

音読時の〈読みかえ〉に対する 〈自己訂正〉の諸相

初回の読みかえは2回目の音読でどのように自己訂正されたか

山口 政之

Aspects of self-correction to the reading alteration
during reading-aloud activities
— How were the first reading alterations self-corrected
in the second reading-aloud —

Masayuki YAMAGUCHI

When children are told to read a text for the first time, they sometimes make miscues it. When they are told to read the text for the second time, do they make the same miscues again, or do they correct them? The purpose of this research is to observe if there is any difference between the first reading and the second reading.

I determined Reading Miscue Protocol based on sound data from two readings. Subsequently, I examined whether reading alterations in the first reading were corrected or unchanged in the second reading. Looking at specific examples, I made an analysis of the reading alterations in terms of graphophonic, semantic, and syntactic acceptability. The following was observed: About 50 percent of the reading alterations were self-corrected shortly after the reading alterations were made. About 30 percent of the reading alterations were self-corrected in the second reading. About 20 percent of the reading alterations were repeated.

Conclusions are drawn based on the result of data analysis. The fact that 80 percent of the students' reading alterations were self-corrected would suggest that, in a classroom situation, it may not be necessary for teachers to always correct students' reading alterations immediately.

1. 問題の所在

国語科の授業において、一人の子供がテキストの一部を音読し、他の子供がその音読を聴いているという場面が観察されることがある。そうした場面で、子供の音読の中に〈読み違い〉^①が生じることは珍しいことではない。読み違いが起きた時、読み手は自身の読み違いに対して次のような対応をとるだろう。

- ①教師の支援によって読み進める^②。
- ②読み手自身が〈自己訂正〉して読み進める。
- ③読み違えたまま読み進める。

①と②のように一度読み違えてもその後で正しい読み方を教えられたり、自己訂正したりすれば、同じ箇所を2回目に音読するときは正しく音読されることが期待できる。このようにして学習者は淀みなく音読ができるようになっていく。しかし、③のように誰からも読み違いを指摘されずにいた場合、2回目にテキストの同じ箇所を音読するとどうなるのだろうか。やはり、1回目と同様に読み違えるのだろうか。それとも2回目は正しく音読するのであろうか。本研究ではこの問題を取り上げる。

この問題に対して野口芳宏（1986）は、繰り返し挿入して音読する子供の例を挙げ、「本人が自覚しない限り、読み誤りは何度でも正しく読み誤り続けられる。読み誤りは、指導によって正されない限り、いつまでも、誤り続けられる」^③という。確かに授業で取り上げたテキストが学習者にとって内容的には学年相応であったとしても、初見であったり、まだ読み馴染んでいなかったりする場合には、学習者がそのテキストを淀みなくすらすらと音読することは容易なことではない。意味をなさない不自然な箇

所で休止をしたり、読めない漢字に戸惑ったりするだけでなく、テキストの文字表現とは異なる読み方をする場合もある。このような読み手とテキストの関係について Goodman (1994) は「読み手は発行されたテキストと並行してかなりの程度まで親密なテキストを構築している」ことを指摘した。そして、この「発行されたテキスト」と「読み手が構築したテキスト」の2つを「dual text」と呼び、その差異を「miscue」と名付けた。Goodman の miscue 研究を手掛かりにして、山口 (2011)⁴⁾ はテキスト表現と実際の音読との差異を〈読み違い〉と定義し、教室における子供の音読から読み違いを抽出して日本語における読み違いを次の8つに分類した。

- (1) 自己訂正 (2) 代用 (3) 省略 (4) 挿入
- (5) 再読 (6) 躊躇 (7) 停止 (8) 不自然な休止

本研究ではこれら8つの読み違いについて若干の範疇化を行う。まず、自己訂正は何らかの読み違いを受けて行われるという点で他の読み違いとは性質が異なるので独立させておく。次に、テキストの言葉や文字の一部を読みかえるという側面に着目すると、代用と省略と挿入の3つが文字の加減を伴う読みかえがなされたと見なすことができる。代用はテキストの一部を読み手の言葉で置きかえて音読するもの(別の単語や音節で読みかえてしまう)。省略はテキストの一部を省略して音読するもの(単語や音節を省略してしまう)。挿入はテキストにない言葉を入れて音読するもの(単語や音節を挿入してしまう)である。このような読み違いの特徴を踏まえて本研究では、代用、省略、挿入のような文字の加減を伴う読み違いを〈読みかえ〉と呼び、対象化する読み違いを限定する。一見複雑に見える〈読み違い〉の諸相も、このように範疇化してその特徴を理解していけば、音読学習の支援の在り方を考える際の手掛かりが得られるだろう。

