

外国語活動・外国語科と音楽科の教科横断的な指導 「英語の歌」を活用した英語音声教育

高橋 美由紀* 河合 紳和** 澤田 育子*** 柳 善和**** 山内 優佳*****

*愛知教育大学 **国立教育政策研究所 ***岐阜県立加納高等学校 ****名古屋学院大学 *****広島文化学園大学

Cross-curricular Instruction between Foreign Language Activities/ Foreign Language Education and Music Education Teaching English Sounds Using “English Songs”

Miyuki TAKAHASHI*, Nobukazu KAWAI**, Ikuko SAWADA***,
Yoshikazu YANAGI**** and Yuka YAMAUCHI*****

*Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**National Institute for Educational Policy Research, Tokyo 100-8951, Japan

***Gifu Prefectural Kano High School, Gifu 500-8276, Japan

****Faculty of Foreign Studies, Nagoya Gakuin University, Nagoya 456-8612, Japan

*****Faculty of Arts and Sciences, Hiroshima Bunka Gakuen University, Hiroshima 731-0136, Japan

I. 本研究の目的と背景

平成29年及び30年の学習指導要領の改訂では、「総説 教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」(文部科学省2018a:6)が掲げられている。教科横断的なものとして挙げるとすれば、「英語の歌」は、これまでも外国語活動・外国語科と音楽科の両方の教科で、オーセンティックな教材として取り入れられている。しかしながら、学習指導要領において、両教科での「英語の歌」に対する扱われ方は統一された目標及び内容にはなっていない(文部科学省2018a, 2018b)。そのため、同じ「英語の歌」であっても、外国語科と音楽科の授業では指導目的、指導内容等が異なっているのが現状である。例えば、小学校の外国語活動・外国語科の学習では、歌やチャンツ等の音楽的要素を用いた英語の発音や語感、イントネーションやリズム等を身に付けさせる学習が、しばしば導入されている。また、小学校学習指導要領の「第4章 外国語活動」及び「第2章第10節 外国語科」では、それぞれ「3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「言語活動で扱う題材は、児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科など、他教科等で児童が学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること。」と明記されており(文部科学省2018a:45, 125)、音楽科にお

ける歌ったり、楽器を演奏したり、リズムをつくったりする学習で得た知識や体験などを、外国語科の授業で活かした指導をすることを提案している。

一方、音楽科における「英語の歌」の学習の位置付けは明確にされていない。したがって、歌唱の学習においてこれらを教材として用いることの意味はあまりないように思われる。逆の言い方をすれば、音楽科での「英語の歌」の学習を、外国語活動・外国語科の学習との関係を明確にししながら、教科の特性に応じた位置付けをすることによって、それぞれの教科で育成を目指す資質・能力を相互に補完し合えるのではないかと考えられる。

以上のことから、本研究では、「英語の歌」の指導について、①音楽科での歌唱の学習において、「言葉の特性と曲種に応じた発声との関わり」を理解したり、「言葉の発音」の技能を身に付けたりすることを、育成を目指す資質・能力として示していることを踏まえつつ、②外国語科の「英語の音声やリズムを理解し、英語らしく歌う」ことができるように、「英語」の音節(シラブル)や音韻的構造(プロソディ=イントネーション、リズム、アクセントなど)、音声変化(「連結」「同化」「脱落」)等を学習者に意識させる指導を行うことにより、外国語活動・外国語科と音楽科の教科横断的な視点から、両科目における学習効果と今後の指導にどのように活かしていくべきか等について、筆者らの行ったパイロットスタディを基にして考察する。

II. 先行研究

1 外国語活動・外国語教育における「英語の歌」の指導及び教材に関する先行研究

外国語科における「英語の歌」の指導については、昭和26年の中学校・高等学校学習指導要領外国語科英語編（試案）改訂版に、「中学校1年生で歌を歌うこと」が指導に含まれ、昭和33年版の中学校学習指導要領まで示されていた。その後、「英語の歌」についての言及は見当たらないが、外国語科（英語）の教科書には「英語の歌」は掲載されていた（甲斐，2018）。

「音楽科」の文言が外国語科の学習指導要領に掲載されたのは、平成20年告示版からであり、外国語活動の『学習指導要領外国語活動』では、内容として「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと」（文部科学省2008:11）が挙げられ、その中で「英語の歌」は、以下のように言及されている（文部科学省2008:17）。

音楽科では、低学年でリズムをとったり、つくったりしており、中学年・高学年では、音楽を特徴付けている要素としてのリズムに気を付けて音楽鑑賞をしたりしている。例えば、こうした学習が、チャンツや歌などの外国語の音声やリズムに慣れ親しむ活動の中で生かされることによって、一層外国語に慣れ親しむことができるようにするなどの工夫が考えられる。

『小学校学習指導要領（平成29年告示 文部科学省）解説 外国語活動・外国語編』では、言語活動で扱う題材として、児童の興味・関心に合ったものを扱うことが大切であるとし、児童が国語科や音楽科、図画工作科などの他教科等で得た知識や体験などを生かして活動を展開することが示されている（文部科学省2018a: 45-46, 125-126）。また、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』では、歌・チャンツの効果として、「歌やチャンツは、児童が音程やリズムに合わせて活動することができ、楽しみながら自然に英語の音声や表現に慣れ親しむことができるため、小学校の授業では多く取り入れられている。」と述べられている。そして、(1) 児童の興味・関心を高めることができる (2) 外国語の音声やリズムに慣れ親しむことができる等の利点があげられている（文部科学省2017:105）。

