

発音・発語学習のための教材の見方・扱い方の視点

板橋 安人

小学部児童（小6、2名；CI装用児とHA装用児）にサ行音の暗唱教材を個別の発音の授業で使用した。その授業のVTR録画から、対象児によってその教材の扱いの変更点を分析した。その結果、CI装用児は本教材でラ行音の指導に重点がおかれ、HA装用児は摩擦要領と長音「ー」の指導に重点がおかれた。いずれの場合も、発音・発語の学習はよく聞く（聴覚活用）、見る（読話）、まねる（反復・同時模倣）過程が基本であること、読話でどこに注目させるかの指示、教材文（文字）を提示するタイミング、子音の発音要領のつかませ方、語音の区切り方などが指導の要件となること、授業後の発音上の変化は個々の音レベルでよりも声質のレベル（力強さなど）で生じやすいこと、教材には話してみたい要素を含む素材の選定が重要となることなどの知見を得た。ここから、同じ教材で授業を行うにしても、対象児の発音状況に応じて授業の展開を変えることのできる柔軟性が担当者には求められると考えられた。発音・発語学習の授業は、指導時の「聞く・話す」活動を通して、人とのかかわり方のルールやマナーにまで及ぶ内容の学習もその射程に入れて行う。とするならば、発音・発語の学習は児童の心の育ちにも大きく関与するのかもしれない。

【キーワード】 発音・発語学習 教材 授業分析 聴覚活用 読話 口声模倣

1. 問題

本校小学部では聴覚障害児の発音・発語学習は個別に実施している。この学習のための教材に用いる言語素材を担当者がどのようにとらえ、それを授業でいかに扱うかという問題は、対象児に応じた学習の効果を見極めるだけではなく、担当者の指導力の向上のためにも教育実践の場で検証されなければならない。

そこで、ここでは、発音の個別指導で用いた暗唱教材の扱い方が、対象児の発音状況に応じていかに変わってくるかを、VTR録画を行った授業をもとに検討することにした。

2. 方法

【対象児】サ行とラ行の発音要領が、現在習熟途上にあるとみられる小学部6年に在籍する最重度難聴のHA装用児（以下、A児:12歳）とCI装用児（以下、B児:12歳、CI（フリーダム）は4歳から使用開始）とした¹。この2名はともにおしゃべり好きであり、しゃべりながら自然に声のトレーニングを行える機

¹ 本稿では、HAはhearing aidの略で補聴器を、CIはcochlear implantの略で人工内耳を意味する。

会が多い言語環境にあるとみられた。対象児の発話を観察すると、現時点の発音・発語の授業で直接扱っていない音（例えば、拗音など）もそれなりに出ていることもある。図1と図2にそれぞれのオージオグラムを示す。校内の資料によると、この2名は、知能、読書力、言語力はいずれも正常範囲であり、いずれも両親は健聴である。教室の授業は学年相応の教科書を用いて、聴覚活用をベースとした指導が展開され、専科教員による定期的な個別の発音指導（学級の人数によっても異なるが約2週間に1回20分間）が行われている。

【対象児の発音技能の評価】昨年度に実施した最近の100音節リストによる発話明瞭度（同学年の複数の保護者による聴取評価；2011年12月に実施）は、A児が56.1%、B児が70.6%である。この2名の今回の指導に関連する摩擦音sとʃと弾き音rを使うサ行・シャ行とラ行・リャ行の発音傾向を表1と表2に示した。A児の傾向として、サ行・シャ行のカ行・キャ行音化（s→k, ʃ→kj）、ラ行の未熟さが指摘できる（表1）。B児は、ストソのハ行音化（s→Φ, h）、ラ行のナ行音化（r→n, ɲ）がみられる（表2）。