また、これまで1回限りの音読の読字過程を対象化した研究はあったが、同じ読み手がテキストの同じ箇所を2回音読した結果を比較検討した研究は管見では見つけることができなかつた。このことから本研究には読字プロトコルの新たな活用事例という側面も有する。

2. 調査対象と調査方法

テキストの音読に関しては、実験室の中で音声データを収集するのではなく、国語科の授業を行っている教室の中で音声データを収集した。この方がより自然な姿で子供の音読が行われると考えたからである。そのため県内の公立小学校に協力を得て調査を行った。授業は読書会の単元で、1単位時間で1テキストを扱い、子供がテキストを音読する場面を録音した。具体的には授業の前半に当日配布したテキストを教師の計画に沿って数行ずつ分担して音読し、授業の後半に自由に感想を交流した。

2.1 一次データ：音声

あらかじめ一人の子供が読むテキストの分担箇所を決めておき、その計画に従って分担読みによる音読を2回行う。2回の通読を通して、同じ子供がテキストの同じ箇所を音読するようにする。こうすることで同じ読み手による1回目の音読と2回目の音読の比較を可能にする。

- 調査対象：A県D市E小学校6年、A県F市G小学校6年
- 調査日：2010年12月
- 記録方法：テキストを音読している子供にICレコーダーを近づけて音声を録音した。
- 使用テキスト：「愛を運ぶ人 マザー＝テレサ」(1989)、『小学国語6上』、大阪書籍より

2.2 二次データ：読字プロトコル

録音した音声データを文字に起こし、そこに読み違いや休止の記号を付すという〈読字プロトコル〉を作成した。この読字プロトコルにはその後の分析と考察に役立つよう次の工夫をした。

- ①テキストの本文と実際の音読とを対比して示す。
- ②実際のテキストと読字プロトコルに引用したテキストの改行位置を揃

表 1 実際に作成した読字プロトコルの一部

行番号	音読者	テキスト(MSゴシック)と子供の音読(HG正楷書体—PRO)	読み違いの種類
……	……	……前略……	……
65		(さあ、そのときはどこへ連れていけばいいのかしら……。)	
65-1	H	サア：ソノト^/ソノト/キワ：	再読
65-2	H	ドコ{ニ}^	代用
65-3	H	ドコエツレ^	自己訂正
65-4	H	/ツレ/テ	再読
65-5	H	[イ]ケバイイノカシラ：：	省略

える。

- ③音読の文字起こしの中に、読み違いに関する記号を書き入れる。
- ④読み違いが生じる度に行を改める。
- ⑤子供の音読は表音式仮名づかいで表記する。
- ⑥テキスト、子供の音読、教師の発言の3者については、それぞれに固有のフォントを使用する。

なお読み違いとその記号は以下の通りである。

- (1){ } 代用 (2)[] 省略 (3)' ' 挿入 (4)_ 自己訂正 (5)/ / 再読
- (6)< 躊躇 (1秒につき一つ) また、読み違い以外にも次の記号を付した。
- (7): 休止 (8):: やや長い休止 (9)^ 不自然な箇所での休止
- (10)↗ 確認のための語尾上げ

本稿のために作成した読字プロトコルの一部を表1に示した。「行番号」はテキストの何行目かを表し(「65」はテキストの65行目)、枝番を付した行は音読者Hさんの音読を表している。

2.3 読字プロトコルの活用

1回目の音読から作成した読字プロトコルと2回目の音読から作成した読字プロトコルを比較して、1回目にあられた読みかえが2回目の音読ではどう読まれたのかという自己訂正の諸相を抽出する。

3. テキストと授業の概略

テキストの選定については、①音読する子供にとって初見でまだ読み馴染んでいないと思われるもの、②内容と表現が学年相応で難しすぎないもの、の2点が適切と判断し、過去の国語教科書から選定した。「愛を運ぶ人 マザー＝テレサ」(1989)はテレサの存命中に書かれた伝記である。

テレサの死後に加筆された改訂版のテキストには、テレサが亡くなった時の様子が書かれている。しかし、その部分の記述が調査協力校で使用している教育出版社の教科書に掲載されている「田中正造」に似ているため⁵⁾、教育出版社の「田中正造」を学んだ子供たちが偉人の死に際に対して誤解し偏見をもつことを恐れた。そこで本実践では旧版を選んだ。

4. 読みかえの自己訂正

〈初回の音読であらわれた読みかえ〉⁶⁾の箇所について、同じ子供が2回目にはどのように音読したかという読みかえのあらわれを読字プロトコルをもとにして比較した。すると初回の音読であらわれた読みかえは、次の3通りに分類できることがわかった。

