

小学校外国語活動における歌活動事例の音韻論的分析

教育内容開発コース 和田 あずさ

A phonological analysis of a singing activity in an elementary-school English activity class

Azusa, WADA

The purpose of this paper is to describe the English phonological awareness that elementary school children might gain by singing English songs in foreign language activity classes. In this study, the author had investigated whether speech accents and rhythms were reflected in musical accents and rhythms. As a result of the investigation, it was observed that stressed syllables were likely to be matched with the higher and longer musical notes. This analysis leads to the conclusion that utilizing songs can be one of the effective resources for teaching English syllables, accents, and rhythms. The discourse analysis showed that some children described these phonological items in their own words during and after the singing activity, but at the same time, their descriptions were ambiguous. The teacher of this class did not pay attention to the difference between the linguistic definition of the term "rhythm" and the musicological one. Consequently, it might have led to their vague responses. Thus, it is important for elementary school teachers to construe children's intuitive utterances and descriptions by utilizing some fundamental pieces of knowledge of English phonology. It would enable teachers to have their children become more conscious of the phonological difference between Japanese and English.

目次

- 第1章 本研究の背景
 - 第2章 先行研究の概観と本研究の目的
 - 第1節 歌を用いた英語音声教授
 - 第2節 歌に表れる英語と日本語の音韻的特徴
 - 第3章 研究方法
 - 第1節 分析方法
 - 第1項 教材の分析
 - 第2項 教育実践の分析
 - 第2節 分析対象
 - 第4章 結果と考察
 - 第1節 教材の分析
 - 第2節 教育実践の分析
 - 第3節 考察
 - 第5章 まとめ
-
- 第1章 本研究の背景

外国語活動において歌は、「英語特有のリズムやイントネーションを体得することにより、児童が日本

語と英語との音声面等の違いに気付く」(文部科学省, 2008a, p.15) ための教材とされている。また小学校現場では一般的に、児童にとって身近な語彙や表現を定着させるため、動作やゲームを伴うことで楽しい雰囲気の中で英語に親しませるため、などに加え、聴いたり歌ったりすることを通して英語の音声やリズムに親しませるために歌が用いられている(園城寺, 2010)。加えて指導計画の作成や児童の実施においては学級担任が行うことが求められている(文部科学省, 2008b, p.18) ことに鑑みると、児童に与えるインプットの質や児童全員が英語を聞いたり口にしたりすることに費やす一定の時間を担保する点で、歌は英語運用能力や指導に自信のない学級担任が単独であっても比較的無理なく使用できる音声教材と位置づけられる。だが、歌を用いることで慣れ親しむことができる英語音声の特徴とは何なのかは、今もって明確にされていない。換言すれば、歌を用いれば「英語の音声やリズムやイントネーション」や「日本語と英語との音声面等の違い」などの言葉で表象される何かを体験的に理解することができるかとされているものの、その

実態はあくまで何度も歌うことによって耳や口を慣らすことだけに留まっており、児童が歌を通して具体的に英語音声についての何をどのように体感できるかについては共有されているとはいいがたい現状がある。

第2章 先行研究の概観と本研究の目的

第1節 歌を用いた英語音声教授

第二言語習得における音楽と歌の貢献について70年間分の研究を総括したSposet (2008)によれば、歌は古くから言語教育と密接な関わりを持っている(p.3)。例えばアメリカでは、ナーサリー・ライムが非英語母語話者に対する教育に用いられてきた(ibid., p.46)。このような傾向の中で、音声言語の音楽的要素に着目し、機械的な模倣と反復になりがちな聴解・口頭練習に対して教材として歌を用いることで言語リズムの感得と楽しさをもたらす革新的な教授法として提唱されたのが、Graham (1978)のJazz Chantsである。Jazz Chantsは、アメリカ英語の日常的な表現をジャズのテンポとビートに乗せることで、英語の強弱リズムを体得したり音変化やイントネーションの基本形の聞き取りと発音を訓練したりする教授法である。ただし、Jazz Chantsにおける歌とは本来歌唱自体を目的とするものではなく、あくまで「詞のみの歌」(瀬川, 2004, p.215)であるとされている。

Graham以降は、歌唱目的のものも含めた歌の活用が英語音声習得を促すことを説示しようとする動きが見られる。例えばMurphey (1990)は、歌うという行為をピアジェの「自己中心的発話」やヴィゴツキーの「内言」のように、特定の意味や宛先を持たず、ただ言葉を発すること自体を楽しんだり考えていることを声に出したりすることと捉え、歌を聴いて、反射的にその歌を声に出して口ずさんだり心の中で歌ったりすることが不随意的なりハーサルとなり、音声言語のあらゆる要素を頭に留めるという仮説を示している。そして彼は、歌うことが持つこのような働きはLAD(言語習得装置)を活性化させるとし、ポピュラーソングの活用を推奨している(Murphey, 1992, p.8)。さらに直近の論考ではEngh (2013)が、母語獲得、第二言語習得、心理学、人類学、神経科学などの領域における学説や実験的研究結果を提要し、英語音声の学習において歌を用いることの有意性について論拠を挙げている。

