

読み語りにおける読み手の方略

上越教育大学教職大学院

松本 修

1 研究の経緯と本論の目的

読み語り（読み聞かせ）実践においては、読み語り用に用いられているテキストに主として導かれる物語内容のレベルのコミュニケーション、同じくテキストにかかわる物語内容のレベルのコミュニケーション、そして読み語りの場における読み手とオーディエンスとのコミュニケーションというような、3つのレベルのコミュニケーションが交錯して行われている。こうしたコミュニケーション実践において、読み手はどのような方略を用いているのであろうか。本論は、読み語りのビデオデータを用いた一連の研究を整理し、新たなデータによって、どのような要因によってどのような方略を選択するかについて改めて検討するものである。

松本・鈴木（2004）は、公立図書館で行われている読み語りボランティア団体の読み語り実践のデータをもとに、読み語りがどのようなコミュニケーションとして行われているか、その理論的モデルを提示した。

読み語りにおいては、絵本テキストを媒介としつつ、読み手の提示するテキストを通じて、読み手と子ども（オーディエンス）のコミュニケーションが行われていること（図1）、テキスト空間にある語り手・聞き手・人物が、読み語り空間における読み手と子どもとの関係にかかわりながらコミュニケーションが行われること（図2）、そして、読み語りコミュニケーションは、読み語り空間とテキスト空間を包含しながら、およそ「物語内容」「物語言説」「読み語りの場」の三つのレベルのコミュニケーションの重なった重層的なものであるとした。読み手の個性や、読み語り実践の中でのダイナミクスは、この三つのレベルのコミュニケーションのバランスや移動によって説明できる。

読み手には、読み手-子どもというコミュニケーションを多用するタイプと、語り手-聞き手コミュニケーションに限定するタイプを両極とする、様々なタイプのバリエーションが存在し、実際には、読み手は様々な回路を複数用いて行ったり来たりしながら、読み語りの実践を行っている。用いる回路やその取り合わせにより、子どもの反応が異なることも明らかになった。

松本（2007a）では、教師（H 教諭）による読み語り実践をとりあげ、1年生と3年生を対象とした同一テキストによる読み語りを、松本・鈴木（2004）の枠組みによって、主として読み手側のストラテジーに着目して、比較検討する共同研究を行った。これは、学校における読み語りにおいて留意すべき点をまとめるという目標を見据えた研究である。具体的には、読み語りのモードを、「読み手が、物語内容、物語言説、読み語りの場のどのレベルでのコミュニケーションに重心を置くか」として、そのモードがどのように異なるかについて検討した。結果として、3年生対象に比較して、1年生の場合、次のような特徴が認められた。

1年生対象の場合には、形容詞や副詞、連体詞など、喚起力の大きい言葉が音声的に強調される。また、間の取り方などその他の音声上の特徴も合わせると、読み手は、1年生対象の場合により強く、物語世界、絵本テキストへの関心を引くような特徴的な読み手のストラテジーを用いている。これは主としてIIの物語言説レベルのコミュニケーションの関係を強めるという意味を持っている。それが結果的にIの物語内容レベルのコミュニケー

