

音楽と英語のCLIL授業におけるリズム創作の有効性

ーモンゴルの小学校での実践をととしてー

井本 美穂¹・坂本 南美²

(¹岡山理科大学教育学部・²同志社大学グローバル地域文化学部)

本研究は、音楽と英語の CLIL 授業におけるリズム創作の有効性について、モンゴルの小学校音楽科授業での実践をもとに考察した。動物名の英単語を用いたペアによるリズム創作の過程において、音楽面では、リズム構造に着目し、拍感を習得しながらリズムを創出する児童や、英単語の発音・イントネーションを音の強弱とみなして重ね方を試行する児童など、音楽の要素と英語の発音の結びつけ方に多様性がみられた。英語面では、英語のリズム創作を通じて、強勢アクセント言語¹である英語の強勢を拍に取り込む過程が観察された。その際、母語の強勢の影響を受けることなく、適切な英語の強勢を習得していくプロセスが見られた。結果として、学習者自身が「英語らしい発音」を模索しながら、拍に当てはめていく様子が確認された。以上より、音楽と英語の CLIL 授業において、音や音声の組み合わせに焦点をあてたリズム創作を実施することによって、音楽の学習内容と英語の学習内容が有機的に作用し、児童の学びを深める可能性を示した。

キーワード：CLIL、音楽教育、英語教育、モンゴル、創作活動、英語の発音

1. はじめに

本稿は、音楽と英語の内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning: 以下 CLIL）授業について考察したものである。これまで、音楽を外国語学習に用いた実践は数多く行われてきた（高橋, 2021 ; 和田, 2017 など）。川島（2024）は、英語学習と音楽との関係について、以前は学習者の動機付けの観点で論じられる傾向にあったが、近年は小中高連携の視点で英語詩および歌詞の使用法を考察した研究（谷・山野, 2019）、英語科と音楽科の連携や音韻構造の違いから英語の歌の指導法を考察した論考（和田, 2015）など、学習内容に立脚したアプローチへと研究の幅が広がっていることを示している。一方で、高橋（2021）は、外国語活動・外国語科の授業では「英語の歌」の教材が音楽的な学習に結びついておらず、また、音楽科における「歌唱」の指導においては、英語の音声・リズムと日本語の音声・リズムの違いを理解するような学習につながっていないと指摘している。そのうえで、外国語活動・外国語科と音楽科の教科横断的な視野に立った効果的な「英語の歌」の指導が必要であると述べている。以上のように、音楽と英語を組み合わせた授業では、音楽教育および英語教育が育成をめざす資質・能力をともに向上させる授業の構築が課題となっている。

そこで本研究では、モンゴルの小学校において実践した音楽と英語の CLIL 授業の事例を考察し、音楽学習と英語学習を組み合わせた授業の有効性について検証することを目的とする。

モンゴルは近年、外国語教育の推進を重要視しており、小学校 4 年生から英語を第一必修外国語として学んでいる（国際交流基金, 2022a）。また、政府主導で若者に海外で学ぶ機会を積極的に提供している（国際交流基金, 2022b）。教授法に関しても、従来の教師主導による知識中心の教授から、コミュニケーション活動を通して児童生徒の自立的な学びを推進する方法への大きな転換をめざしている。こうしたモンゴルの教育事情を背景に、筆者らは 2019 年より、音楽教育と外国語教育とを融合させた CLIL の手法を用いて、モンゴルの学校で授業を実践している。芸術教科に関して、モンゴルでは 2019 年の新カリキュラムで創造性の育成を掲げており、創作活動に注目がおかれている（モンゴル教育文化科学省, 2019）。そのなかで、音楽教育においては、創作活動の初段階として

リズム創作が取り入れられることが多い。そこで本稿では、リズム創作と英語学習を組み合わせた CLIL 授業において、モンゴルの児童にどのような学びが生まれるのかについて、音楽学習・英語学習双方の見地から分析・検証する。本稿の内容として、まず CLIL について概観した後、初等音楽科教育における創作活動の位置づけとリズム創作の意義を示す。そのうえでモンゴルの小学校での実践内容を考察する。