一方で、従来の研究や論考においては、小学校段階の外国語活動等で英語の歌を導入することが、児童の知的好奇心や認知的な発達段階にそぐわないことが課

題として指摘されていた（川井，2010）。学習内容を重視した結果、母語話者にとっては幼児向けの楽曲が選定されることが少なくない。山内（2017）は、「英語の歌」を外国語活動で取り扱うことについて、オーセンティシティを重視した楽曲の例を挙げ、外国語リスニング指導の理論を踏まえた指導法の提案をしている。まず楽曲の選定としては、学習内容としての言語項目ではなく、(a) 英語圏で広く親しまれ、歌われている楽曲、(b) 日本に住む児童にとって身近な楽曲、(c) 発達段階に応じた楽曲という観点が見された。発達段階に応じた楽曲の例として、音楽科の中学年・高学年において掲載されている「こげよマイケル」「エーデルワイス」がその例として挙げられている。また、英語の歌を分析する観点としては言語面（語彙レベルや音声の特徴に由来する難しさ）と内容面（対象年齢）が2つの軸として捉えられている。言語面において難しさがある楽曲については文字を活用すること、内容面において難しさがある場合には社会科などの他教科との連携により、文化的な背景の学習につなげることなどが提案された。

また、和田（2017）は、小学校段階における英語音声指導として、歌やチャンツの活用意義について、Brewster & Ellis (2002) や Murphey (1992: 6-8) 等の知見を踏まえて、英語の音声の特徴等から、①音楽がもたらす楽しい雰囲気のもと、言語習得に必須の反復的な訓練ができること、②オーセンティックな教材として音声を聞いたり、発話したりする機会が保証されること、③日本語学習者が英語を通じづらくするモーラリズムに気づき、英語本来の音節構造や強弱リズムとの違いを体得することができる教材であること（和田2017:135）を結論づけている。例えば、アメリカの民謡である *Old MacDonald Had a Farm* の歌を日本の児童が英語で聴いて英語で歌うことにより、彼らが日常生活で馴染みのある「McDonald」の語彙の発音については、日本語の影響を受けた「日本語英語（全ての母音を同じ強さで発話し、子音の後に母音を連結させた）」[ma ku do na ru do]ではなく、英語の音声として[mækdʌnəld]を体得することができると思われる。

中学校の外国語科では「英語の歌」は、音声だけでなく、文法や語彙・表現の定着を図る教材としても有効である。須田（2016:192-193）は、中学校での選曲において、①文法事項の導入・理解、②その年代や時々の流行、③文化・歴史的背景の知識の導入を挙げている。そして、彼の実践研究から外国語科における「英語の歌」の利点として、音声、語彙や文法事項、あるいは歌の由来なども含めた歌詞の理解も大切であることに加えて、英語環境がない学習者の頭を英語モード

に切り替えること等を述べている。また、甲斐（2018：61）は、「英語の歌」の曲を聴いた後、歌詞を音読し、何度も歌い込むことで、脚韻やリズムをつかみ感情を込めて歌えるようになるため、「英語で発信する」ための基礎力を養うことができ、インプットとアウトプットの両方に活かせる優れた素材であると指摘している。

2 音楽教育における「英語の歌」の指導及び教材に関する先行研究

音楽教育における「英語の歌」の指導法や教材に関する先行研究は極めて少なく、小学校及び中学校の音楽科での「英語の歌」の学習に焦点を当てた研究はほとんど見られない。時得ら（2009）は、中学校における外国語科（英語）と音楽科のクロスカリキュラムによる「英語の歌」を教材とした表現活動を実践し、前後の生徒のアンケート回答の分析から、本実践が両教科への生徒の興味・関心や学習意欲を高めるとともに、学習のねらいや学習の成果を自覚させる効果があったことを明らかにした。しかしながら、この研究では「英語の歌」を教材に用いたことが、実際に生徒の英語の発音や表現力をどの程度向上させたかについては明らかにしていない。

音楽科の視点からの「英語の歌」に関する研究が未着手であることにはいくつかの要因が考えられるが、そもそも小学校及び中学校の音楽科の学習において、英語を含めた外国語の歌詞による歌唱の学習の意味付けや位置付けが明確に示されていないため、実際に指導する音楽教師が「英語の歌」を教材として選択することに積極的な意図を感じていないことが、その主たる要因として指摘できるだろう。

昭和33年告示の学習指導要領（文部省1958）以降、小学校音楽科及び中学校音楽科には「共通教材」が示され、歌唱の指導では各学年においてこれらを教材として含めることとしている。平成20年告示の学習指導要領（文部科学省2008）及び平成29年告示の学習指導要領（文部科学省2017）の「共通教材」を見ると、その大半が文部省唱歌で占められており、他にわらべうたや日本古謡などで構成されている。また、その他の教材についても、我が国で長く歌われ親しまれてきた歌や、わらべうた、民謡などの我が国の伝統的な歌唱作品から取り上げることとしている。これによると、外国語の歌曲については、指導のねらいや児童生徒の意欲等に鑑みて適宜選択するものであり、逆の言い方をすれば、それらが明確でなければ扱う必要がない、いわば「オプション」なのである。

したがって、歌唱の学習で「英語の歌」を教材として選択するのは、歌詞が英語であることに必然性がある場

合であるが、それは「英語」という言語の特性と曲想との関わりを理解したり、創意工夫を生かした音楽表現にとって英語の発音の技能を身に付けたりすることが不可欠となる題材を設置した場合に限られることになる。