分類Ⅰ 初回、読みかえた直後に自己訂正する

分類Ⅱ 初回は読みかえたまま(教師は正しい読み方を教えていない)で2回目は正しく読む

分類Ⅲ 初回も2回目も読みかえする(教師は正しい読み方を教えていない)

この分類に従って今回の調査における読みかえのあらわれを数えると、

表2 2回の音読における読みかえと自己訂正のあらわれ

	代用	省略	挿入	合計
分類Ⅰ	43	12	15	70
分類Ⅱ	19	17	7	43
分類Ⅲ	6	10	8	24
合計	68	39	30	137

表2のようになった。初回の音読であらわれた読みかえのうち約5割はすぐに自己訂正され、約3割は2回目の音読で自己訂正され、約2割が初回も2回目も読みかえが行われた。

以下、分類Ⅰ・Ⅱ・Ⅲについて読みかえの内容である代用、省略、挿入のそれぞれを、具体例を挙げながら考察する。それぞれの読みかえには読字分析として、〈字形と音の関係〉、〈意味〉、〈統語〉との関連を検討し、関連が深いものには○を、やや関連があるものには△を、関連が見いだせないものには×を記した。

4.1 分類Ⅰ

これは初回の音読のみにあらわれた読みかえとその自己訂正で、70例あった。代用、省略、挿入のそれぞれの事例を取り上げ、自己訂正の実際を示す。

(1) 代用

【語の1文字の代用】

◆E小・Bさん（字形と音の関係○、意味△、統語○）

77	保健担当の係長は、そのテレサの話をじっと聞いていましたが、だまって立
77-1	ホケンタントーノカカリチョーフ：ソノテレサノハナシオ{ズツ}^ ←代用
77-2	ジット ←自己訂正
77-3	キーテ[イ]マシタガ：ダマッテタ ←省略(自己訂正されず)

テキストの「じっと聞いていましたが」の「じっ」を「{ズツ}」と音読し、すぐに「ジットキーテ」と自己訂正をした。文脈から「話をずっと聞いて」と予測したと思われる。「じっと」と「ずっと」では意味的にはやや異なるが、統語的には問題ない。また、字形と音の関係では「じ」と「ず」が同じさ行の仮名文字で濁点がある点を考慮すればやや関連があり「△」だが、「じっと」を「ずっと」と読もうとしたのであれば語の字形は似ているので関連が認められる。しかし、自分の音読と視覚認知のずれに気づき、読み手がすぐに自己訂正して音読を続けた。

(2) 省略

【1文字の助詞の省略】

◆ E小・Eさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

85	集まってくる所です。カルカッタという地名も、このカーリー寺院から始まっ
85-1	アツマツテクルトコロデス::カルカッタユ:チメーモ:コノカーリージインカラハジマツ
86	たともいわれています。
86-1	タト[モ]ユ^ ←省略
86-2	モユワレテイマス:: ←自己訂正

音読の流れ、読みの勢いで「このカーリー寺院から始まったと言われている」と文末を予測して音読しようとしたのだろう。「トユ」⁽⁷⁾と音読した時点で「も」を省略したことに気づき、自己訂正を行った。

この箇所でも「も」を省略してもニュアンスは異なるが意味は大きく崩れないし、統語的には問題ない。

(3) 挿入

【動詞の挿入】

◆ E小・Dさん（字形と音の関係△、意味○、統語○）

168	のセンターが、インドの各地ばかりでなく、世界の各地にも、つぎつぎに造ら
168-1	ノセンターガ:インドノカク^/カク/チバカリデナク
168-2	クセカイノカクチニモ:
168-3	ツギツギ{ } :ツクラ ←代用
169	れだしました。
169-1	レ'ハジ' ←挿入
169-2	ツクラレダシマシタ:: ←自己訂正

テキストの「造られだしました」を「造られ始めました」と予測したのだろう。しかし、「ツクラレハジ」と「ハジ」を挿入して音読した時点で読みかえに気づき、「ツクラレダシマシタ」と自己訂正を行った。「だし」と「はじ(めました)」で比較すれば、字形と音の関係がやや見いだせる。また、そこまでの音読では意味的にも統語的にも問題はない。この挿入が行われた背景には文末が次の行にかかり、文末に対する読み手の予測を促した可能性もある。

(4) 分類Iのまとめ

読みかえには読み手による文章表現の予測が働いている点が指摘できた。また、読みかえをすぐに自己訂正できるということは、音読しながら自分の読み声をモニターしていることを表していると考えられる。