2. CLIL (Content and Language Integrated learning)

CLIL は、内容（教科内容）と外国語を統合的に学ぶ授業スタイルであり、教科内容を学ぶために学習者の母語以外の言語を授業中の言語として使用するという特徴を持つ。CLIL 授業は、実践によって教科内容と言語の比重の置き方に柔軟な幅はあるが、実践を通して内容と言語の両方の習得を目指すことが可能であることからその授業デザインが推奨されている (Coyle et al., 2010)。1990 年代以降、ヨーロッパを中心に徐々に広がったこのアプローチは、基本的に内容 50%・言語 50%の割合を目指すことが多い (池田, 2011)。CLIL では「言語形式がそれ（授業）自体の目的ではなく、非言語的内容を表現する手段とした外国語教育のアプローチ」であると説明されている (Fernández Fontecha, 2012)。つまり、学習する教科のなかで必要な内容を理解したり表現したりするために、学習者の言語能力を刺激することで、目標言語を学ぶ授業を展開するアプローチをとる。昨今では、日本においても小学校英語教育の分野を中心に CLIL の実践が注目を集めるようになった (安達他, 2020; 太田, 2021; 二五, 2020, 2022)。また、CLIL に関するレビュー研究では、CLIL をとおしてトランスランゲージング²の実践が学習者の教科内容の習得に与える影響の検証等も進み (Lui et al., 2023)、CLIL に関する研究・検証の対象や内容も細分化されてきたことがうかがえる。このアプローチがヨーロッパからアジアや他地域に広がったことで、英語以外の言語による CLIL 授業実践研究も進められ (De Smet et al., 2023; Hendrikx & Van, 2023; Pineda et al., 2024)、世界の様々な地域で様々な教科内容を対象とした CLIL の授業に対して、それぞれの文脈でその効果や影響が広く検証されるようになった。また、CLIL が持つ枠組みや原理についても文脈に合わせて柔軟に解釈され、実施されている。

CLIL には「4 つの C」としてまとめられている枠組みがあり、それら「内容 (Content)」、「コミュニケーション (Communication)」、「認知 (Cognition)」、「コミュニティ/文化 (Community/Culture)」は「4Cs」とも表現される (池田, 2012)。4 つの C はそれぞれ「内容 (Content)」は児童生徒が学習する内容、「コミュニケーション (Communication)」は参加者間のやりとりを指す。また「認知 (Cognition)」については、Anderson and Krathwohl (2001) によって示された修正版のブルームの目標分類学 (revised Bloom's taxonomy of objectives) を用いて定義されており、6 つの思考段階 (記憶・理解・応用・分析・評価・創造) で構成されている (Coyle et al., 2010)。「コミュニティ/文化 (Community/Culture)」に関しては、教室での協同学習を通じて、多文化への意識と国際理解に関わる内容を扱う。CLIL ではこれら 4 つの C のうち、「認知 (Cognition)」を最も重要な要素として位置づけている。

さらに池田 (2012) は、CLIL の 10 の原則を概説している。

1. 内容学習と語学学習の比重は 1 : 1 である
2. 4 技能（読む・聞く・書く・話す）をバランスよく統合して使う
3. タスクを多く与える
4. さまざまなレベルの思考力（暗記、理解、適用、分析、評価、創造）を活用する
5. 協同学習（ペアやグループ活動）を重視する
6. 異文化理解や国際問題の要素を入れる
7. オーセンティック素材（新聞、雑誌、ウェブサイトなど）の使用を奨励する
8. 文字だけでなく、音声、数字、視覚（図版や映像）による情報を与える
9. 内容と言語の両面での足場（学習の手助け）を用意する
10. 学習スキルの指導を行う

これらの原則は、実際に教室で授業を行う際に必要な要素を確認する指標にもなり、授業者にとって言語活動や

思考を深める機会、アウトプットの内容など具体的な授業デザインを進めるうえでも役立つものである。さらに具体的な授業デザインにおいては、特に初等教育では Gardner (2006) が提唱した多重知能理論の活用に関する有効性を明らかにした研究もある(二五, 2022)。二五(2022)は、Gardner の「8つの多重知能」(言語的、論理・数学的、視覚・空間的、身体運動的、音楽的、対人的、内省的、博物的)から教科内容に合わせた知能に焦点を当てることで、学習者の個性を生かした学習法の実践につながることを説明した。そのうえで「8つの多重知能」の援用は、「CLIL の Scaffolding (足場がけ)³となり、より子どもの意欲を引き出して、効果的に学習が進められる」と概説している。

これら修正版のブルームの目標分類学、CLIL の4つのC、池田(2012)の10の原則、二五(2022)による8つの多重知能(Gardner, 2006)の概観から、CLIL による授業実践は教科と言語の学習を目的としつつも、教師の導きのもと学習者が教室での協同的な活動を通して主体的に学ぶ姿勢を育むアプローチであることがわかる。

