

相互行為の放送によるエデュテイメントの達成— NHK 子ども科学電話相談の談話分析

岡田悠佑¹

¹大阪大学准教授 大学院人文学研究科

要約

本研究の目的は、「相談」という相互行為の放送がどのようにして「教育×エンターテイメント=エデュテイメント」を達成するのか、を明らかにすることである。NHK のラジオ番組『子ども科学電話相談』を分析対象とし会話分析を行った結果、司会者と相談を受ける側である専門家が用いる特定の相互行為手続きが、相談者である子どもと一般聴取者に対して、科学知識・概念を具体的に経験可能なものとして理解させていることが分かった。

目 的

本研究は、相談という相互行為をラジオで放送することが、どのように教育とエンターテイメントの両立である「エデュテイメント」を達成するのかを明らかにすることを目的とした会話分析研究である。およそ 30 年の歴史を持つ NHK の子ども科学電話相談を研究対象とし、2020 年から 2021 年に放送された 30 回の放送を録音したものを研究資料とした。そして (1) 科学知識という抽象的な概念をどのように子どもと聴取者に理解させるのか、という教育面、そして (2) 具体的・個別的な「相談」の放送をどのように広い聴取者に対してアピールするのか、というエンターテイメント面に焦点を当て、具体的にどのようなやり取りをとおして達成しているのかを探ることで、with/after コロナ時代に求められる遠隔での教育法に関して具体的な提言を行うことを目標とした。

方 法

分析対象として、(1) 司会者が相談者である子どもと相談内容・質問を確認する場面、(2) 専門家が子どもの相談内容に答える場面、そして (3) 専門家の回答が終わった後の司会者の発言場面を取り上げた。

対象事例の分析として、まず番組の相談部分を会話分析の手法を用いて詳細に文字化し(書き起こし)、(1) では子どもが相談内容を伝えた直後の司会者のターンデザインから、どのように相談内容の価値を聴取者に向けて発信しているのかを調査した。(2) については、専門家が説明する科学的知見・概念について子どもが納得した、と考えられるターンを中心に、どのような話の組み立てがその納得につながるのか、を調査した。(3) については、専門家が説明を終え、司会者がターンを引き継いで出てくる際のそのターンデザインを調査した。

これら 3 つの場面の調査の具体的事例として、「雷はなぜギザギザなのか」という子どもの相談への回答を放送したものを以下に取り上げる。

抜粋 1

(IY=石原、C=子ども、F=Fukuda)

- 1 IY: e kagawa ken no shogaku ni nensei
2 <Ogawa Kotono san> desu. .hh
3 ↑donna koto ga kikitai desuka::?
4 (0.4)
5 C: kaminari wa na↑ze: (1.1) gizagiza desu ka
6 (0.8)
(13 lines omitted where the host asks
the child where she say such jagged lightning))

放送文化基金『報告書』令和2年度助成

19 IY: un a! (0.8) °ko:u° >pikapika< to hikatte:
20 (0.3) ochite
21 kuru toki ni kou: >gizagizagiza< tte naru
22 mon ne:=↑nani de mimasita ka::? Kotonon san
23 wa.
24 (0.4)
25 C: terebi de mimashi[ta
26 IY: [un. a! terebi no nyuussu
27 no eizou ka nanika de mita no kana:?.hh
28 ha:[i
29 C: [hai.
30 (0.5)
31 IY: wakarimashita. jaa Fukuda sensei onegaishima:su.

上の抜粋1は、(1)の司会者が相談者である子どもと相談内容・質問を確認する場面である。22での司会者IYの「どこで見ましたか:?:」に対する応答として子どもは25で「テレビで見ました」と答える。その回答に対し司会者は、26-27で「テレビのニュースの映像か何かで見たのかな:?:」と掘り下げ、子どもはそれを肯定する。この「テレビ」から「テレビのニュースの映像」は、この「雷はなぜギザギザなのか」という質問(5行目)が、テレビのニュースで取り上げられるもの、つまり誰もが興味関心を持っているもの、として提示している。この子ども個人の関心事から広く世間一般の関心事へと質問内容のカテゴリーを操作することで、これからなされる具体的な相談は広く一般の聴取者にとっても聞く価値のあるものとしている、つまり聴取者に広くアピールしている、とすることができる。

次の抜粋2は抜粋1と同じ抜粋で専門家が相談内容に答えている場面の一部になる。抜粋1から抜粋2までの間で、専門家は科学的事実を一方的に説明する、ということを行っていた。しかし、その間、抜粋2の112と同様に、説明に対する理解を示すことが規範的に求められる局所において子どもからの応答はなかった。

抜粋2 (F=専門家)

107 F: ma so- souiu youna mono ga ironna tokoro ni
108 sono (0.8) <achikochi ni,> (.) kuuki no naka
109 ni wa aru node (0.3) kekkateki ni, (0.8)
110 kaminari wa, (0.4) gizagiza ni natte tooru
111 (.) to iu koto ni narimasu.
112 (0.8)
113 F: °de° (0.3) jano:: kore (1.1) ↑Kotonon chan
114 chotto imeeji shite hosiin desu kedo,
115 >kangaete hosiin desu kedo< suggoku konda
116 michi toka wo: .hh aruku toki tte, (0.3)
117 massugu arukitai kedo arukenai ja nai
118 desu ka,
119 (0.5)
120 C: hai.
121 (0.3)
122 F: >↑souiu toki tte< douiu huu ni arukimasu ka,
123 (1.9)
124 C: nanka- tooreru tokoro wo tooru?
125 (0.2)
126 F: [sou [desu [ne: .hh] hai
127 C: [(dakara- un.)
128 (0.4)
129 F: de .hh kaminari mo, (.) ano: kore wa jano:
130 kekkateki ni sounaru to iu koto nandesu kedo
131 .hh <toori yasui> michi wo erande tootte iku
132 kara, (0.3) gizagiza, (.) ziguzagu, (0.3) ni
133 naru (.) tte iu koto ni narimasu.
134 (0.6)
135 C: °hai°