〔小学部1年時点における発音技能〕筆者がこの2名を担当し始めた小学部1年時点（2006年12月）の摩擦音と弾き音を使う行音の発音傾向は、それぞれ表3（A児）と表4（B児）のようであった。5年前の時点におけるA児の傾向は、正しく発音できる母音・半母音が次に述べるように6音と少なかったせい、誤発音の音節（表3のカタカナで表記した音節）の母音部がリスト音の音節（表3のひらがなで表記した音節）の母音に揃わない場合がみられること、サ行のカ行音化とラ・リヤ行のナ・ニヤ行音化がみられていた。B児では、サとスのハ行音化、無声摩擦音「フ」の未熟（しばしば「フ」音化）、ラ行の未熟さ（レとリヤは奥舌破裂音化、すなわち「ル」音化している）を指摘することができる。A児における表1と表3、B児における表2と表4を比べると、この2名のこの5年間の発音の変化は、微小ではあるが確実に発音技能は向上していることと、定期的な発音指導の実施は少なくとも発音技能の維持向上に貢献していることが言える。このような発音の変化は、筆者の授業経験から言って、同部の他の児童についても大方当てはまると思う。

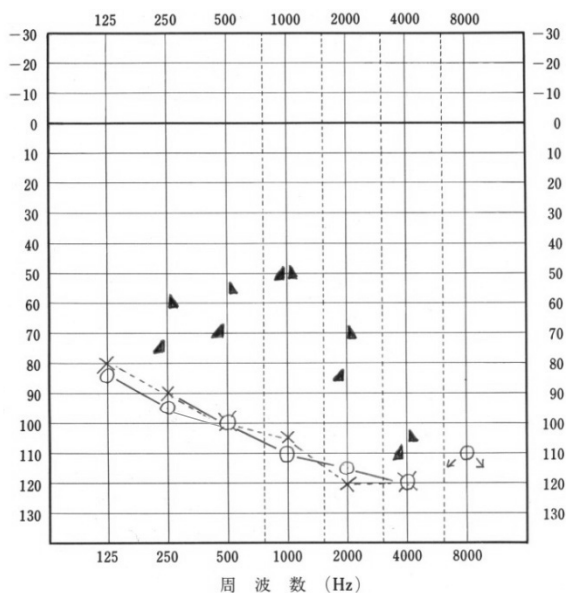


図1 A児のオーディオグラム

5つの母音（ア、イ、ウ、エ、オ）と4つの半母音（ヤ、ユ、ヨ、ワ）は、A児は小学部1年時点では、これらのうち6音（ア、エ、オ、ヤ、ユ、ワ）

だけが正しく発音でき、発話明瞭度が45.6%であった。小学部6年時点では正しく発音できる母音と半母音が8音（ア、ウ、エ、オ、イ、ヤ、ユ、ヨ）に増えた。B児は、小学部1年時点から5つの母音と4つの半母音すべてが正しく発音でき、小学部6年時点までそれを維持した。B児の小学部1年時点の発話明瞭度は67.8%であった。