小学校で音楽を担当する教師はもとより、大学等で音楽を専門的に学んだ経験をもつ中学校の音楽教師にとっても、「言語の特性」や「言葉の発音」に焦点を当てた歌唱指導はハードルが高いと感じる。このことは、筆者らが高等学校の音楽教師を対象に行った「英語の歌」の指導に関するアンケート調査の結果からも類推できる（資料1）。一般的に、また伝統的に、音楽大学や教員養成大学の音楽専攻では、声楽の教材としてイタリア歌曲、ドイツ歌曲及び日本歌曲が採用され、教員採用試験でもこれらの中から課題曲が指定されることが多い。つまり、ほとんどの音楽教師が、英米歌曲については専門的に学んでおらず、英語を歌詞とする歌曲の特徴や言語と音楽との相関に関する知識が不十分であり、その歌唱法についても経験値が相対的に低い。

このように、音楽教育における「英語の歌」の指導法及び教材に関する研究は、研究授業や事例報告も決して多くないことからその実態を捉えにくく、また研究成果のフィードバックもされにくいことから、その対象となりにくいのではないかと考えられる。

Ⅲ. 「英語の歌」 *Twinkle, Twinkle, Little Star* を使用した実証研究

1 研究目的

音楽科における歌唱の学習で、「英語の歌」を教材としながら言葉の特性について理解したり、言葉の発音に関する技能を身に付けたりする際には、学習者（児童生徒）が「日本語の歌」と「英語の歌」の歌唱法の違いを正しく把握することが重要である。

「日本語の歌」では、モーラを単位としながら音符が配列しているのに対し、「英語の歌」ではシラブルを単位として音符が配列されている。例えば、先述の「共通教材」に含まれる「ふじ山」（文部省唱歌）の曲尾「ふじはにっぽんいちのやま」の部分では、2シラブルからなる「にっぽん」という語に4つの音符が充てられている。促音「っ」や撥音「ん」にも独立した音が配当されており、とくに促音「っ」は無声であるため、実際に歌唱する際には「にいっぽん」と、直前の母音「い」を補う必要がある。

これに対し、「英語の歌」は、1シラブル1音を原則としており、「日本語の歌」のように促音や撥音に独立した音符が配当されることはない。ただし、ここで

「原則としており」と記したのは、シラブルのない有声子音に独立した音が配当されることがあることを考慮しなければならないからである。「英語の歌」では-bleや-cleなどで終わる単語で、例外的にこのような「シラブル化」とも言うべき音符の配当が行われる。

また、日本語はひとつの子音にひとつの母音が連結しているため、「日本語の歌」を歌う際には、文字の発音と音符の発音とのタイミングをほとんど気にせずに歌唱することができるが、「英語の歌」では子音を音符よりも時間的に一瞬前に発音し、母音の発音が音符の発音と同時になる。英語ではしばしば子音の連結があり、「英語の歌」を歌う際には子音をどのタイミングで発音するかが重要になる。日本語話者が日本語の音声的特徴の影響を受け、「日本語の歌」の歌い方で「英語の歌」を歌うと、前打されるべき子音に母音を補って発音し、いわゆる「カタカナ歌い（日本語英語での歌い方）」が発生してしまうのは、この歌い方の差異によるところが大きいと考えられる。さらに、日本語のアクセントは「高低アクセント」であり、「日本語の歌」においても、メロディーを言葉の高低を踏まえながら当てはめて作曲されている。一方、英語のアクセントは「強弱アクセント」であるため、メロディーの音高よりも、言葉をどの拍に配置するかが重要になる。

本研究では、誰もが耳にしたり歌ったりしたことのある曲で、英語の初歩の学習でもしばしば教材として用いられる童謡 *Twinkle, Twinkle, Little Star* を取り上げ、高校生がこれをどのように歌唱するか、また、発音指導を受けずに、耳でネイティブの発音を聴き取ることによって、どこまで「英語らしい発音」による歌唱に近づけることができるかを検証することとした。これによって、発音指導に不安を抱える音楽教師や小学校で外国語科の授業を主導で行っている担任教師が、指導書に添付されている音源等に収録された歌詞の音読を使用して、「英語らしい発音」による「英語の歌」の歌唱を指導する方法を模索できると考えたからである。

童謡 *Twinkle, Twinkle, Little Star* の原曲は18世紀にフランスで流行したシャンソン *Ah! Vous dirais-je, Maman* (ねえ！言わせてお母さん) で、19世紀にイギリスの詩人 Jane Taylor が英語の詩を付けた、いわば「替え歌」で、現在ではイギリスの童謡となっているものである。日本の英語教育でも、曲が短いこと、リズムが平易であること、メロディーが平易であること、音域が狭いこと、反復を用いていることなどから、とくに初学段階で教材としてしばしば用いられている。

しかしながら、歌詞と音符との関係性を詳細に見ると、この歌を「英語らしい発音」で歌うことはとても難し

く、また、英語のリズムを感じ取る教材としても、適した曲とは言い難い。

英語は強弱交替のリズムを持ち、アクセントのある部分が等時間隔である強勢リズムが特徴である。そして、アクセントを持つ音節と持たない音節とでは発音が異なっている。アクセントを持つ音節は高く長く明瞭に発音される。一方、アクセントを持たない音節は低く弱く短く、曖昧に発音される(和田2017: 124-125)。今回、調査に使用した第1フレーズ “Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are!” では、前半 “Twinkle, twinkle, little star.” で前述の子音連結が連続しており、しかも -kle や -tle という有声子音のシラブル化が発生していることなどから、非英語話者にとっては歌唱が非常に難しい。

