

## 生き生きと日本語にかかわる発音・発語指導を目指して

～リズムに乗って発音する楽しさを実感させる取組～

川上 綾子

聾学校における発音・発語指導の目的は、幼児児童生徒の発音を明瞭にすることだけではない。それ以上に、発音要領の指導や音韻意識の向上、語彙の拡充、構文力の向上等、幼児児童生徒の言語発達全般を促す指導を心がける必要があると考える。そこで、発音・発語指導を実践するにあたり、言語指導を念頭に置き、リズムに乗って詩を音読したり、絵かき歌やわらべ歌を歌ったりする活動を試みた。その結果、1つの詩を継続して音読する活動を通して、児童・生徒が詩の意味を理解し、身体表現を伴いながら音読する様子や、リズムに乗ってすすんで詩を暗唱しようとする様子が見られた。本稿では、これらの実践について報告する。

キー・ワード：発音・発語指導 言語指導 リズム 音読 絵かき歌

### 1 はじめに

近年、聾学校に在籍する人工内耳装用幼児児童生徒数は増加傾向にある。本校でも同じ傾向がみられる。山中ら（2021）によれば、本校の人工内耳装用幼児児童生徒数は、平成 18 年度から一貫して増加傾向にあり、平成 26 年度からは両耳装用幼児児童生徒の増加もみられる。このことは、発音・発語指導に対して、聴覚活用の可能性を示唆しているものと考えられる。

しかし、数年前に、ある保護者から「うちの子は、童謡をほとんど知らないから歌えない。歌が歌えるようになってほしい。」という相談を受けたことがある。この保護者の思いと児童の実態に強く衝撃を受けたことにより、リズムに乗って詩を音読したり歌ったりする活動を発音・発語指導の一つの柱に位置付け、児童生徒が、自然に口ずさめるような詩や歌に出会う機会を提供したいと考えた。

小学部低学年（1年生～3年生）の指導は、指導者が教室に出向いて一斉指導の形態で行った。高学年（4年生～6年生）の指導は、1人当たり 20 分弱の個別指導を 1 単位時間につき 2 人ずつ行った。

中学部 3 年生の指導は、1 人当たり 20 分強の個別指導を 1 単位時間につき、2 人ずつ行った。

高等部 3 年生の指導は、2 人ずつのグループ学習の形態をとり、1 グループあたり、20 分強のグループ指導を 1 単位時間に 2 グループずつ行った。

以下にそれぞれの実践を報告する。

### 2 指導の実践

#### （1）小学部 1 年生～3 年生の指導

##### ① 詩「あいうえお」（新井竹子作）の音読指導

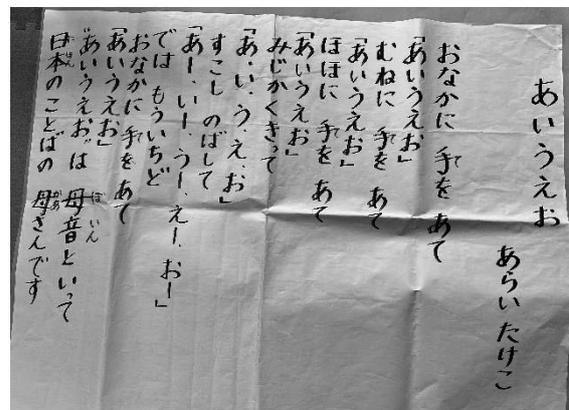


Fig.1 詩「あいうえお」の教材

母音の発音指導が一通り終わってから、児童が母音に親しみを持ち、より自然に発音できるよう配慮しながら、詩「あいうえお」の音読指導を行った。

まず、児童が詩の意味を理解できるようにするために、詩に書かれてあるとおりに、おなかや胸やほほに手を当てながら「あいうえお」を言わせた。すると、児童から「おなかはあまりふるえない」「おなかはうごかない」「むねやほほはふるえる」「ぶるぶるする」「ひびく」などの反応がみられた。