4.2 分類Ⅱ

初回は読みかえたまま音読を続けたが、2回目の音読では正しく読めた例が43例あった。代用、省略、挿入のそれぞれについて考察する。

(1) 代用

初回は代用したが2回目では正しく読めた19例の代用では、1文字の助詞の代用が7例、漢字の読みの代用が7例、動詞の活用語尾が2例、その他が3例であった。

【1文字の助詞の代用】

◆ G小・Iさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

45	「病院に運んだって、こんな貧ぼう人
46	はだれもみてくれまいさ。」
47	そう言ってしぶるおじさんを、はげ
47-1	ソウイッテ：シブル：オジサン{ワ}：ハゲ
48	ますようにして、テレサは、近くの病

テキスト47行目の「おじさんを」を「オジサン{ワ}」と音読した。助詞の「を」を「は」で代用している。これは45、46行目のおじさんの発話を受けて、読み手がおじさんを主語と解釈したことのあらわれと考えられる。つまり読み手の統語意識が強く働いたための予測であろう。また、子供が「ソウイッテ：シブル：オジサン{ワ}」と読んでも、そこまでの音読では意味的にも統語的にも問題はない。ここでは自己訂正がなされていないことから、「を」という文字は視覚認知していない可能性もある。

◆ G小・Kさん（字形と音の関係△、意味○、統語○）

106	こうして、思いがけない休けい所が見つかりました。
106-1	コーシテ：オモイガケナイ：キューケージョ{カラ}ミツカリマシタ：：

テキストの「休けい所が」を「キューケージョ{カラ}」と音読した。「が」を「カラ」と読んでいることから、「が」の濁点を除いて「か」まではおぼろげながら認知したようである。意味的にはどうだろうか。このテキストの内容が、まず、ここで取り上げられた「休けい所」が見つかり、次に別の「休けい所」が見つかるというように、複数の「休けい所」が出てくるといふ話なら「から」を代用しても意味的には問題ないのだが、実

際の内容はそうでない。しかし、106行目までを音読した段階では、「休けい所」の数は特定できないので、「カラ」と音読しても意味的には許容される。このように「が」を「カラ」と代用した背景には、読み手の子供がテキストの未読部分の内容を予測していた可能性が示唆される。

【漢字の読みの代用】

◆E小・Aさん（字形と音の関係△、意味○、統語○）

71	貧しい人が、無料で、ゆっくりできる所を探しているのです。」
71-1	マズシーヒトガ：ムリョーデユックリデキル{バシヨ}オサガシテイルノデス：：

テキストの「所」を「{バシヨ}」と音読した。音声の「バシヨ」を漢字で表せば「場所」である。テキストの漢字が一字認められるので、文字音関係を手掛かりにしていることがわかる。また、この代用は意味的にも統語的にも許容されるので、テキストの意味を理解するといった読みの目的は達成されている。テキストではこの後、2ヵ所で「場所」という語が使われており、それぞれを別の子供が「バシヨ」と音読をし、①さんも目と耳で確認している。そのため2回目の音読では「所」を「トコロ」と正しく音読できたのであろう。

◆G小・Kさん（字形と音の関係△、意味△、統語○）

109	い修道女たちが、人力車をやとって、一人、また一人と、貧しく、苦しむ人々
109-1	……中略……
109-2	マズシク：{カナ}シムヒトビト：

テキストの「苦しむ」を「{カナ}シム」と音読した。音声の「{カナ}シム」を漢字で表せば「悲しむ」となり、「苦しむ」と平仮名部分は全く同じで、漢字部分は上部のつくりが少し似ていると言えなくもない。また、統語的には動詞の代用であり許容される。意味的には死にそうな路上生活者の心情を考慮すれば「苦しむ」を「悲しむ」と代用しても、当たらずとも遠からずといった感がある。

(2) 省略

【1文字の助詞の省略】

初回は省略したが2回目は正しく音読した例が17例（このうち1文字の省略が11例、2文字が5例、3文字が1例）であった。

【1文字の助詞を省略】

◆E小・Bさん（字形と音の関係×、意味△、統語○）

85	集まってくる所です。カルカッタという地名も、このカーリー寺院から始まっ
86	たともいわれています。
86-1	タト[モ]イワレテイマス::

テキストの「ともいわれています」を「ト[モ]イワレテイマス」と、「も」を省略して音読した。意味的にはややニュアンスが異なるが大筋では許容されてよい。また統語的には許容される。

【2文字の連語を省略】

◆G小・Jさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

144	と、最後まではげましてあげること、それがたいせつなことなのです。たとえ
144-1	ト：サイゴマデ：ハゲマシテアゲルコト：ソレガタイセツナコト[ナノ]デス::タトエ:

テキストの「たいせつなことなのです」を「タイ ツナコト[ナノ]デス」と「なの」を省略して音読した。144行目はほとんどが平仮名で表記されており、文末に近い「なの」は認知しづらかったのかもしれない。意味的には強調がなくなるが許容されてよい。また統語的には許容される。

【1文字の動詞の語幹を省略】

◆G小・Iさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

42	木かげで昼ねをしていた人力車のおじ
	……中略……
42-6	コカゲデ：ヒルネオシテ[イ]タ：ジンリキシャノオジ

テキストの「昼ねをしていた」を「ヒルネオシテ[イ]タ」と音読した。動詞「いる」の語幹である「い」を省略したのである。「昼寝をした」でも意味的にも統語的にも許容されるが、この省略の要因は読み手の子供の口語文体と推察される。「寝てた」「起きてた」という表現は口語では許容されるからである。

（3）挿入

初回は挿入したが2回目は正しく音読した例が7例（このうち1文字の挿入が6例、2文字が1例）あった。

【1文字の助詞の挿入】

◆ E小・Eさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

52	い貧しい人の手当てなどは、しょうと
52-1	イマズシーヒトノ：テアテ：ナドワ：シヨート‘モ’
53	しません。それに、手当てをしてもむ
53-1	キーテ[イ]マシタガ：ダマッテタ ←省略(自己訂正されず)

テキストの「しょうと（改行）しません」を「シヨート‘モ’（改行）シマン」と「モ」を挿入して音読した。前項で「も」を省略した事例を取り上げたが、「も」の挿入に関しても同様に意味的にも統語的にも許容される挿入である。また、この例では改行の切れ目に挿入が行われていることから、改行が挿入に作用した可能性もある。

◆ E小・Gさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

126	そのベンガル人は、死んでいくとき、ひとことそう言って、ねむりについた
126-1	ソノベンガルジンワシンデイクトキ‘ニ’：ヒトコトソーイッテ：ネムリニツイタ

テキストの「死んでいくとき」を「シンデイクトキ‘ニ’」と「ニ」を挿入して音読した。「ソノベンガルジンワシンデイクトキ‘ニ’：」と一息に音読していることから、休止直前の「いくとき」にはそれほど注意が払われず、テキストの先を予測して「ニ」と挿入して音読したことが推察される。

【1文字の漢字の挿入】

◆ E小・Dさん（字形と音の関係△、意味△、統語○）

96	ンズー教のみんなが集まる所です。あなたがたはかまいませんか。」
96-1	‘インズ’
96-2	/ヒ‘インズ’/
96-3	[ー]キョー
96-4	‘カイ’ノミンナガアツマルトコロデス：：

テキストの「ヒンズー教」を「/ヒ‘インズ’/[ー]キョー‘カイ’」と音読した。「ヒインズ」という読みについてはすでに述べたが、ここでは「ヒンズー教」の「教」の後に「カイ」を挿入して「教会」と読んだことを考察したい。

テキストのこの場面で話題になっているのは、ホームレスの休憩所である。このページには「名所カーリー寺院」「古い大きな建物」「ヒンズー教」「参拝」といった単語があり、読み手に人が集まる宗教的な建物である「教会」を連想させやすいと考えられる。このような想起の仕方はフロム

キン（2006）のいう「意味素性」^⑧の考え方による。

【長音符の挿入】

◆G小・Kさん

音読の途中でテキストにない長音を挿入する例が一人の子供に見られた。

- ・「道ばた」を「ミ[^]/ミ/チ^{‘ー}バタ」
- ・「あく手の手を」を「アクシュ^{‘ー}ノ：テオ」
- ・「しかたなく」を「シカタ^{‘ー}ナク」

これはおそらく音読時の癖の一つであろう。視線を次の文字群に移す際、読みかけの文字を間延びさせて認知時間を稼いでいるようにも思える。実際2回目の音読では見られないことから、馴染みのないテキストを音読する際にとる、この子供の方略と推察される。

（4） 分類Ⅱのまとめ

初回の読みかえが2回目の音読で自己訂正される事例を考察した。まず、正しい読み方を教えられなくても、子供は正しく音読するようになる場合があるという事実を指摘することができた。2回目の音読で正しく読める事例は、助詞を含む平仮名一文字や漢字の読みかえが多かった。

4.3 分類Ⅲ

初回の音読でも2回目の音読でも読みかえた例が24例あった。分類Ⅱよりは少ないが、どのような読みかえを重ねたのだろうか。分類Ⅱと同様に、代用、省略、挿入のそれぞれについて考察する。