この部分では “twinkle” の tw-, -kle, “little” の -tle, “star” の st- に子音連結があり、例えば冒頭の “twinkle” を歌唱する際には、前述のように /tw/ を前打し、/i/ で音符を発音するのであるが、「日本の歌」の歌い方でこれを歌おうとすると、/t/ と同時に音符を発音しようとするため、自然と /t/ の後に母音 /u/ が挿入され /tuin/ のような発音になる場合がある。特にここでは、/t/ の次が半母音 /w/ であることから、その現象が起きやすいと考えられる。

また、続く -kle も子音クラスターであるため /k/ を前打させ、有声子音 /l/ を「シラブル化」させて歌うが、「日本語の歌」の歌い方で歌おうとすると、/k/ の発音と音符の発音を同時に行うため、自然と母音が挿入され /kul/ のような発音になってしまう。この現象は “little” の -tle において、より顕著に現われることが予想できる。なぜなら “little” の -tle は、/t/ も /l/ も舌端を使って発音する音であるため、歌唱の際の発音がより困難であること、また、ネイティブが /t/ を軟化させて発音する(すなわち [lɪd] あるいは [li] のように) ために模倣が困難だと考えられるからである。

Twinkle, Twinkle, Little Star が、平易なリズム、平易なメロディーゆえに教材としてしばしば用いられると前述したが、同時に「リズムが平易である」が故の難しさもある。英語を含む外国語の歌では、歌詞の韻律とメロディーにおける拍の強弱とを対応させながら作曲されていることが多い。例えば “Twinkle, twinkle, little star.” のように強弱/強弱/強弱/強という韻律の詩では、強勢が強拍(2拍子や3拍子の曲では第1拍、4拍子では第1拍及び第3拍)に来るようにメロディーを構成することで、詩のリズムと音楽のリズムが調和する。この曲でも、その原則に従ってはいるが、強拍と弱拍(つまり第1拍と第2拍)が同音で等価な(音

の長さが等しい) ために、韻律のもつリズム感を歌唱に生かすにくい。日本語のアクセントが「高低アクセント」であることも手伝って、メロディーが同音である twin-と -kle, lit-と -tle は同じ強さで歌われやすく、“twinkle”, “little” という語のもつリズムが歌に反映されにくい。そこで、本研究では拍子を3拍子にし(音高は変えられないため)リズムを変化させて歌ってもらう調査を併せて行った。具体的には第2拍の音価(音の長さ)を1/2倍にし, twin-よりも -kleを, lit-よりも -tleを弱く歌われやすいリズムに変化させ, 歌うよう求め, 歌詞の発音やリズムがどのように変化するかを分析した。

2 調査方法

(1) 調査対象

A 高等学校 1年生3名, 2年生10名, 3年生5名, 合計18名(女子12名, 男子6名)

(2) 調査日

2020年7月20, 21, 28, 30日 8月6, 7日

(3) 調査場所

A 高等学校 音楽教室

(4) 使用機器

POCKETALK (Ver.3.4.02/0.5.2 1.0.27/1.0.12)
SONY IC RECORDER ICD-UX533F

3 調査内容

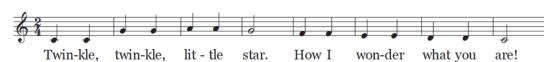
調査に先立ち, 被験者に調査の目的, 調査の内容, 調査の方法等を説明した上で, 協力の意思を確認した。また, 調査に当たっては, 個人情報保護の上, 実施することを伝えた。

調査は6日間に分けて行い, 1日目2名, 2日目4名, 3日目2名, 4日目7名, 5日目2名, 6日目1名の計18名の歌唱を録音した。2~4名の場合は, 教室内に他の生徒がいる状態で録音したが, 第4日の7名については, 新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から, 狭い空間における密集を避けるため, 一人ずつ教室に入れて録音した。

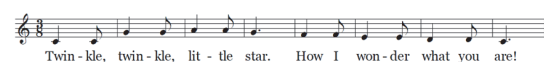
最初に, 童謡 *Twinkle, Twinkle, Little Star* について, 知っているかどうかを尋ね, 被験者全員が知っていることを確認した。続いて, 英語の歌詞 “Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are!” を黒板に書き, それを見ながら練習してもらい, この部分の歌唱を録音した(【譜例1】)。次に, ポケットークを使用して英語母語話者による歌詞の朗読を3回聴きながら各自で発音練習を行った後, 再度, 同じ部分(【譜例1】)を歌唱したものを録音した。最後に, 拍子を3拍子に変更して歌唱したものを(【譜例2】)を録音した。ポケットークは, 世界74

言語に対応するAI翻訳機である。ALTの発音は個人によって非常に差が生じることから, 今回の調査で模範の英語の発音を聴かせるにあたっては, どの生徒にも同じ条件で聞かせるためにポケットークの発音を聴かせた。

【譜例1】



【譜例2】



4 研究結果と評価

(1) 評価方法

音素の正確さ(一つ一つの音が正しく発音できているか, 不必要な音が入っていないか), リズム(強弱や長短)(図1), 音変化(連結, 同化, 脱落)を観点とし, 1語ごと(異なり語ごと)に, 1~5の5段階で評価した。すなわち, 9語を5点満点で, 1回の試行を45点満点で評価した。なお, 本調査では音高やテンポの正確さについては分析の対象外とする。

| 強 | 弱 | 強 | 弱 |
|-------|-------|-------|-------|
| Twin | kle | twin | kle |
| twɪŋ | k(ə)l | twɪŋ | kl |
| lit | tle | star | |
| lɪ | t(ə)l | star | |
| How | I | won | der |
| haʊ | aɪ | wʌn | də(r) |
| what | you | are | |
| wʌ(t) | ju(:) | ɑ:(r) | |