ションの関係を強める働きをしている。

図1 読み語り空間

矢印はコミュニケーションの働きかけの方向

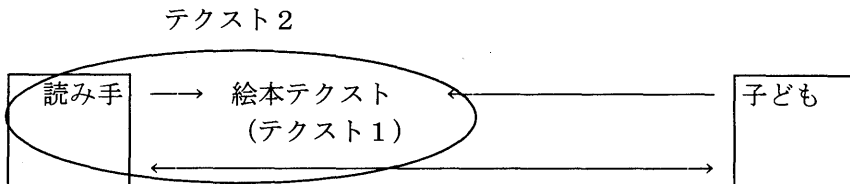


図2 テキスト空間

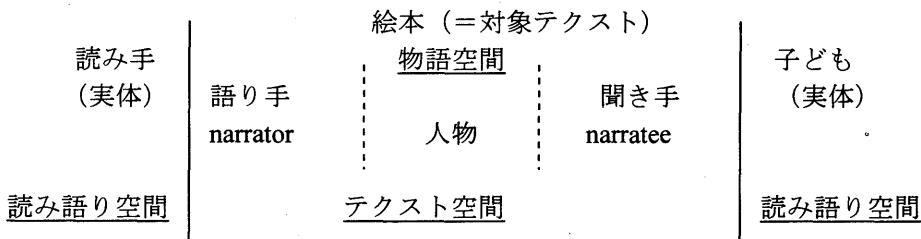
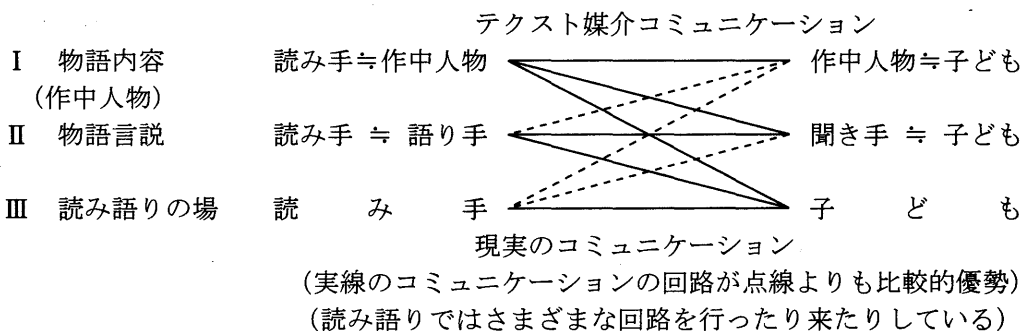


図3 コミュニケーションの構造



また、1年生の場合、絵本を自分の正面に持って読み語りを行っており、通常の絵本を自分の左横に持って子どもと同じ方向から読む読み方と異なっている。これは、児童と絵本とを同時に視界に捉えようとするための工夫であると考えられる。より強く絵本テキストに子どもを引きつけるという役割を持っている

さらに、1年生の場合には、読み語りの導入部分で時間をかけたり、絵だけのページであまり時間をかけないようにして子どもの過度の反応を抑制するというような特徴も見られた。これは、Ⅲの読み語りの場のレベルにおける、読み手と子どもの現実のコミュニケーションも強化する働きを持っている。

こうして、1年生対象の方が、結果的にすべてのレベルでのコミュニケーションを強めるように仕組まれていると考えられる。

3年生の場合、「読み語りとはどういうものか」という文化が既に子どもの側にあるため、その安定した約束事によって読み語りを進めることができるが、1年生の場合、読

み語りの文化そのものが共有されていないために、いわば常にコミュニケーションの回路を保ち、強化する必要が生じているのだと説明することもできよう。ただし、3年生が単に読み語りを学習であるとみなし、単に「お行儀よく」聞いているのだという可能性もある。

松本(2006)では、H教諭による同じ読み語りデータをもとに、主として相互作用の側面に着目して、比較検討した。

ここでは、「読み手が子どもを見ること」を、Ⅲのレベルの読み語りの場の現実のコミュニケーションのモードの前景化と把握し、その観点から相互作用を分析した。3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と考えられる。それに対して、1年生の場合の方が、読み手は子どもを見る回数が多く、1回あたりの平均の時間も長く、Ⅲのレベルの読み語りの場のコミュニケーションが優勢である。

しかしたとえば、本文の「つきひがすぎさった」以降の終盤では、1年生の場合8回読み手は子どもを見ているのに対し、3年生の場合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、1年生の場合急に不規則な発話が少なくなっていることから見られるように、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。だから逆に、全体的に1年生の場合、現実のコミュニケーションが優勢であることが見てとれる。導入において、子ども全員に題名を読ませたり、作者の紹介をしたりして時間をかけて読み語りの場を作っていることも同じ意味をもっていると思われる。

松本(2007b)では、1年生と3年生との違いが、担任・非担任という集団の特性によっているのではないかという疑問を明らかにするために、また、データとなった一教師の特性によっているのではないかという疑問に答えるために、2人の教師による、2年生を対象とした担任クラスでの読み語りデータと非担任クラスでの読み語りデータ、都合4つのデータを、同様の観点から分析検討した。テキストは同一である。

いずれの場合も、担任クラスの方が、子どもの状況を知っていることもあり、視線を向ける回数やその意味に違いがあり、直接のコミュニケーションによる指導的なふるまいがやや多くなる。O教諭は落ち着かないクラスの状況に合わせて緊張を保つためか読み語りのスピードがかなり速くなっていた。H教諭は隊形を整えることに時間をとっている。子どもをようすを丁寧に観察し、それに対応したコミュニケーションがなされている。そのコミュニケーションは、人間関係ができていながらも、自由な感じのものとなっている。

