自然な英語の「音読」へとつなげる小学校外国語教育

―マザーグースを活用して―

研修機関　鳴門教育大学大学院学校教育研究科　指導教官　畑江　美佳
いの町立川内小学校　教諭　池尻　早紀

1　はじめに

本研究の目的は、英語のリズムに親しみながら、自然な英語の音読へとつなげる一歩として、小学校外国語教育にマザーグースを活用することの意義を見出すことにある。

小学校での英語教科化に伴い、文部科学省（2017a、p. 22）は、小学校外国語教育の方向性として、「国語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気づき」を重点項目として挙げている。さらに、文部科学省（2017b、p. 143）によると、音声指導をするに当たって、「音声と文字を関連付けて指導をすること」と示している。

日本語と英語の音声の違いの一つは、英語には日本語にない独特なリズムがあることであろう。鷲津（1992、p. 121、p. 142、p. 145）によると、英語の単語は、1 つ以上の強音（アクセント）をもっているために、単語が連なると強音節と弱音節がたくさん生み出され、これがリズムをつくっているという。一方、日本語は 1 つの音を 1 つのひらがなで表すことができる。各音節は 1 文字で構成され、それを発音する時間は短くすべての音節が同じ長さになるため、強弱がなく、リズムも存在しないとしている。

このように日本語とかけ離れた英語独特のリズムを学ぶのに適しているのは、歌やチャンツである。アレン玉井（2010、pp. 92-93）は、歌、チャンツから英語の流れを全体的に学習し、リズムやイントネーションを体得することができると述べる。その中でも「マザーグース」と呼ばれる英国伝承童謡は、脚韻がたくさん使われているので、英語話者が好ましく感じる英語の音の流れとなっているとする。さらに、曲や動作がついているものも多く、からだ全体で心地よいリズムを味わうことができる。

しかしながら、音声のみの歌やチャンツ指導では、リズムやイントネーションを体得することができたとしても、音声と文字を関連付けることや日本語と英語の音声の違いや特徴に気づくことにはつながらないと考える。したがって、今後は、音声指導をするに当たって、文字をどのように取り入れ、日本語との違いに気づかせるかということが重要となる。この点について、効果的な指導を検討するために、マザーグースを活用した「歌」「チャンツ」「なぞり読み」の 3 つの指導法を設定した。歌やチャンツを通して英語のリズムを体験するとともに、文字を導入したなぞり読み活動に取り組むことによって、自然な英語の音の流れで発音しながら文字と一致させる音読につながると考えた。

2　マザーグースの特徴と魅力

マザーグースが教材として適していると考えるのは、次のような特徴を持っているからである。①脚韻やたくさんの繰り返しがある、②英語独特の音やリズムを教えやすい、③曲や動作がついているものがあり、覚えやすい、④テーマ、ストーリー性がある、⑤英語圏の人々の生活や文化が含まれている（アレン玉井、2010、p. 93）。以上のことから、マザーグースは、英語独特のリズムを体験的に学ぶとともに文化への興味関心を高めることができると考える。それは、次期学習指導要領（文部科学省、2017b、p. 137）の目標である、「外国語の背景にある文化に対する理解を深めることや、外国語の音声、語彙、表現などについての基礎的な技能を身につけるようにすること」との整合性も見られる。

そして、何よりもマザーグース最大の魅力は、これらの理屈を抜きにしても魅了されてしまうところにある。英語学習の初心者にとっても、大人でさえも、マザーグースのリズムを思わず口ずさんだり、何回も繰り返したくなったり、メロディーが耳に残ったりする。マザーグースは、この魅力を武器に、子どもたちと英語とをつなぐ架け橋になると考える。

3　指導法の違いによる効果

（1）歌の効果

Murphey（1992、pp. 3-7）は、歌の効果の一つに「記憶」との結びつきを挙げている。その理由として、①歌によってリラックスした状態が創り出されるため、受容度が高まる、②基本的な体のリズムと対応している、③歌のメッセージが感情と結びつく、④繰り返しが学習を強化し、意欲を保つ、と述べている。さらに、記憶の機能が刺激されることによって、学習効果も期待できるとしている。Phillips（1993、p. 100）も、音楽は記憶を促進するのに適しており、特に児童にとって効果的であると示している。それは、歌が動機づけとなって、学習への興味・関心へとつながっていくからである。そして、歌によって身につく能力として、イントネーションを挙げ、言語発達全体にも貢献することを述べている。また、Wong（1987、p. 25）は、発達段階に応じて歌詞の意味に合うジェスチャーなどと一緒に導入することの意義も明らかにしている。

