段と即断するわけにもいかない。

ユニゾンをめぐる言説と実践のこのような混乱を解明する手がかりとなるのが、A.シュッツが生活世界を読み解く際のキー概念の一つである「我々関係」であり、それを音楽の演奏に即して具体的に論じた論文「音楽の共同創造過程(Schutz 1964)」である。

2. 研究の概要

(1) 「我々関係」とは

シュッツに従ってみるならば、ユニゾンに参加する児童たちは、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, 161/223⁽¹⁾)」が成立しているとされる。この「ある種の社会的相互行為」が、社会的関係全般のあり方を考察するシュッツの理論において我々関係と呼ばれるものである。

シュッツは H.ベルクソンを援用して、対象化以前の「持続」とその持続を「生への注意」の対象とすることで得られる分節化された世界の組み合わせの論理によって生活の場を把握する (Schutz 1932 62-64/61-63)。持続の内に生きている時は、「相互に境界づけられたいかなる体験も見いだせない。(中略)何が今を前の今から、また後の今を今しがた存在していた今から区分けするのかを述べることができない。(中略)今から今への移行の内、私は年老いていく (Schutz 1932, 64/63)」。

「今から今への移行」と時間の面に注目して定義されている持続を空間の面に注目して見るならば、この持続の内における活動は大なり小なり自動化されたルーティンの知識がつかさどる (Schutz & Luckmann 1979, 139-148/230-240)。シュッツは「完全に自動化された」知識の一例として歩行を挙げている (Schutz & Luckmann 1979, 144/236) が、確かに人は通常、歩いていることを意識せずただ歩く。二足歩行は全身を巧みに使って行われる複雑な運動であるが、よほどの怪我や体調不良でない限り、歩行中の体の動きを意識することはない。路上の障害物をよけることも、すでに習慣化された動作で対応可能であれば意図せずに行う。我々関係とは、この持続を他者とともに生きることを指す (Schutz 1932, 229/226)。引き続き歩行を例にするならば、多くの場合、人は意図して特定の動作をしなくてもすれ違える。

本稿の文脈で重要なことは、「汝 (Du)の主観的意味連関における生は直接世界的関係の内容の充実された我々における生としてのみ可能である。(中略) その層の内とその層を通して主観的意味への注目が行われるのである (Schutz 1932, 231/228)」という指摘である。つまり、我々関係は観点を列挙して意図的に行われる他者理解(汝の主観的意味への注目)を可能にする(汝の主観的意味連関における生を生きる)関係であり、そこで体験される他者の生の具体性は、意図的な理解の内容に勝るとも劣らない。このことは、ひとたび半自動的なすれ違いに失敗して意図的に道を譲り合おうとした時の混乱からもうかがい知ることができる。人工知能による自動運転でのすれ違いの困難さを指摘した諏訪は以下のようにいう。「いわゆる「あうんの呼吸」という、上手な運転者なら自然に身につけている、間合いをはかる知能が自動運転車にはまだ備わっていないのだ(諏訪 2018, 14)」と。このように意図的に再現することの困難な「あうんの呼吸」は我々関係の内に生起する出来事として見いだすことができる。この点を確認した上で、次に我々関係が音楽の演奏者相互間で、ひいては声をそろえて発声する人々の間でどのように生きられるのかをみてゆこう。

(2)相互に波長を合わせる関係

シュッツは音楽を創造する過程を「相互に波長を合わせる関係(mutual turning-in relationship)」の一典型として見だし、「我」と「汝」が生ける現在においてひとつの「我々」として両当事者に体験されるのは、まさに相互に波長を合わせる関係によってなのである (Schutz 1964, 161/224)と我々関係の核心が相互に波長を合わせる関係であると指摘する。相互に波長を合わせる関係は、共に音を発する関係においてはどのように見いだされるのだろうか。

シュッツは音楽作品を、「内的時間における音調の有意味な配列と定義してもよいだろう。まさしく音楽作品は、内的時間、つまりベルクソンの持続における出来事であり、それが音楽の存在形式そのものなのである (Schutz 1964, 170/233)」と定義する。音楽における個々の音が常に前の音から後の音への連続の中にあり、作曲者、演奏者、聞き手のいずれもその前の音から後の音への連続を体験せざるを得ないことをふまれば、この定義は妥当なものである。

同じ楽曲を同時に演奏する共同演奏者相互間の関係についてシュッツは以下のように言う。「どの演奏者も作曲家の思想を解釈する自由を持つが、その自由は他者にも与えられている自由によって制限を受ける」(Schutz 1964, 175-176/238-239)と。つまり、演奏者は各自の解釈により、ある程度は楽譜に従わずに演奏することができるが、演奏者が複数いる場面では、誰もが独自の解釈のみに忠実であろうとすれば楽曲の調和がとれなくなるため、共同演奏者が行うであろう変更に対応可能な程度に自分が望む変更を自制しなければならない。こうした調整を半ば自動的に行いながら楽曲を音にする過程が音楽の共同演奏において相互に波長を合わせる関係である⁽²⁾。