非担任クラスでは、反対に、子どもへの視線はこまめに反応を確認するものとなっており、読み語り中の子どもの発話もほとんどない。型どおりの読み語りのスタイルになる傾向が見られる。担任クラスの方が、一見落ち着きがない子どもの状況の中でも自在なコミュニケーションが観察されたことから、松本(2006,2007a)で確認された、「年齢が上のクラスでの読み語り文化の共有」には、ラポールがないための型への依存という側面があることが確認できた。

2 インタビューによる読み手の意識の検討

一連の研究において、残されている課題として、次のような点があげられる。

- ・読み手の「読み語りのあり方」についての信念と方法の特徴とは関係があるか？

・オーディエンスの違い（複数学年・担任か非担任か）による読み語りの違いは、読み手のストラテジーの違いとして自覚されているか？

これらはいずれもインタビューによってある程度解決可能である。そのため、次のようにインタビューを実施した。自然なやりとりの中で読み手の意識が明らかになるよう、座談形式の構造化されていないインタビューを実施した。

インタビューデータ

実施日 2006年7月

インタビュアー：松本（S） インタビュイー：H教諭・O教諭

方法 質問事項を具体的には予定しない非構造化インタビュー

ただし、資料として三つの論文（原稿段階のものを含む）とビデオを用意し、ビデオを部分的に視聴したり、論文の分析や課題の箇所を確認しながら実施した。

以下、関連すると思われる部分を引用しつつ、読み手自身が自らのストラテジーについて意識しているかについて検討する。

2. 1 1年生対象の場合と3年生対象の場合の違い

学年の違いと担任・非担任の違いのどちらがコミュニケーションに違いを与えているかという点については、まず次のようなやりとりが①にある。

S：これは印象としてどっちに、どっちですか。

H：担任だからです。

S：担任だからです、例えば（両方）3年生として自分担任グラスのがにぎやかになる。

H：うんうん、にぎやかかっていうか、コミュニケーション

S：が多くなる、多くなる。

しかし、一方、②の1年生と上の学年での違いについてのやりとりでは、次のような発言がある。

O：低学年のほう、反応は早いっていうかこうですね。

S：同じ担任グラスにしても低学年が多くなる、両方かな

H：うん、そうだね。

また、③では、次のような発言がある。これは学年による違いのストラテジーとして意識化されている。

H：うん、そうそう、ちゃんとまあ聞く態勢というのになっている最初からなってね、3年生ね。ただ、すぐ本の世界に行ける、1年生はやっぱり興味でひきつけないといけないからいろいろ、ね。

さらに、⑤では、インタビュアーの発達段階と担任・非担任と両方影響があるという総括に対して同意している。

S：まあ、やっぱり発達段階と、

H：うん

S：学校文化と、

H：うん

S：読み聞かせ文化と、

H：うん

S：三つ、みんな働いている感じかな

H：うん、そうです。

また、⑨の「強調の仕方」では、次のように、無意識的な面があることが示されている。

H：でもどっかにアクセントをおくとかで子どもたちを集中させるとか、ね一何かあるよね。

O：たぶんやりなれているから無意識だろうと思う。

H：うん

以上から見ると、H教諭の場合、「オーディエンスの違い（複数学年・担任か非担任か）による読み語りの違いは、読み手のストラテジーの違いとして自覚されているか？」という問いについては、自覚されている面とされていない面とがあり、自覚されている面については、ストラテジーとして意識されているということになろう。しかも、学年の違いと担任・非担任の違いとの両方の要素がそこに関わっていることを示している。その背景には、読み語りの文化、発達段階、学校文化の少なくとも三つの要素が絡んでいる可能性がある。

このことについては、⑧で、1年生対象の場合と3年生対象の場合とで本の持ち方が、正面におくか、横におくかという違いがあったことに対応して、それが意図的なものであるという自覚があることにも見て取れる。

S：これは意図的なんだろうなという

H：そのところがね。こどもはよくみえるんすっげえ

O：おーおー

さらにまた、⑩で、O教諭も同じようなことを感想として述べている。

H：自分のクラスだともう気配だけで集中しているから

O：分かる。

S：あーはいはい

O：うん、あるよね。

H：なんか見なくても肌で感じる。(笑い)

O：(笑い)やっぱり見るというよりもなんっていうのその反応をみるというよりもちゃんとね、ちゃんと3年生の場合は本の内容をどう思っているかなっていう感じで見るとはいいけど1年生のあのときは(笑い)