次に、「あ、い、う、え、お」と声を短く切って発音させたり、「あー、いー、うー、えー、おー」

と声を伸ばして発音させたりした。

そして、「あいうえお」は「母音」であるということ、日本語のお母さんであることを発達段階に応じて扱った。2年生に、「どうして『あいうえお』は日本のことばの母さんだと思う」と問いかけると、ある児童が『母音』と『母さん』は同じ漢字だから」と答えた。3年生には、『あいうえお』は日本のことばの母さんだね。では日本のことばの子どもっていると思う」と尋ねた。すると、「日本のことばの子どもは、『かきくけこ』から『ん』まで」、「か行は日本のことばのお父さんだから、日本のことばの子どもは『さしすせそ』だと思う」などという答えが返ってきた。この時点では、正解を求めず、児童の自然な考えを尊重し、やりとりするようにした。反省として、母音と子音の関係については、3年生の後半にローマ字の学習をするので、そのときに扱うようにすればよかったことが挙げられる。次年度以降の指導に生かしていきたい。

詩の意味を扱った後、リズムに乗って音読する指導を始めた。1音節を8分音符として考え、おな/かに/てを/あて/あい/うえ/お○/ん(4分休符)のように、手拍子を打ちながら音読する様子を見せ、1行ずつリズムに乗って音読する練習を行った。「あー、いー、うー、えー、おー」の部分は2分音符として音読させた。聴力の厳しい児童に対しては、リズムを可視化できるように、指示棒で読み方や読むタイミングを示すようにした。

音読練習を授業だけでなく、宿題に出すことにより、児童がこの詩を音読する回数が増え、体の中にリズムが定着してきたことが分かった。中には暗唱できるようになった児童もいた。学習の発展として、手を当てて音読したい体の部位を児童に考えさせる学習を行った。児童からは、「首」「ひじ」「おしり」「肩」「頭」などが出てきたので、それらの部位に手を当てながら「あいうえお」と発音し、振動を感じるかどうかを確認し合った。また、児童が考えた体の部位を当てはめて、リズムに乗って音読した。児童が、これらの活動にすすんで取り組んでいたことから、本教材は、発音・発語指導の導入時に適していると改めて感じた。今後も継続して扱っていき

たい。

## ②母音を使った会話表現の指導

発音指導を行うにあたっては、児童が日常的に使っている表現や使ってほしい表現を扱いたいという思いから、「気持ちのあいうえお」という教材を考案した。本教材を活用することで、文字カードを読ませることが中心のドリル的な指導に加え、児童の日常生活場面に即した発音指導が可能になった。



Fig. 2 気持ちのあいうえお

まず Fig. 2 のイラストを手がかりにし、どのような気持ちの時に言うことばなのかを、児童に考えさせた。次に、指導者が1つ1つの表現のイントネーションを分かりやすく示し、児童に発音させるようにした。少人数のグループ指導のよさを生かし、友達の表現を見合ったり聞き合ったりする時間を設けた。その結果、指導を重ねるたびに、より明瞭な発音で、より自然な表現ができるようになった。児童の中には、「さっき○○ちゃんが、『あつ、わかった』って言ってたよ」と言ったり、「あつ、マスク(をつけるのを忘れた)」と言ったりする場面に立ち合うことができた。また、「いいよ」という表現には、肯定と否定の2つの意味(ニュアンス)があることを、表情やイントネーションや声色で区別することの大切さも指導した。

各音の指導時にも、このような会話表現の教材化を継続している。マ行音の指導時には、「もういいかい」と「もういいよ」という会話表現を扱った。「かくれんぼ」の遊びをイメージする児童は、「もういいよ」を肯定的なイントネーションや声色で表現した。しかし、「もういない、もう終わり」と