図1. 音節の区切りと強弱リズム

図1の強弱パターンは, 理論的な強弱リズムとして示したものである。モデル音声となったポケットークによる発音の強弱を, 音響分析用ソフトPraatで分析した結果が資料2のとおりである。特に後半の “How I / wonder / what you / are” の部分で強弱が顕著に現れている。

(2) 得点

18名の平均得点は, 何も聴かずに歌詞のみで歌唱した試行段階では31.67点 ($SD = 4.19$), ポケットークを聞いて歌唱した段階では33.56点 ($SD = 3.22$), 3拍子で歌唱した段階では35.61点 ($SD = 1.25$)であった。図2で示すように, 得点上位層は歌詞のみの歌唱段階

(original)においてすでに得点が高く、大きな変化は見られなかった。

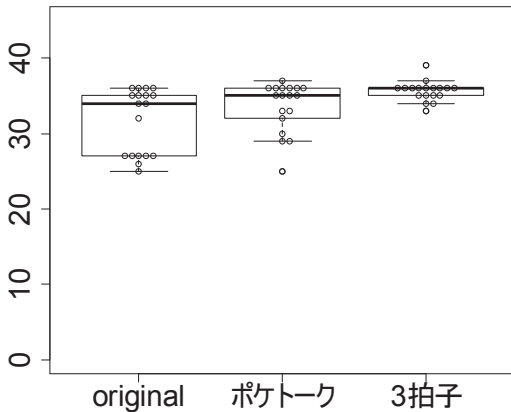


図2. 得点の分布

original段階でやや得点が低かった歌唱には、弱音節が強く発音される、母音が挿入される (e.g., 男子cの /kulu/, 男子eの /ku:l/) という特徴が目立った。

ポケットークを聴いたあとの試行では分節的な音素の発音の正確性が向上した。例えば、先に挙げた母音の挿入や弱音節へのアクセント付与が改善される例や、日本語とやや異なる発音 (e.g., 女子オの /l/, 男子dの /w/) が英語らしくなる例が見られた。

3拍子の歌唱段階においては、リズムが2拍+1拍 (上記【譜例2】では4分音符と8分音符) の組み合わせによる音価の長短で表されることになり、日本語に無い特徴である強弱リズムの問題が改善した。また、弱音節部分にあたる /t/ や /k/ の発音が短くなることによって、母音の挿入を妨げるという効果もあったといえる。

(3) 変化が顕著な例

図2のポケットーク段階で1名のみ外れ値として箱ひげ図の外に示されているプロットが存在する。この対象者 (女子エ) は、original及びポケットーク段階において“little star”の部分で「リト・ルス・ター」と歌唱していた。図1で示すように、正しい発音としては -tle の /t/ が2音節目、sta の /s/ が3音節目の頭子音となるべきである。しかし女子エの歌唱では、日本語のモーラ「リ・ト・ル・ス・タ・(アー)」で6拍となるのを2拍ずつ3つの音符「リト・ルス・ター」に割り当てたことにより、英語の音節とは全く異なる区切りで発音されていた。この音節の区切りの不一致は、3拍子で歌唱することによって解消された。

女子エによる3回の歌唱の物理的強度は資料3のとおりである。上述の「リト・ルス・ター」部分については、資料2に示すポケットークのモデル発音の -tle 部分が1つの

山になっているのに対し、女子エの1回目と2回目においては「ト」「ル」という2つの山になっていることがわかる。この現象が3拍子の歌唱では観測されなくなった。この点において、顕著な向上が見られたといえる。

一方で、後半部分については3拍子で強音節と弱音節に2:1の時間比が生じていること以外に大きな変化が見られない。特に、ポケットークのモデル発音では音節ごとに山があるのに対して、女子エの歌唱では一貫して“how”から“what”までが1つの丘のようにつながっている。この現象が、分節的な音素の発音によって改善されるのか、あるいは意識的に強弱をつけることによって改善されるのか、さらに調査・検証される必要があるといえよう。

5 考察

まず、外国語活動・外国語科からの考察として、多くの参加者は、音素の面で日本語らしさがあったものの、音節の区切りという点においては正しく歌唱できていた。例外として、女子エは音素だけでなく、拍のとり方において、英語の音節ではなく日本語のモーラに基づいた区切りで歌唱していた。ここで見られたいわゆる「日本語英語」は、女子エの長い英語学習歴の中で定着したものと考えられ、ポケットークの模倣では矯正されなかった。このような、「英語母語話者などによるモデル発音を聞いて真似することが難しい」という児童生徒にとって、本調査で試みた英語の歌の導入は、音節の区切りを体得する、母音が入ること (いわゆるいわゆる日本語発音) を防ぐといった可能性があることが示唆された。

朝田 (2018:182) は、日本の英語教育における音声指導について、次のように述べている。

英語とはことばの仕組みのかなり異なる日本語という、潜在的に存在する母語の干渉により、英語の音声現象を知識なしで認識するのは簡単ではないのである。ここの母音や子音の識別、リズム、イントネーションと意味の関係性、語と語の連続における音声変化など、習得の難しい現象が数多くある。それらを克服するためには、高校の英語学習においても、音声学・音韻論に基づいた体系的な指導や学習が必要である。