このように英語音声教授に歌を用いることの教育的意義や典拠が提示されるにつれ、学習者の英語習得段

階と身につけさせたい知識や技能に応じた歌の種類と活動展開も数多く提案されている。そのためこれからの歌を用いた英語音声教授に関する研究は、黒田(2008)が説くように、授業の中で実際に起こっている児童の学びを可視化することが求められる。これに関して東條(2008)が多様な学習者の「声」を手がかりにした研究ならびに日本という固有の文脈に即した実践を起点とする研究の蓄積の必要性を指摘していることを踏まえると、外国語活動で歌を用いる場合には、言語に関する知識や技能の習得は目指されていないことに留意する必要がある。なぜなら、外国語活動は教育課程上教科外活動に位置づけ、活動のめあてには方向目標が設定されるからである。この点から、実際の授業を通して研究を行う際には、歌を用いたことで英語の音声の聞き取りや発音が向上したか否かを測定するよりも、児童が英語音声の特徴や日本語との違いについてどのように気づいているか、そしてそれをいかにみとるか、ということに焦点を当てるのが適切であると考えられる。そして、児童の気づきを適切にみとるためには、英語のどのような音韻的特徴が歌に表れているのかという英語音韻論的な教材自体の分析も並行して求められる。

第2節 歌に表れる英語と日本語の音韻的特徴

英語音韻論ではしばしば、日本語と英語との差異を特徴づけるにあたり歌が用いられる。英語音韻論における基本単位のうち、歌を通して日英比較がされているものには音韻構造とアクセントがある。

まず、歌に顕著に表れる日本語と英語の違いには、音節とモーラという音韻構造が挙げられる。例えば窪園(2007, p.49)は、英語の「Twinkle, Twinkle, Little Star」を用いて、1つの音符には1つの音節が当てはまり、2小節毎に表れる2分音符には長母音もしくは二重母音が対応していることを示している。それに対し、同じ旋律で日本語の「きらきらぼし」を歌うと、1つの4分音符には平仮名1文字、つまり1モーラが、2分音符に対しては語尾が長音化されることにより2モーラが当てはまること分かる。

また、窪園・溝越(2000, p.97)によれば、英語の語アクセントが明確に表れるのが歌であり、英語の歌では歌詞と旋律の組み合わせに強い制限が働いている。英語の場合、語の強勢と楽譜上で強く感じられる箇所を一致させるために、最初の小節の直前に不完全小節を置いて強勢を持たない機能語を当てはめるアウフタクトになる(窪園・太田, 1998, p.12)。しかし、

アメリカ民謡「Clementine」が日本語の「雪山賛歌」になるとアウフタクトがなくなるように、日本の伝統的な歌には歌詞の始まりと小節の始まりが一致していることが多い (ibid., pp.12-13)。

このように、音楽的な要素から言語音声の特徴を見る方法について、安倍 (1988) は「言語の音声資料を楽譜の型式の中に表記したりするのはこの手段によって言語の実相を知るのに有効な手段である。」(p.177) と評価する。一方で、特定の心情や情景を表現するために特徴的な節回しがい用いられたり話し言葉とは異なるイントネーションが旋律に表れていたりする場合を指摘しながら、「とくに最近では子供の頃より外国語の学習の初歩のステップとしてその言語の SONG を教材として用いるケースも増えてきたが、記述した SPEECH と SONG の客観的な韻律特徴を今後十分に観察して、とくに両者の持つ芸術的、教育的な意味を研究する必要がある。」(ibid., p.170) と結んでいる。

上述では歌詞と音符の対応や小節の構造から英語の音韻的特徴を説明していたが、楽譜が有するそれ以外の要素も英語の特徴を反映している可能性がある。特に、鈴木 (1992) が行った実験では、アクセントを構成する高さ、長さ、強さの要素について、総じては高さ>長さ>強さより影響力が強いことと、アメリカ英語では高さ>時間>強さ、イギリス英語では高さ≒時間>強さ、二つの要素を組み合わせる場合には高さ+長さ>高さ+強さ>長さ+強さの順で重視されることが明らかにされている。すなわち、英語において音節を強く発音することとは、高さ>長さが他に卓立していることで成立する。そして、英語ではアクセントを持つ音節は母音が高く長く明瞭に発音されるのに対し、そうではない他の音節は低く短くあいまいに発音されることで強弱が感じられる。これより、英語の歌においてアクセントが楽譜上に表現されるならば、楽譜の中で弱音節に比べて強音節が高く長く表れていると言える。

以上を踏まえ、本稿では、歌を用いて児童が体感したり慣れ親しんだりすることができる英語の音声の特徴を、授業実践を通して明らかにすることを目的とする。そのために、日本語とは異なる英語の音韻的特徴が歌にどのように表れているかを楽譜上の音価及び音高と歌詞との対応から検討するとともに、歌活動によって児童の音韻的特徴に対する気づきが具体的にどのような言葉で表出されるかを観察する。

第3章 研究方法

第1節 分析方法

第1項 教材の分析

音楽では、等間隔に再起される音の1つ分の時間単位を拍とし、拍と拍の間隔の長短がテンポ、すなわち楽曲の速さに結びつく。そして、強拍と後続する不定数の弱拍が周期的に繰り返されることで拍子が生まれ、強拍から次の強拍の直前までが楽譜上の小節となる。また、リズムとは本来継起的な音の時間軸上における進行の構造を指す。人は単調な音刺激を聞くと規則的な音のまとまりとしてグループ化し、グループごとの最初の音を強く大きな音と認識することが Allen (1975) によって実証されているが、このような周期的に生じられる音のグループがリズムとして知覚される。換言すれば、強拍と弱拍で構成される拍子が反復されることで拍子をひとまとまりとするリズムとして感じられる。