このように、音楽の共同演奏とは、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演奏活動を外的世界に関与させる(それぞれが音を発して調和のとれた楽曲を演奏する)ことである。ここに、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での、望ましい関係を見いだすことができる。これがしばしば学級経営や生徒指導において目指され

る関係であることも明らかである。音楽の共同演奏には、このような関係によってパフォーマンスの質を高める、それゆえそのような望ましい関係を促す側面がある。

音読される文章もまた「内的時間における音調の有意味な配列」である。個々の音は前後の音と連続することで単語となり、文となるからである。あらかじめ定められた文章を一斉に読む、またはそらんじる際にもリズムや息継ぎ、アクセントや抑揚があることをふまえれば、語りに音階や旋律としての性格を見いだすことさえ可能である。したがって複数者のユニゾンには、音楽の共同演奏と同様に、テキスト・自己・他者の三者として区分可能な状況の内で相互に波長を合わせる関係を見いだすことができる。

この相互に波長を合わせる関係では相互に意図せざる観察が行われる。シュッツ自身の記述によれば「他者の顔の表情、楽器を弾く他者の身振り、要するに演奏活動のすべてが外的世界に關与し、その活動が相手に即時的に把握される (Schutz 1964, 176/239)」。シュッツは「室内楽の演奏家なら誰でも、共同演奏者がお互いに見えないような編成にすることが、いかに演奏を阻害するかを知っている (Schutz 1964, 176/239)」とも指摘している。相互に波長を合わせる関係においては、当事者は観察しようとか反応しようとか意図する以前に互いに相手の一挙手一投足に即時的に反応している。現に、小学校における音楽の授業でアフリカの打楽器ジェンベ (ジャンベ) の合奏を実践した武鐘は、「踊る順番を無視して割り込んだり、テンポやリズムパターンを無視してジェンベを叩くなど「場」を壊す児童は1人もいなかった」と報告し、「ふさわしい「場」を待つということはすなわち、児童がクラスメイトの行動をよく観察すると同時に、ジェンベパーティーの中で次に起こることを予測できているということである」と考察している(武鐘 2016, 144)。

このような観察が行われる相互に波長を合わせる関係においては、観察と反応が即時的であるからこそ、意図的な観察と反応では不可能な出来事さえ生起する。路上でのすれ違いが半自動的であるほうが機敏に行えることはすでに指摘したが、ユニゾンにおいても同様である。一例として俳優の白土直子は、ある舞台劇で特定の共演者と二人で全編にわたって同じ台詞を言い、同じ歌を歌い、同じしぐさをするという役に挑んだ際、本番で誤って台詞をとばしてしまったところ、共演者も同じ台詞を同時にとばしていたという経験を報告している³⁾。これを相互に波長を合わせる関係として見るならば、二人のどちらか一方(または双方)が、相手の息づかいや間合いが一つ飛ばした次の台詞の直前のそれであることを察知してそれに合わせた結果として見いだすことができる。声をそろえることは、当事者がそれを自覚しているか否とにかかわらず、具体的に相手に合わせて一つのことをやり遂げる活動なのである。その過程では、白土の例に見られるように、相談どころか目配せさえ要さない機敏な調整が可能である。

ここに、学級経営の手段として普及している構成的グループエンカウンター(SGE) (片野 2004) やプロジェクトアドベンチャー(PA) (プロジェクトアドベンチャージャパン 2005) といった活動の目標の一つが、同級生とのユニゾンで日常的に達成されていることを見いだすことができる。詳細なルールが定められた課題を必要とする上に怪我のリスクも無視できないそれらの活動で目指されていることを、ユニゾンという学校生活の随所に見いだされる、短時間で安全に実施可能な活動においても実現することができるのである。また、同様に声をそろえる活動として合唱があるが、旋律やテンポが厳密に決まっている合唱と比べて、旋律のない挨拶や板書の音読は難易度が低く、達成の可能性が高い。声をそろえることには、合

唱やSGE,PA,さらには給食,清掃,朝の会帰りの会といった,学級をチームに育てるために有効とされる諸活動へのスモールステップの一階梯となる可能性を見いだすことができる。

(3)号令の位置づけ

ユニゾンにテキストを媒介とした自他の望ましい関係と機敏な調整を見いだせる一方,体育の授業での準備運動における号令は仲間意識の向上に寄与していないとする中村ほか(2016)の指摘もある。ユニゾンと号令の関係を考察する手がかりとして,シュッツは共同演奏者の人数に言及している。「演奏者間でのそれぞれの密接な対面関係が即時的に構築できるのは,少数の共同演奏者においてのみである。多数の演奏者が必要とされる場所では,その中の一人(中略)が主導権をとらねばならない。すなわち,そうしたリーダーは,演奏者たちがお互いには見いだせない接触を,演奏者の一人一人と交わさなくてはならない。さもないと演奏者でない人,つまり指揮者がこの機能を果たさなければならない」「音楽内容が展開していく内的時間の流れが何らかの理由で中断された場合,共同演奏者たちは外的時間を計るこうした方法(メトロノームや指揮棒—引用者補足—)に頼ることになる」と(Schutz 1964, 176/239)。声や音をそろえる際にリーダーや合図が必要となるのは,人数が増えたことによる相互に波長を合わせることの困難を克服するための次善の策ということである。