奇しくも小学校3年生から外国語活動が始まり、音声に敏感な時期から英語に触れることができるようになっていく。このような基礎の上こそ、体系的な音声の知識が積み上げられるべきであろう。

次に音楽科からの考察であるが、今回の調査対象者

である生徒たちは、もともとこの曲を *Twinkle, Twinkle, Little Star* ではなく「きらきらぼし」という日本語の歌詞で歌われる曲として最初に出会っている。つまり、音楽的には一般的に、4分の2拍子の場合、第1拍が強拍で第2拍が弱拍であるが、「きらきらぼし」は日本語の歌詞の都合上、拍の強弱を意識せずに歌ってきている。もし、拍の強弱と歌詞の韻律とが強く関わりをもつ「英語の歌」として最初に出会っていれば、もっと英語らしく歌えていたであろう。*Row Row Row Your Boat* や *Happy Birthday To You* のように、最初から「英語の歌」として出会っている曲を選曲すると、日本語の発音の影響を受けずに歌うことができるのか、さらに調査・検証される必要があると言えよう。

IV. 外国語活動・外国語科教育及び音楽教育の科目横断的な観点から「英語の歌」を指導することの課題と展望

1 「英語らしく歌う」（歌詞の明瞭）と音楽的な歌唱の発音（音楽的に美しい発話）について

現在、我が国の小学校、中学校及び高等学校で使用されている音楽の教科書には「英語の歌」以外にも、イタリア語、朝鮮語、中国語など、様々な言語の歌詞による教材が掲載されている。歌唱の学習でこれらを教材として取り上げる意味は、それぞれの言語のもつ母音や子音の響きや語感の特性を捉え、その特性を活かした発音の技能を身に付けて表現につなげていくことであると考えられる。「英語の歌」は、「英語」という言語のもつ特性を活かすように作曲されており、その特性を活かす発音、発声で歌うこと、すなわち「英語らしい発音」で歌うことによって、その曲のよさや美しさを表現できるのである。

一方で、宮澤（2019）は、Moritz Hauptmanが作曲した8小節のカノンを、歌詞の言語を次々に変えて（日本語、英語、イタリア語、ドイツ語、フランス語）歌っていく教材を開発し、高校生が歌唱後にそれぞれの言語の特性をどのように知覚・感受したかを、ワークシートの記述等から分析した。この中で宮澤は、「複数の言語を比較することが、馴染みの薄い外国語の言葉の特性を知覚・感受するのに有効である」ことを明らかにしているが、このことは「英語の歌」を「英語らしい発音で歌う」ための、音楽科ならではのアプローチと言えるのではないかと考えられる。

また、様々な異なる文化圏の言語に歌を通して触れることは、児童生徒に「英語の歌」を「英語らしい発音」で歌わせようとする際、教師は子音の発音に着目して発音指導することが多い。英語は、子音が出現する比

率が母音よりも多い言語であることから、子音の発音を改善する指導に重点が置かれることは理にかなっているとさえ言えよう（末延 2014, 藤澤 2020）。とりわけ、/f/と/v/の発音の際の上歯と下唇との摩擦、/l/と/r/の区別、及び/θ/に見られる舌端と両歯の摩擦などは、日本語の発音にはないため、これらを正しく発音することで「英語らしい発音」に近づくことは事実である。

2 発音上の改善点

歌唱指導の中で見落とされがちな発音上の改善ポイントとして、以下の3点を挙げることができる。1点目は英語特有のあいまいな母音/a/を適切に発音することである。英語の歌詞の中に頻出するtheの発音の改善は、「英語らしい発音」で歌うための大きなポイントである。英語とは異なり、母音が出現する比率の大きな「日本語の歌」の歌唱指導では、教師はしばしば「口を大きく開けて」という指示をし、発声練習を通して明解な母音の発声を児童生徒に身に付けさせる。このため、児童生徒はあいまいな母音の歌唱に不慣れであり、theの発音でも口を大きく開けて歌おうとする。ほとんどの場合theにはアクセントは置かれず、メロディーにおいても強拍上には配置されないが、theを明確に発音しようとするがために、メロディーの自然な流れの障害となってしまう。

2点目は「リエゾン」である。すでに述べたように、日本語話者は子音の発音を音符の発音に重ねて歌おうとするため、あたかも単語を羅列しているかのような歌い方になってしまい、詩としての言葉の流れが妨げられてしまう。「英語の歌」では、子音はむしろ前の母音の末尾に発音するように歌うことで、メロディーにも滑らかさが生まれ、より音楽的な歌唱となる。

3点目は、これまでも論じてきたように、英語の詩のリズムとメロディーの関連を理解しながら歌うことである。英語の歌では「1シラブル1音符」を原則としているため、楽譜中には歌詞が「beau-ti-ful」のように3つのシラブルが3つの音符に分割され、ハイフンを用いて示されている。日本語話者は、これをモーラ的にとらえ「ビュウー・ティ・フル (beau・ti・ful)」と同じ強さで歌おうとするため、単語のアクセントや歌詞の自然なリズムが損なわれてしまう。音楽における「拍」の強弱関係や、強拍と弱拍の配列を変化させる、いわゆる「シンクペーション」によるアクセントの移動などと、単語のアクセントや詩の韻律との関係を理解しながら歌うことによって、言葉とメロディーに一体感が生まれる。

