

読み語りにおけるオーディエンスの特性と読み語りのモード

—読み手とオーディエンスの相互作用に着目して—

上越教育大学（学習臨床講座） 松本 修

キーワード：読み語り モード オーディエンス 相互作用

0 研究の目的と方法

松本（2006）は、松本・鈴木（2004）を踏まえて、小学校における読み語りの実践において、オーディエンスとしての子ども集団の特性によって、読み手がどのようなストラテジーを用いているかについて検討した。その結果、一年生の場合と三年生の場合では、本の持ち方、導入の仕方、音声上のさまざまな特徴などから、特に一年生の場合において、常に絵本テキストへの関心を強化するようなストラテジーが用いられていることが明らかになった。〔読み手⇌作中人物〕と〔作中人物⇌子ども〕との関係としてのコミュニケーション、〔読み手⇌語り手〕と〔聞き手⇌子ども〕との関係としてのコミュニケーション、現実の読み語りの場における読み手と子ども（オーディエンス）との関係としてのコミュニケーションの三つのレベルの回路を、〔読み手⇌語り手〕—〔聞き手⇌子ども〕コミュニケーションを中心に、どの回路をも強化しつつ維持するというストラテジーが用いられている。そしてそれは、おそらく子どもが「読み語り」という実践の文化を共有しているかどうかによっているのではないかという考えも述べた。

そこで見えてきた課題が、「子どもの反応も含めた読み手と子どもの相互作用がどのように異なっているかという視点から、読み語りの実践を読み解くこと」である。ここでは、同じデータを用いて、読み手と子どもとの相互作用が、一年生対象の場合と三年生対象の場合とで、どのように異なるかについて検討する。

1 調査対象と調査方法

詳細については松本（2006）にあるので、ここでは簡略に示す。

一次データ

- ・読み手：40代小学校教諭（女性・読み語りには習熟している。）
- ・読み語りの対象：新潟県上越市公立小学校1年および3年各1クラス（いずれも30名程度）
- ・期日：2005年7月5日
- ・記録方法：固定および移動のビデオカメラ各1台による撮影・ICレコーダーによる録音
- ・使用テキスト：『さかなはさかな』（レオ・レオニ 谷川俊太郎訳 たて28cmよこ24cmの絵本。使用テキストは、読み手が選んだ。）

二次データ

- ・プロトコル：採取したビデオおよびICレコーダーによる音声をもとに、プロトコルを起こした。

書式の詳細は当日資料参照

2 読み手の視線の方向から見た相互作用

読み手が絵本の方を主に注視しているか、子どもの方を主に注視しているかによって、コミュニケーションのモードは微妙に変化するものと思われる。もともと、読み語りは、テキストを「読む」行為であり、暗唱による「語り」ではない。「テキストを読む」という行為をオーディエンスも共有する、つまり読み手もオーディエンスもともに「読者」であるということに大きな意味のある活動であろう。読み手は、オーディエンスとともに、テキストを読むわけである。

しかし、読み手は、物語内容・物語言説・読み語りの場の三つのモードにおけるコミュニケーションの回路を行ったり来たりしており、とりわけ、現実の読み語りの場における対面コミュニケーションのモードを常に保っている。読み手がオーディエンス

を見るという行為は、物語内容や物語言説とは別の、現実のコミュニケーションのモードを自覚的・明示的に前景化させるということを意味している。そのため、読み手の視線の向きに着目することで、現実のコミュニケーションの相対的な強度を見ることができると考えられる。

表1は、テキスト本文に入ってから読み語りの時間と、その中で子どもを見る行為の回数、見る時間をビデオデータをもとに整理したものである。全体を三つに分けて作成している。