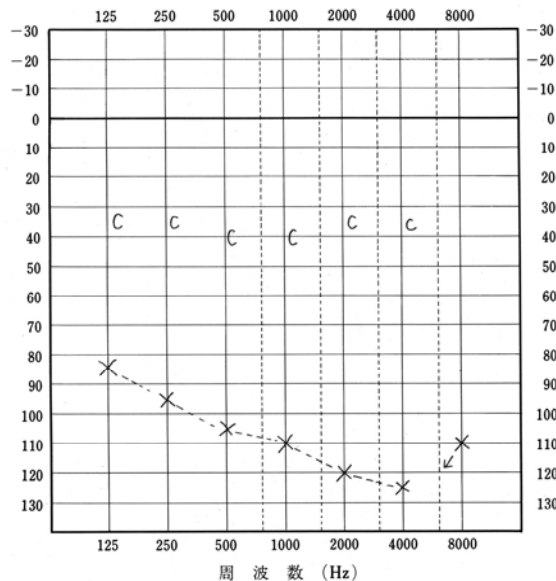


図2 B児のオーディオグラム
〔C〕は、CI装用閾値

〔指導の実際〕小学部の発音は、母音、パ行、バ行、マ行、タテト音、チツ音、ハ行、カ行、ナ行、サ行、ラ行、ヤ行、ワ音、ダデド音、「ン」の区別、ザ行、ガ行、拗音の順で授業を展開している（板橋，2012b）が、A児はラ行を扱っている中で、B児はヤ行、ワ音を扱っている中でサ行音の絵本教材「だるまさんがころんだ」（小塚・向本，1992）を一对一の個別指導で、今回再度使用した。筆者は、この教材をサ行音の無声摩擦要領をつかむ扱いから始まり、無声摩擦に母音を後続させ音節を発音する扱い、母音先行でサ行音を唱える扱い（言いやすい音連続の環境で発音させる目的で）、単語・語句・文レベルでの練習（発音技能の習熟を図る段階）と進み、その後の暗唱教材として位置づけている。ここで、「再度」とは、対象児童の最近の発音状況（表1と表2）からみて、現時点でサ行音の復習を兼ねた文レベルでの発音技能の向上をねらいたいと思ったか

らである。このように、以前に扱った教材を再度扱 である。
うことは、発音・発語指導の授業ではよくあること

表1 A児の小学部6年時点におけるサ・シャ行とラ・リャ行の発音傾向

さ	→キャ	しゃ	→キヤ	ら	◎	りゃ	→ヤ
す	→ク	し	→キ	る		り	○
せ	→ケ	しゅ	→(キ)	れ		りゅ	△→ギユ
そ		しよ	→キヨ	ろ	◎	りよ	△→ヨ

注). 表は、聴取評価者は同学年の健聴の保護者7名であり、カタカナは発音した音を、◎は正発率が60%以上(5名以上)の明瞭な音を、○は正発率が59~40%(3~4名)を、△は正発率が39~20%(2名)を、無印は正発率が19%以下(0~1名)の不明音を、「→」は評価者の過半数(4名)以上がそのように聞いた音を、「()」は3名がその音に聞いたことを示す。

表2 B児の小学部6年時点におけるサ・シャ行とラ・リャ行の発音傾向

さ	◎	しゃ	◎	ら	◎	りゃ	→ニャ
す	○→フ	し	◎	る	→ヌ	り	→ニ
せ	◎	しゅ	◎	れ	△→ネ	りゅ	◎
そ	→ホ	しよ	◎	ろ	○→ノ	りよ	→ヨ

注). 表は、聴取評価者は同学年の健聴の保護者7名であり、カタカナは発音した音を、◎は正発率が60%以上(5名以上)の明瞭な音を、○は正発率が59~40%(3~4名)を、△は正発率が39~20%(2名)を、無印は正発率が19%以下(0~1名)の不明音を、「→」は評価者の過半数(4名)以上がそのように聞いた音を、「()」は3名がその音に聞いたことを示す。

表3 A児の小学部1年時点におけるサ・シャ行とラ・リャ行の発音傾向

さ	→キャ	しゃ	→(ギヤ)	ら	◎	りゃ	△→ニャ
す	→ク	し	→キ	る	◎	り	△→(イ)
せ	→ケ	しゅ	→キュ	れ	→ネ	りゅ	→ニュ
そ	→キャ	しよ	→ヤ	ろ	→ヨ	りよ	→ニャ

注). 表は、聴取評価者は同学年の健聴の保護者9名であり、カタカナは発音した音を、◎は正発率が60%以上(6名以上)の明瞭な音を、○は正発率が59~40%(4~5名)を、△は正発率が39~20%(2~3名)を、無印は正発率が19%以下(0~1名)の不明音を、「→」は評価者の過半数(5名)以上がそのように聞いた音を、「()」は4名がその音に聞いたことを示す。

表4 B児の小学部1年時点におけるサ・シャ行とラ・リャ行の発音傾向

さ	→ハ	しゃ	△→ヒヤ	ら	◎	りゃ	△→ギヤ
す	→フ	し	→ヒ	る	◎	り	◎
せ	◎	しゅ	◎	れ	△→ゲ	りゅ	→ニュ
そ	○	しよ	○→ソ	ろ	◎	りよ	○

注). 表は、聴取評価者は同学年の健聴の保護者9名であり、カタカナは発音した音を、◎は正発率が60%以上(6名以上)の明瞭な音を、○は正発率が59~40%(4~5名)を、△は正発率が39~20%(2~3名)を、無印は正発率が19%以下(0~1名)の不明音を、「→」は評価者の過半数(5名)以上がそのように聞いた音を、「()」は4名がその音に聞いたことを示す。