3. 初等音楽科教育におけるリズム創作の位置づけ

本節では、CLIL をモンゴルの初等音楽科授業に取り入れてリズム創作を実施することの意義について、モンゴルのカリキュラムおよび日本の初等音楽科教育の実践例に基づき考察する。

モンゴルの現行の教育制度は、小学校5年制、中学校4年制、高等学校3年制であり、小学校および中学校を義務教育とする5・4・3制となっている。モンゴルでは、2019年に公的な教育課程として『初等教育カリキュラム』(БАГА БОЛОВСРОЛЫН СУРГАЛТЫНХӨТӨЛБӨР, 2019)がモンゴル教育文化科学省によって発行された。音楽科は美術・技術とともに芸術分野として位置づけられている。本カリキュラムでは、芸術分野において次の4つのコンピテンシーを習得することができるとしている。

- 1) 感受する力(環境や作品に興味をもつ、生活経験で培った自分の感覚や思考を表現し他者と共有する等)
- 2) 実現する力(芸術作品を模倣して自分の作品を生み出す、個人やチームでアイデアを考え、協力して実現する等)
- 3) つくる力(作品をとおして個人的な感情・アイデアを表現する等)
- 4) 創造し探究する力(新しい作品をつくるために必要な情報を収集し、収集したデータをもとに方法と素材を選択して使用する等)

つづいて、音楽科の内容をみると、創作活動として各学年で次のような学習が提示されている。

- 1年生:「簡単な楽器をつくり自然の音や動物の鳴き声を表現する」「特定のテーマ(馬、雨など)について、リズムをつくり発表する」
- 2年生:「旋律をつくり、指定された描き方(上がる、下る、繰り返し)で曲を表す」
- 3年生:「与えられたリズムのバリエーションを開発する」
- 4年生:「感情(喜び、悲しみなど)を表現するのに適した音楽を選び、音楽の動きをつくる」
- 5年生:「特定のテーマ(電車、子守歌など)に従ってリズムをつくる」「簡単な楽器を使って打楽器の曲をつくる」

以上に示した内容は、日本の初等音楽科教育の創作活動においても重視され、様々な実践が行われている。

古山(2014)は、創作活動のなかで「音は、創作者が「奏法(聴覚効果と視覚効果)」「音楽様式」「リズム・リズムパターン」「音高」「強弱」「速度」「タイミング」などを取捨選択したり、繋いだり、重ねたり、組み合わせたりすることを通して、「音楽作品」へと仕立て上げられる」と述べている。このことから、初等音楽科教育において、児童は音楽をつくる過程をとおして、音楽を特徴づける要素や仕組みについての知識を体験的に獲得することが可能となるといえる。さらに、体験的に獲得した知識を基に自ら音楽をつくるという行為は、創造性の育成にもつながる。井庭(2019)は、これからの社会は「創造社会」と呼ばれる、「創造」「つくる」ということが人々の関心や生活における中心的な関心となる時代となることを示している。そして、創造的に「つくる」力を身につける学び方として、つくるなかで学びを深める「クリエイティブ・ラーニング」を提唱している。こうした考え方は、上記のモンゴルの芸術教科で獲得できるコンピテンシーのうち、「実現する力」「つくる力」「創造し探究する力」

に合致する。

音楽の創作活動のなかでも、言葉によるリズム創作は、歌のように特定の音高をもたないため、拍節感・リズムと言葉の発音との関係に集中することができる。言葉によるリズム創作の実践研究として、石上（2014）が小学校4年生を対象に実施した、日本の地名を素材として、言葉を用いたボイスアンサンブル⁴づくりが挙げられる。この実践では、グループで言葉の組み合わせや声の高さや長さ、音色、リズムといった音楽の特徴や、反復・問いと答え・変化など音楽の仕組みの生かし方を工夫することにより、児童が言葉のもっている様々な音楽的な要素を引き出し、表現することを実現している。また福元（2018）は、ケチャ⁵を鑑賞した後、ケチャの音楽の特徴となっているインターロッキング⁶の手法を生かしたグループでのリズム創作を実践している。創作の過程で、反復・変化の使い方およびリズムの重ね方の工夫により、独自の音楽を創造することが可能であることを明示した事例となっている。