一方、言語のリズムの根幹となる等時性について田中 (2005) は、「あるサイクルを持つ構造が等しい長さで連続して現れるように知覚・生成される性質」(p.31) と述べる。つまり、アクセントを有する音節と無強勢の音節とが区別されながら繰り返され、ある程度一定の間隔を保って強弱が繰り返されるのが英語のリズムである。

以上を踏まえ本稿では、楽譜と歌詞の対応について、強音節と弱音節が概ね同じ間隔で繰り返されているか、強音節が各小節の1拍目に対応しているか、強音節は弱音節と比較して音価や音高の卓立が見られるか、という観点で分析を行う。作成した楽譜では、歌詞中の強音節を大文字で記述するとともに、歌詞のそれぞれの音節には、強拍に大文字と太字の S、弱拍に小文字の w を対応させている。さらに、使用音源中の歌唱で起こっている音変化については、連結及び同化を下線、脱落を () で表している。小節の数え方は、アウフタクト後の小節を第1小節とし、以降は楽譜左上の数字に準じる。

第2項 授業実践の分析

Swain (1995) によると、新たな知識の獲得、既有知識の強化、言語形成の正確さの向上などに際して、アウトプットを行う中で言語運用に対して自分がしたいことと実際にできることのギャップや自分ができることの限界を認識することが、言語習得に対する「気づきの機能」である。これを外国語活動の場面に置き

換えると、聞き取った音声をうまく模倣できないというつまずきの体感が英語音声に関する気づきを生み、後の習得につながると言える。また東條(2010)は、中学校英語科による特定生徒の「分からない」というつぶやきに着目し、教室談話と答案内容から文法指導時のつまずきの傾向を検討している。そこで本稿ではこの手法に倣い、活動中児童によって表出された英語の歌を歌うことへの困難が、どのような音韻的特徴に関わるか、それによって授業者のどのような指導が導かれたか、そして歌活動を通して日英の音韻的差異によって児童が感じた難しさがどのような言葉で活動後の振り返りプリントに記述されたかについて検討する。このためにまず、教室後部にてビデオカメラで撮影した映像及び音声と授業者が観察し得た限りの音声や動作などを文字化した授業記録を作成した。その際、授業者をT、個別の児童をC数字、特定されない児童をC、特定されない複数児童や児童一般をCsと表記し、発話者の交代や動作の切り替わりでターンを区切った。次に、藤江(2000)の「当事者の意志や行為の解釈をよりの確にかつ端的に示しうる」という考慮事項に基づき、児童の授業中と授業後の反応の中から児童が英語の歌に対する困難を表出した典型場面を選んだ。そして、本時の目標、直前までの発話の流れ、指導における授業者の意図や判断、分析場面以外で観察されたエピソードなどを明記した。児童の記述は、誤字脱字も含めて原文のまま記載した。また振り返りプリントには活動に関する感想を5段階で選択する項目が含まれていたが、これは自由記述のみでは回答できない児童への配慮として学級担任からの要望で設けられたものであるため、本稿では言及しないこととした。これらの手順を踏まえて解釈を行った上で、外国語活動の指導経験を有し英語音声指導の研究に携わり、かつ対象授業映像を見た大学院生1名と、他の解釈可能性について検討を加えた。

なお、本稿では児童のつまずきの検討に際しても英語音韻論に立脚して分析を行う。その際の視点として、東條(2013)が学習者のつぶやきの特徴について分類した6類型12項目を参考にした。その中で本稿にて取り上げられたのは、個人的なひらめきを示唆する直観に該当するつぶやきであった。また分析にあたっては、中井他(2004)が再編した日本語教育における談話レベルの指導項目案中の音声的項目を援用し、音素(子音、母音)、アクセント、長短、リズム、速度などの観点を取り上げた。

第2節 分析対象

本稿の分析対象は、公立小学校第6学年の1学級(男子12名、女子14名、計26名)にて行われた3時間構成の単元の第1時(以下本時)である。授業者は中高の英語教員免許を有する大学院生であり、12週間に渡って学級担任とともに各授業や生活指導等を行っていた。当該校でALTと学級担任が授業を行っていた間には、歌は用いられなかった。単元実施前に観察された授業では、児童が英語による指示や説明を理解できないために学級担任が日本語で説明し直したり、自分が話さなければならぬ語句にカタカナを振ったりする場面がしばしばあった。またALTも、新出表現の板書にはカタカナを付記していた。このように当学級の児童の傾向として、活動自体には積極的に参加していたものの、英語音声の聞き取りと模倣に困難さを覚えている様子が観察された。

本時は、単元中唯一一斉授業形式で行われたため、児童の音声最も確実に記録できていることから、分析対象となった。本時では、児童が学習・生活経験の中で馴染み深いと考えられるものの中から、6年生音楽科で学習する文部省唱歌の「おぼろ月夜」を英語詞で歌った「Misty Moon」が扱われた。これは2004年に清涼飲料水のCMで使用されたMariah Carey歌唱のもので、原曲の速さは $\downarrow = 76 \sim 84$ であるのに対し、「Misty Moon」では $\downarrow = 96$ であるが、楽譜に反映されない歌唱技法を考慮しなければ旋律は原曲に忠実である。本時の目標は、緩やかなテンポで単語数の少ない曲を、アルファベットごとの音に気をつけて歌うことであった。本時では、全体を4つのまとまりに分け、音源の聴き取り、個別単語の発音の確認、小節のまとまりを通しての練習、全体を通しての練習が行われた。