指導は、壁一面に大きな鏡が埋め込まれ、周囲の雑音が抑えられるよう床がカーペット敷きの小さい教室で児童と担当者（筆者）が壁の鏡に向かい合って並行して座る状況で行った（図3、図4）。教室には、s-indicator、歯列模型、発音棒、ボディソニック、タイマーが常時使用できるように配備され、ロウソク、懐中電灯、アルミホイール、スシ旗、パパマ表、メトロノーム、セロファン、舌圧子、牛乳の蓋、フラワーロックなどが適宜使えるように準備されている。



図3 A児の指導場面



図4 B児の指導場面

はじめに、本教材「だるまさんがころんだ」に対象児童がどのようにかかわってくるのかの観察と、現有言語技能の把握をするために、タイトル「だるまさんがころんだ」（これが、本教材の左側上部に印刷してある）と、以下に述べる教材文（これが、本教材の右側上部に印刷してある）をともに厚紙で覆って隠しておき、本教材の絵だけ（図5）を提示し、これがどんな遊びかを対象児童に尋ねた。児童は、すぐに「だるまさんがころんだ」という遊びであることがわかり、その発話を受けて、図5の左上

の題名を隠した厚紙をこの時点で外した。教師の促しとともに、児童に児童自身のことばで絵に描いてある子どもたちがしているこの遊びの遊び方を話させた。この時点では、担当者は児童の発話を、たとえば発音面で課題があったにせよ、その発話を一度受け入れてから、必要に応じて言語面の指導を加えた。この段階は、発話の言語面のチェックと、その指導を通して対象児とのレポートを図るという目標が設定されていた。

その後、担当者は教材文全体を読み聞かせた。次に、教材文を1文毎にもう一度を読み聞かせ、それを児童に読話併用の聴知覚で模倣させた。対象児童（2名）は、部分的には教材と異なった個所があったものの、ほぼ正しく教材文の模倣ができた。この時点では、教材文の文字表記をまだ見せてはいない。これは、この段階に入る前に自分のことばでこの遊びをある程度説明した後でもあり、この遊びの内容を児童は言語でイメージ化できていたと担当者が判断したからである。

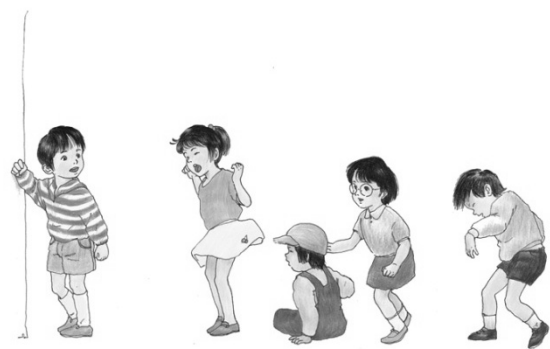


図5 「だるまさんがころんだ」の教材
(題名と教材文の文字は厚紙で覆い隠してある)

図5の右上にあった厚紙の覆いを外し、教材文を視覚提示した。提示した教材文は、「さっき さっちゃん 動いたよ / うそー うそー 動かない / シーッ 静かに うるさいな / ぬきあし さしあし しのびあし / チャンスははまだ スーッとすすめ / サーッと 散って みーんなセーフ」である。ここは、児童にとっては自分の音声模倣が正しかったかどうかを確かめる瞬間でもありと考えられる。この時点で、指導目標に挙げた摩擦音s と「と弾き音rの発音要領の復習を行い、児

童のそれらの音の発音面の確認と、その技能の向上をねらった指導を行った。担当者は対象児と担当者が並んで鏡に向かい、指導は教材全文の同時模倣（これには、話す早さ、タイミング、語句のかたまらせ方などの点で児童の勝手な話し方にならないことを防ぐ目的がある）からはじまり、対象児一人で全文を唱える活動へと展開した。