また、創造性を育成するうえで協同的な学びが重要な学習形態であることは、益川（2024）が「創造性とは、一人の頭のなかでの検討の結果起きるものではなく、他者との協調的創発の結果起きるものである」と指摘していることから明らかである。上述した石上（2014）と福元（2018）の事例も、他者と協同して新しい音楽をつくりあげるなかで、協調的創発を生み出す活動となっている。こうした活動は、モンゴルのコンピテンシーにおいては、「感受する力」の育成に該当する。

このように、リズム創作は、「実現する力」「つくる力」「創造し探求する力」「感受する力」というモンゴルの4つのコンピテンシーすべてを網羅することが可能となる活動であるといえる。さらに、前節で述べたように、CLILは協同学習を原則として含んでおり、言葉によるリズム創作の活動とCLIL授業の親和性は高いといえる。

上記のような事例をふまえ、英単語を用いてリズム創作を実施することにより、CLILの目的・モンゴルの音楽教育の目的を包含する授業を構築する可能性を見出した。そこで本研究では、CLIL授業における音楽学習の内容として、リズム創作をモチーフとして実践に取り組むこととした。

4. 授業実践

4.1. 対象者

2024年9月に、ウランバートル市内のA校（小中高一貫校）の小学校5年生30人（男子15名、女子15名）を対象に、音楽と英語のCLIL授業を実施した。授業時間は40分間であった。対象児童は、本授業を実施するまでの1年間、すでに英語を学習している。音楽面では、これまで教師の示したリズムを模倣する、楽譜で示されたリズムを手拍子や足踏みで表現するなどのリズム学習を行ってきた。ただし、音楽の授業で創作活動を行ったことがなく、またグループ活動の経験もなかった。

4.2. 研究方法

本研究では、モンゴルの小学校で音楽と英語のCLIL授業を実施した。授業中、児童はペアを組み、動物名の英単語を用いてリズムを創作した。この過程において、音楽的な要素と英語の学習がどのように相互的に作用するかを観察するため、授業中の児童の活動を録画し、その後詳細に分析した。授業全体を撮影するためのビデオカメラは、教室の前方と後方に設置した。グループ活動中の机間巡視時には、携帯型ビデオカメラを使用し各グループの発言や活動を記録した。これにより、教師の指導方法や児童同士のやり取り、リズム創作の進行状況を多角的に捉えることが可能となった。授業後、録画されたビデオを視聴し、以下の4つの側面に焦点を当てて分析を行った：

1. 音楽に関する側面：児童が音楽的な要素（拍感・リズムなど）をどのように用い創作したか、また、英単語の発音と音の強弱をどのように結びつけてリズム創作に反映させたか
2. 英語に関する側面：リズム創作を通して、強勢アクセント言語である英語の強勢をリズムに取り入れながら、母語の強勢に影響されずに、適切な英語の強勢を習得するプロセス
3. 教師と児童のやり取り：教師がどのように児童に指導を行い、児童がどのように反応したか
4. 児童同士のやり取り：グループ活動中の児童同士のコミュニケーションや協力の進行、リズム創作のアイデア交換の様子

このような手法を通じて、音楽と英語の学習内容がどのように作用しあい、児童の学びを深める可能性があるのかを明らかにした。

4.3. 倫理的配慮

A 校の責任者に個人情報保護を含めた研究趣旨を口頭および書面で説明し、授業実践ならびに調査・分析協力の承諾および同意書への署名を得た。また、本研究については筆頭者・共著者双方の所属大学における研究倫理委員会の承認（岡山理科大学承認番号 5-15、同志社大学承認番号：23059）を得ている。

4.4. 実践の概要

音楽と英語による CLIL 授業において、「動物アンサンブルをつくろう」というテーマを提示し、言葉を用いたリズム創作を実施した。目標については、音楽面では「言葉を用いてリズム表現を工夫することができる」、言語面では「授業をととして、学習のための言語および動物の名前・発音を知り、「英語らしい発音」を習得することができる」と設定した。本授業では、英単語の発音・イントネーションの学習および言葉によるリズム創作を組み合わせ、言語学習および音楽学習の内容が同等の比率になるよう授業を設計した。

CLIL の 4Cs との関連については、表 1 のとおりである。ここでは、本授業実践における児童の活動を Content・Communication・Cognition・Community/Culture の各観点から分類して記載している。また、4Cs のうち、Content は音楽の学習内容、Cognition・Communication については音楽と英語の両方の側面から各要素を捉え、Community/Culture では、音楽・英語と区別して捉えるのではなく、クラスコミュニティでの活動やペア活動を通じた協同的な学びに関わるダイナミックな要素に焦点を当てている。

