

一 多様な学習活動を設計・実践する必要性

各教科の指導において、一斉授業だけでなく学校や生徒の実態に応じて、個別指導やグループ別指導、課題学習などの特徴を持った学習活動が導入されています。また、児童・生徒の思考力、判断力、表現力をはぐくむために基礎的・基本的な知識及び技能を活用する問題解決的な学習活動を充実していくことも求められています。こうしたとき、教師にはこの教育上のねらいに即して多様な学習活動の内容と形式を設計し、それを実践し、また評価することが、求められているといえるでしょう。

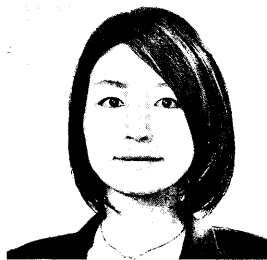
筆者は社会学のエスノメソドロジー研究（人々の方法論の研究）を専門とし、様々な現場で教育実践を観察し、そこでの学習活動の成り立ち方を研究してきました（五十嵐二〇〇七）。本稿では、こうした経験を踏まえて、生徒自らが進めていくような学習活動を実施することを想定し、これを設計・評価する際に有効だと思われる、『学習』『活動』の主体「学習活動における生徒の行為役割」という二つの視点について取り上げ、「学習活動に対する教師の関わり方」について論じていきます。以下では、これらの視点に関して、エスノメソドロジー研究の知見を援用し、学習活動として取り入れられることの多い二人組（ペア）での学習活動を例として解説していきます。

リレー連載

教育のゆくえ

学習活動をデザインするための視点

—エスノメソドロジー研究の立場から—



五十嵐素子

上越教育大学大学院 学校教育研究科
准教授

二 学習「活動」の主体

——学習課題との関わりで捉える

指導や学習活動として名指されているものには「個別指導」・「グループ別指導」、「問題解決的な学習活動」などがあります。「個別指導」・「グループ別指導」は指導する生徒の単位は示していますが、その活動の仕方自体は、教師の設計に任されています。例えば、「グループ別指導」には、個人課題を与える場合もあれば、グループ全体で一つの課題を与える場合もあります。また、「問題解決的な学習」の場合は、その課題の性格が、「受動的に教わる」ものではないことは明らかですが、その課題を行う活動の主体が「個人」か「グループ」か「学級」か、といったことは定まっています。このため、生徒への指導形態や、学習課題の内容づくりに目が奪われると、学習「活動」の主体の設定があいまいになることがあります。

学習活動を構想する際には、指導形態や学習課題の内容について考えておくだけでなく、これらに結び付けてあらかじめ「当該の学習活動の主体」を設定しておく必要があります。個別の生徒が活動に参加し「学習」する点では、結局変わりはないのだから、こうした問題はそれほど重要ではないと思う人もいるかもしれません。しかし、以下で述べるように、「活動」の主体は、「個々の生徒」とは別のものとして捉えた方がよいのです。なぜならその設定がその個々の生徒の課題への取り組みの仕方を左右する上、その活動や個々の生徒への教師の関わり方にも関係があるからです。

三 学習活動における生徒の行為役割

先で「学習『活動』の主体」は、「個々の生徒」とは別のものと捉えた方がよいと述べました。このことの含意をもう少し具体的に説明していきましょう。例えば、国語の授業において、教科書を読みながらプリント課題を行うような学習活動を想像してください。それを生徒に個別に行わせるのと、ペアやグループで行わせる場合では、同じ生徒であってもその振る舞いが全く違うことが思い出されると思います。課題を一人で行う場合には、隣同士の生徒が話し合いをしながら課題を行ったとしても、その活動主体は個別の生徒ですが、二人で行う場合には、その活動主体は「ペア」になり、一つの課題を二人の生徒が一体となり「ペア」があたかも一つの主体のようになつて解決することになります。このときの二人はいわば「協働作業」を行うことになるでしょう。

エスノメソドロジーの知見では、私たちがこうした協働作業に参加しているときには、互いがどのような関係にある何者なのかを作業上のやりとりの中で示し、その者に期待される行為役割を配分しながら、そこでの作業課題を遂行していくことが知られています（西阪一九九八）。つまり生徒がペア活動を指示されたときには、その課題にただ取り組むというよりは、その課題をスムーズに行うことができるよう、お互い同士の関係を示し合い、行為役割を割り振るながら作業を行うことが求められているのです。

こうしたときに教師が知っておきたい点は少なくとも三つあると

思われます。一つ目は、こうした行為役割の配分は、活動におけるやりとり上でその都度決定されて行われることです。このため、たとえ指示を出しても、なんらかの要因（生徒の対人関係や言語能力など）によって、一人の生徒を中心に進められたり、個別の作業になったりすることがあります。二つ目は、こうした行為役割の割り振りは、必ずしも口に出されることなく作業の遂行のうちになされることです。このため、実際にそれがどのように割り振られているのかについて、教師は生徒同士のやりとりをよく観察しなければ気が付かないのです。三つ目は、こうした行為役割の割り振りは、あくまで協働作業における課題達成に志向してなされることです。必ずしも個別の生徒の学習に資するように最適化されるとは限らないのです。