H：なんかそういうある。

S：そういう意味では指導目線とか強い言い方だけど

H：見る回数目的が違う。

O：そうそうそうそうかも知れない(笑い)

2. 2 2年生対象の担任クラスと非担任クラスの場合の違い

この違いは、O教諭の方が強く表れていた。このことについて、⑫で次のような発話がある。

S：6分3秒、6分26秒、すごく速いのあの担任クラスがね。

H：あー

O：担任クラスもたないですよねだから

S：あーやっぱりそこが大きいですよね。

担任クラスが「もたない」というのは、支援を必要とするような状況の子どもが多いという実態から、長い時間をかけてゆっくり読むことができないという意味である。しかし、それには別の要因もあることが補足されている。

O：あとさっきいったようにその反応を一つ一つ確かめなくてもどの程度は理解できているから、どのぐらいの言葉は普段つかっているか。

S : あーすぐわかるという点もあるよね。

O : この言葉はまえに使っているというのがあるから、その分カットされるのと後は学級のメンバー的に早くやったほうがうまくいくクラスというのが。でそんなに違うとは

H : (笑い)

また、子どもを見る見方の違いについて、⑬で次のようなやりとりがある。

S : うんだからそして二人とも、えーこれ分かりづらい、えーでも二人とも担任の方がかけているんだね。やっぱりね。

O : うーんうんうん

S : そう時間的に子どもを良く見ているということがおきてましたこれは面白いですね

O : うんうん、なるほど

S : えーと、で、なんだ、あー担任のところちよいとみるんだちよいとみるんだ。

見る時間は、担任クラスの方が総計で長く、一回あたりの見る時間が短いことが確認されている。つまりこまめに見ているということになる。これは次の発話にも示されている。

H : ほかのクラスのほうが子どもの顔をよーくこうみだし印象にも残っているんですよ。

H : ほかのクラスのほうがやっぱり反応一つ一つ確かめている。

O : 確かめるね。それは似ている。そうだ

S : それ確かめるのもちよいなんだよねきっと

H : こまめに確かめてる。

ラポールの違いによって、子どもを見るという行為の意味が違っている。これは、読み語りの場における直接的なコミュニケーションの質が違っていることを示している。担任・非担任による違いは、それまでの人間関係が影響することがわかるし、そのことは自覚化されたストラテジーとして選択されていることがわかる。ただ、それほど大きな違いとしては自覚されていない側面も確認できた。

2. 3 読み手の「読み語りのあり方」についての信念と方法の特徴

読み手の「読み語りのあり方」についての信念と方法の特徴とは関係があるか？ という課題については、⑭に次のようなやりとりが見られる。

S : でーもう関連付けていいのかわからないんですけどOさんは、あの読みまち読み間違いを起こすと訂正するんです。

O : うん

H : うん

O : うん、してと思う。

S : Hさんはまあ意味が通らないとかじゃなければそのままいきます。

H : そそそうそうだと思う。

O : うん

S : ということちょっと中心のおき方がテキスト中心と若干それと違う意見とかコミュニケーション中心という感じになんのかなというのが第一の分析ですね。

O : でもやっぱり自分でも意識して読み

S : して読みます、あの読み直すわけね。

O : で、テキストを中心にしたいというもある。

O教諭は、テキスト中心にするという信念を背景に、読み間違いは訂正するという方法を自覚的に用いていることがわかる。

S : やっぱりながれを重視するという点で、やっぱり読み直しはそのながれをとという側面はあるんだと思う。それはどっち有すると意外にそこへんは出るのかなっていう感じもしたんですけど

H : だからあの展開のままにこうどんどんいく。

S : ああああ

H : こう気づいてるのか、そこでやっぱりとめちゃいけない。

S : そうそう、なるほどね、なるほど。

H : うん、せっぱつまった場面で言い直すと興ざめになる。

H教諭は逆に、読み語りのライブな感覚を重視しており、そこに力点があるため、意味が通れば訂正しないという方法を自覚的に用いていることがわかる。

3 まとめ

以上、見てきたように、一連の研究でなされた分析は、読み手によってほぼ確認され、そのストラテジーはある程度自覚的に用いられているものであることがわかった。

くわしくは別稿にゆずるが、O教諭が行った別テキスト「わにわにのおおけが」による読み語りの実践においても、今回確認された特徴は同じように見ることができた。

たとえば、読み語りの時間は次のようになっており、読み語り前と後の時間がほぼ同じであるのに対し、読み語りそのものの時間は、短い物語であるにもかかわらず21秒も担任クラスの方が短い。これはそもそも、早口であること、間が短いことに原因がある。