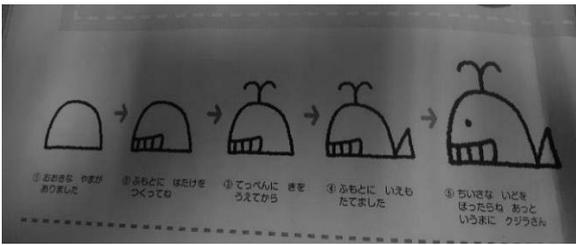


Fig. 5 くじらの絵かき歌

(いつでもどこでも言葉あそび) より

次に、1工程ずつゆっくり歌いながら線を描いていく作業を行った。「おーきーな やーまがー」で、曲線を描き、「あーりまーしたー」で、直線を描くようにするなど、曲線で山をイメージできるように配慮した。この作業を2、3回行い、歌いながら描くことに慣れてきたところで、歌う役とくじらを描く役に分かれ活動を行った。

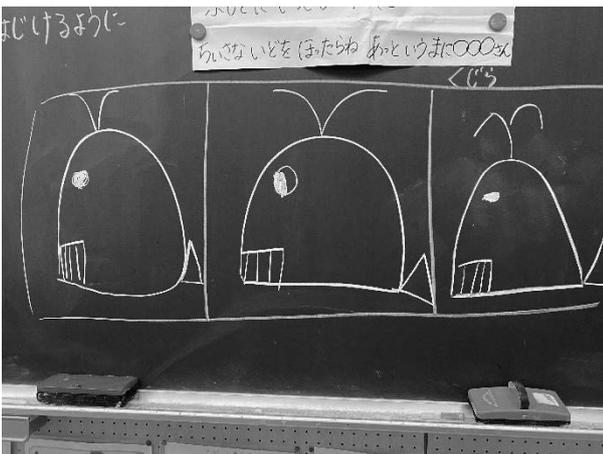


Fig. 6 児童が歌に合わせて描いたくじら

指導者は、児童が歌うところを迷わないように、歌詞を指し棒で指した。このときに、児童が描いた絵が Fig. 6 の絵である。この活動も宿題に出し、何度も歌いながら描く活動ができるようにした。その結果、児童は上手に歌を歌えるようになった。

絵かき歌の楽しさを知った児童の中には、自分で絵かき歌を作った児童も複数現れた。

#### ④ わらべうた「ずいずいずっころばし」

人工内耳装用児が増えてきたことで、ザ行音が正しく発音できる児童も増えてきてはいるが、一般的には、ザ行音は聴覚に障害のある児童生徒にとって、最も難しい音の1つである。そこで、ザ行音の発音要領を学習した後に、より楽しくザ行音を発音させたいと考え、わらべ歌「ずいずいずっころばし」を

扱うことにした。

第1時では、歌詞を掲示し、指導者が歌って聞かせた。すると、このわらべ歌を知っている児童はほとんどいなかった。そこで、短く区切って歌の指導をすることにした。「ずいずいずっころばし」と歌う時の、促音と長音が織りなす面白いリズムや「とっぴんしゃん」と歌う時の、促音、撥音、拗音の軽快なリズムを児童に感じさせたいと考え、何度も歌を聞かせたり、指し棒でリズムを見せたりした。

歌の指導を一通り終えた後、実際にわらべ歌を歌いながら、指し棒を使って、児童が手で作った筒を触って回るようにした。この活動も、宿題に出した。家庭の協力のおかげで、児童は歌を聞く機会を多く得ることができた。その結果、次第に歌を覚えられるようになってきた。そして、リズムに乗って歌いながら、手遊びもできるようになってきた。歌がなかなか覚えられない児童も、「チュウチュウチュウ」のところは、リズムに乗って歌うことができるようになり、笑顔が見られた。

指導後、「いきっこなしよ」の部分は、「いきっこなーしーよ」と書いた方が、児童には分かりやすかったのではないかと考えた。次回、「ずいずいずっころばし」を扱う際には、リズムを意識した歌詞の掲示物も作成し、よりスモールステップで指導するようになりたい。