Communication は協働学習や学び合い、scaffolding 等を円滑に進める要素となるが、本実践では「学習言語」については、音楽関連用語として“louder”“softer”といった強弱に関する用語、および“slower”“faster”といった速度に関する用語の獲得をめざした。これらの語彙は、授業内で音量の変化やテンポの変化を効果的に伝える手段として提示した。特に教師によるモデリングの場面では、児童は教師の後について例示されたリズムを復唱した。単語を練習する場面だけではなく、児童が体感的に各単語の意味や音を認知できるように、教師はこれらの音楽関連用語を多様な場面で繰り返し使用した。「学習のための言語」は、主に動作表現を中心とし、「Please practice the rhythm in pairs.」「Let's sing all together.」「Please play together.」「Please listen.」「Please stand up.」「Please have seats.」といった英語表現を教師が動作とともに示すこととした。「学習のための言語」は、40 分の授業のなかで常に教師が使用することで、自然な形で意味や活動を認知できる雰囲気づくりをめざした。

表 1 リズム創作における CLIL の 4Cs

Content	Communication	Cognition	Community/Culture
・言葉を用いてリズム表現を工夫する。	【学習言語】 ・様々なアクセントをもつ動物の英語名を知り、各単語が持つ音声の特徴を体感する。 ・‘rhythm, rest, louder, softer, slower, faster’ など、音楽学習で使用される言葉を知る。 【学習のための言語】 ・コミュニケーションの手段としての言語を知る。 Please practice the rhythm in pairs. Let's sing all together. Please play together. Please listen. Please stand up. Please have seats. など	【音楽】 ・声を音素材としてとらえ、音の重なりや響きを味わう。 (理解・応用・分析・評価) ・ペアで表現を工夫してアンサンブルをつくる。 (理解・応用・分析・創造) 【言語】 ・音楽にまつわる英語表現や定例句を理解する。 (記憶・理解・応用) ・英語による声かけや指示を理解する。 (記憶・理解・応用)	・ペアでの意見交換をととして、自分の意見を他者と共有する。 ・リズム表現をととして、他者と 1 つの音楽を作り上げる。

学習形態としては、まず動物の単語およびリズム遊びを一斉に実施し、その後ペアでリズム創作の学習を進めることとした。まず、教師が7種類の動物の絵カードを順番に示して発音し、児童が復唱した。例示した単語は、馬 (horse)・うさぎ (rabbit)・わに (crocodile)・羊 (sheep)・猫 (cat)・かば (hippopotamus)・コアラ (koala)の7語であった。これらは、児童に馴染みのある動物の名前であり、その中でも1拍に発音しやすい1音節の単語から1拍に入れる際には工夫が必要となる多様な音節数・強勢を持つ単語までを選出している。音節は、それぞれ horse・rabbit・cro-co-dile・sheep・cat・hip-po-pot-a-mus・ko-a-la となっており、これら7語のうち1音節からなる語が3語、2音節からなる語が1語、3音節からなる語が2語、最も長い5音節からなる語が1語となっている。5音節からなる hippopotamus は児童が1拍に入れるには難易度は高いものの、撥音に似た音も含んでいるため対応しやすいものと判断して取り上げた。

単語の意味と発音を確認できた後、リズムの異なる2種類のリズム譜(4分の4拍子4節)を提示し、動物名をあてはめて演奏した(図1)。○は発音する部分、×は発音しない部分である。このリズム譜は、森保(2024)が考案したものをを用いた。今回のCLILの授業では、1拍に1単語をあてはめることとした。これは、児童が、各英単語を1拍にあてはめるために発音を工夫するなかで「英語らしい音声や強勢」に気づき、自ら「英語らしい発音」を自然に実現させていく過程を観察することを目的としている。