本教材は、既に述べたように、A児ではラ行を扱っている中で、B児では、ヤ行、ワ音を扱っている中で用いた。担当者の観察では、2名ともこの教材を発音の学習の中で以前扱ったにもかかわらず、そのことには思い至らなかったようにみえた。その理由は、以前に行った本教材を忘れていたのか、今回、教材の提示方法と扱い方を変えたことで新たな学習教材であると受けとったのか、その真相は不明である。

〔分析方法〕VTRで授業（2012.1.23の発音の授業）を録画した。以下、録画記録からA児とB児における本教材の扱い方のちがい、重点の置き方などを考察する。

3. 結果と考察

今回は、図3と図4に見えるように、担当者は音声の低音部を振動感覚でリアルタイムに提示するボデーソニック用のマイクロフォンを使用した（図6）。VTRの検討から、本教材を用いた授業の展開は導入部にあたる絵を見ての児童とのやりとりと教材文の言い聞かせによる児童の発話模倣と教材文の文字を見せてからの発音面の練習の3つの段階で構成されていたことがわかった。



図6 発音指導室に備えつけられたボデーソニック（椅子のクッションと机上の振動子が音声に応じて振動する）

〔絵を見ての児童とのやりとり〕A児では、「何をしていますか」（筆者）、「だるまさんがころんだをしています」（A児）、「あー、そうですね。だるまさんがころんだをしています。ちょっと遊び方を説明できますか、まず？」（筆者）、「だるまさんがころんだーて顔をふりむく」（A児）、「（後ろを振り返る）の表現をここでさせたかったが…」ちょっと待って、だれが？ まず、ジャンケンをやってオニを決めるんだよね」（筆者）、「オニ」（A児）、「うん、オニが？」（筆者）、「オニが顔をつぶって」（A児）、「顔をつぶって？」（筆者）、「顔をかくして」（A児）、「顔をかくしてー」（筆者）、「オニがだるまさんがころんだといっている間にみんながいっばいっばい歩いてかたまる」（A児）、「歩いてかたまる？」（筆者）、「歩いてオニが振り向いたら」（A児）、「うん」（筆者）、「動かないで待つ」（A児）、「あー、みんなはどこにいるの？」（筆者）、「歩いてオニの肩をさわって」（A児）、「オニのほうに行くんだ。オニの肩をさわって」（筆者）、「みんながワーっとにげて」（A児）、「ワーっと行くの」（筆者）…。担当者は、適宜、言語表現の訂正を行う（波線のことばを下線のことばに変えた）とともに、手助けやヒント、暗示を与えていたことがうかがえた。

B児では、「オニの人が」（B児）、「オニの人が」（筆者）、「目をかくして」（B児）、「あー、目をかくして」（筆者）、「だるまさんがころんだを言って」（B児）、「うん」（筆者）、「この間に後ろにいる人が少しずつオニに近づいていく遊び」（B児）、「あ、そう。で、えーと、だんだん近づいていく」（筆者）、「オニにタッチしたら、みんな逃げる。オニごっこみたいな感じの」（B児）、「あ、そう。で、だるまさんがころんだで振り向いてさ、動いたら？」（筆者）、「動いたら、つかまる」（B児）、「つかまるってというのは、オニと手をつなぐの？」（筆者）、「はい。手をつないで、そのままじっとしている」（B児）、「で、最後は？」（筆者）、「最後は、オニにタッチするまでずっと手をつないでいる」（B児）、「あー、ずっとこう手をつないでいるの」（筆者）、「きられたら逃げる」（B児）、「手をつないだ人も逃げていいの？」（筆者）、「はい」（B児）、「で、その後は？」（筆者）、「その後は

オニがほかの人をつかまえて、またその人はオニになって」(B児)、「あ、そう」(筆者)…。このように、発話の一部(下線のことば)を担当者が受け継ぎながら話が進む展開となっていたことがうかがえた。

指導のこの段階、すなわち、絵を見ての児童とのやりとりは、児童からの発話を誘い、本教材によって「だるまさんがころんだ」の遊び方を児童の現有言語レベルで担当者と共有し、児童の発話にみられた日本語表現を的確な表現に改める活動に充てられたと言える。

