

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—

松本 修

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。

書式は以下の通り。

*読み手の視線の向き

- △ 子ども
- 絵本

*読み語りのシステムにかかわる要素

- 斜体 テキスト外の言葉
- ゴシック 強調（大きな声）
- 下線 登場人物の声色
- 下線点線 テキストの語り手の声色

*発話のシステムにかかわる要素

- ／／ 次の／／と同時に発話されている。
 - = 次の=の発話に切れ目なくつづいている。
 - :(: :) 音がのびている。: 1個で0.5秒
 - () 不明（ことば）は確定できない発話
 - (1) 1秒の沈黙
 - ? 上昇のイントネーション
 - 、。 プロソディー上の特徴から総合的に判断される文法的な切れ目
- ・視線の方向の表（プロトコルとビデオから読み手の視線の方向（子どもか絵本か）を時間から作成した。

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とともに「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 — 15	時 間	178 秒	175 秒
	回 数	25 回	17 回
	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 — 20	時 間	67 秒	60 秒
	回 数	10 回	7 回
	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 — 最 後	時 間	140 秒	129 秒
	回 数	8 回	11 回
	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ー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」

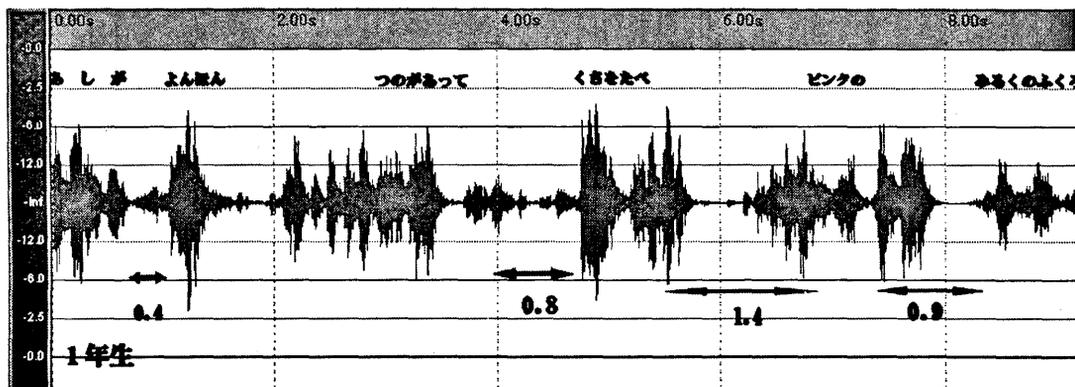
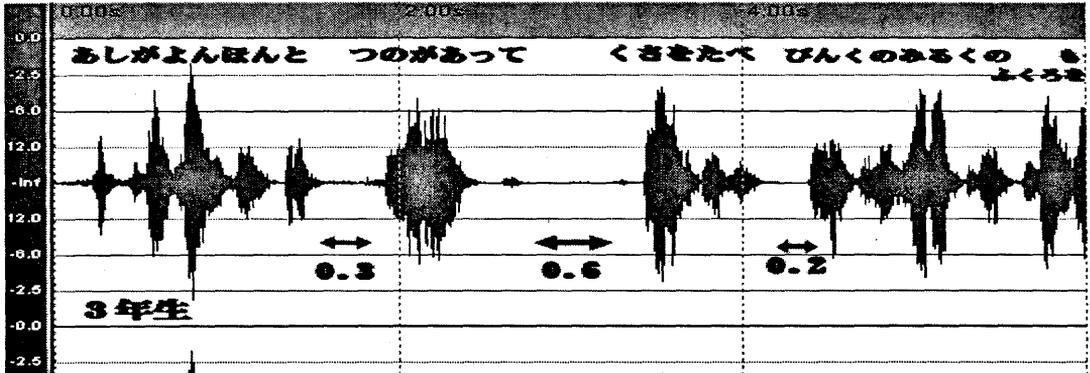


図 2 3 年生「あしがよんほん」



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)
△めうしさ。
61. A : はははははは
62. A : 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 : // (めーうし)
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くことがわかる。

20. N : ……それから？ (1) さかなはせがんだ。 (4) △めうしさ。 ○かえるはいつた。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

4.1 導入部におけるコミュニケーションのモード

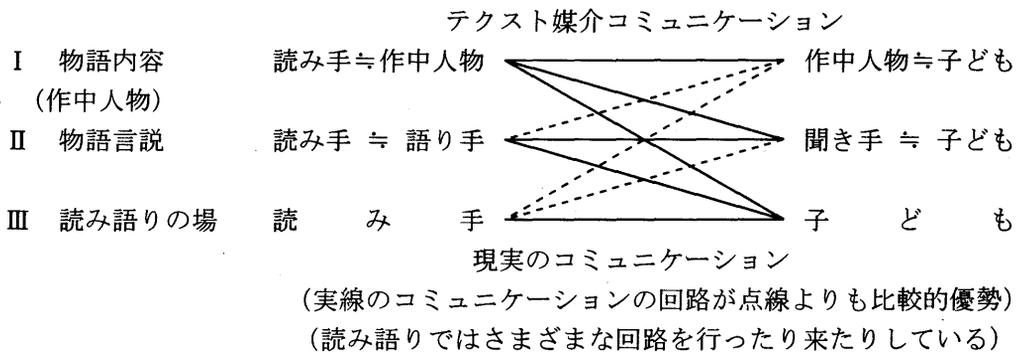
読み語りの導入部については、松本(2006)において、三年生が作者をめぐるやりとりであるが、一年生の場合、絵本テキストにひきつけるようなストラテジーを用いていることを論じた。ここでは、導入部について、コミュニケーションのモードの観点から相互作用について検討する。