発音の実際については、図1の○×の上に示した。各単語の最も強い強勢には太字および下線を付し、次に強い強勢は太字にした。実際の授業では、○×のみ提示した。

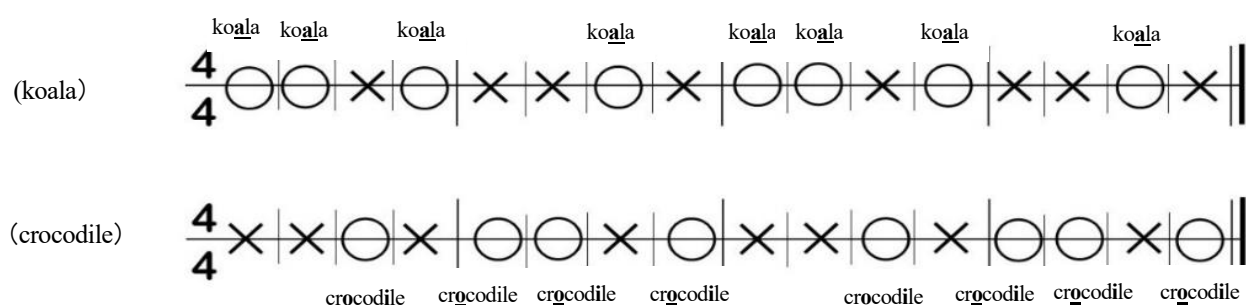


図1. 例示したリズム譜

リズム譜に慣れたと思われたタイミングで、教室内の児童を2グループに分け、2種類のリズム譜を同時に演奏する活動を実施した。動物名を用いてリズムを作り、それを重ね合わせるという手順を把握できた後に、ペアになって動物リズムを作成する活動を行った。ワークシートとして、○×が記入されていないリズム譜をペアに1枚配布した。児童たちはペアで相談し、使用する動物名およびそれらを用いたオリジナルのリズム譜を作成した。ペアで創作した動物リズムが完成した後、クラス全体で発表会を行った。教室の座席をコの字型に配列したため、自席で順にテンポよく発表する様子を、児童たちは互いに参観しあうことができた。表2に、授業の展開計画を示す。

表2. CLIL 授業の展開

児童の活動	教師の行為・支援	備考・準備物等
1. あいさつ	教師が自己紹介をする。	動物カード
2. 動物の英語名と発音を学ぶ (アクセントやイントネーションの違うものを数種類)	教師が動物の絵をみせて「これは何かな?」と問いかける。児童が答えた後に英単語を見せ、発音の練習をする。各動物(7種類)の英語の読み方を把握する。	

3. 動物の名前でリズム遊びをする。自分の動物リズムをつくる	1) 教師が4拍子にあわせて動物名を用いてリズムを4小節つくって示す(2種類)。教師の後に続いて子どもが模倣する。 2) 2つのパートを練習して合わせる(全員→2つのパートに分かれてパートごとに練習→2つのパートを合わせる)。 3) 自分の動物リズムをつくる。「自分でリズムつくれるかな?」と声かけを各自でつくってみる。	リズムパターンカード
4. 動物アンサンブルをつくる(ペアでリズムを重ねる) 1) 2種類のリズムを一緒に考える 2) 相手とリズムを重ねる 3) 推敲し、重ね方を工夫する 5. 発表 6. まとめ	1) 動物を2つ選び、ワークシートにリズムパターンを考えて記入する(休符の部分に×をつける)。 2) ワークシートに記入したリズムを表現する。相手とリズムを重ねることで、声の重なりのおもしろさに気づくことができるようにする。 3) 重ね方を工夫することで、様々なリズムが重なる面白さに気づき、他者と音の重なりを楽しむことができるようにする。 その場で発表する。	ワークシート 相手のリズムを聴いたり重ねたりした結果、複数リズムパターンを作る場合は、2段目、3段目にリズムを記入する。振り返りについては、なぜ変えたのか、どう変えたのかなども含めて個別に付箋に書き、ワークシートに貼る。

益川(2024)は、協調的創発の考えを取り入れた際に必要な学習デザインとして、教師の意図に基づいた創作活動のベースとなる枠組みがある程度用意されており、その枠組みに支えられるかたちでグループメンバーが協調的にアイデアを出し合いながら創作活動に取り組むことを提示している。

以上の言述に基づき、ペアによるリズム創作活動における条件を、以下のように設定した(図2)。

・活動時間は10分間 ・隣同士でペアになる ・4分の4拍子で8小節分 ・1拍に1単語	・用いる音は、動物の名前の単語 ・動物の名前は、自分たちで考えてもよい ・発音しない拍があってもよい ・どのような声のトーンでもよい
---	---