3 「英語の歌」の実践指導における課題と展望

本論文は、音楽教育と英語教育をそれぞれ専門とする

者が、これまで実践・研究してきた知見を出し合い、今後何ができるのか、あるいは必要とされるのかを論じたものである。「教科横断的な指導」の必要性が指摘されているが、単なる「指導」だけでなく、「指導」する立場にある者同士が協働して実践・研究に当たることで、今後より幅広い可能性が見い出せるのではないかと期待している。

先述のアンケート調査（資料1）によれば、多くの音楽教師が「英語の歌」の歌唱指導の中で歌詞の音読を行っているが、「他の教員の協力を得て行っている」「音源等を用いて行っている」という回答は決して多くない。教科書出版会社が発行する「教師用指導書」には、教科書に準拠した音源のCDが付録し、その中には外国語の歌唱教材の歌詞をネイティブが朗読した音源が収録されている。また、本研究の調査で使用したポケトークや、英語教師やALTの朗読を録音するなどして、歌詞の「英語らしい発音」の模範を得ることは、それほど困難ではないように思われる。これらを活用することによって、自身の英語の発音や発音指導に自信がないと感じている音楽教師でも、より適切な発音指導が可能になると考えられる。

また、音楽科と外国語科が指導目的や指導方法を共有することで、「2 発音上の改善点」であげた3つのポイント（英語特有の曖昧な母音/a/, リエゾン、英語の詩のリズムとメロディーの関連）は、実現の可能性や効率が一層高まると考えられる。「より英語らしく歌うこと」と「より音楽的に表現すること」とは、同時に達成される部分が大きいことは、すでに述べたとおりである。音楽の授業において「英語らしい発音」で歌うことは、教師が強く意識することであるが、英語の授業で「より音楽的に歌う」ことはあまり意識されていないのではないか。この両者の温度差を埋めることが不可欠であろう。

一方、小学校外国語活動・外国語科に携わる指導者には、日本語と英語の対照言語学や音声等に関する専門的な教育を受けておらず、基本的な英語音声の知識を持っていない者も多い。そのため、音声指導については、「自信がない」「何を、どのように教えればよい

のかがわからない」といった意見も聞かれる。文部科学省がインターネットで配信している発音訓練のための教材等、及び教科書会社等で市販されている指導者のための音声教材を活用して、英語の音声やプロデュースに関する基礎知識を習得しておくことは必要不可欠である。さらに、実践力向上のためには、指導に活かせる知識や技能を目的とした研修会への参加や毎授業の中で、主体的な実践を行うことも大切である。

文 献

- 朝田正樹 (2018) 「音声現象の記号化と高校における英語発音指導」有働眞理子・谷明信 (編著) 『英語音声教育実践と音声学・音韻論－効果的で豊かな発音の学びを目指して』ジヤース教育新社, 182-202.
- 藤澤慶己 (2020) 「なぜ、日本人は英語を聞き取れないのか？発音のギャップと表現の違いが、ネイティブの英語を聞き取る鍵になる！」 <https://shuchi.php.co.jp/the21/detail/5909?p=4>.
- 甲斐 順 (2018) 「『中学校で学習した英語の歌』追調査：高校1年生に対するアンケート調査結果の分析から」『兵庫教育大学言語表現学会』34, 61-75.
- 川井一枝 (2010) 「小学校英語教育における歌とチャント―教員の意識調査を通して―」『小学校英語教育学会紀要』10, 67-72.
- 宮澤多英子 (2019) 「言葉の特性の知覚・感受を基盤とした外国語歌唱表現のための教材の開発とその有効性―高等学校芸術科音楽における授業実践を通して―」『音楽教育実践論集』23, 日本学校音楽実践学会, 4-59.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』
- 文部科学省 (2017) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』, 105.
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示 文部科学省) 解説 外国語活動・外国語編』
- 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示 文部科学省)』
- 文部省 (1958) 『学習指導要領 (昭和33年告示)』
- 須田智之 (2016) 「英語授業における英語の歌・映画の活用法: 本校66期生への授業実践を振り返って」『筑波大学附属駒場論集』55, 189-198.
- 末延延生 (2014) 「ニホン英語 (Open Japanese) の類型化研究: 音声編」兵庫県立大学政策科学研究所『人文論集』第49巻127-159.
- 時得紀子, 中村 浩, 水谷桂介 (2009) 「クロスカリキュラムを通じた表現の可能性―英語の歌を教材とした創作活動を通じて―」『教育実践研究』第19集, 上越教育大学, 9-18.
- 和田あずさ (2017) 「小学校段階における英語音声指導―『歌とチャント』に焦点を当てて―」有働眞理子・谷明信 (編著) 『英語音声教育実践と音声学・音韻論－効果的で豊かな発音の学びを目指して』ジヤース教育新社, 114-135.
- 山内優佳 (2017) 「小学校における外国語授業で活用できる楽曲の選定と指導法の提案 ―外国語リソニク研究の知見から―」『広島文化学園大学学芸学部紀要』7, 67-74.