（2）チャンツの効果

Graham（2006、pp. 3-6）は、英語を正確に自信を持って話す上では、チャンツが基礎となることを述べている。それは、チャンツには単語やフレーズ、行全体の繰り返しが多く含まれており、子どもたちは、それらを退屈せず、文脈から切り離されることなく、何度も繰り返すことができるからである。さらに、チャンツの効果として、①正確なストレス、イントネーションパターンが学べる、②自然な英語の話し言葉のリズムにつながる、③文法力を強化でき、日常の単語や会話の練習になる、④記憶への強力な援助となる、⑤どの年齢にも効果的である、を挙げている。また、歌と同様に、チャンツにおいても、動作と合わせることで、より可能性を拡げると示している。

（3）なぞり読みの効果

なぞり読み指導は、音声とともに文字を提示することで、発音と文字を同時に指導することができる。成田（2013、p. 70）は、発音と文字を一緒に教えることの効果を、①発音だけを聞いても文字がイメージできる、②文字だけを見ても音声化ができるとし、この 2 点が合わされば、記憶の定着が促進されるだけでなく、取り出す際のアクセスも容易にできるようになると提唱している。また、Wong（1987、pp. 48-49）によると、我々は、母語のリズムに干渉されるので、英語の文章を見たとき、単語をひとつひとつ確実に発音しようとするが、実際の英語のリズムでは、省略や音と音がくっついて別の音に変化することが起こりやすいという。

4　実践

（1）研究課題

小学校外国語教育におけるマザーグース活用法を検証するために、次のような研究課題を設定した。

Ⅰ．児童が音読する際の発音、流暢さ、音読となぞりの一致に違いが現れるだろうか。

Ⅱ．児童の情意面に変化を及ぼすだろうか。

（2）使用教材の選択

使用するマザーグースは“Pat-a-cake, pat-a-cake”を選択した。選択に際しては、①短くてリズミカルであること、②子どもたちに馴染みやすい内容（ケーキづくり）であること、③身振りや動作で意味と結びつけることができること、④音の連続があるもの、を重視した。

（3）参加者及び期間

鳴門教育大学附属小学校 5 年生 3 クラス 94 名に対して平成 29 年 5 月に実施した。4 回の外国語活動時、授業の始め約 5 分間に“Pat-a-cake, pat-a-cake”を導入した。

（4）活動方法

「歌グループ」は、動作をつけたり、動画に合わせて歌ったりした。動画の中に歌詞を字幕として提示し、自然と目に触れさせた。「チャンツグループ」は、手拍子をしたり、動画に合わせてチャンツをしたりした。動画の中に歌詞を字幕として提示し、自然と目に触れさせた。「なぞり読みグループ」は、個々になぞり読みシートを配り、歌詞の下に指を置き、自分の発音している文字を指でなぞりながら自然な英語のリズムで音読する活動を行なった。事後調査後、学習の平等を保つために、それぞれのグループに 3 つの指導法をすべて補完した。

（5）調査・分析方法

研究課題 I は、個別面接方式により、歌詞を指でなぞりながら音読するテストを行なった。歌とチャンツグループは、歌またはチャンツをさせた後、音読テストを行ない、なぞり読みグループは音読テストのみを行なった。個別調査はすべて，なぞり読みの手元映像及び音声によって記録され、後日、英語母語話者の指導の下、筆者と筆者の指導教官が「発音・流暢さ・音読となぞりの一致」の項目を採点した。また、音声分析ソフト Praat により特徴的な音声波形を英語母語話者の波形と比較分析を行なった。

研究課題Ⅱは、次の 5 点について、質問紙を用いて調査を行なった - ①英語への「好意性・興味・積極性」（事前事後）、②“Pat-a-cake, pat-a-cake”動画を見る時の目線（1 回目後）、③“Pat-a-cake, pat-a-cake”活動の「楽しさ・内容理解・積極性」（事後）、④自由記述（事後）、⑤一番楽しかった活動（全活動後）。

5　結果と考察

（1）音読する際の発音、流暢さ、音読となぞりの一致の分析結果

ア「発音」と指導法

音読テストの結果を 1 元配置の分散分析で処理したところ、指導法の違いと「発音」との間に有意な差が確認された（$F(2,88) = 5.07$、$p < .05$、partial $\eta^2 = .10$）（表 1、表 2、図 1）。Bonferroni の多重比較の結果においては、「なぞり読み - 歌」、「なぞり読み - チャンツ」の間に、有意差が認められた（表 3）。したがって、なぞり読み指導は発音の向上に有効であったといえる。これは、発音と文字が結びつくことで音声を取り出す際のアクセスが容易にできるようになったためであると考える。