図2. リズム創作における条件

5. 分析と考察

本授業のペア活動では、最初から2人で動物およびリズムパターンを一緒に考えるペアもあれば、まず1人で自分の好きな動物を考えて4小節のリズムを作った後に2人で合わせるペアもあった。また、創作の過程においては、2人で議論して単語のアクセントの位置を決めていくペアや、交互に発音しあうことで呼びかけ合いのようなリズムパターンを創り出すペア、新奇性を求めて2人とも発音しない部分を多く設けるペアなど、多様な工夫をしている様子がみられた。また、英語面に関しては、一斉での英単語の発音練習の場面では、教師の後に続いて大きな声でテンポよく発音する児童が多く、全体的に楽しみながら繰り返し練習していた。そのなかで、モンゴル語での当該単語の発音をつぶやく児童もおり、各ピクチャーカードと発話している英単語をリンクさせながら練習している様子が見受けられた。また、ペア活動のなかでは、一斉練習で繰り返した発音を基に、互いに拍を取りながら発音している様子が観察された。本節では、こうしたペア活動のなかから音楽学習面・英語学習面において特徴がみられた3つの事例を取りあげ、分析および考察を示す。

5.1. 音楽学習面における学びの様相

(1) 例示を援用した手法によるリズム構造の把握と拍感の習得

創作にあたっては、インターロッキングのようにリズムをパターン化することについては教師からは言及しな

兒童 a (bird)

兒童 b (dog)

これは、例示したリズム譜が2小節ごとにリズムパターンを繰り返していることに気づき、その手法を模倣したものであると考えられる。このペアでは、児童bが拍にリズムをうまくのせられず、戸惑っていた。児童aはその様子を見て、ワークシートの児童bのリズム部分を指で1拍ずつ示しつつ、鉛筆で拍を叩きながら児童bのリズムと一緒に練習していた。児童bのリズムは教師が例示したリズムと同じ型であり、新たなリズムよりも既習のリズムを用い、動物名を“dog”という短い発音のものに変更することにより、演奏の安定を図ったと考えられる。一方、児童aが重ねたリズムは、1小節目の1拍目は児童bと異なり発音し、2～4拍はbとリズムを合わせた形となっている。2小節目も同様に、3拍目のみ児童bと異なり発音するが、その他は同じリズムとなっている。このように、ペアAの作品は、児童bのリズムを支えつつ、独自の新たなリズムを加えることにより、お互いの声の共鳴と差異が明確に感じられる音の重なりを創出している。この事例では、例示されたリズムを基盤とし、演奏者の技能の状況をふまえて、児童aが児童bへのscaffoldingを行いつつ、協調的に創作が行われている様子がみられた。

ペア B では、リズムにあてはめて様々な動物の名前を発音し、重ね方を工夫する様子がみられた。児童 c は、最後の小節の終わり方を児童 d と確認した後、自ら発音しながらリズムを考案してワークシートを埋めていった(図 4)。

兒童 c (horse) 

兒童 d (sheep) 

児童 d は、例示で使った 7 種類の動物名を発音し、組み合わせとしてどの動物の発音が適切であるかを試していた。そして、リズムの案出に臨んだ際、1 小節目の 2 拍目までは先に作成した“horse”のリズムに合わせてリズムを発音するが、3 拍目になると、“horse”のリズムと見比べながら、音を入れるかどうかを迷っていた。そこで、児童 c が“horse”の一連のリズムを発音してみせ、その後児童 c と児童 d は、リズムと単語の発音の連なりを確認しながら、重ねるリズムのアイデアを発案していった。このペアは創作過程で、一音一音、音の重なり方を確かめながら創作を進めていった。本授業での活動は、時間的な制限もあり、強弱を工夫するような声かけをしなかった。しかし、この児童らは英語のイントネーションの違いを音の濃淡と捉え、各単語の発音を生かして様々な重ね方を試行していった様子が確認された。

5.2. 英語の強勢に関する音声の獲得

日本の小中高等学校をはじめ、英語授業では音声指導に関する活動として英語の歌やチャンツ⁷、ナーサリーライム⁸を取り入れることが多い。これらは「英語らしい発音」、つまり日本語とは異なる英語のアクセント、リズム、イントネーションおよびプロソディ⁹に気づかせる具体的な活動であり、その指導法を確立することは英語の音声指導において重要な点である（山本・里井，2016）。日本語に着目すると、日本語母語話者はモーラ¹⁰による感覚で一単語の長さをとらえるため（窪園，1999）、本授業実践のような音楽のリズム作品を創作する場合、日本語母語話者であれば一つの単語が持つすべてのモーラを拍に当てはめる傾向がある。例えば、「うさぎ」という語を本実践で使用したとすれば、1拍に「うさぎ」という3つのモーラからなる名詞をはめ込むために、その1拍に「うさぎ」という「3モーラ分の3連符」または「3モーラ分の3つの16分音符+16分-休符」を入れることになる。楽器の演奏指導や合唱指導等では、むしろ3連符や4分音符、16分音符を学習者に習得させるために、日本語のこの傾向を利用した方法を取り入れる手法もある。一方で、強勢アクセント言語である英語を用いた場合は、例えば“rabbit”という語であれば「ラビット」という日本語的な4つのモーラを1拍に入れるのではなく、その1拍には“rabbit”の“ra”部分を当てはめ、残る弱音（特に“t”）はほとんど聞き取れない音となる。これは、英語が強勢アクセント言語である結果である。