表1 読み手が子どもを見る回数とその時間

		1年生	3年生
全 体	時間	385秒	364秒
	回数	42回	35回
	平均時間	1.55秒	1.28秒
	最短時間	0.5秒	0.5秒
	最長時間	5秒	3秒
	1秒未満	18回	20回
1 —	時間	178秒	175秒
	回数	25回	17回
15	平均時間	1.47秒	1.18秒
	1秒間に見る回数	約0.14回/秒	約0.13回/秒
16 —	時間	67秒	60秒
	回数	10回	7回
20	平均時間	約2.05秒	約1.33秒
	1秒間に見る回数	約0.15回/秒	約0.14回/秒
21 —	時間	140秒	129秒
	回数	8回	11回
最 後	平均時間	約1.47秒	約1.18秒
	1秒間に見る回数	約0.04回/秒	約0.08回/秒

三つに分節した切れ目の二箇所は次のような判断で切れ目とした。16頁冒頭には、「めうしさ。」というかえるのせりふがある。さかなが想像するめうしの姿が描かれており、その絵にオーディエンスが反応しやすいことから、ダイナミックスとしても強調が見られる箇所である。読み手は意識的に一つのクライマックスを作っているものと判断できるので、ここで分節した。また、21頁は、さかなの想像をあらわす見開きの絵のみのページのあとに、「つきひがすぎさった」と始まる箇所で、物語が展開する箇所であり、絵のみのページの間のあとに物語の

終盤が始まる場所である。静かな読みぶりからも分節のある箇所と判断した。

全体としてみると、読み手が子どもに視線を向けた回数が、一年生42回に対して三年生35回と一年生が多くなっており、一回視線を向けて戻るまでの時間も一年生1.55秒に対して三年生1.28秒と一年生が長くなっている。読み語りの場における読み手—子どもコミュニケーションの要因が多くなっていることがわかる。

特に、「めうしさ」で始まる読み語り上のクライマックスにおいては、一年生では10回、三年生では7回となっており、平均時間も一年生では約2.05秒、三年生では約1.33秒となっており、一年生の場合に読み手—子どもコミュニケーションの要因が多くなっている。さかなの想像の世界を子どもが共有しているかどうか、また、一年生の場合には絵に対する反応がどうかなど、テキストとの関係において確認すべき内容が多いことに帰因するものと思われる。

一方、「つきひがすぎさった」以降の終盤では、一年生8回、三年生11回と見る回数が逆転している。この物語の展開の箇所では、一年生の場合急に不規則な発話数が少なくなり、わずか発話数5になっていることに見られるように、物語内容や物語言説レベルでのコミュニケーションのモードが前景化されたため、いわば直接のコミュニケーションの回路を強化する必要がなかったものと考えられる。

このように、子どもの反応に応じて、読み語りにおけるモードの選択、変更が行われているものと見ることができる。このような例は、音声上の特徴においても見ることができる。

3 音声上の特徴から見た相互作用

本文16頁、めうしの姿をかえるが説明する場面で、「あしが四ほんどつのがあって……」というせりふがある部分がある。このあたりは、さかなが想像した鳥・牛・人間の姿がおもしろいこともあって、一年生は大いに反応したところである。この反応は、従来の経験から、読み手には予測があったものと思われる。