#### (2) 小学部4年生～6年生の指導

小学部4年生～6年生の個別指導においては、岩本敏男作「さびしいしりとり」と、谷川俊太郎作「ないないづくし」という詩を教材に選んだ。本稿では、「ないないづくし」の実践を報告する。この詩を選んだ理由は、①文末がすべて「～ない」で結ばれており、リズムに乗りやすいこと、②「～ない」には、無や否定の意味だけではなく「もったいない」「わっかない」「あどけない」など、1つの単語として構成されている「～ない」も存在する。そのため、いろいろな「～ない」に触れさせることで、語彙の拡充をねらうことができると考えたからである。

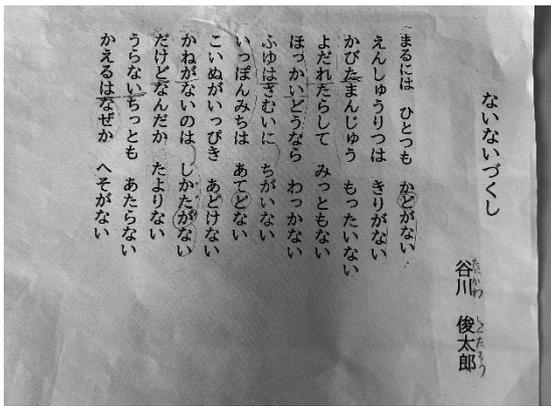


Fig.7 詩「ないないづくし」のプリント

まず、上掲のプリントを児童に見せながら、指導者がリズムに乗ってゆっくり音読する音声を聞かせた。そして、気づいたことを言わせた。児童からは、「文の最後が全部『ない』または『い』になっている」という反応が多かった。

次に、一行ずつ文の意味を確認していった。「ほっかいどうなら わっかない」の「わっかない」が、北海道の地名であることを答えられた児童は、数名であった。「『わっかない』は分からないという意味である」と答えた児童も数名いた。「かねがないのは しかたがない」の「かね」の意味を尋ねると、学年が上がるにしたがって、「(お寺にある鐘のことではなく) お金のことである」と答えられた児童数が増えた。「あてどない」「あどけない」の意味は、ほとんどの児童が分からないだろうと予想したので、国語辞典に付箋を貼って用意し、意味を確認させた。

文の意味の確認をした後に、リズムに乗って音読をする練習をした。先に示した「あいうえお」と同様、「まるには/ひと/つも/かど/がない○/4分休符」のリズムで、手拍子を打ったり、手で机の端を軽くたたいたりしながら音読させた。しかし、すべての文がこのようにぴったりとリズムに合わせられるわけではない。「かびたまんじゅう もったいない」や「ふゆはさむいに ちがいない」の部分のリズムの取り方が難しいと感じた児童が多かったので、プリントに、「かびた」と「まんじゅう」の間に線を引いて、リズムをつかみやすいようにした。「ふゆは」と「さむいに」の間にも線を引いてみたが、それだけでは、リズムがとりにくい児童がいた。指導

中には気づかなかったことだが、「さむいに ちがいない」の「ちがいない」を読むタイミングを、他の文よりもやや早くする必要があるので、イ列音の「に」の後に、同じくイ列音の「ち」を続けて発音する必要があるのも、より難易度が高いのだろうということに気づいた。今後、この詩を扱う時には、このことに十分留意しながら指導していきたい。指導後の児童の感想の一部をここに記す。

- ・「ない」がたくさんあって、おどろいた。
- ・「まるにはひとつもかどがない」「かびたまんじゅうもったいない」「ふゆはさむいにちがいない」「かねがないのはしかたがない」たしかにそうだと思った。詩の題名がすごくいいと思った。
- ・ぼくも小さいころ、よだれたらしてみっともないことがあった。
- ・この詩は全部最後「ない」がついているから、谷川さんは作るのがたいへんだっただろうなと思った。
- ・リズムに乗るのがむずかしかった。
- ・リズム感がいい。おもしろい。
- ・おもしろくてユニークで気に入った。リズムに乗って言えて楽しい。よくこんなに「ない」を考えたなと思う。
- ・とってもおもしろかった。この詩を読むと、意識しなくても、自然とリズムに乗ることができた。全ての文の最後に「ない」がついていて、いろいろな「ない」がつく文章ってあるんだなと思った。
- ・不満を言っているみたい。
- ・最後の文の「ない」がたくさんあっておもしろかった。
- ・ちょっとまちがえてしまったところがあったけど、たくさん読んだら、すらすら言えるようになった。
- ・谷川さんは独特なリズムを考えているなと思った。
- ・「ない」があるから言いやすい。