第4章 結果と考察

第1節 教材の分析

音楽科の歌唱共通教材として定められている24曲中アウフタクトであるのは「おぼろ月夜」1曲のみであり、日本の唱歌の中では珍しい旋律構造となっている。しかしそれゆえ、英語詞を当てはめやすい楽曲であるとも言える。各行における音価は、第1小節の4分音符と第12小節3拍目の2つの8分音符を除き、等しく配列されている。このことで、音楽的には均整が取れたリズムが感じられる。だが、日本語のモーラリズムに合わせた旋律に過不足なく英語の音節を当てはめるため、語彙や表現に制限がある。歌詞の内容に関

しては、原曲では直接触れられない「私」が目の情景を美しいと感じる様子を具体的に描写することで、直訳よりも英語として意味が伝わりやすいものとなっている。

音価もしくは音高が小節内の他の音符に対して卓立している箇所と強弱音節との対応構造は、図1に示される通りである。内容語として文強勢を持つとされる名詞がより長い音価もしくはより高い音高に対応しており、第1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18小節では、1拍目と一致している。第5, 15小節は、楽譜作成の都合上独立した小節として表記されるものの、歌唱時には直前の小節の2拍と一体化して一つの拍を形成する。そのため、小節の初めに強拍が当てはまらないことは原則に従っていると見える。また、第10, 20小節において小節の初めであるにもかかわらず弱拍となるのは、歌詞の意味上の区切りとなっており、英語の強弱リズムは必ず弱音節で終了されることによる。それでも、いくつかの例外が含まれる。

まず、第3小節のinは前置詞のため特別な意図がない限り本来は弱音節であるが、小節の1拍目の付点4分音符に置かれるために際立って聞こえる。また、同小節内のeveningの語アクセントは語頭にあるが、後半の音節/ning/がより高い音価に当てはまる。

次に第5小節から第6小節にかけてのaboveは、弱音節の/a/と強音節の/bΛv/が半拍の差しかない一方で音高は三度異なるため、弱音節の/a/が通常の話し言葉に比べて強く感じられる。また、above自体も2拍半の音価を有し、しかも短母音の/Λ/が付点4分音符の中で引き伸ばされて歌われることにより、無強勢であることが多い前置詞としてはやや不自然な響きを生んでいる。さらに、第11小節から第12小節にかけては、caressesの語アクセントが本来/res/にあり、旋律においても音楽的な強拍が当てはまるはずである小節の初拍にあたる/es/よりも高く長い音に当てはまる。加えて、第3小節2拍目のeyesも意味と音価の点で小節内の他の音節よりも際立つことにより、他の行とは異なる強弱音節の配置とならざるを得なくなっている。そして、第15小節のtheも、他の箇所では8分音符に当てはまるのに対して4分音符に対応しており、冠詞としてやや不自然に強調されて聞こえる。

ただし、第11, 12小節には他の箇所から逸脱したりリズム構造が見られるものの、その内部において強弱音節の等時性を保とうとする試みが訳詞の中に表れている。そして、強弱リズムを保持するために、前置詞、be動詞、冠詞などはその直前の単語と連結し、第13小節のatの/t/が脱落するなどの音変化が起こっている。さらに、eveningやgazingの/n/は、直後の/g/を

The image shows a musical score in 3/4 time with four staves of music. Each staff has lyrics underneath, with syllables marked as 'w' (weak) or 'S' (strong).
 Staff 1: I see FIELDS of gold-en FL-OW-ers, shine IN the eve-ning SUN,
 Staff 2: a - BOVE are mis - ty MOU - N - tains, it's SO beu - ti - ful.
 Staff 3: As the WIND ca - RESS - es my EYES, gaz - ing GEN(T) - ly a(t) the SKY,
 Staff 4: the MOON in - side a HA - lo, it's SO beu - ti - ful.

図1 楽譜における歌詞と音符の強弱対応

伴って異音/n/となる。なお第13小節のgentlyについては、/e/が引き延ばされて歌われた後に子音結合があり、かつ/l/がほぼ脱落することで、カタカナ発音で歌うと強弱アクセントで成立する英語らしいリズムが損なわれてしまう典型的な箇所である。

第2節 授業実践の分析

まず歌が持つ英語の音韻構造に対して児童がつぶやく典型として取り上げるのは、表1に示される、単語毎の発音と/l/や/the/などの音素について日本語の八行やザ行と比較しながら調音を確認し、旋律を伴わず、一つひとつの単語を区切りながら1段目を通して全員で何度か読んだ後に、今度は旋律を伴って歌おうと授業者が呼びかける場面である。「さあ、いけそう？」と尋ねる授業者に対して、おそらくは歌詞の単語数を数えていたC7が、「一行が長い」と発言する。授業者はこのような指摘を児童自らが行うとは予想し

ておらず、いったんはC7を励まして次の活動に移ろうとする。しかし、「長いけど・・・」と言いだんでいる間に、C7の「長い」という言葉は1つの音符に当てはまる音節とモーラの数の違いに基づくものと判断する。そして、日本語では14個の仮名が当てはまるのに対し、英語は単語数が11個あり、「その単語も長いですね」という発言で、それぞれの単語に含まれる音節が多いことを示唆した上で、「速くリズムに乗って」と指導する。だが、この時の「リズム」という言葉は、言語のリズム、音楽のリズム、拍子などについて明確な認識を有さないまま発されており、児童が用いた言葉を手がかりに、児童に分かりやすい言葉で説明しようとしたがゆえに、かえって何について述べているかがあいまいになっている。