(2020年9月24日受理)

【資料1】高等学校音楽教師を対象に行った「英語の歌」の指導に関するアンケート調査

- 1 調査対象：高等学校に常勤で勤務する25人の音楽教師に協力を依頼し、23人から回答を得た。
- 2 調査期間：令和2年8月17日から8月31日に行った。

高等学校芸術科音楽における「英語の歌」の指導に関するアンケート調査 (回答より抜粋)

(数値は回答数, () はパーセント)

Q1 「英語の歌」を授業で教材として使用しているか

・使用している 21 (91.3) ・使用していない 2 (8.7)

以下はQ1で「使用している」と回答した21人の回答である。

Q2 「英語の歌」の指導に何時間を配当しているか

平均3.45時間 (最大6時間、最小1時間)

Q3 「英語の歌」の授業で歌詞の音読を行っているか

・行っている 14 (66.7) ・行っていない 7 (33.3)

Q4 楽譜中に歌詞の読みを書かせているか

・全員に書かせている 2 (9.5) ・書くことを認めている (禁止していない) 7 (33.3)
・書かせないようにしている 2 (9.5) ・とくに何も指示していない 10 (47.6)

Q5 歌詞の発音指導を行っているか(複数回答可)

- ・教師自身が範読して行っている 13 (61.9)
- ・他の教員の協力を得て行っている 1 (4.8)
- ・音源等を用いて行っている 8 (38.1)
- ・行っていない 3 (14.3)

Q6 「英語の歌」を学習する際、「英語らしい発音」で歌うことについてどのように考えるか

- ・音楽の授業でも「英語らしい発音」で歌うことは重要である 9 (42.9)
- ・「英語らしい発音」で歌うことが望ましいが、それに時間を費やす必要はない 12 (57.1)
- ・英語の授業ではないので、「英語らしい発音」は重要ではない 0 (0)

Q7 「英語の歌」の学習に対して、生徒は意欲的に取り組むか

- ・他の歌唱教材以上に意欲的に取り組む 2 (9.5)
- ・他の歌唱教材ととくに変わりはない 14 (66.7)
- ・他の歌唱教材のように意欲的に取り組まない 5 (23.8)

Q8 「英語の歌」の指導で「難しさ」を感じているか。また、どのような点に「難しさ」を感じるか

- ・感じている 18 (85.7)
- ・感じていない 3 (14.3)

(以下、回答は原文のまま。ただし、区分は事後に筆者が行ったものである)

○歌唱指導に関すること

- ・教科書の英語の歌はリズムや音程など難しい教材が多い(正しく歌うだけでも大変なのに発音の大変さも加わってさらに大変)
- ・子音を入れるタイミングを理解できていない。

○発音指導に関すること

- ・自分自身の発音の能力不足
- ・自分が本当に正しい発音で指導できているか不安
- ・発音指導
- ・自分自身の発音に自信がありません
- ・カタカナでは正しい発音を書き表せない

○英語の発音に関すること

- ・多人数で歌うとき言葉が揃わない
- ・発音の難しさや抵抗感から声小さくなってしまふ
- ・子音の発音(とくに l, r, p, t, w など)
- ・th や f など、日本語にない発音を生徒が発音できない
- ・英語の授業で正しい発音を学んできていない

○生徒の意識に関すること

- ・「英語」そのものに対して苦手意識をもつ生徒へのアプローチ
- ・英語の授業に楽しさを感じていなければ、生徒が歌唱が好きであっても抵抗感をもたれてしまうこと
- ・生徒が「英語らしい発音」で歌うことに対してモチベーションが低い

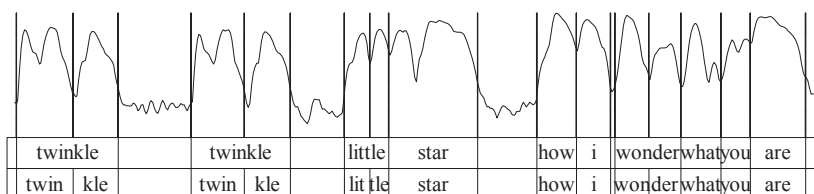
○授業時間に関すること

- ・十分な時間を充てられない
- ・生徒の興味関心を引き出すための十分な時間がない

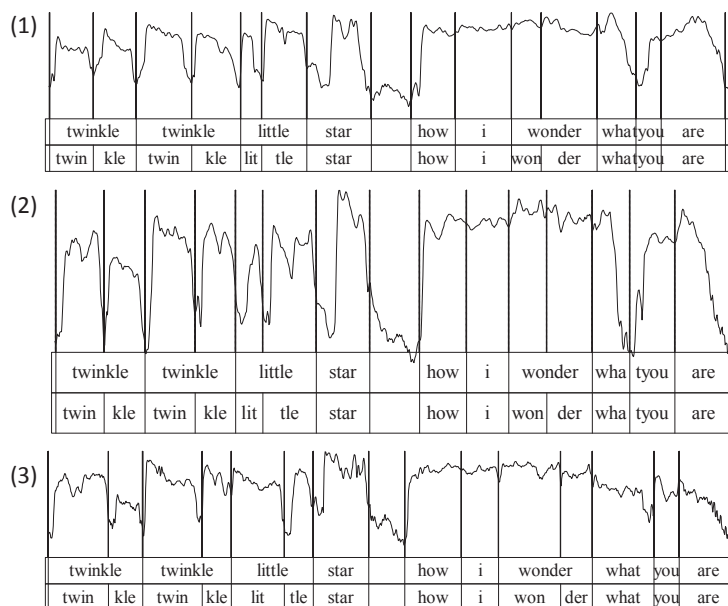
Q9 「英語の歌」の学習でどのような資質・能力を身に付けさせたいと考えるか(省略)

Q10 これまで使用した「英語の歌」の教材で、高等学校芸術科音楽の教材として適切だと感じた曲は何か。また、その理由は何か。(省略)

【資料2】ポケトークによる発音の物理的強度



【資料3】女子エによる歌唱3回の物理的強度



注. (1) は歌詞を見ながらの歌唱, (2) はポケトークによるモデル発音を聞いて練習したあとの歌唱, (3) は3拍子での歌唱