表 1.「発音」の記述統計量

Group	*N*	*M*	*SD*
歌	32	2.81	1.09
チャンツ	31	2.90	.98
なぞり読み	28	3.54	.69
合計	91※		

表 2.「発音」の 1 元配置の分散分析の結果

	SS	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
グループ間	9.06	2	4.53	5.07	.01	.10
グループ内	78.55	88	.89			
合計	87.60	90				

※音読テストの際，3 名の欠席があった。以下，「流暢さ」と「音読となぞりの一致」についても同様。

表 3.「発音」の各群における多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	*MD*(I－J)	*SE*	*Sig.*
発音	歌	チャンツ	-.09	.24	1.00
		なぞり読み	-.72*	.24	.01
	チャンツ	歌	.09	.24	1.00
		なぞり読み	-.63*	.25	.04
	なぞり読み	歌	.72*	.24	.01
		チャンツ	.63*	.25	.04

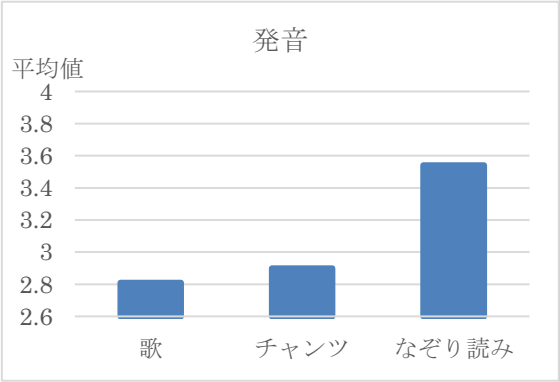

図 1.「発音」と指導法

イ「流暢さ」と指導法

指導法の違いと「流暢さ」についても、有意な差が確認された（$F(2,88) = 6.22$、$p < .01$、partial $\eta^2 = .12$）（表 4、表 5、図 2）。Bonferroni の多重比較の結果においては、「なぞり読み - 歌」の間に、有意差が認められた（表 6）。歌グループで得点が低くなったのは、母語のリズムに干渉され、歌詞を見たとき、単語ひとつひとつを発音しようとしたためであると考える。

表 4. 「流暢さ」の記述統計量

Group	*N*	*M*	*SD*
歌	32	2.72	.85
チャンツ	31	2.97	.98
なぞり読み	31	3.50	.75
欠損値	3		
合計	91		

表 5. 「流暢さ」の 1 元配置の分散分析の結果

	SS	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
グループ間	9.39	2	4.69	6.22	.00	.12
グループ内	66.44	88	.76			
合計	75.82	90				

表 6. 「流暢さ」の各群における多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	*MD*(I－J)	*SE*	*Sig.*
流暢さ	歌	チャンツ	-.25	.22	.78
		なぞり読み	-.78*	.23	.00
	チャンツ	歌	.25	.22	.78
		なぞり読み	-.53	.23	.06
	なぞり読み	歌	.78*	.23	.00
		チャンツ	.53	.23	.06

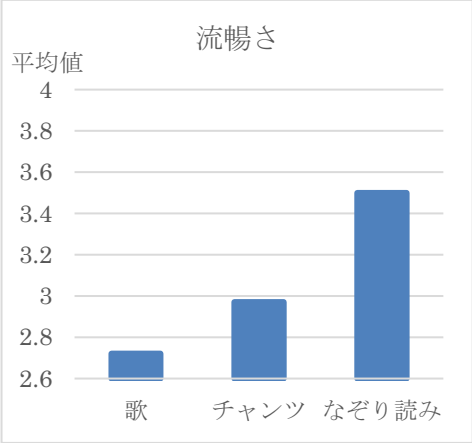

図 2. 「流暢さ」と指導法

ウ「音読となぞりの一致」（以下、「なぞり」と示す）と指導法

指導法と「なぞり」の間にも有意な差が認められた（$F(2,88) = 9.46$、$p < .01$、partial $\eta^2 = .18$）（表 7、表 8、図 3）。Bonferroni の多重比較の結果においては、「なぞり読み - 歌」、「なぞり読み - チャンツ」の間に、有意差が認められた（表 9）。したがって、音読をするためには、発音と文字を一致させる必要があり、その指導法としてなぞり読みが効果的であるといえる。