124 での無反応を見た専門家は、ここで一方的な説明を止め、「謎解き連鎖」によって子どもに科学的事実を経験的に理解させる相互行為手続きを行う。まず 113-118 で子供に、雷が空気を通して地上に落ちる動きと類する仮定の状況（混んでいる道を歩く際の動き）を想像することをと問いかけ、そういう状況では真っすぐ歩けないことを子どもに確認する。そして 120 で子供の確認を得た上で、122 の質問「そういう時ってどういう風に歩きますか、」を行う。これに対して子どもは、「なんか通れるところを通る?」と答える。質問の「歩く」から「通る」という雷の科学的事実を説明した際に使用した動詞への変換、そして「通る?」という回答の妥当性を相手に確認する試行標識の使用は、子どもが唐突になされた専門家からの質問を純粹な質問ではなく、専門家による雷の科学的説明に対する自身の理解度を試すものとして捉えていることを示している。つまり唐突な質問という謎への解を提示していると言える。

この回答に対し専門家は 126 で「そうですね」と承諾すること、で子どもが自身と同じ視点を有したことを示し、129 で、「で」とその視点から、混んだ道を歩く時と同様に雷も空気の中の「通りやすい道を通るから」と雷がギザギザに見える科学を再度説明する。これは謎掛けを行った理由であると同時に、その解の提示ともなる。こうした謎解きの結果、135 で子どもは「はい」と規範にそった行為で科学を理解したことを示す。

136 での間を見た司会者はここでターンを引き取り、司会者としての役割からさらに科学的説明を聴取者にも届くように発言を工夫する。

抜粋 3

137 IY: ha:↑:i (0.9) dou desu ka >wakarimashita ka
 138 nanka-< (.) kuuki ga usui tokoro:, sorekara
 139 shitsud ga ↑takai tokoro:: wa, (.) >kaminari
 140 ga toori yasui node< souoiu toko wo erande
 141 tooru to, >gizagiza gizagiza< tto.
 142 F: sou desu [ne.
 143 IY: [tte katachi [ni naru to. .hh iu=
 144 F: [hai.
 145 IY: =ohanashi deshita:.
 146 (0.6)
 147 IY: wakarimashita ka:?
 148 (0.4)
 149 C: wakatta.

137 で「は:い」と相談が終わったことを明示化した上で、「どうですかわかりましたか」と質問を投げかける。しかし、子どもからの回答を待たずに「なんか」と発言を続け、自身が理解した相談に対する専門家の科学的説明を自身の言葉で言い直し (138-141)、専門家からの確認を得る。そして「というお話でした:」と締めくくり (143・145)、自身の発言が専門家の説明の要約であることを子どもと聴取者に訴える。これは自身が 137 で投げかけた質問への回答ともなる。その上で司会者は再度、「わかりましたか::?」と問いかけ、子どもはこれに対して「わかった」と、135 の「はい」よりもさらに明示的に自身の理解を示す。このようにして、司会者は相談内容への科学的回答を子どもと聴取者が再度確認できる機会を与えている。

結 果

NHK のラジオ番組「子ども科学電話相談」を事例とし、(1) 科学知識という抽象的な概念をどのように子どもと聴取者に理解させるのか、という教育面、そして (2) 具体的・個別的な「相談」の放送をどのように広い聴取者に対してアピールするのか、というエンターテイメント面に焦点を当て、具体的にどのようなやり取りで「エデュテインメント」を達成しているのかを探った。結果、(1) 司会者が相談者である子どもと相談内容・質問を確認する場面では、子どもが相談内容を伝えた直後の司会者のターンデザインから、相談内容を広い層にアピールするように再カテゴリー化していること、(2) 専門家が子どもの相談内容に答える場面では、一方的な説明はよりも謎解き連鎖といった科学的知見・概念を子どもの具体的な経験になぞらえて体験的に理解させるような話の組み立てが、子供の理解につながること、そして (3) 専門家の回答が終わった後の司会者の発言場面では、司会者がターンを引き継いで出てくる際に、司会者自身の専門家の説明の理解を示すことで、子どもと聴取者に理解の再確認の機会を与えることなどを明らかにした。

放送文化基金『報告書』令和2年度助成

ラジオ番組という音声のみのメディアでしかも相互行為の放送というものは、決して複雑なコミュニケーションではないだろう。しかし、相互行為の工夫次第で、エンターテインメントも教育も同時に達成できるということが分かった。With/after コロナ時代に求められる遠隔での教育法に関しても、指導対象の知識を幅広くアピールすること、謎解き連鎖のような体験的に理解させる話し方をすること、そして何度も理解を確認する機会を提供すること、によって、複雑なメディアを駆使せずとも抽象的な知識を教える・学習させることができるのではないだろうか。

成果の発表

1) 専門家主導の「謎解き」連鎖を通じた学習者の社会化．言語文化共同研究プロジェクト，大阪大学大学院言語文化研究科（編），応用会話分析研究 ―相互行為的視座からの教育と学習（言語文化研究科共同プロジェクト2020），2021年5月31日

連絡先

岡田悠佑、〒560-0043 豊中市待兼山町 1-8 大阪大学大学院人文学研究科、Tel: 06-6850-5889、E-mail: yusuke.okada.hmt@osaka-u.ac.jp

(2022年6月10日提出)