児童の感想から、リズムに乗って、詩を音読することにより、この詩のもつ面白さを実感できたことが分かった。特に「不満を言っているみたい」という感想からは、リズムに乗って音読するからこそ、

「～ない」「～ない」が続くことが実感でき、作者の心情に迫ることができたのではないかと考える。

### (3) 中高生の指導

中高生になると、自分の発音に対しての認識が複雑化してくるので、1音1音の発音指導に時間を費やすよりも、発話の流れや、発話の楽しさを感じさせたいと考えた。さらに、生徒の卒業後を考え、自分で発音練習ができるためのプログラム提供も必要だと考えた。そこで、北原白秋作「五十音」を教材として活用することにした。生徒には、「五十音」は、現役のアナウンサーや舞台俳優らが、発声練習のときに使っていること、2022年は、この詩が作られてからちょうど100年となる年だということ伝え、動機付けをした。

まず、プリントを見ながら、漢字の読み方を確認させた。「水馬」を「あめんぼ」と読める生徒は、ほとんどいなかったが、「馬のように水面をすいすいと泳ぐ虫は」というヒントを与えると、正しく答えられる生徒がでてきた。このように、難しい漢字の読み方を考えさせ、生徒の知的好奇心を揺さぶった。

次に、指導者が手拍子を打ちながら、1行ずつ音読の見本を示し、そのあと生徒にも手拍子を打ちながら音読させた。リズムは、先述の「あいうえお」や「ないないづくし」と同様、2音節1拍とした。

(あめんぼ/あかいな/あいうえ/お○/4分休符) 4分休符のときには、両手をグーの形にするように指導した。何人かの生徒がリズムに乗りにくそうだと感じた箇所がいくつかあった。1つ目は「納戸にぬめって」の「ぬめって」である。正しくは、ぬめってである。つまり、手拍子を打つタイミングは、「ぬ」と「っ」のときである。促音の息を止めるタイミングと手拍子とを合わせるのが難しく、「て」の発音と同時に手拍子を打つ生徒がいた。しかし、音楽の授業ではないので、生徒が言いやすければ、それでよしとした。

リズムに乗って音読する練習が一通り終わったら、はじめから最後まで通して音読させた。高3の生徒の指導は、2人組の指導だったので、声をそろえながら音読練習をさせた。

その次には、1行ずつ交互にリズムに乗って音読する練習を行った。中3の生徒は、指導者と交互に音読する練習をした。高3の生徒は、2人組の相手と交互に音読する練習をした。さらに、順番を交代して音読練習を重ねた。そして、その次には、1行をさらに2分割して交互に音読する練習をした。

中3の生徒の中には、リズムに乗って音読することが上手な生徒が数名いた。その生徒たちには、ラップのように音読する速さを速くして(J=120)練習させるようにしてみた。手拍子を打つタイミングを次のようにした。

/あめんぼ/あかいな/あいうえ/お○○○/

すると、この速さでもリズムに乗って音読できる生徒が数名出てきたことに、指導者として大変驚いた。生徒たちには、進路に向けての面接試験前に「五十音」を音読して、発音のウォーミングアップをすることを勧めた。

年度末に生徒たちに依頼したアンケートに記述された感想の一部をここに記す。

- ・色々なリズムに合わせてやったのが一番楽しかった。
- ・この北原白秋の詩と一緒に音読したり練習したりするときに一番本当に楽しかった。
- ・音読を利用した発音練習が印象に残っている。
- ・知っているもので、リズムよく音読するから(曲を暗記して歌うみたいな)、印象に残りやすかった。
- ・リズムの練習にも、発音の練習にもなって楽しかった。
- ・リズムに乗りながら言うことで、体も自然にリズムについていき言いやすくなると思った。
- ・五十音がまんべんなく散りばめられた上で、情景が浮かびやすい文章になっていて、音読していても楽しかった。リズムよく歌うだけでなく、テンポを変えたりすると、また違った感じ方ができた。
- ・「五十音」が特に楽しかった。また一人でもやりたいと思う。