また、子どもの発話も「五本ちゃんとおるよ」や「わにのり、わにのり、わにのりだっ」というように、読み語りを遮るような発話が非担任クラスには多く、担任クラスには少ないことも影響している。

読み語りの時間

	総時間	読み語り前	読み語り中	読み語り後
担任クラス	2:01	0:33	1:19	0:09
非担任クラス	2:21	0:30	1:40	0:11

この数字については、Oは、「(笑い)うん、はい。たぶん違うクラスもっていたらそのクラスのスピードだと思います。」と述べており、この差がオーディエンスとのラポールに依っていることを示している。

今後は、さらに多様な実践を検討しつつ、読み語りに新たに取り組もうとする教員にとっての読み語りについてのアドバイスとしてまとめていきたい。

用いた読み語り実践のデータ

2005年5月 H教諭 「さかなはさかな」 上越市M小学校 1年 3年

2006年6月 H教諭 「にじいろのさかな」 上越市M小学校 2年 担任・非担任

5-6月 O教諭 「にじいろのさかな」 上越市K小学校 2年 担任・非担任

同上 「わにわにのおおけが」 同上

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-読み手とオーディエンスの相互作用に着目して-」『Groupe Bricolage 紀要』No.24 Groupe Bricolage 2006.12

pp.11-22

松本修 (2007a) 「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手の方略に着目して」『読書科学』第51巻第1号(通巻第199号) 2007.4 pp.35-43

松本修 (2007b) 「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手とオーディエンスのラポールに着目してー」日本読書学会第51回研究大会 発表資料集 pp.11-22 (『臨床教科教育学会誌』投稿中)

本論文は2008年6月、表現学会第44回大会(於愛知学院大学)における発表をもとにしている。参会者の示唆に富むご議論に感謝する。

付録：インタビューデータ

実施日 2006年7月

インタビュアー：松本(S) インタビュイー：H教諭・O教諭

方法 質問事項を具体的には予定しない非構造化インタビュー

ただし、資料として三つの論文(原稿段階のものを含む)とビデオを用意し、ビデオを部分的に視聴したり、論文の分析や課題の箇所を確認しながら実施した。

プロトコルは自然な文章形式で起こした。重要な発言が含まれている部分を抜き出し、番号と簡単なタイトルを付した。

① 学年の違いと担任・非担任の違いの影響

S：で、まず全体として1年生のほうが子どもはいろいろしゃべったりしましたよね。

H：はい、そうかな

S：で、読み手の直接コミュニケーションが3年対象の場合に比べて多いという特徴があったわけですよね。で、これが、やっぱり1年生と3年生の違いなのかどうなのか。

H：うんうん

S：やっぱりあのときもあったんですけど担任、担任グラスだからそうなんじゃないの、

H：うん、そうそう

S：これは印象としてどっちに、どっちですか。

H：担任だからです。

S：担任だからです、例えば(両方)3年生として自分担任グラスのがにぎやかになる。

H：うんうん、にぎやかかっていうか、コミュニケーション

S：が多くなる、多くなる。

② 1年生と上学年の違い

O：例えば、全校朝会で、校長先生が夏休み楽しかったですかっていったら、「はい」なんていうのが1年生です。

H：そうそう

S：まあ、それはそうだな

O：低学年のほう、反応は早いつていうかこうですね。

S：同じ担任クラスにしても低学年が多くなる、両方かな

H：うん、そうだね。

③ 「さかなはさかな」の読み語りをめぐって(1)

S：1年生がいろいろしゃべってて

H：うん

S：皆でさかなさかなってタイトルを呼んで

H：うんうん

S：解説しながら始まっていくじゃないですか。

H：うんうんうん

S：でも3年生の時には

H：うん

S：お願いしますっていつて

H: うんうん
S: Kくん読んでっていうと
H: うん
S: さかなさかなってってさかなはさかな題名ですって
H: うん
S: で、絵のとこいって
H: うんそうね。
S: で、なんだっけスイミーってそのやり取りをして
H: うんうん、そうそうそう
S: で、すぐ入っていくと非常にコントロールがきいたところがあって
H: うん、そうそう、ちゃんとまあ聞く態勢というのになっている最初からなってね、3年生ね。ただ、すぐ本の世界に行ける、1年生はやっぱり興味でひきつけないといけないからいろいろ、ね。