つまり極端なケースでは、いつの間にか片方の生徒が「できる子」とされ「答えを導く」ことを期待され、もう片方の生徒は「答えを書き写す」ことが期待される形で作業が進むことがあるでしょう。そして教師がそれに気が付かないことも考えられます。この場合、協働作業の成果として課題の出来は一定の水準を超えますが、生徒の参加の仕方には質的な差異が生じています。おそらく教師ならばこうした経験は多かれ少なかれあると思いますが、それは上記の三点が、協働作業においていつでも生じることだからです。しかし、教育においては、課題の成果そのものに価値があるというよりは、個別の生徒の経験それ自体が成果であり価値であると考えられます。このため、「個に応じた」形で学習活動を設計するためには、こうした作業の特徴に留意した上で、個々の生徒の行為役割をある程度想定しておくことが大切です。

具体的には、前述した「活動」の主体とそこでなされる課題の関係を踏まえた上で、個々の生徒に関してその活動においていかなる参加の経験を持たせたいのかを考え、その際にはどのように周囲との関係性を持ち、どのような行為役割を与えることができるのかを想定しながら、指示を出したり、観察したり、ときには介入・支援したりすることが必要になるでしょう。

四 行為役割の割り振りの効果と留意点

では具体的には、学習活動において生徒の行為役割には、どのような効果や、注意すべき点があるのでしょうか。

その前に本稿で言うところの行為役割についてもう少し説明していきたいと思います。私たちは、一人の人物を「教師・親・部下・女性」として様々に呼ぶことができます。ですが、その人を「教師」と呼ぶときには、生徒に知識を教え、生徒の学習活動を組織し、支援することを期待し、そうしたことに関する知識を持つていることを期待しています。サックス（一九七二）が発見したことの一つは、このような人物を名指す地位カテゴリー（「教師」には、ある社会関係を前提とした行為役割（「生徒」にどのように関わって行為するのか）が結び付いており、こうした行為役割の期待を利用してやりとりをすることで、その人（「教師」とされた人）やその人と関わることを期待される人（「生徒」とされた人）が、互いにある活動（授業など）を組織していくことができるということです。

こうした知見を踏まえると、「教師」は「生徒」に対して何かを教

え、支援し、授業という活動を行うことが期待されますし、そうしない場合、「生徒」の側は教えて欲しいなどと言ってそのように教師に求めることができます。こうした意味で「教師」と「生徒」は行為役割としてお互いに一定の義務と権利を割り振っているといえるでしょう。そして、ここで強調したいのは、たとえ「生徒」同士で活動を進めているときであっても、生徒らはこうした「教師」と「生徒」の間にある行為役割に配慮しているということです(Sage, 1972)。

具体例(五十嵐二〇〇四)を一つ挙げましょう。中学校の国語の授業で、期末テスト前に二人組での学習活動が設定されました。その課題は、生徒同士が教科書のある説明文を読んで、お互いに問題を出し合うというものでした。じゃんけんをした後、洋子は「出題者」に、信代は「回答者」になりました。洋子はまずは問題を出すことに苦勞します。「出題者」である洋子が問題を適切な形で作れなければ、「回答者」である信代は回答できません。何度も信代に聞き返されながら、ようやく洋子は質問を完成させます。しかし、信代の回答に対して、洋子は「答えは、多分、多分だけ」と確信を持ってないことを示しながら答えを述べます。答えをもらった側の信代も洋子の提示した答えに対して「ふーん、そうなんだ」と正答としての判断を留保したのでした。

この事例からいえることの一つは、生徒間に何らかの行為役割(「出題者」「回答者」など)を与えると、周囲の生徒とのやりとりを通して、その生徒が行為役割に沿って活動することが求められるため、それが教育上の狙いに沿っていれば、その生徒にとって一定程度の教育効果を持つということです。

他方、注意しておくべき点も指摘できます。洋子と信代の間では、洋子は「出題者」であり、「出題者」はその答えを知っていることが期待されます。にもかかわらず、洋子自身も自分が出した問題の「答え」についてそれが正答かどうかの判断を留保しており、信代もそうした態度を咎めることなく支持していることです。これは、ある知識の正しさについて判断することに関して、自分たちは(「生徒」であるという点で平等であり、その判断を互いに差し控えているとみることができます。その結果、「教師」の判断を期待しているといえます。そしてこれは、教師の方が生徒よりも知識量が多いといった具体的な事実に基づく選択ではなく、そのような期待が「教師」と「生徒」の間に配分されていることに基づいて選択されているのです。

このように、生徒間の学習活動では、知識の正誤に関わる判断は留保される可能性があります。その判断をもとに作業を進める必要がある場合には、想定された活動が効果的に行われない可能性があることに注意すべきでしょう。