そして、場面1のC7の発言は、表2のやりとりを誘引する。場面2は、場面1の直後、全員で1段目の箇所を歌ったものの、歌い出しが分からない児童が

表1 場面1：モーラと音節の違いに関わるつぶやき

時間	発話者	発話内容（動作等）
19:10	T	さあ、いけそう？
19:11	C7	(顔を上げて黒板の歌詞を指しながら何かを数える)
19:12	C12	えー。
19:13	C20	絶対無理。
19:14	T	いけるいける。
19:15	C7	一行。
19:17	T	(C7を見て少し考えて) 一行、一行こんだけね。(「I see fields of golden flowers, shine in the evening sun.」を指す)
19:19	C7	長い。
19:20	T	なーが一ーけど…、で、ちょっと、(他の児童を見ながら少し間をおいて) 長いって今、C7さん、C7さん長いって言ってくれたよね。
19:29	C7	はい。
19:30	T	そうなんです。(手を叩く)
19:31	T	これ、実は(指を折って数えながら)「菜の花畑に入り日薄れ」って、日本語やと何文字？
19:41	C20	9文字。
19:42	T	(指を折って数えながら)「菜の花畑に入り日薄れ」。
19:45	C4	14。
19:47	T	そう、14個あるね。
19:48	T	だけど、単語だけで(英語の歌詞を指差しながら)1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, で、その単語も長いですね。
20:00	T	(児童を見回して) だけど、それを速くリズムに乗って言っていくと、意外とさーっと、読めてしまいます。
20:08	T	そこはリズムに乗って、ゆっくり、いきいたいと思います。

複数いたことや、「どこを歌っているか分からなくなる」、「単語自体を忘れてしまう」、「もっとゆっくり」などの指摘を受けたことで、テンポを徐々に遅めながら一緒に歌っているうちの2回目と3回目の一斉練習までの流れにあたる。複数の児童が「in the evening sun」の箇所を何度も練習する様子について、授業者はアクセント位置の unnatural さによるつまずきである可能性には思い至らず、ただ滑らかに歌えないがゆえのものとして推定する。そこで、場面1で「速くリズムに乗って歌う」と指導した流れを受けて、わざとらしいカタカナ発音で読んでみせることで、モーラリズムのままでは歌いにくいことを説明する。そしてここで初めて、英語には弱くてあいまいな音節と明瞭な音節があることに注意を向けるように指示する。それに対し、児童は授業者のカタカナ発音を笑ったり真似したりしている。尾崎（長山）（2008）の分類に従って解釈すると、この反応は「間違いを演じる教師」に対する笑いに当てはまる。このようなやりとりの背景には、「要求や指導内容をそのまま口にするのではなく、聞き手である学習者自体にその理解の仕方を任せる間接的な伝え方」（ibid., p.103）を用いることで「教師が指導内容を威圧感なしに伝える」という意図がある。そのような教師の意図的な誤りによって引き起こされる笑いは、「他者の表現を受け止め、理解し、それに対する感情の表出」（p.99）と捉えられる。以上と、この説明以降それまでより滑らかに歌うことができた

ことから、児童は英語の強弱音節で構成されるリズムと日本語のモーラで構成されるリズムに違いがあることに気づくことができたことと推察される。この場面以外に強弱音節に関する言及がされたのは、mountains に対してのみであったが、1段目で予想以上に時間をかけてしまったことから、「カタカナではマウンテンズやけど、/maʊntn/の後ろの方はそれほどはっきり言わなくてもいい部分」と簡単に説明するに留まり、児童に練習の機会を与えないまま次の活動に移っている。

このような一連の活動を経て、児童が英語音韻のどのような点に言及していたと解釈できるかについて活動内で発話のなかった児童も含めて検討するために、以降では児童の振り返りの内容（表3）を分析する。記述を行わなかった児童のうち、1名は特別支援学級在籍の児童であり、「共同及び交流の時間」として参加していることから、記述を求めなかった。また、1名は学習活動全般について不参加の傾向にある児童であるため記述を行わず、他の2名は本時の活動には主体的に参加している様子が見られたため授業終了時間をすでに過ぎていたことから選択肢のみに回答したものと考えられる。

本時の難しさについて発音を原因に挙げたのは、C1, C2, C5, C13, C17, C18, C19, C22, C23, C25の10名と最も多い。これは、発音を聞き取ることと自分が発音することの両方の意味に捉えられる。また、C1とC22は舌の調節についても言及しており、

表2 場面2：英語の強弱アクセントに対する言及

時間	発話者	発話内容（動作等）
23:12	T	(範唱後手拍子を続けながら) いくよ、せーの。
23:15	全員	(声を合わせて歌う)
23:28	T	どう？
23:29	Cs	(「in the evening sun」を何度も繰り返す)
23:30	T	eveningね、evening。
23:31	Cs	(「in the evening sun」を何度も繰り返す)
23:35	T	(しばらく児童の様子を見守った後) で、全部を「あいすいーふいーるずおぶごーるどうんふらわーず」って言うと…。
23:40	Cs	(笑ってまねをする)
23:46	T	(笑いながら児童の様子を見まわした後) 言うと、言いにくいでしょ。
23:49	T	だから、(小さい様子を指で示すような動作をしながら) よわーく言って、聞こえるか聞こえんか、何言ってるんか分からんくらいに適当に言ってもいい音、(歌詞を指で示しながら) いい文字ね。
24:00	T	と、あとは、あ、ここはしっかり言わなあかんねんなー、というのを聞きながら、もっかい歌ってみますよ、ゆっくりね。