④ 「さかなはさかな」の読み語りをめぐって(2)

H: うん、その3年生の学年っていうのはわりと、まあ、いわゆるまあお利口さんなんだけど
S: うん
H: でもやっぱりその私が、その時間の何分からは、あのH先生が本を読んでくださるんですによって担任があらかじめ言っているし、そういう態勢になっちゃっているから、いまからね一ど話読んでくれるんだろうとか
S: はい
H: わざわざ違う先生がきて、お話を呼んでくれるっていうだと思っけどもなあ
S: うん

⑤ 時間の経過による1年生の変化

O: そしているときに、秋とか冬はどうなっているの。
H: も、もちろん、あのそのつぎね、そのつぎの年にきたときにも私の一になってたでしょう。(笑い)
O: 読み聞かせたら
H: も、本当に、うんもう
S: ()
H: そうそう
O: 本当だ
H: うん、違う違う。
O: ねー
H: やっぱもう分かっている。
O: ああ声をそろえて挨拶するとか、
H: うん
O: その先生が聞いたことには誰かが答えるけど、
H: そうそう
O: 思ったことは心の中につくと言う。
H: そうそう
O: そうしないと本題に入れないのが分かっている。
H: そうよ。
S: まあ、やっぱ発達段階と、
H: うん
S: 学校文化と、
H: うん
S: 読み聞かせ文化と、
H: うん
S: 三つ、みんな働いている感じかな
H: うん、そうです。
O: 読み聞かせで、
S: うん
O: 何人も話ができただけ子どもとこうあれこれ本を使いながら、コミュニケーションをとるのを目的
S: うんうん
O: 目的、大きな目的とするのか。
S: うんうん
O: 本そのものを楽しませるかで、
S: 間違いなくそうだね
O: 違うから多分イメージとしてその読み語りね。
S: うん
O: 子どもたちとコミュニケーションをとるという面から考えると、いまの3年生は、あの、お行儀よすぎるんだらうけど、
S: よすぎて、そうかもしれない。
O: そのもの、その世界という言うんたらすぐ本題にさっといつたと思う。

⑥ 読み語りの文化(1)

O: ボランティアさんでちょっと話題になったんだけども
S: うん
O: どこに座らせるかとか
S: はいはいはいはいはいはい
O: いすか座らすか距離がどうかとか
S: はいはい、もいすだと授業の雰囲気になっちゃうもんね。

H: うん
O: そうそうそう
O: やっぱり読み聞かせを使ってこの聞く。
S: うん
O: 練習みたいのがある。
S: あー
H: うん
O: 一つね、全員一つのものに集中するという。

⑦ 読み語りの文化 (2)

O: 読み聞かせを始めたときは最初本を持つ、見せたらその本をもう持ってってしまうとか
S: あーあーん取ってっちゃう。
O: 本を持ってたら次は自分が読むとかというのが
S: あーあー
O: 何回かあって
S: うん
O: で、今はあたしがいつもの位置に丸いイスですわると
S: なん
O: まつとか座っただけで
S: そういうことができる。
H: うんうんうん
S: 分かるー。
O: なにも持ってないのに、今日は読んでくれないのていうようなだからやっぱりその読み聞かせ文化みたいな
のが
H: うん
S: やっぱりあるん

⑧ 読み語りの文化 (3)

O: ある意味学級づくり(笑い)だしね
S: こんときたしかに論文にも書いてあるように一年生のとき正面に
H: そうそう
S: こう本持ってたね
H: うん、そうそうそう
S: で、三年生んときはこう
H: そうそう
S: これは意図的なんだろうなという
H: そのとこがね。こどもはよくみえるんすっげえ
O: おーおー

⑨ 強調の仕方

H: でもどっかにアクセントをおくとかで子どもたちを集中させるとか、ねー何かあるよね。
O: たぶんやりなれているから無意識だろうと思う。
H: うん
S: はいはいはい
O: 1ページごとに引き付けると
H: そうそうなんか
O: やってるからー
S: はいはいはいはい
O: あと言葉を知らない。
S: はいはいはい
O: から、こ、強調するとのもあると思うんだよ。
H: そのときはあんま考えてないとおもうんだけど(笑い)