一年生の場合、直接的な読み手と子どもとのコミュニケーションが多くある。それは、読み語りの場ないし、その場の設定にかかわるものが多い。例えば次のようなものである。

4. N : △この一お話見えますか。
5. A : さかなはさかな
6. N : △ () さん見てないよー。
7. A : このさかなはあさかな
8. N : △いやだったら座ろうねー。
9. A : さかなはさかな

ここで読み手は絵本が子どもに見えていることを確認しつつ、絵本に注目させ、読み語りの場が空間的にも心理的にも構成されるように働きかけている。何人かの子どもが読み手の働きかけに答える形で「さかなはさかな」という表紙も文字を読んでいる。ここでは、松本・鈴木（2004）および松本（2006）で示したコミュニケーションの構造（図3）における読み語りの場における読み手—子どもの現実のコミュニケーションとともに、子どもがテキスト（表紙）に着目、反応することで、テキスト—子どもコミュニケーションが重なっており、読み手が生身の読み手であると同時にテキストと一体のものとして現れることが了解されつつあるように見える。

図3 コミュニケーションの構造



このようなコミュニケーションのモードは、実際に表紙の読みに入ってから現れている。

33. N：△始めますよー。はいこれ読めますか。どうぞ。
34. A all：さかなはさかな。
35. N：△でねこの小さいね、字が書いてあるやつ。かえるのまねした○さかなのはなし。△さかえるのどんなところをまねしたのかな。// () ね。
36. A：//およぐ？

「読めますか。どうぞ。」というテキスト外の読み手の直接の話しかけに対して、子どもは一斉に「さかなはさかな」と声を出して読んでいる。この実践も、読み手—子どもコミュニケーションであると同時にテキスト—子どもコミュニケーションになっており、読み手が生身の読み手であると同時にテキストと一体のものとして現れることを提示・強化するものとなっている。このことによって、次第にテキストを中心とする読み語りの態勢に入っていくという移行を準備している。次の40の語り手の発話はテキストの文字を読んだ39の子どもの発話への読み手としての現実の場における反応であると思われるが、42の発話には答えず、43で中表紙から本文へと読み語りを進める。読み語りの場の現

実のコミュニケーションを遮断し、読み手≒語り手としてのモードを前景化したと見る
ことができよう。

39. A : レオレオニ。

40. N : △はい。

41. A : () かあ？

42. A : ねさかってさかなのこと？

43. N : △さかなはさかな。か〇えるのまねした？さかなのはなし。レオレオニ。もりの……

一方、三年生の場合の導入では、ずっとシンプルなものになっている。直接的なやりとりは挨拶と「読ませてもらいます」という読み語りの場の設定にかかわるもので、次のようになっている。

1. A : さかなはさかな

2. N : △はい、こんにちはー。

3. A : こんにちはー。

4. N : △今日読ませてもらいます。聞いてくださいね。

5. A : はい。

6. A : はい。

7. N : △お願いしまーす。……

注目されるのは、読み手がいすに座って本を持った時点でまず子どもの側から発話1の「さかなはさかな」という表紙タイトルの読みが行われていることである。これは、松本(2006)でも述べたように、読み語りの文化が三年生の場合にはすでに形成されており、そこで何が行われるかが十分了解されているということによるのであろう。そして、4～7の発話で、読み語りの始まりがいわば宣言され、その意識が共有されている。

また、発話7～9で、一年生とは違って全員ではなく一人の子どもに読ませたのは、読み語りの場を「つくる」必要がなく、テキストへの注目も無理に喚起する必要がないためであると考えられる。

7. N : △お願いしまーす。K君読んで。

8. A : さかなはさかな

9. N : さかなはさかな、という題名ですね。

また、作者をめぐるやりとりが行われているが、これは、発話10における子どもの発話が、テキスト表紙の作者名を読みつつ「さん」という親しい呼称をつけたことに反応したものと見られ、すでに既知の作者であったこと(二年生教材に「スイミー」がある)か

ら展開したもので、改めて読み語りの場の設定や、テキストへの注目の喚起を意図したものである。

10. A : レオレオニさん
11. N : () △さかなはさかな。かえるのまねしたさかなのはなし。レオレオニ。聞いたことある人。 =
12. A : = / / 知らん。
13. A : = / / (はい)
14. N : なんだっけ?
15. A : スイミー。
16. N : △そー、あたりー。さすが3年生だね。スイミーの作者おんなじ人です。うん。() 書いた作品です。