図1と図2を比較すると、テキスト本文の間におかれるポーズに大きな差があることがわかる。

図1 1年生「あしがよんほん」

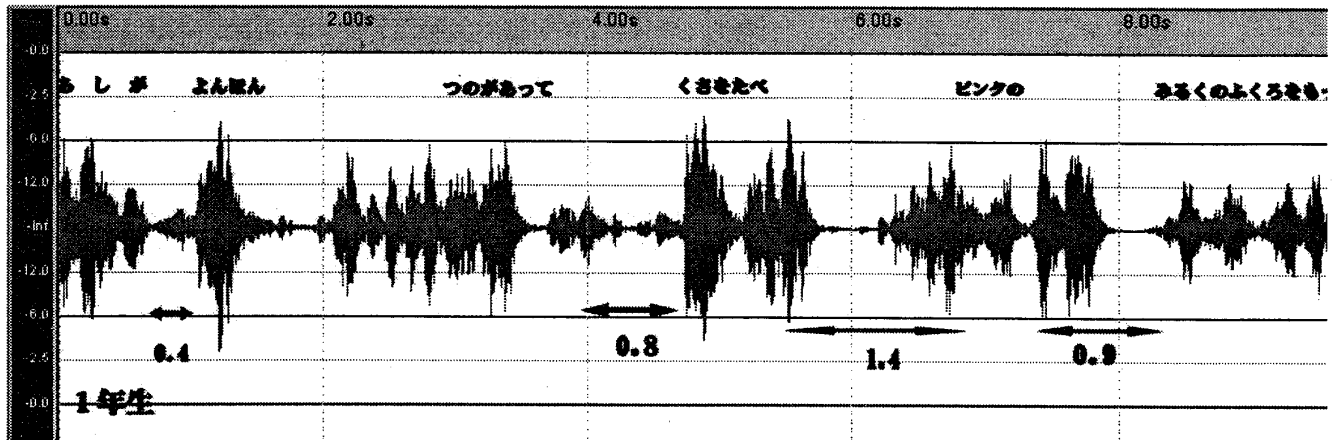
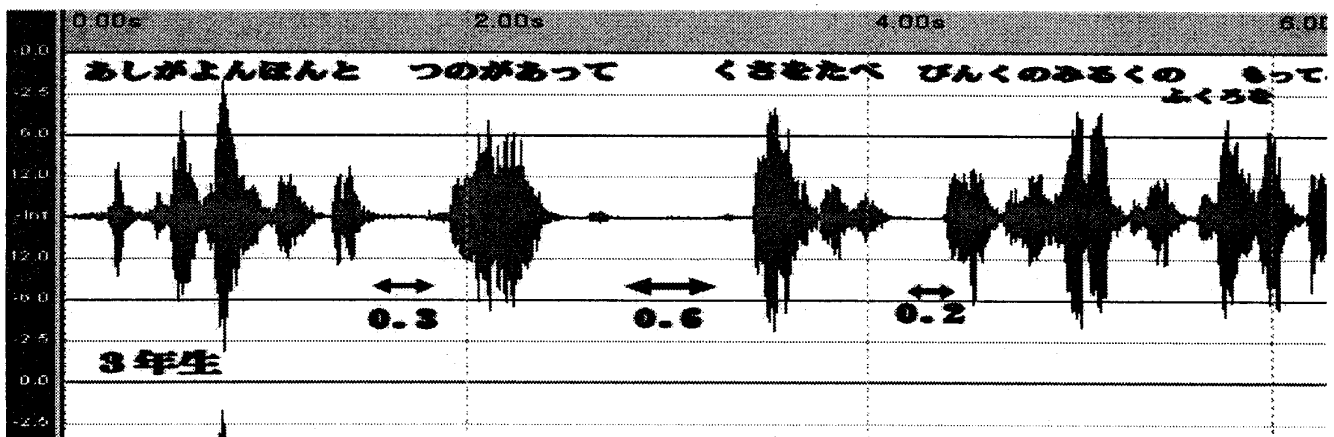


図2 3年生「あしがよんほん」



波形編集エディタ フリーソフト SoundEngine (cycleof5th.com) による。

このうち、一年生の場合の方がポーズが長いのは、絵に対する子どもの反応を確かめ、物語内容や物語言説への子どもの接近を促そうとするためだと思われる。この箇所のプロトコルは次のようになっている。