⑩ 子どもへの視線

S: で子どものみる回数がやっぱり1年生が多い。
O: 多いでしょう、多いと思う。
S: っっていった。
O: 3年生も他人のクラスの子だからさ
H: うん
O: ね、なんか
S: あ程度みなきやいけなないね。
O: こっちもなんとなく、
H: 自分のクラスだともう気配だけで集中しているから
O: 分かる。
S: あーはいはい
O: うん、あるよね。
H: なんかん見なくても肌で感じる。(笑い)
O: (笑い)やっぱり見るというよりもなんっていうその反応をみるというよりもちゃんとね、ちゃんと3年生
の場合は本の内容をどう思っているかなっていう感じで見るとかもしれないけど1年生のあのときは(笑い)
H: なんかんかそういうある。
S: そういう意味では指導目線とか強い言い方だけど

H: 見る回数目的が違う。
O: そうそうそうそうかも知れない(笑い)
H: (笑い)
O: おかしい(笑い)

⑪ 子どもへの視線と読み間違いの訂正

S: それで、えーとOさんは文の終わりで子どもにみる。
O: うん
S: 文末だよな。
O: うん
S: っていうことはま特徴じゃないかと
O: うん
H: うん
S: ですね。そーそれからなんだHさんは、一つはなんだ、そういう、そういう文末だというふうにはっきり
H: じゃないですね。
S: そちらでけっこう動かしますね。
O: うん、そうそう
S: でーもう関連付けていいのか分からないんですけどOさんは、あの読みまち読み間違いを起こすと訂正するんです。
O: うん
H: うん
O: うん、してると思う。
S: Hさんはまあ意味が通らないとかじゃなければそのままいきます。
H: そそそうそうだと思う。
O: うん
S: ということちょっと中心のおき方がテキスト中心と若干それと違う意見とかコミュニケーション中心という感じになんのかなというのが第一の分析ですね。
O: でもやっぱり自分でも意識して読み
S: して読みます、あの読み直すわけね。
O: で、テキストを中心にしたというのもある。
H: うん
S: ほら、もう以前にその鈴木Rちゃんのデータでもあったんですね。もう明らかに読み間違いを直す人とかかなり違う読んでる人というんですよ。やっぱりね。だからまあちょっと、あまりにも違う読んでくれても(笑い)
H: うん
S: やっぱりながれを重視するという点で、やっぱり読み直しはそのながれをという側面はあるんだと思う。それはどっち有すると意外にそこへんは出るのかなっていう感じもしたんですけど
H: だからあの展開のままにこうどんどんいく。
S: ああああ
H: こう気づいてるのか、そこでやっぱりとめちゃいけない。
S: そうそう、なるほどね、なるほど。
H: うん、せっぱつまった場面で言い直すと興ざめになる。

⑫ 読む時間

O: 一冊読むのにどのぐらいかかった。
S: 6分3秒、6分26秒、すごく速いのあの担任クラスがね。
H: あー
O: 担任クラスもたないですよねだから
S: あーやっぱりそこが大きいですよね。
H: あーなるほど
S: うん
O: まえだおし、まえだおしに授業はするし、課題もだすし、本まではやかったという
H: へー
S: まあこういう
O: クラスの問題かな
S: ゆったりしちゃうとうコントロールがきかなくなっちゃうそういうことですよな。
O: 特別だと思えばあー
S: うん
O: あとさっきいったようにその反応を一つ一つ確かめなくてもどの程度は理解できているから、どのぐらいの言葉は普段つかっているか。
S: あーすぐわかるという点もあるよね。
O: この言葉はまえに使っているというのがあるから、その分カットされるのとは後学級のメンバー的に早くやったほうがうまくいくクラスというのが。でそんなに違うとは
H: (笑い)
S: うん
O: ここまで違うとは
S: 導入部分も16秒かかっているんですよ。
O: うん
S: で、一応比較最初別にしたクラスでは6秒ということで
O: あーうんーあ本そのものふくめてね。
S: うんうん

H: 担任だもんね。
S: そうでHさん逆に担任クラスは3秒で非担任クラスは6秒
H: うん、たいていそうですね。
S: あの一前説に入る前ね。
O: うんうんうん
S: 前説に入るというのは変だけど、そういう
O: やっぱり
S: そうそう
O: 自分からこうばつこう、そういう雰囲気になるからね。準備がそんないらないね。