（1） 代用

2回とも代用した例は6例あり、そのうち助詞の代用が4例、別の動詞による代用が1例、単語の一部の代用が1例であった。

【1文字の助詞の代用】

◆E小・Hさん（字形と音の関係×、意味○、統語的○）

62	がなくなったら、どこか安全な所へ連れ帰ってください。約そくできますね。」
62-1	ガナクナッタラ：ドコカアンゼンナトコロ{ニ} ←代用
62-2	ツレ ^{‘テ’} ←挿入
62-3	ツレ_カエツテクダサイ：：……後略

テキストの「どこか安全な所へ連れ」を2回とも「アンゼンナトコロ {ニ} ツレテ‘テ’」と一気に音読した。テキストの「へ」を「{ニ}」に代用しているが、大まかに言えばともに場所を表す助詞である。字形は似ていないが、意味的にも統語的にも許容される。また、「連れ帰って」を「ツレ‘テ’^」と「テ」を挿入した部分については自己訂正をしている。

これは子供がテキストの一字一字を同じ比重で認知しているのではないことを示していると思われる。つまり、「アンゼンナトコロ {ニ}」はひとかたまりとして認知され、末尾である「へ」にはあまり注意が払われず、文脈の予測から代用が行われた。そして、「{ニ}」と発声された時には正しく音読されたかどうかというモニタリングはなされず、視覚認知は次の文字群に向けられ、しかも「連れ帰って」を「ツレ‘テ’^」と挿入して音読してしまい、改めて文字認知をし直し、自己訂正がなされたのであろう。

【1文字の助詞の代用が2回とも異なる】

◆E小・Bさん

1回目（字形と音の関係×、意味×、統語×）

146	休けいの家に運ばれて、初めの日に死んでいったベンガル人は、若い修道女
146-1	キューケイノイエ{ノ}^ハコバレテ：ハジメノヒニ：シンデイツァベンガルジンワ：ワカイシュードージョ

2回目（字形と音の関係×、意味○、統語○）

146	休けいの家に運ばれて、初めの日に死んでいったベンガル人は、若い修道女
146-1	キューケイノイエ{エ}^ハコバレテ：ハジメノヒニシンデイツァベンガルジンワ：ワカイシュードージョ

1回目はテキストの「休けいの家に」を「キューケイノイエ{ノ}」と音読した。「に」を「{ノ}」と代用した原因は2つ推察される。一つは代用が同じナ行の音であることから、「休けいの」の「の（/EO/）」の母音/O/が影響した言い損ない。もう一つは「休けいの家」という記述から、その先の内容を「休けいの家の何何」と予測したことである。

いずれにしる「キューケイノイエ{ノ}」だけなら意味的にも統語的にも問題ないが、「キューケイノイエ{ノ}^ハコバレテ：」では意味的にも統語的にも成り立たない。自分の音読を意味的にモニターしていれば自己訂正を行ってもよさそうであるが、そうならなかった。このことからこの場面では意味をあまり考えずに音読していたと思われる。

ところが2回目の音読では「休けいの家に」を「キューケイノイエ{エ}」と音読した。「に」を「{エ}」と代用したのである。1回目の「{ノ}」という代用では音韻的にやや許容されただけだったが、2回目は音韻的な許容はされないものの前後の文脈を考慮して意味的にも統語的にも許容される代用となった。読みの目的を意味の把握と考えれば、2回目の代用はその目的にやや達成していると言えなくもない。

(2) 省略

初回も2回目も省略した例が10例（このうち1文字の省略が8例、2文字が0例、3文字が2例）であった。分類Ⅱ・Ⅲで合計27例のうち、文字数で見れば1文字の省略が19例で約7割を占めた。また、単語という単位で見れば（1文字の助詞や、動詞の語幹）、単語の省略は21例で全体の約8割であった。そのうち1文字の単語の省略が15例であった。

【1文字の助詞を省略】

◆E小・Eさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

35	せんか。道を行く人は、だれも見向こうともしません。
35-1	センカ：：ミチオイクヒトワダレモミムコート[モ]シマセン：：

テキストの「見向こうともしません」を「も」を省略して「ミムコート[モ]シマ ン」と音読した。解釈の上では「も」のニュアンスは重要だが、意味的にも統語的にも許容される省略である。

【参考・文字の省略と挿入・初回到教師の支援あり】

◆E小・Dさん（字形と音の関係△、意味△、統語○）

テキストの「ヒンズー教」を「ヒ‘イ’ンズ[ー]キョー」と音読した。この場合の「ヒインズ」という読み方には、「イ」の挿入と長音符「ー」の省略という2つの読み違いが指摘できる。馴染みのない外来語であるから読みにくさもあったのだろうが、この子供は自分の音読の分担箇所3カ所出てくる「ヒンズー」を全て「ヒインズ」と読んだ。この子供が分担箇所の音読を終えた時、授業者である筆者は「これはヒンズー」と教えたのだが、2回目の音読でも同様に3カ所で「ヒインズ」と音読した。