- 60. N : ○かえるがはなすにつれて、ともだちのさかなはこころのなかで、おおきなねのはえたさかなみたいなとりがとぶのをみた。それから？さかなは、△せがんだ。(3) △めうし。
- 61. A : はははははは
- 62. A : はははははは
- 63. A : うはっはっはっは。はは。
- 64. N : △かえるはいった。めうしだよ。//△あしが四ほんど、//2○つのがあって、//3くさをたべ、ピンクの：△ミルクの△ふくろをもってるんだ。
- 65. A : // (めうし)
- 66. A : // 2 どれ
- 67. A : // 2 はははは。
- 68. A : // 2 めうし、めうし
- 69. A : // 3 なにそれ。
- 70. A : // 3 なんだそれ。なんだそれ。
- 71. A : うお。
- 72. A : ()

73. A: そんなのないよ。ばかじゃないの?
 74. A: なにそれ ((笑))
 75. A: ははっ。はははは

子どもは大きく反応を示しており、△で示された子どもへの視線がダイナミクスにおける強調と関連していることがわかる。そして、ポーズは、介入して起こる学習者の同時発話にも影響されていることもわかる。

三年生の場合には、プロトコル上大きな変化はない。ポーズをおかず、比較的淡々と読んでいることがわかる。

20. N: ……それから? (1) さかなはせがんだ。
 (4) △めうしさ。○かえるはいった。めう
しだよ。あしが四ほんど、つのがあって、く
さをたべ、ピンクのミルクのふくろをもって
るんだ。 (5) ……

図1の一年生の場合、「あしがよんほんど」と「つのがあって」の間にかかなりのポーズが実際にとられている。1. 5秒ほどになるが、ここには波形としては66A「どれ」、67A「はははは」という声や笑い声などが介入的に入っており、この子どもの動きをいわば待っているようなポーズになっているわけである。このように、子どもの反応を見届けるというような行為は、読み語りの進行上必要なものとして行われている相互行為であると見ることができよう。

他の部分でも子どもの発話が波形として見られ、数字で示したポーズの部分も3年生に比べ、「つのがあって」と「くさをたべ」の間では0.8秒と0.6秒、「くさをたべ」と「ピンクの」の間では、1.4秒と0.2秒というように、一年生の場合の方が長い。いずれも、オーディエンスとの相互作用によってもたらされた読み方の違いである。

4 プロトコルから見た相互作用

以下、

4. 1 導入部におけるコミュニケーションのモード
 4. 2 読み語り中のコミュニケーションの

モード

- 1) テキストへの反応
 2) 読み手への働きかけ
 3) 子ども同士のコミュニケーション

といった項目について検討を進める。具体的には当日資料を参照されたい。結論は次のようなものである。

三年生の場合のように、読み語りの文化が共有されている場合には、読み語りにおけるコミュニケーションのさまざまなモードがオーディエンスにもある程度自覚化されており、しかもテキスト中心にそれらが統合されて、秩序だった相互作用がなされていることがわかる。

そして一方、一年生の場合には、さまざまなコミュニケーションのモードが未分化でありつつ、統合されることなく多様な相互作用が現れていることがわかる。そのために、語り手はテキスト中心のコミュニケーションを維持するべくさまざまなストラテジーを用いている。

文献

- 松本修・鈴木利矢子 (2004) 「読み語りの実践における語り方の構造」『読書科学』第48巻第4号(通巻第190号) 2004.12 pp.123-133
 松本修・(2006) 「読み語りにおけるオーディエンスの特性と読み語りのモードー読み語りの方略に着目して」未刊(日本読書学会第50回大会発表要旨集および当日資料)
 レオ=レオニ 谷川俊太郎訳(1975 原著1970)『さかなはさかな かえるのまねしたさかなのはなし』好学社
 chaury よみつこウェブサイト
<http://www.yomikko.gn.to/>

なお本研究は、2005年度上越教育大学大学院における「実践場面分析演習(学習臨床)」における共同の討議をもとにしている。受講メンバーである坪倉義哲・村田恵子・萩尾徹子・諏佐ゆかり・市川泰子・和田桂一・烏蘭ハス・段暁明・中島眸・坂爪昭の各氏に感謝申し上げます。

また、調査にご協力いただいた細野真由美氏に感謝申し上げます。