表 3 本時の難しさに関する振り返りプリントの記述内容

児童	英語で歌うことについて、どうして、どういうところで難しいと思ったか
C 1	発音や舌の調節をしなければいけないから。 歌詞が読めないと歌えないから。
C 2	発音がとつても難しかったです。
C 3	うたが。 英語で歌うのが難しかった。
C 4	分かりやすく教えてくれた。 あまりなれない、はじめての歌だったから。 マライアと歌えるように、もっとスラスラ歌えるようにならないといけないなあと考えた。
C 5	楽しいけどおぼえられない。 おぼえたらそんなでもない。 発音がむずかしかった難しかったけどわかると楽しい。
C 6	何を言っているのか分からなくなるから。 つまるから。
C 7	記述回答なし（難しかったかどうかに関する選択肢回答は「とてもそう思う」）
C 8	記述回答なし（難しかったかどうかに関する選択肢回答は「とてもそう思う」）
C 9	言い方などが難しい。 あまりわからないから。
C 10	記述回答なし（難しかったかどうかに関する選択肢回答は「そう思う」）
C 11	すごくむずかしかった。
C 12	最初むずかしいと思っていたけど、とても覚えやすくて楽しかった。
C 13	発音がむずかしかったから。 歌がうたいづらいところとそうではない所があったから。
C 14	先生の声を聞き取ってしゃべるとというのがむずかしかった。 単語がながった。
C 15	日本語ではないから。 英語の歌が早く歌わなければならない。
C 16	分からない言葉がたくさんあってすごく難しかったです。
C 17	発音がむずかしかったから。 英語で歌うことはむずかしくて絶対できないと思ってたけど、歌えたのでよかったです。
C 18	発音がむずかしかった。 英語は難しい。
C 19	発音が分かりにくいところ。 テンポが読むよりとても早かったところ。
C 20	知らない単語がたくさんあったから。 単語が多くて早口で言えない。
C 21	聞いたコトのある英語がありました。難しかったけど楽しかったです。
C 22	舌をまいたりするところが難しかったです。 英語は難しかったけど歌えてたのしかったです。
C 23	はつ音が・・・。
C 24	欠席
C 25	はつおんがむずかしかった。 日本語のうたを英語でうたってむずかしいと思った。
C 26	記録なし

C14は聞き取りとその模倣が難しかったことを明確に示している。発音についての言及が多いのは、fieldsの聞き取りと発音で児童がつかず様子に気づいて以降、授業者がいくつかの音素について、日本語の似た音との比較を通して調音の指導を行ったことが要因の一つとして挙げられる。一方で、モーラ発音に慣れていることにより、あいまいに聞こえる音はそのまま発音するという認識がなく、弱音節の発音が難しいと感じられたということも考えられる。いずれにせよ、個別の児童が発音という言葉で何を意図しているかについては、一つの解釈に決定できない。また、C9の「言い方」という表現も、調音や分節の要素の発音なのか強弱音節を正しく区別することなのかは明確ではない。この点に関しては、C6の「何を言っているのか分からなくなる」、「つまる」や、C16の「分からない言葉がたくさんある」、C20「知らない単語がたくさんある」などのように、未知の語彙の多さ、文字を読めないこと、英語を聞き取れないこと、聞き取った音を記憶できないことなど、要因を同定できない記述や、C3やC11のようにただ活動全体に対する漠然とした印象に留まる記述も見られる。

それに対し、C14の「単語が長い」、C15の「英語は速く歌わなければならない」、C19の「英語はテンポが速い」、C20の「単語が多くて早口で歌わなければならない」などの記述に関しては、児童自身は無自覚であったことと推察されるが、音節構造の違いに関連する表現であると捉えることができる。第2章第2節では、1つの音符に対して英語では1音節が、日本語では1モーラが当てはまると述べた。日本語であれば1つの音符に当てはまる音素の数は多くても1組の子音と母音に特殊モーラが付属する場合の3つしかない(氏平, 1996)。しかし英語は1音節が当てはまり、ある母音に対して前後に最大3つの子音を付帯することで音節は成立される。これにより、同じ旋律が日本語で歌われる場合に比べて英語の方が歌詞が長い、速い、多い、など感じられる原因は音節構造の違いにあることが分かる。C4の「すらすら歌えるようにならない」という言葉は、決まったテンポに合わせて、言いよどんだり詰まったり間違えたりすることなく歌えることであると解釈できる。そのように歌うためには、調音の難しい音素や子音結合、音変化などを滑らかに歌うこととともに、子音に母音を付帯せず弱音節を短く弱くあいまいに歌うことで英語の強弱リズムを保つことも必要となる。したがって、このような表現の中にも、英語のアクセントやリズムへ

の気づきの契機が垣間見られる。

C12やC21は、活動が楽しかったから、普通に歌えたから、などの理由を挙げ、振り返り際にはそれほど難しさを感じなかったと回答している。活動当初に感じていた難しさは具体的に言及されていないものの、両名とも塾や英会話に通っている児童であることから、比較的早い段階から活動に馴染み、自分自身が満足できる程度にはうまく歌うことができた実感できたものと考えられる。