(3) 挿入

初回も2回目も挿入した例が8例（これらは全て1文字の挿入）であった。分類Ⅱ・Ⅲで合計15例のうち、文字数で見れば1文字の挿入が14例で約9割を占めた。また、単語という単位で見れば（1文字の助詞、長音符もこれに含めた）、単語の挿入は7例で全体の約5割であった。

【長音符の挿入】

◆E小・Bさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

49	院におばあさんを運びました。
50	ところが、人力車のおじさんの言う
50-1	トコロガ：ジンリキシャノオジ‘ー’サンノ：ユー

テキストの「おじさん」を「オジ‘ー’サン」と音読した。これは路上で死にかけている「おばあさん」を病院に運ぶ場面なので、「おばあさん」につられてしまい「オジ‘ー’サン」と音読したものと考えられる。だからこの例は単純な長音符の挿入ではなく、「お爺さん」という別の単語を代用したとも解釈できる。テキスト全体の内容から判断するとここでの意味の違いは許容できる程度であり、文字音的にも統語的にも許容できる。

【1文字の助詞の挿入】

◆G小・Kさん（字形と音の関係×、意味○、統語○）

62	がなくなったら、どこか安全な所へ連れ帰ってください。約そくできますね。」
62-1	ガナクナッタラ：ドコカアンゼンナトコロエ：ツレ‘テ’カエツテグサイ：：ヤクソクデキマスネ：：

4.3(1)で取り上げた事例と同じ箇所である。違う学校の子供であるが、同様にテキストの「連れ帰って」を「ツレ‘テ’カエツテ」と音読した。1文字の助詞の挿入である。これはテキストの表現「連れ帰る」よりも、読み手の子供にとって馴染みのある表現「連れて帰る」で音読したものと考えられる。

また、この部分を音読した2人の子供が同じ読みかえをしたということから考えると、「連れ帰る」という会話での表現は子供にとって馴染みが薄いと言えるかもしれない。

（4） 分類Ⅲのまとめ

分類Ⅱと同じように助詞を含む平仮名一文字の読みかえが多い。字形と音の関係がおおむね無視されているが、ニュアンスは異なるが意味的にも

統語的にも問題はないものがほとんどである。音読を聞いているだけでは違和感を覚えない。読み手は自分が読みやすいように音読しているようである。

5. まとめ

読みかえの自己訂正に着目した今回の調査では、初回にあらわれた読みかえのうち約5割が読みかえの直後に自己訂正され、約3割が2回目の音読で自己訂正され、残りの約2割が2回とも読みかえられていた。読みかえのほとんどは文字を正確に認知していないために起きている。すらすらと音読しようとしている時には、テキストの文字群をある程度のまとまりで視覚認知して、声に出している時には視線は次の文字群に向けられていることが知られている。視線はテキスト上を一定速度で移動しているのではなく、サッケードと呼ばれる眼球運動により、テキストの所々で停止したり、後戻りをしたりしながら進んでいく。こうした眼球運動と音声化の協応関係に意味理解という精神的な活動が関連するのが音読である。読み手が音読をしながら意味を予測しながら理解していき、その意味の不安定さや音韻の違和感に気づいたときに自己訂正が行われるようである。また、テキストに書かれた読み手にとって馴染みのない表現が、読み手にとって馴染みのある表現として予想され読みかえられた場合には自己訂正が行われにくいようである。このように読みかえの後に自己訂正を行う可能性があることに鑑みれば、テキストの読みかえには必ずしも教師の即時的な支援は必要とされないとと言える。

しかし、分類Ⅱと分類Ⅲに分けられた読みかえについては、その特徴を明確に指摘することはできなかった。市毛勝雄(1988)は音読時の読み違いについて「誤読は進度の進んだ子、読書好きな子に多い。これは自分の「文体」を想定して読んでいるために、自分の「文体」に存在しない表現につまづくためであろう」⁹⁾と言う。この推測を裏付ける事実として、本研究では音読しながら読み手が自分の文体を当てはめていく姿を指摘する

ことができた。しかし、〈読み手の文体〉という観点だけでは、テキストの「ヒズー」を「ヒインズ」と読みかえたり、テキストの「おじさん」を「オジーサン」と読みかえたりする事例については説明しにくい。前章で述べた通り「ヒインズ」は〈文字認知〉の不全が要因であろうし、「オジーサン」は〈意味予測〉の外れが要因であろう。読みかえのあらわれについては読み手との関係において考察する必要があるが、それは次の研究課題としたい。