〔教材文の言い聞かせによる児童の発話模倣〕担当者が1文ずつ自然な日本語で教材文を発話提示し、それを児童が口声模倣した。2名の児童に共通して「ぬきあし、さしあし、しのびあし」の模倣が難しかった。この文の聴取で、児童の表情が曇るとか模倣する文章の確認のために「もう一回言ってください」などの反応がみられた。しかし、この時点の扱いに至るまでの前段階におけるやりとりで児童なりに言語化した下地が利いていて、全般的には、この模倣段階での模倣のし易さにつながっていたと考えられる。絵を見て、その遊び方を説明させた言語化の活動が、教材文の読話と音声知覚を容易にさせるのではなかろうかと推察する。この段階は、「だるまさんがころんだ」の遊び方を児童なりの言語で切りとった児童の日本語が、日本語の別な表現で切り取られる瞬間でもある。学習者にとって既知の事象を新しい言語でとらえなおすことは重要なことである。なぜなら、このことの繰り返しが事象のより深い認知に立ち至る可能性を高められるからである。発音・発語の学習活動には、事象の日本語によるとらえ直しの要素が含まれているとすることができるかもしれない。

〔教材文の文字を見せてからの発音面の練習〕A児では、発音棒(図7)とs-indicator(図8)併用でサ行の言いはじめの摩擦要領の習熟と、目の前の壁に組み込まれている大きな鏡を見ながら長音(例、「みーんなセーフ」の「ー」)の口形確認を行った。

B児ではサ・シャ行の発音は比較的明瞭であったが、CI装用児に特有のラ行音の不安定さ(板橋,

2010; 2012a, Itabashi, 2012)が観察された。例えば「うるさいな」が「ウドゥサイナ」に聞こえるなど、ルのドゥ音化がみられた。これに対しては歯列模型(図9)で舌の動きを示しながら、前舌の軽やかな運動を模倣させた。摩擦音と弾き音の比較練習のために、ハサラの表(ババマ表の一部。これに関しては、いしぐろ(1984)を参照のこと)を唱えるのも効果的であると思われた。担当者と一緒に教材文を唱える同時模倣を行った後、児童一人による暗唱を行った。このとき、今回の指導では使わなかったが、図3と図4に見えるメトロノームの使用も有効であると考えられる。



図7 ポスターの芯と色紙で作った発音棒
(無声を青、有声を赤、鼻音を黄色として発音のタイミングの提示に活用)



図8 無声摩擦音sとjを視覚表示するs-indicator

暗唱の後に、担当者は児童に「どうでしたか、うまく言えましたか」と尋ね、児童の自己評価を担当者が受けとり、今回の授業の反省材料とする場面を設定した。2名とも「すらすら言えた」との回答であった。発音の評価は、授業をしながら担当者は常に行っているわけだが、担当者の評価がブレること

もあり、児童の自己評価も担当者自身の評価もともに重要となる。両者の評価にはズレが生じることも多い。児童のがんばり度と担当者の要求水準との擦り合わせを限られた発音・発語指導の授業時間内にいかに行うかが、授業の展開に大きく影響すると思われる。



図9 舌運動と舌位置を児童が自ら操作するのにも使える歯列模型

授業のこの段階では、担当者は、同じ教材「だるまさんがころんだ」を用いながらも2名の児童の発音状況に応じて具体的な発音上のスキル向上の面では異なった扱いをしていたことがうかがえた。

いずれの対象児童の場合においても、この遊びの絵の説明をさせる活動は、児童に体験を語らせ、現有の言語知識と言語技能で自己とこの絵とのかかわりを促す役割があること、絵を見ながら担当者の音読を読話併用で聴く活動は、この遊びを自分の言語表現とは別の表現で新たにとらえなおす機会をもたらしたこと、文章を見てから発音技能向上のための扱いはよく聞き（聴覚活用）、見て（読話）、まねる（反復・同時模倣）過程を踏むことが基本であることなどが考えられた。