第3節 考察

本時の特徴を振り返ると、歌うもしくは歌詞を扱う以外の活動は日本語が用いられたこと、児童のつかずきが端緒となっていくつかの音素に対して具体的な調音の仕方や強弱リズムについて明示的な説明が行われたことが挙げられる。先述したALT主導で教室内言語の大半が英語であった授業と比較すると本時は、児童が分からないことを分からないとより自由に表しやすいく雰囲気だったと推察される。そして、特定個人のみがつかずきがつぶやきとなって全体の場で共有され、それに対する明示的な説明がなされることで、同じ分からなさを抱いていた声を上げない児童も含めてつかずきを克服する契機が与えられるという肯定的な連鎖が生まれていたのではないかと考える。一方で、本時は教科や道徳以外の授業を授業者が初めて行う時間であったことから、通常時とは異なる児童の授業への期待や意欲があった可能性も加味すべきである。これらを踏まえて、以降本実践の考察を行う。

楽譜の分析を通して明らかになったことは、例外箇所はあるものの、英語の歌詞では、より長い音価、より高い音高に強勢を有すると考えられる音節が対応していることである。旋律に合わせて語彙を選択することが可能であるため、自然とそれに寄り添ながら暮らす人々の営みを想起させる風景、そよぐ風の優しさ、霞をまとう月の光の柔らかさと神々しさ、そしてそれらの情景を深く美しいと感じている様子などを示す単語が強く知覚されやすい音符に当てはまることにより、音楽作品としての美しさも保ちながら、言語リズムにおいても確かに他から卓立されて聞かれる構造を実現している。しかし、一般的な英語の歌と比較して、強弱音節と旋律や音楽的な意味での強弱関係との対応構造に逸脱が起り、全体の中で均整の取れたリズムの実現を阻む箇所が確認された。このような例外には、日本の唱歌らしい旋律を保つことが作詞上の制限として働いたものと考えられる。

授業場面と振り返りの記述からは、以下の点が示された。まず、全体を通して発音への指摘が多くされていたという傾向が見られ、その要因としては、前述のように本時において調音の明示的な指導が多くされていたことが挙げられる。一方、英語の音節構造や強弱リズムについての言及の発端はC7の「1行が長い」という指摘であり、学校以外で英語に触れる機会を有さないC7が自発的にこのような指摘を行ったことから、歌活動がC7の英語音韻への気づきを促す一因となっていることが示唆される。また、この指摘を受けて授業者は、歌詞をカタカナ読みすることのおかしさを示しつつ、英語の音の強弱について指導を行う。しかし児童に対して日本語と英語の違いが明確に示されるのは全体の中でもたった一度しかなかった。振り返りの際に「強さ」、「弱さ」、「はっきりした発音」、「あいまいな発音」、「長さ」、「速さ」、「リズム」など、音節構造や強弱リズムへの気づきに迫る表現を用いたのは、4名に留まっている。これらから、音素の発音の違いの方が児童にとって印象に残りやすかったものと推察される。また、児童のつぶやきや記述は極めて多義的であり、解釈を一つに定めることは困難だった。それは、児童が明確な定義に基づかないまま「発音」や「はい」などの言葉を用いていることに加え、授業者自身も「リズム」という言葉について、一般的な用いられ方、音楽上の意味、言語リズムとは何を指すか、などの点を混同していたことで、活動中の児童のつぶやきの意味や価値を吟味できていないことも原因である。ただ歌を何度も聞いたり歌ったりするだけでなく、歌の何に注目するのか、それを児童に伝わる平易な言葉でどのように伝えるか、児童のあいまいなつぶやきや記述をいかに適切に解釈して個人や全体に還元するか、ということが授業者にとって明確でなければ、それらに対する指摘や指導も貧小になり、歌が本質的に含有する言語の音節構造やリズムなどの特徴への気づきが促されることも容易ではなくなってしまう。

第5章 まとめ

本稿は、歌という教師にとっても学習者にとっても身近で比較的扱いやすい教材の活用によって児童の英語の音節構造や強弱リズムに対する気づきが促され得ることについて、歌と実践記録を音韻論的に分析した。その際、音楽学的意味と言語学的意味の両方を整理することで、「歌に反映されている英語音声の特徴」

の具体に迫ることができた。そして、楽譜から音価や音高と音節の卓立との対応を確かめることで、その歌が持つ音韻的特徴が明瞭にされることが示された。

ただし、児童の気づきの具体的な表れに関しては、明確に音韻的特徴の具体を指しているかと判断できるものはごく少数で、ほとんどのつぶやきや記述の言葉については、極めて抽象的であいまいであったり音楽的意味と言語学的意味が混同されていたりしており、授業者として知り得た授業の展開や前後の文脈、児童のつまずきと表情や反応など、言外の要素に鑑みてもなお解釈が困難であった。また、授業者自身も活動の根幹となるはずの「リズム」という語義を明確に捉えていないまま授業実践を行ったことにより、児童のつぶやきを的確に解釈したり十分に指導に反映したりすることができず、児童の気づきの機会を逸する一因となっていた。今後研究を続けるにあたっては、インタビューを併用することで児童の発言や記述への解釈的分析の妥当性を確かめることが肝要である。また、英語の歌の音韻論的特徴を明らかにするために、より多くの歌の分析を集積することにより、クラシック、ポピュラー音楽、童謡など、ジャンルを超えた英語の歌の総合的な特徴を特定することが必要である。またその際には、歌唱技法も楽譜上の旋律に反映した場合に、歌詞の音韻的特徴に則っているか逸脱が見られるのか、他の歌手が歌ったとしても厳密な意味で同様の旋律で歌われるのかなど、歌詞の音韻的特徴と歌唱技法の関係を踏まえることで楽譜の分析に関する精度を高めることが求められる。