表 7. 「なぞり」の記述統計量

Group	*N*	*M*	*SD*
歌	32	3.00	.84
チャンツ	31	3.16	.82
なぞり読み	31	3.79	.42
欠損値	3		
合計	91		

表 8. 「なぞり」の 1 元配置の分散分析の結果

	SS	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
グループ間	10.08	2	5.04	9.46	.00	.18
グループ内	46.91	88	.53			
合計	56.99	90				

表 9. 「なぞり」の各群における多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	*MD*(I－J)	*SE*	*Sig.*
なぞり	歌	チャンツ	-.16	.18	1.00
		なぞり読み	-.79*	.19	.00
	チャンツ	歌	.16	.18	1.00
		なぞり読み	-.62*	.19	.00
	なぞり読み	歌	.79*	.19	.00
		チャンツ	.62*	.19	.00

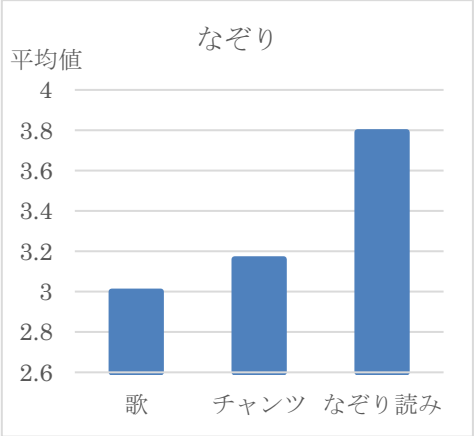

図 3. 「なぞり」と指導法

以上の分析結果から、発音、流暢さ、なぞりのいずれについても、なぞり読みの指導の効果が明らかとなった。一方、歌とチャンツの指導法の違いには、差がなかった。

（2）情意面の分析結果

ア　英語への「興味」

事前と事後で「英語の歌や詩に興味がある」の問いに対して、2 元配置の分散分析を施したところ、指導法と活動前後との間に交互作用が認められた（$F(2,86) = 4.02$、$p < .05$、partial $\eta^2 = .09$）（表 10、表 11、図 4）。そこで、単純主効果検定を行なったところ、歌グループは、チャンツ・なぞり読みグループよりも平均値に有意差が確認され（$F(1,30) = 9.17$、$p < .05$、Partial $\eta^2 = .23$）（表 12）、歌は英語への興味に大きく貢献するといえる。

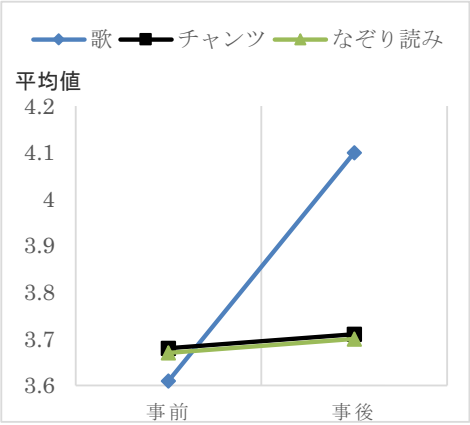

図 4. 英語の歌や詩に興味がある

表 10. 「興味」の記述統計量

	事前		事後		
指導法	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*N*
歌	3.61	1.15	4.10	1.14	31
チャンツ	3.68	1.01	3.71	1.10	31
なぞり読み	3.67	.83	3.70	1.03	27
合計	3.65	1.00	3.84	1.10	89※

表 11. 「興味」の 2 元配置の分散分析の結果

Source	Type Ⅲ *SS*	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
事前事後	1.51	1	1.51	5.93	.02	.07
事前事後＊指導法	2.04	2	1.02	4.02	.02	.09
誤差（事前事後）	21.84	86	.25			

※合計が 89 名となっているのは，事前調査の際に 1 名，と事後調査の際に 4 名の欠席があったためである。

表. 12 各グループによる「興味」の単純主効果の検定結果

		Type Ⅲ *SS*	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
歌	事前事後	3.63	1	3.63	9.17	.01	.23
	誤差（事前事後）	11.87	30	.40			
チャンツ	事前事後	.02	1	.02	.08	.79	.00
	誤差（事前事後）	6.48	30	.22			
なぞり読み	事前事後	.02	1	.02	.14	.71	.01
	誤差（事前事後）	3.48	26	.13			