4. 教育的示唆

今回の発音の扱いを録画したVTRの検討から、改めて以下の知見を得た。それらの中には、この教育の先達によって既に自明になっているものも含まれていると思われるが、発音指導の実践を通して確

認したという意味で記載しておく。

①扱う事象（ここでは、「だるまさんがころんだ」）を児童が体験してきているかの確認をはじめに話し合いを通して行う。その事象を共通言語でいかに共有するかという活動は、授業の後の展開に影響する。この際、この遊びを説明するのに使う適切な日本語表現を適宜提示していくこと、対象児に発話させる手立て（尋ね方）を持っていることが担当者には求められる。

②文字を見せると読話がおろそかになり、児童は文字を読むことに注意が向い、結果的に発音は文字の読み方を覚えることという間違った学習に陥る恐れがある。調音運動の根拠は文字にはない。調音運動は音そのものを聞き、そのときの調音運動をよく観察し、そしてそれを模倣することによってつかみやすくなる。したがって、発音・発語の学習は文字を見せるタイミングが重要となる。読話併用で教師の音読音声の聞かせ方をいかにするかがポイントとなる。

③単に「口を見て」と児童に言うだけでは効果が薄い。読話（speech reading）では口のどこに注目させるかの指示をすることが、発音要領習得にとって大きな役割を担う。同様に、発話を聴かせるときも、「よく聞いて」だけではあまり用をなさない。例えば、「先生が今から言う文のサ行音に注意して聴いて」とか、「音のかたまり方に気をつけて聴いてみて」などと具体的な指示ができるなら、児童の音声の受けとり方も変わってくるのではないだろうか。

④担当者は、対象児の状態（性格、認知特性、心理状態）を観察する。対象児の発話における発音の特徴を予想し、教材の扱いを計画する。同じ教材を使う場合でも、対象児の発音状況に応じた扱いの項目を立てる。対象児の反応をつかみ、子音（A児ではサ行と長音、B児ではラ行）の発音要領をいかにつかませるかの工夫が担当者には求められる。

⑤口声模倣は、母音・子音などの小さい単位からはじまり、音節単位、音節相互の比較、単語練習、phrasing（区切り方）などの大きい単位までを双方向的に行う。意味を伴う文章レベルの発音では、同

時音読や交替音読、暗唱などを通して、発話の発音面と言語面における日本語らしさの観点も加える。このとき、担当者の日本語の感性も自ずと問われてくるかもしれない。

⑥対象児の発話現象の20分間（一回の指導時間）での変化は、その指導でねらった特定音レベル（例えば、サ行やラ行）で生じるよりもむしろ、発音を支える声質のレベル（声の力強さ、柔らかさ、声に気持ちを乗せるなど）で生じることが多い。このことは、月に1回程度の発音練習に来る卒業生のケースからも感じる。卒業生は、一回当たり1時間程度の発音練習であるが、その指導終了時である1時間後の発音を聞くと、実に力強い音になっていることが多いとつくづくと思う。本人に聞いてみても、「よく声が出ているようだ」との答えが返ってくるが多い。子音の調音（articulation）を支える声や息の使い方は、その人の発音行為全般に及んでいるとしみじみ思う。

⑦発音の練習素材には、対象児が話してみたいという気にさせる要素（例、遊び方の説明をしたいなど）が含まれていることもその素材が教材になり得るかどうかを決める重要な要素となる。

⑧この教材で発音技能と言語技能の面で何をねらうかの事前の検討を入念に行う。教材の入念な分析を通して、それを対象児に適した教材として扱えるように作り変え、その教材でどのような活動をするかを明確化しておく。今回の教材では、サ行音のスキルの向上、長音「ー」の口形、促音「ッ」と「ン」の口形の区別、リズムのかたまり（韻律面）の模倣などをねらった活動のための教材とすることが考えられた。今回の教材における言語技能の面では、「チャンス」「サーッと 散って」とはこの場合どうすることかの確認、「ぬきあし、さしあし、しのびあし」の意味のイメージの確認が小学部段階の指導の中では必要になってくる。児童の言語レベルに合った説明をいかに担当者がするか（あるいは、児童にさせるか）を前もって考えておきたいものである。暗唱の活動が、児童にとってその中に出てきた日本語で「だるまさんがころんだ」が生きた物語になっていくことと、「ぬきあし、さしあし、…」の