⑬ 子どもを見る時間

S: そういう点で同じ、これはかかる、思ったほど違わなかったのが読み手が子どもに視線を送る時間。
H: うん
O: うん
S: うんだからそして二人とも、えーこれ分かりづらい、えーでも二人とも担任の方がかけているんだね。やっぱりね。
O: うーんうんうん
S: そう時間的に子どもを良く見ているということがおきましたこれは面白いですね
O: うんうん、なるほど
S: えーと、で、なんだ、あー担任のところちよいとみるんだなちよいとみるんだ。
H: 5ページの真ん中のところ面白い。
S: うんうん
H: 丁寧にみている。
S: うんうん
H: あの時間的にどのぐらい経っているのか忘れたんですけどあのこの実践から
S: うん、うん
H: ほかのクラスのほうが子どもの顔をよーくこうみだし印象にも残っているんですよ。
S: なるほどね。
H: いまね。
S: ちょうど一年
O: うん、そうですね。
H: で、クラスの子たちこの本の時どうだったかっていう印象やっぱり回数もあるし
S: あー
H: それでどうだったか。
O: あーそれがそうだね。
H: 丁寧に観察してたらしい、あんまり記憶にもものこってないし
S: なるほど、
H: テレビで見てたっていうのも意識はない。
S: 意識はないんだ
H: ほかのクラスのほうがやっぱり反応一つ一つ確かめている。
O: 確かめるね。それは似ている。そうだ
S: それ確かめるのもちよいなんだよねきつと
H: こまめに確かめてる。
S: ちらっちらつと
O: うううん
S: でーあのじつとみているのは担任クラスのほう、なんか目的なんだね。やっぱりね、あのときほらちょっと動いているやついたんじゃないですほら
H: あーやっぱり状況が違うからね。
O: うん

⑭ 「わにわにのおおけが」をめぐる

O: 一冊目と二冊目でぜんぜん違うよ。
S: そうですね。
O: あたしのやりかたもそうだし子どもの反応も
S: あの一なんだっけ要するに全体的な印象としてはやっぱりテキスト子ども向けだと子どもはより子どもになるとか
O: うん

S: それだから3組の間では、なんだっけ子どもが「わにわにというとかばんにしちゃえばいいじゃん」とかいきなりいろいろしゃべってだんですよ。
H: えーわにがわかばん(笑い)
O: (笑い)
H: すごい
S: で、「きってきってきって」ってときに、「うわー一切っちゃったよ」っていう反応が出てくるところとかいろいろなことがあるんだけど、一番違うのはゆっくりしたところ。
O: こどもの本当に自然な
S: 「はさみでできるの」とかね、「ちょっときつただけ」って答えると「指あるじゃん」
O: うん

S : そうそう
H : なるほどね。
S : そこのところはね。
O : もし子どもが笑わなかったら、私が先に笑うもん
S : 反応反応しなかったところで痛そうな顔して絵を指さして
O : そう
S : そうそう、はさみで切るジェスチャをしてちょっと解説的な感じでやってるクラスもあるよね。
O : 反応するように仕向けてる。
S : うんうん

S : ほかのはいっぱい、なんかいろいろ議論したんですけど～これは意図的そういうところは意図的だろうなって非常にはっきりありました。で、やっぱりこどもはクラスによってぜんぜん違う。

O : たまたまいたメンバーとか

S : うん、非常に違う。あのうだからそういうタイプのテキストなんだなって、えーしぐさが多いしね、包帯を巻くときとかね、ぐるぐる

H : うんうん

O : うん

S : なんだろう。

O : えー演じるに近いじゃないですか。

S : 演技に近い、そそそうそうそういう感じ、で一時間は

H : 短いから

S : まあだからそう意味ではオーディエンスがテキストに変わるよって、読み手に変わるによつてのは()
こういうタイプのテキストだとオーディエンス属性によっていろいろなこっちのほうがむしろテクニックに近い
かも知れない感じがありました。

O : うんうんうん、

S : でもこれも担任クラスのが早い1分19

O : (笑い)うん、はいーたぶん違うクラスもっていたらそのクラスのスピードだと思います。

他人クラスといえ

S : はいはい

H : その組もスピード

O : その組もスピード

S : 2の3が1分46秒、2の4が1分40秒かな

O : うん

S : 子どもが一番しゃべったのは2の4

H : 2の4、えーあのクラスは全体的に幼いのもありますよね。