イ　“Pat-a-cake, pat-a-cake”活動についての「楽しさ」

4 回目の授業後に調査した「“Pat-a-cake, pat-a-cake”活動が楽しかった」の問いに対して、1 元配置の分散分析を施したところ、有意差が認められた（$F(2,87) = 3.46$、$p < .05$、partial $\eta^2 = .07$）（表 13、表 14）。Bonferroni の多重比較においては、「なぞり読み - 歌」の間に、有意な差が認められ（表 15、図 5）、歌の活動が児童の楽しさに貢献するといえる。

表 13. 「楽しさ」の記述統計量

Group	*N*	*M*	*SD*
歌	31	4.52	.93
チャンツ	31	4.45	.85
なぞり読み	28	3.96	.84
合計	90※		

表 14. 「楽しさ」について 1 元配置の分散分析の結果

		SS	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	偏 η^2
楽しさ	グループ間	5.27	2	2.64	3.46	.04	.07
	グループ内	66.38	87	.76			
	合計	71.66	89				

※合計が 90 名となっているのは，調査の際，4 名の欠席があったためである。

表 15. 「Pat-a-cake 活動における楽しさ」の各群における多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	*MD*(I－J)	*SE*	*Sig.*
楽しさ	歌	チャンツ	.07	.22	1.00
		なぞり読み	.55	.23	.05
	チャンツ	歌	-.07	.22	1.00
		なぞり読み	.49	.23	.11
	なぞり読み	歌	-.55	.23	.05
		チャンツ	-.49	.23	.11

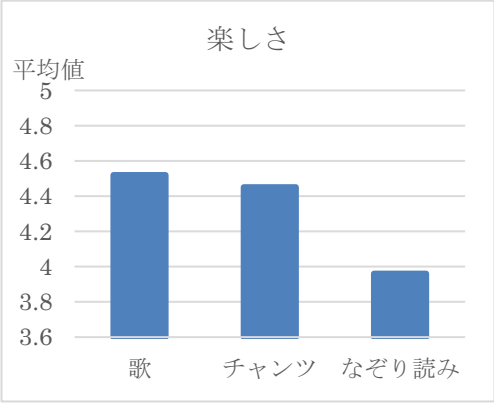

図 5. Pat-a-cake 活動は楽しかった

ウ「一番楽しかった活動」

どのクラスも 3 つの指導法を実施した後、一番楽しかった活動を調査したところ、すべてのグループで歌が一番楽しい活動となった（表 16、図 6）。児童の自由記述でも、「歌に合わせて動作もできたので楽しかった。」「もっと他の歌も歌ってみたい。」という意見が多く見られた。5 年生になると、歌への抵抗が見られると予想していたが、歌や動作を伴う活動への意欲が高いことが分かった。チャンツは、「発音がよくなってうれしかった。」という意見から、技能の向上に楽しさを感じている。なぞり読みでは、「なぞり読みシートがあったので、読みやすかった。」という意見があり、文字を補助的に必要としている児童は、なぞり読みの活動を好意的に捉えている。

表16. 「一番楽しかった活動」の集計結果

			一番楽しかった活動			
			歌	チャンツ	なぞり読み	合計
指導法	歌グループ	*N*	24	5	3	32
	チャンツグループ	*N*	17	11	3	31
	なぞり読みグループ	*N*	21	4	5	30
合計		*N*	62	20	11	93※

※合計が 93 名となっているのは，調査の際，1 名の欠席があったためである。

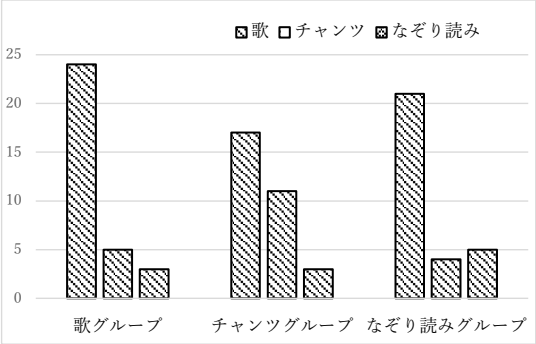

図 6. 「一番楽しかった活動」指導法別

6　おわりに

本研究では、自然な英語の音読へつなげる一歩として、マザーグースの活用を検討した。研究課題Ⅰの「音読」の調査では、なぞり読み指導の効果が明らかとなり，歌及びチャンツのみの指導では、音読につながらないといえる。音読をするためには、発音となぞりを一致させることが必要であり、英語をかたまりでとらえることや音の連結といった英語の特徴に気づかせることのできる、なぞり読み指導が効果をもつことが分かった。