句が実生活においても折に触れて使えるようになることを児童に期待していく配慮も行いたい。

⑨授業の反省は、指導前と指導後で「対象児の発音面と言語面で何が変わったか、そのために担当者は何をしたか」という視点で行う。指導した個々のケースから教わる面も多い。多くのケースを扱うなら、それだけ多くの指導上の観点を掌中に収めることができると思う。

⑩20分間の1回の指導の中で発声・発音の基礎的なルーティーンワークのような決まったパターンでの口慣らしを設けることも、限られた時間を有効に生かすためには重要となってくる。例えば、「アーカーサーターナー」から「オーコーソートノー」までを唱えることが考えられる。この際には、舌がどの音の発音のときにさわったか、さらにその場合に舌がさわった場所は口の中のどこかなどを自動に問うてみるのもよい。また、「パラパラ、ピリピリ、ブルブル、ペレペレ、ポロポロ」を一息で唱える活動も考えられる。対象児によっては、例えば「パラパラってどういうときに言うの」と尋ねてもよいかもしれない。ここから、発音と言語との結びつきが生まれてくる。

5. 結語

今回の取り組みを整理するに当たり、聴覚障害児の発音技能の維持と向上のためには、定期的な個別指導が欠かせないこと、音節レベルで正しく発音できることが会話文レベルで必ずしも明瞭に発話できるとは限らないことを指摘しておきたい。対象とした児童（2名）の小学部1年時点と5年後の6年時点でのラ行とサ行の発音状況からみて、既習音であっても発音の正確さには浮動性あるいは不安定さとも呼ぶべきある種のunstabilityがあるということである。すなわち、明瞭度の数値には直接現れないレベルで、発音は正発と誤発の間を行き来し、誤発傾向も微妙に変化する現象があることが認められた。このことは、正発音を維持することの難しさと、音節レベルの発音の正しさだけを求める指導では、音節レベルで正しく発音できる技能が実用会話のレベルでは必ずしも生きてこないということの意味す

る。発音のunstabilityを低減させる指導実践を工夫するという課題が担当者には常に突きつけられる。

したがって担当者は、同じ教材であっても対象児の言語状況と発音状況に応じて異なる扱いができる柔軟性と、それが実施できるだけの指導手法を身につけることが重要であると考えます。それと同時に、授業は担当者と学習者との共同作業によって成立することから、「聞く・話す」活動を通して人とのかわり方のルールやマナー、学び方の育成も児童に求めていく場でもある。こういうことを考えると、発音・発語の学習は対象児の心の育ちにも大きく関与すると言えるのかもしれない。

付記

本研究は、平成24年（2012年）10月17日～19日に開催された第46回全日本聾教育研究大会（高知大会）において、筆者がその第4分科会「自立活動Ⅰ（聴能・補償工学・発音・発語）」で「発音・発語学習のための教材の見方・扱い方の視点」という演題で口頭発表を行ったものを大幅に加筆したものである。

文献

- いしぐろ・あきら：学年的水準：特殊面の母体について。湘南出版社, 1984.
- 板橋安人：小学部の人工内耳装用児の分節音の発音技能。筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 32, 42-51, 2010.
- 板橋安人：人工内耳装用児のための発音指導上の留意点と教材の扱い方。筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 34, 89-104, 2012a.
- 板橋安人：学校時代の発音・発語学習で何をいかに学ばせるかーその2ー。平成24年度埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園自立活動全体研修会, 2012.12.25.当日配布資料, 2012b.
- Itabashi, Y.: What in practice should we teach to children with hearing loss using cochlear implants in speech learning activities at the auditory-oral school for the deaf. This paper was presented orally at the 11th Asian Pacific

Congress on Deafness held in Singapore, Singapore, 26-28 July 2012. Program & Abstracts, 198, 2012.

小坏博子・向本真理：発音指導の絵本 リズムであ・い・う・え・お。六甲出版, 1992.