4. 2 読み語り中のコミュニケーションのモード

読み語りが始まり、物語が進行している段階では、三年生の場合、全く子どもの発話がない。子どもは読み手・絵本に注目するか、下を向いて聞き入っている。下を向いている子どもは、絵本テキストの絵には注目せず、音声で提示される文章テキストそのものに集中しており、声としてのテキストに向き合いつつ、読み手—子どもの現実のコミュニケーションから離脱してもつばらテキストの語り手としての読み手、テキストの作中人物に重なるものとしての読み手に反応しているものと見られる。読み手・絵本に注目している場合には、より絵や現実の読み手への回路がたもたれているとみなすことができようが、それほど大きな違いではないであろう。読み語りのオーディエンスとして、テキスト中心のコミュニケーションのモードがすでにスタイルとして定着していると思われる。

一方、一年生の場合には、多様なモードによるコミュニケーションが観察される。

1) テキストへの反応

・本文テキストへの反応

43. N : △さかなはさかな。……にひきはとて△も? : なかよし○だった。
44. A : あーいいなあ =
45. A : = あーいいなあ。だったらラブラブ

発話44、45はテキスト「にひきはとてなかよしだった」に対する反応であるが、独り言というよりは、読み手ないし他の子どもへの発話となっているものと思われる。45は、発話44への反応であるという側面も持っている。次のような例もテキストへの反応と見られる。48も51も「かえるになった」への反応である。

46. N : ○あるあさ……み△ろよ。○ぼく、△かえるになった。 =
 48. A : =いいなあ。
 51. A : かえるになる？

・絵への反応

53. A : まだおたまじゃくしだよ。ばかじゃないの。

3頁の絵は、足が二本はえた状態であるため、本文との齟齬を指摘する形で反応している。発話55の「かえるになる？」56の「だってあれおたまじゃくし。」も同様である。他にも次のような発話がそうだと思うられる。

59. A : からすじゃない？それ
 (60. N : ……△めうしさ。)
 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。
 (76. N : ○それに、／／△にんげん。／／2……)
 78. A : ／／2へんだ。ばかじゃない
 79. A : ／／2こわーい。

いずれも鳥、めうし、人間の絵が魚が想像した魚のような姿になっていることに反応している。このことは読み手も想定していたと思われる。

こうした反応は、たとえば19～20頁の絵のみのページ（魚が想像のめうしに乗り、想像の鳥や人間と一緒にいる絵）では次のような発話として現れている。

92. A : ゆめだよ。
 93. A : ははは (笑)
 94. A : ゆめ。
 95. A : うしだうし

これらは一種の解釈の表出でもあり、子ども同士のコミュニケーションともなっている。読み手はこうしたページの場合、子どもとの直接のコミュニケーションを行うことも良くあるが、この場合は、十分な反応があるので、そうした実践は行っていないものと考えられる。

2) 読み手への働きかけ

テキストや絵への反応は、読み手への働きかけの可能性もあるが、むしろ未分化なものであるとも言える。しかし、テキストと関わりのないところで読み手への働きかけが現れる場面がある。発話99、100がその例である。

99. A: // ++ 先生: 血が出たよ。

100. A: ほら: : かいたんでしょ。保健室行けば: :

子どもの一人が聞きながらかさぶたを剥いでしまい、血が出たことからこのような発話になっている。読み手は、その方向を見るが、大したことではないのを黙視で確認して、読み語りをそのまま続けている。これは、全くのテキスト外要素によって読み語りのコミュニケーションが阻害されることを防いだ対応であろう。読み語りの文化の共有がないことが良くわかる場面である。

3) 子ども同士のコミュニケーション

また、読み語りそのものとは関係なく子ども同士のコミュニケーションがそのまま発話となる例がある。次のような例である。

88. A: // 9 かわって。

89. A: // 10 うん?

90. A: 見れねえよ。

5 まとめと課題

このように見てくると、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。ただし、一年生の反応の方が、公共図書館などで行われる読み語りの反応には近く、三年生の読み語り文化はかなり学校的なものだと言うことはできる。静かに聞くことが望ましいのはもちろんであるが、過剰な適応である可能性もあり、さらに検討を進める必要がある。

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、松本(2006)に見たように、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た。

今後の課題として、一年生のような多様な相互作用が、もっぱらオーディエンスの側から見たときにどのような実践として機能しているのか検討することがあげられる。未分化

であるだけに難しいかもしれないが、読み手がどのような反応にどの程度応えるべきかということのヒントが得られる可能性がある。また、今回のデータのうち、一年生は読み手の学級担任のクラスであったため、より指導的な発話が現れた可能性がある。学校における読み語り実践において担任クラスとそうではないクラスの比較によって、読み語りに先行する前提的な人間関係の影響を探る必要がある。さらに、こうした分析が読み語りの実践者においてどのように受け止められるのか、インタビューを通じて明らかにすることも課題である。

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・『読書科学』投稿中)

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 よみっこウェブサイト

<http://www.yomikko.gn.to/>

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。