小学校外国語活動は、教科化や開始時期の引き下げなどの議論に伴い、指導や教材のあり方についても再考が重ねられている。だがその際には、小学校教員が現実に習得可能な音声の知識や技能を考慮しなければならない。アバクロンビー(1969)は「実際的な目的のためには、どんな種類の学習者に対しても、また、目的がどうであれ、方法がなんであっても、発音に『ある程度の』注意を払うことなしには、外国語を教えることは不可能だからである。発音に関する注意なら、それがなんであろうと、音声学『である』(p.42)という理由から、言語の教授にあたる教師は全て音声学者であると主張している。もちろん、音声言語研究者や中高英語教員と同等の知識や技能は必要ないが、日本語母語話者にとって特に注意が必要な英語の調音ならびに音韻事項など、英語音韻論の一般的な知識を踏まえて英語の歌を活用することで、学級担任が英語母語話者のようには発音できなくても、児童のつまず

きに対処し、学びや習得につながる気づきを促すことは可能だろう。そのような外国語活動の実現に向けて、より精緻な理論研究と歌が英語音声習得に効果をもたらすことの実証研究を重ねていき、歌活動の質的水準を向上させることを通して、日本という固有の文脈を反映した、児童の豊かな学びを保証する英語の音声指導理論の構築を目指したい。

付記

本稿は、2013年度東京大学大学院教育学研究科修士学位論文の一部に加筆・修正を加え、再構成したものである。

引用文献

- 安倍勇 (1988) 「SPEECHとSONGの韻律論—英語を中心として—」『亜細亜大学教養部紀要』37: pp.184-169.
- アバクロンピー, D. (1969) 宮田斉・田辺洋二訳『英語教育の原理と問題』第4版. 松柏社. Abercrombie, D. (1956). *Problems and Principles in Language Study*. London: Longmans Green and Co., Ltd.
- Allen, G.D. (1975). Speech rhythm: its relation to performance universals and auditory timing. *Journal of Phonetics*, 3: pp.75-86.
- Engl, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2): pp.113-127.
- 園城寺信一 (2010) 「国際理解教育に通じる小学校英語教育の多角的視点からの研究と教材の開発」平成9年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究(c))研究成果報告書.
- 藤江康彦 (2000) 「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能: 小学5年の社会科授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』48(1): pp. 21-31.
- Graham, C. (1978). *Jazz Chants*. New York: Oxford University Press.
- 窪園晴夫 (2007) 『音声学・音韻論(西光義弘(編)日英語対象による英語学演習シリーズ1)』東京: くろしお出版.
- 窪園晴夫・太田聡 (1998) 『音韻構造とアクセント(中右実(編)日英語比較選書10)』東京: 研究社出版.
- 窪園晴夫・溝越彰 (2000) 『英語の発音と英詩の韻律』東京: 英潮社.
- 黒田真由美 (2008) 「小学校英語における学び: 「ズレ」とその解消に注目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』54: pp.125-137.
- 文部科学省 (2008a) 『小学校外国語活動研修ガイドブック』東京: 旺文社.
- 文部科学省 (2008b) 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東京: 東洋館出版社.
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon. *System*, 18(1): pp. 53-64.
- Murphey, T. (1992). *Music & Song*. New York: Oxford University Press.
- 中井陽子他 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14: pp.75-91.
- 尾崎(長山)由美子 (2008) 「教室の中のコミュニケーションに関する質的研究: 「笑い」の場面を通して」『一橋大学留学生センター紀要』11: pp.97-108.
- 瀬川俊一 (2004) 「Jazz Chants」田崎清忠(編)『現代英語教授法総覧』第5版. 東京: 大修館書店, pp.215-220.
- 鈴木博 (1992) 「言語技術としてのプロソディー」『言語』21(9): pp.38-45.
- Sposet, B. (2008). *The Role of Music in Second Language Aquisition: A Bibliographical Review of Seventy Years of Research, 1937-2007*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.125-144.
- 田中伸一 (2005) 『アクセントとリズム(原口庄輔他(編)英語学モノグラフシリーズ15)』東京: 研究社.
- 東條弘子 (2008) 「外国語教育における教室研究の展望と課題—日本の中学校英語科教室談話研究への視座からの検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48: pp.387-395.
- 東條弘子 (2010) 「中学校英語科文法指導における生徒の「わからない」というつぶやきの分析—ヴィゴツキーによる内言の視座とともに—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50: pp.231-241.
- 東條弘子 (2013) 「中学校英語科授業における生徒の「つぶやき」の特徴」『質的心理学研究』13: pp.191-214.
- 氏平明 (1996) 「歌唱に見る日本語の特殊モーラ」音韻論研究会(編)『音韻研究—理論と実践(音韻論研究会創立10周年記念論文集)』東京: 開拓社, pp.71-76.

使用楽曲

- 日本コカ・コーラ株式会社「『爽健美茶』2004広告キャンペーン: 新キャンペーン・スローガンは“So Beautiful. 爽健美茶”」ニュースリリース2004年2月12日. 2012年6月15日閲覧
<<http://www.cocacola.co.jp/corporate/release/pdf/301.pdf>>
高野辰之作詞, 岡野貞一作曲, 訳者非公開「Misty Moon」Mariah Carey. (2004) TVCM

(指導教員 斎藤兆史教授)