五 生徒が自ら進める学習活動における教師の関わり方

先の事例において、そのねらいが単に問題を作るだけでなく、その答えも考えることで、説明文の内容理解を深めることであつたらば、教師はなんらかの形で介入し、正誤の判断を示唆しなければならぬと考えられます。しかし、このようなことが頻繁に生じる

ことを考えるとそれは今の教育現場では現実的ではありません。

このため、生徒が自ら進めていく学習活動においては、教師の介入をある程度少なくすることが必要になります。先の知見を踏まえれば、生徒がある学習活動の課題を進めていく際に正誤の判断を要する「知識」については、あらかじめ教師やすでに「お墨付き」が与えられている教材（教科書・参考書・辞書や教師が用意したもの）を生徒に利用可能な形で準備しておくことが必要になるといえます。また、それ以外に判断を要する事柄については、教師によって後で確認する機会を明示的に与えておくことが、活動に見通しを持たせる点で重要だと考えられます。

さて、教師の介入が必要な場合をもう一つ紹介しましょう。先に述べたように、教師が設計した学習活動は、実際にそれが生徒によつて行われると、いつのまにか変形されてしまうことがあります。例えば、個々の生徒にプリント課題を配布して、隣同士で話し合いながら回答させることはよく行われていますが、そこでの活動の主体が個人ではなく、ペアになっていることがあります。つまり、話し合いをしながら課題を個人で行うべきところを、話し合いながら二人で課題を行っている場合があるわけです。

このこと自体はよくあることであり、また課題を一人でこなせない生徒がいる場合には、教育上良い効果を生むことがあるため、あまり問題にはならないことが多いと思われます。しかし、それがそもそも個人で行うことを想定されているため、二人で課題を行うことには無理が生じることがあるのです。例えば、複数の回答が可能であるような課題を二人で行っている際に、話し合いにおいて意見の違いがあると、生徒同士だけでは、どの回答を選択するのかにつ

いての明確な方針を持つことが難しいことがあります。このとき、理由がはっきりしないまま片方の生徒の回答が選ばれてしまうことが生じてしまいます。

こうした学習活動の後には、その回答の仕方を先生と生徒で確かめていく機会が予定されていることがあります。

このような場合、プリント課題における生徒の回答は、回答というよりも生徒個人の「仮説」であり、お互いに話し合いをしながらそれぞれの生徒の仮説を深めておくことが大切だと考えられます。このため、無理に二人で課題を行うのではなく、教師が何らかの形で介入し、話し合いをしながら自分の考えを深めつつ、個別に課題に取り組むよう支援することが望ましいといえるでしょう。

六 おわりに

これまで論じてきたことから、生徒が自ら進める学習活動を設計し、適切に介入や支援をして実施していく際には、指導形態や課題の内容づくりに加えて、活動の主体を意識したり、生徒に行為役割を割り振ったり、学習活動が教育の狙いから外れてないかを観察して介入・支援したりと、教師が一斉授業で教える活動とは異なる視点が必要であることがわかれると思います。

さらに、本稿で十分に論じることではできませんでしたが、複数の生徒が参加している学習活動の中で一人の生徒に支援することも、一斉授業とは異なる難しさを孕んでいます。というのも、複数の生徒の活動において当該の生徒がどのように振舞っているのかを捉え、

教育的観点からその生徒が本来なすべきことを定め、それを、その生徒だけではなくその学習活動全体が教育上適切な方向に向かう形で、提示しなければならないからです。こうしたときに、教師は、生徒の参加している活動を観察し、その進捗とそこでの生徒らの行為役割を捉えた上で、当該の生徒に口頭で指示するだけではなく、その生徒がしていることを、その活動の進行に沿って介入的に修正して支援していくことが必要になることもあるでしょう。

本稿で紹介したエスノメソドロジー研究の知見は、私たちが普段の様々な実践において用いている「人々の方法論」を観察したことによって得られた知見であり、もしかしたらベテラン教師にとつては目新しいものではないかもしれませんが。しかし普段私たちが意識せずに行っている行為や活動の成り立ちを改めて振り返り、そうした実践を明確に言語化することによって、ともすれば個々の教師や生徒の性格や能力の問題、あるいは個人的な経験と思われてきた事柄を、もっと多くの人と共有し、解決していくための一助になると考えています。

【参考文献】

- 五十嵐素子(2004)「分析視角としての「成員カテゴリー化実践」の意義可能性」
第77回日本社会学会大会(熊本大学)ポスターセッション
——(2007)「教える／学ぶ」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ
エスノメソドロジー』新曜社 175-188。
西阪仰(1997)『相互行為分析という視点』金子書房
Sacks,H.(1972), "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology." D. Sudnow ed, *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, 31-74. (1986) 北澤裕・西阪仰
訳「会話データの利用法」北澤裕・西阪仰編『日常性の解剖学』マルジュ
社 93-173。
——(1992) "Omnirelevant devices", *Lectures on Conversation* 515-522.