現行の学習指導要領について大熊徹（2011）は、「音読・朗読をきわめて重視する学習指導要領である」と指摘している⁽¹⁰⁾。テキストの要所要所には読み手の子供にとって課題となる箇所が含まれている可能性がある。そしてそうした課題の一部は音読の際に読み違いとなってあらわれ、教師は知ることができる。もし、読み違いが読み手にとっての課題のあらわれであるならば、その対応は単なる正誤でなく教育的な判断に基づくものでなければならない。

(注)

- (1) このような場合、一般的には「読み誤り」や「誤読」といった表現が使われることが多い。しかし、「読み誤り」や「誤読」には意味理解における「誤り」を表すニュアンスが強く、読字過程における文字認知の誤りに対する意味合いが弱い。また、「誤り」には否定的なニュアンスが込められていることを Goodman（1969）は指摘し、テキスト表現と実際の音読とのずれを miscue と呼んだ。〈読み違い〉と似た用語で、国立国語研究所（1955）は「読みちがい」を、国分一太郎ら（1962）は「誤読」を使用していた。
- (2) 音読を聴いている子供が読み手の読み違いを指摘し訂正するという実践も見聞するが、読み手の子供の音読が委縮することもあり、筆者としては首肯しがたい方法である。
- (3) 野口芳宏（1986）、31 ページ。
- (4) 山口政之（2011）、1-13 ページ。
- (5) テレサの死後に改定された「愛を運ぶ人 マザー＝テレサ」（2001）には、テレサが残したものは「たった三枚のサリーと愛用の小さな布ぶくろ、そしておいのりの本だけだった」と書かれている。そして、教育出版の「田中正造」（2009）には正造の残した袋には「『新約聖書』一冊と、日記三冊、それに鼻紙が少し入っていた。」と書かれている。授業をする上で筆者は学習者に「偉人とは赤貧を苦しめない聖職者である」といった偏見を持たせたくなかった。
- (6) 〈初回の音読であらわれた読みかえ〉以外には〈2回目の音読で初めてあらわれた読みかえ〉があるが、今回は研究の対象としていない。
- (7) 音読の表記については読字による音声をありのままに記述するために表音式仮名遣いとした。テキストの「いわれています」が「ユワレテイマス」と聞こえれば、そのように記録した。同様に、テキストの「担当」を「タントー」、「聞いて」を「キーテ」と、聞こえを重

視している。

- (8) フロムキンら (2006)、169-173 ページ。
- (9) 市毛勝雄 (1988)、89 ページ。
- (10) 大熊徹 (2011)、29 ページ。

(参考文献)

- フロムキンら『フロムキンの言語学 第7版』、ビー・エヌ・エヌ新社、2006年。
- Goodman, K. S. "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics," *Language & Literacy The Selected Writings of Kenneth S. Goodman Volume 1 Process, Theory, Research*, Edited and Introduced by Frederick V. Gollasch, Routledge & Kegan Paul, 1969.
- Goodman, K. S. "Reading, Writing, and Written Texts," *On the Revolution of Reading The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, 2003, Heinemann, 1994.
- 市毛勝雄「音読指導」『国語教育研究大辞典』国語教育研究所、明治図書、1988年、88-89 ページ。
- 市毛勝雄「現世利益型「^{りやく}すらすら齊読」を」『教育科学 国語教育』No. 492、明治図書、1994年、5-7 ページ。
- 井田由美「アナウンサーと辞書」『辞書を知る』国立国語研究所、ぎょうせい、2009年、2-7 ページ。
- 伊藤経子『音読の授業』国土社、1990年（初版1988）。
- 国分一太郎ら『読み方教育研究1 誤読とその指導1・2年』、『読み方教育研究2 誤読とその指導3・4年』、『読み方教育研究3 誤読とその指導5・6年』いずれも明治図書、1962年。
- 国立国語研究所『読みの実験的研究——音読にあらわれた読みあやまりの分析』、1955年。
- 野口芳宏「音読の技術の伸ばし方・そのイント」『教育科学 国語教育』No. 369、明治図書、1986年、27-32 ページ。
- 大熊徹「戦後の音声言語指導の変遷とその考察」『教育科学 国語教育』No. 734、明治図書、2011年、25-29 ページ。
- 首藤久義『書くことの学習指導』、編集室なるにあ、1994年、。
- 山口政之「読みの過程で起きる〈読み違い〉の諸相」『学校教育学研究論集』第24号、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科、2011年、1-13 ページ。