ある生徒は、冬休み中に「五十音」の暗唱に挑戦したとのことだった。指導日に暗唱させたところ、8割以上暗唱できていることが分かり感心した。また、ある生徒は、「小学生の頃に「五十音」を音読

したことがあったので、懐かしく感じた」と話していた。さらに、ある生徒からは、「iPhone の Siri に『あいうえお』と話しかけたら、『あめんぼあかいなあいうえお』と答えたので、インターネットで調べたら『五十音』の詩の一部だということが分かり、面白くなって覚えた」という話を聞いた。

これらのエピソードや生徒の感想から、「五十音」は中高生の発音指導の教材として適していることがうかがえた。次年度以降も、継続して活用していきたいと考える。

### 3 まとめと今後の課題

発音・発語指導において、リズムに乗って音読したり歌ったりする活動を柱に、小学生から高校生までの児童・生徒の指導を実践してきた。児童・生徒の授業中の様子や授業後の感想からは、リズムに乗って音読したり歌ったりする活動が楽しかったことがうかがえた。梅田規子（1994）によれば、「私達が、リズムを感じる時、それは何かしら私達に快感を起こさせる動きを感じたということではないでしょうか。（中略）つまり、私達が日常的な意味で使うリズムとは、リズム感のことで、非常に主観的な私達の快感の側の感情に密接に結びついた動きの一形態だと言うことができそうです。」と述べられている。このことから、リズムに乗って音読したり、歌を歌ったりする活動をすることにより、児童・生徒に快感をもたらすことができるのだと確信した。しかし、児童・生徒が快感を得るようになるまでには、繰り返しによる熟練が必要だということも感じた。本実践の中では、快感を得ながら音読したり歌ったりできた児童・生徒がいる一方、快感を得るためには、もう少し練習が必要だった児童・生徒もいた。今後は、この反省点を生かして指導していきたい。

板橋（2014）は、『発音する・しゃべる』という学習者の背後には、生きた日本語の習得が控えている」と述べている。さらに板橋（2021）は、「生きた日本語を身につけるには、日本語の持ち味を発揮する用法に慣れ親しむ心や、生気あふれる表現を求め続ける心を養う、日本語に生き生きとかかわる言語

生活が欠かせない」と続けている。リズムに乗って詩を音読したり歌ったりすることを発音・発語指導に取り入れることは、聴覚に障害のある児童生徒が日本語に生き生きとかかわる言語生活を提供する方法と考えられるのではないだろうか。今後も、児童生徒が生き生きと日本語にかかわる言語生活を送ることができるような指導を実践していきたい。

#### 〔付記〕

本研究は、筑波大学附属聴覚特別支援学校の研究倫理審査会の承認を得ている。

#### 〔引用・参考文献〕

- 新井竹子（2016）あいうえお．たんぼ出版。  
 板橋安人（2014）聴覚障害児の話しことばを育てる．ジアース教育新社。  
 板橋安人（2021）聴覚障害教育論手記，発音・発語の学習指導の知識と実践．ジアース教育新社。  
 梅田規子（1994）おしゃべりはリズムにのって，ニュー波の不思議，オーム社出版局。  
 北原白秋（2020）五十音．光村教育図書。  
 グループこんぺいと・編著（2011）いつでもどこでも言葉あそび．メイト。  
 谷川俊太郎（1985）わらべうた．集英社文庫。  
 山中健二・土手信・川上綾子・石津勝基・長島素子・中坂聖・鎌田ルリ子・桑原美和子（2022）令和3年度 幼児児童生徒の聴力の実態 良聴耳平均聴力の分布および人工内耳装用者数．筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要，44，101 - 104