

個別学習支援における教科の言葉の説明の仕方

柳川瀬真衣 (関西学院大学)

1. はじめに

本稿は、地域の教室で頻繁に見られる支援者が言葉を説明する活動に着目し、その際の子どもと支援者の相互行為を分析するものである。これまで、支援現場をフィールドに言葉の説明に関する研究が複数行われてきた。唐木澤(2023)はインタビュー調査で例えを用いて説明することを明らかにした。筒井(2012)は支援者が言葉を説明する際の音声データを分析し、支援経験の少ない支援者は一方的な説明に終始するなど、支援者の持つ知識、支援経験の長さによって説明の仕方に違いがあることを指摘した。これらの研究は、支援者が用いる方略を明らかにした点で意義がある。しかし、唐木澤(2023)は説明活動のその場固有のやりとりの中に現れる言語化できない支援者の振る舞い方は明らかにできない点、筒井(2012)は支援経験という支援者の属性を前提にデータを分析し、一方的な説明に終始すると支援方法を批判的に記述しているが、そもそもなぜ支援者は言葉の説明をし続けるのか分析していない点に課題がある。支援の実態を解明するには、相互行為を記述することで、これらの課題を克服することが重要である。そのためには、その都度の子どもと支援者の振る舞いを記述し、支援者はなぜそう振る舞うか解明する必要がある。そこで本稿では、会話分析を研究の方法論とし、一度言葉の意味を説明するやりとりを終えた後、支援者が説明を再度行うという現象に注目し、なぜ今支援者は説明を再度行うのか、子どもと支援者の相互行為から解明することを目的とする。

2. 調査フィールドとデータ

本稿では、関西の地域の学習支援教室 A(以下、A)での子どもと支援者の個別学習支援活動の会話を分析する。活動時、子どもと支援者が横に並んで座り、子どもが持ってきた学校の教科書や宿題を共有しながら活動を進めている。本稿で使用するデータは、筆者の所属大学倫理審査の承認を受け、Aの運営者、支援者、子どもとその保護者から紙面上の同意を得た上で、2021年8月から2022年1月にかけて約70時間分の学習支援の様子を録画したものである。本研究の調査協力者は、5歳から15歳までの子ども6名と大学生、元学校教員、主婦等によって構成される支援者10名である。本稿では、1組の子どもと支援者のやりとりを分析する。

3. 分析

本稿では、支援者が言葉の意味を説明した後、再度説明を行うという現象がみられた「知的財産権」の意味に関する子どもと支援者の相互行為を分析する。以下のやりとりでは、社会科「知的財産権」の教科書コラムを「わからないです」という子ども(C)に対し、支援者(S)が知的財産権の意味を説明している最中のものである。以下の事例の書き起こしについて、「,」は若干の下降音調、「.」は下降音調、「\$文字->」はCの視線の開始とその向き、「->\$」はCの視線継続終了、「+文字->」はSの動作の開始、「->+」はSの動作の完了を表す。

01 s: もともと作\$家の人が考えたことやから: ,
 c 視 \$s から教科書「知的財産権」下部へ->
 c 動 >>右手は頭の上、左手は机の下----->
 s 視 >>c----->

((9行省略。sが知的財産権の説明を続けている。))

- 11 S : >だから<そういうのを : , <知的+財産\$ 権>って [いう.] +\$
 S 動 +C をのぞきこむ----->+
 C 視 \$S----->\$
- 12 C : [はい.]
- 13 S : +うん.*
 S 動 +上体を引き、C との距離を離す->
 C 動 ----->*
- 14→ \$ (0.6)
 C 視 \$ 教科書「知的財産権」下部を見る->
- 15 S : 頭の中で考えたこと;アイデア? そういうもの↑を : 勝手に?

S による知的財産権の説明の最中、視線を教科書に向けており、S の説明を聞きつつ、教科書を見ている(01 行目)。S は説明を続け、11 行目で一連の説明を終える。11 行目で、S は「財産権っていう」と発話しながら C の顔をのぞき込むことで、C の反応を要求する。その直後、C は S の顔を見て、「はい。」(12 行目)と S の説明を受け取る。C はここで S の顔を見ることで、教科書を見る活動から離れることを示すとともに、S が C の顔を覗き込んで行う反応の要求に応えることを身体的に示す。それに対し、S は「うん。」(13 行目)と C の発話を受け取る。ここで S は、C が説明を受け取り、連鎖を完了させたことを「うん」と承認することで、自分はこれ以上言うことがないことを示す。さらに、S は上体を引き C と距離をとることで、身体的にもこれ以上やりとりを続けないことを示す。この時点で C と S は一連の説明のやりとりを収束させる。

その直後、0.6 秒の間合いが生じる(14 行目)。この位置は、C が教科書のページをめくるなど次の行動に進んでもいい位置である。しかし、C は手の配置を変えず、S が言葉の説明をしている最中と同じ身体配置を維持する。さらに、C は S の「うん。」(13 行目)という発話の直後、視線を S による言葉の説明時と同じ教科書下部へ移動させる。これらの C の身体的振る舞いは S にとって、C が次の行動に移れない、すなわち教科書「知的財産権」の理解に何か問題が生じている可能性があるという理解可能である。そして、S は C が「知的財産権」の理解に問題がある可能性に志向し、15 行目で説明を再度行うことで C が直面しているであろう問題に対処するのである。

以上の事例の分析から、支援者は子どもの身体的な振る舞いを観察し、説明連鎖収束後子どもが次の行動に進むかに敏感な形で説明を再度行うかどうか判断していることが示唆される。本稿が明らかにした支援者の振る舞い方は、その場固有のやりとりの中に立ち現れる子どもの振る舞いの見とり方と問題への対処の方法であり、知識や支援経験の有無に関係なく誰もが利用できる方法を解明した点で地域での支援実践や学習支援研究に貢献するものといえるだろう。

【引用文献】

唐木澤みどり(2023)「外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」ー学習支援教室における「やさしい日本語」へのボランティアの意識からー」『学習院大学国際センター研究年報』第9号、pp.5-27

筒井千絵(2012)「JSL 生徒の支援者の経験が支援方略に与える影響ー教科学習支援場面の談話分析を通してー」『フェリス女学院大学文学部紀要』47号、pp.117-127