そうであるならば,号令や音頭といった合図に求められるのは指揮者やコンサートマスターの役割,つまり相互に波長を合わせることを可能にする,文字通りの「教育的タクト」の術語でも知られる,当意即妙に状況に対応する働きとしての「タクト」としての役割である。号令をかける準備運動が仲間意識の向上に寄与していないとすれば,それはその号令がタクトたり得ていないからである。実際,合図はともすれば,メンバー相互間で合わせ合うのではなく,個々のメンバーがそれぞれで合図そのものに合わせることを一方的に求めるものになる。合図の担当者が声を発する人々の間を取り持つタクトたり得なければ,結果的に声がそろおうとしても,合図はむしろメンバー相互間で波長を合わせることを阻害することになる。そして,しばしば児童の輪番で行われる号令に,そのように精妙なタクトを期待するのは酷である。

3. まとめ

児童のユニゾンは,テキストを媒介とした自己と他者との即時的な調整を実現する機会となっている。そこでは意図せざる相互の観察と反応によって意図的な調整を要さない,時には意図的な調整以上に機敏な集団行動が可能となる。

ただし,重要なのは声がそろおうという結果よりも声をそろえるために児童がお互いの一挙手一投足や息づかいに敏感になり,それに応じることである。号令や音頭のような合図は,各自がバラバラに合図に合わせることを促しかねない。多人数が声をそろえるのを容易にするために合図を用いることがあるとしても,その合図には児童の間で相互に調整しあうことを促すタクトであることが求められる。

註

(1)外国語文献の引用に際して“p”の後は訳書の頁数を指すが,訳文は必ずしも訳書に従って

いない。以下すべての外国語引用箇所について同じ。

- (2)「過程が...関係である」とは、一連の調整が行われる内的持続の内では時間（過程）と空間（関係）が区別されないことから導き出される表現である。
- (3)NHK 衛星第2放送「日曜シアター 山川静夫の“新・華麗なる招待席”（2007年1月28日放送）」でのインタビューによる。

参考文献

- ・ Schutz, A., *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, 2.Aufl., Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1981(c1932) (シュッツ, A.『社会的世界の意味構成』佐藤嘉一訳, 木鐸社, 1988年)。
- ・ Schutz, A., Making music together, in *Collected Papers II*, Brodersen, A. (Ed.), Martinus Nijhoff, The Hague, Netherlands, 1971(c1964), pp.159-178 (シュッツ, A., 「音楽の共同創造過程」, 『アルフレッド・シュッツ著作集第3巻』, A.ブロードーセン編, 渡部光・那須壽・西原和久訳, マルジュ社, 1991年, 221-244頁)。
- ・ Schutz, A. & Luckmann, T., *Strukturen der Lebenswelt*, Band 1., Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1988(c1979) (シュッツ, A. & ルックマン, T.『生活世界の構造』那須壽監訳, 筑摩書房, 2015年)。
- ・ 片野 智治 (編), 『構成的グループエンカウンター事典』, 図書文化, 2004年。
- ・ 串田秀也 『相互行為秩序と会話分析』世界思想社, 2006年。
- ・ 住野好久, 「授業における学習規律に関する研究」, 『教育方法学研究』, 第16巻, 1990年, 117-125頁。
- ・ 諏訪正樹, 『身体が生み出すクリエイティブ』, 筑摩書房, 2018年。
- ・ 武鑑夏美, 「音楽に内在するコミュニケーション機能の学習と理解」, 『音楽教育実践ジャーナル』第14巻, 2016年, 137-147頁。
- ・ 寺崎弘昭, 「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」『教育学研究』第58巻第3号, 1991年, 255-263頁。
- ・ 中村・大塚・君和田・中塚・天利・宮本, 「体育授業における「準備運動」を再考し, 「主体的な学びへ向かう導入」へと変えていく試み」『2016年度笹川スポーツ研究助成』, 2016年, 245-254頁。
- ・ プロジェクトアドベンチャー・ジャパン, 『グループのちからを生かす』みくに出版, 2005年。
- ・ 森 一平, 「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』第94集, 153-172頁。
- ・ 山内紀幸, 「「自由から規律が生まれる」という物語」『近代教育フォーラム』第8号, 1999年, 175-186頁。

謝辞

本研究は科学研究費補助金(基盤研究(C)(一般))18K02358により助成を受けました。