研究課題Ⅱの「情意面」については、特に英語の歌や詩への「興味」の面で、歌グループにのみ、活動前後で有意な差が認められため、歌の活動が英語への「興味」につながることが分かった。マザーグースの歌である“Pat-a-cake, pat-a-cake”の「楽しさ」についての調査でも、歌グループとなぞり読みグループの間に差が認められた。さらに、「一番楽しかった活動」の調査結果からも、指導法に関係なく、児童にとっては、歌が楽しい活動であった。これは、歌が楽しいということに加えて、マザーグース特有のリズムの良さや魅力も加わってのことであると考える。したがって、英国伝承童謡であるマザーグースを歌として取り入れることは、児童の情意面にとっては効果的であるといえる。

ただし、歌から音読することへの移行は、児童にとっては、ハードルが高い。歌のメロディーを取り除いていくことと、発音と文字を一致させることを同時にしなければならないからである。その解決策として、歌指導となぞり読み指導の間に、チャンツ指導を入れることが望ましいと考える。したがって、歌→チャンツ→なぞり読みの段階的な指導を、自然な英語の音読へつなげる方法として提案したい。さらに、この指導を効果的に行なうことができるように、第 3 学年から系統的・段階的に取り組むマザーグースを活用した指導カリキュラムの試案を作成した（図 7）。今後は，この試案に基づいて作成した指導計画案や教材を用いて授業実践に取り組んでいきたい。

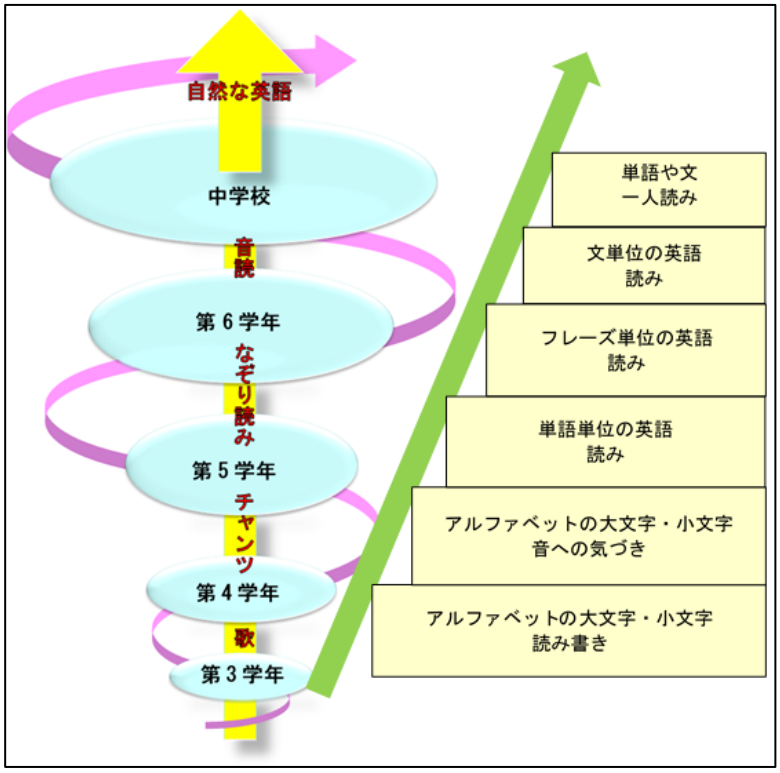

図 7. マザーグースを活用した指導カリキュラム試案

引用文献

アレン玉井光江(2010)『小学校英語の教育法』東京：大修館書店.

Graham, Carolyn. (2006). *Creating chants and songs.* Oxford: Oxford University Press.

文部科学省(2017a)「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)」Retrieved February 7, 2017, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/02/07/1381875_2_1.pdf.

文部科学省(2017b)「小学校学習指導要領」Retrieved March 31, 2017, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/04/27/1384661_4_1.pdf.

Mother Goose club-YouTube. (2013). *Pat-a-cake.* Retrieved April 19, 2017, from https://www.youtube.com/watch?v=iXtF27rIhkA.

Murphey, Tim. (1992). *Music & Songs.* Oxford: Oxford University Press.

成田一(2013)『日本人に相応しい英語教育』東京：松柏社.

Phillips, Sarah. (1993). *Young learners.* Oxford: Oxford University Press.

鷲津名都江(1992)『わらべうたとナーサリーライム』東京：晩聲社.

Wong, Rita. (1987). *Teaching pronunciation focus on English rhyme and intonation.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.