モンゴル語の発音の特徴については、モンゴル語は語アクセント言語¹¹に分類されるが、強勢に関しては特徴があると指摘されている（カールソン，2007）。カールソン（2007）はモンゴル語の強勢の特徴について、「語中の1音節を顕著にするという語彙強勢を持つのではなく、すべての語の最初の2モーラに結び付けられる語アクセントを持つ」と説明している。これは英語の持つアクセントの特徴とは異なるものである。また、「モンゴル語の語アクセントは音調の上昇で、（ほとんど）すべての語における上昇音調を持つ特徴がある」とも述べている。これらのモンゴル語の特徴に鑑みながら、本研究でモンゴル語話者である児童が「英語らしい発音」を捉えていく過程に着目すると、今回の音楽・英語CLILでの動物の名前を用いたリズム創作の中で、選んだ動物名の音に多様性が見られた。児童たちのペアによる創作活動では、cat（1音節:cat）やmouse（1音節:mouse）に加えてdragon（2音節:dra-gon）、crocodile（3音節:cro-co-dile）といった複数の音節を持つ単語を自ら選択してペア創作に取り組み、それらをモンゴル語の強勢に関する特徴に影響されずに、「英語らしい発音」を自分たちで探りながら拍に当てはめていた。crocodile（3音節:cro-co-dile）は教師が準備したモデルの中に含まれていたが、dragon（2音節:dra-gon）はペアCの児童eが新たに加えた彼の好きな動物の名である。本実践では、ペアによって、手拍子やペンを用いてビートを取って調子を合わせ、ペアの相手が選択した動物名と自分が選んだ動物名の発音をリズムハーモニーとして融合させながら、英単語を拍に当てはめ合っていた様子が観察された。

例えば、ペアCが採用した“dragon”という語のモーラ数を見ると「d-ra-go-n」に分かれて4つとなる（図5）。「d」は子音であるが、英語のモーラ計算では母音がない場合は通常モーラとしてはカウントされない。「ra」は1つのモーラと見なされ、「go」および「n」も1つのモーラである。ペア1では、児童eがこの“dragon”という語を選んでリズム創作を行った。児童eは“ra”に強勢を置いて「英語らしい発音」を自然に実現させていたが、これは、モンゴル語の「すべての語の最初の2モーラに結び付けられる語アクセントを持つ」うえに「その語アクセントは音調の上昇（tonal rise）」である（カールソン，2007）という特徴には当てはまらないアクセントとなる。また、児童eはペアでリズム創作を進めていく過程で、ペアの相手である児童fと何度も発音し合いながら、また時には二人で楽譜に修正を加えたりしながら、繰り返しリズムに合わせて発音する作業を重ね、自然な積み重ねによって「英語らしい発音」を体得していった。

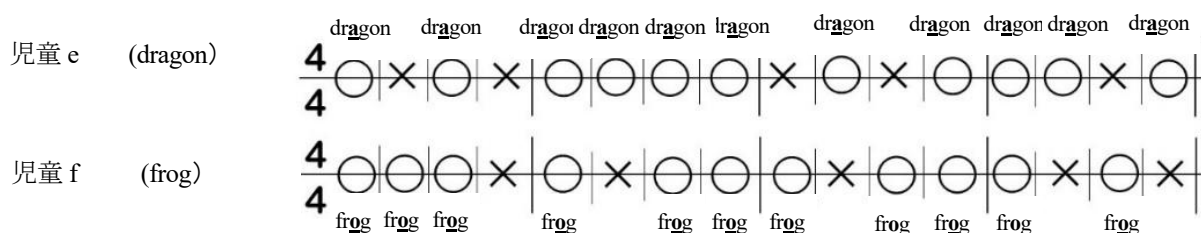


図5. ペアCの作品

このリズム創作が完成するまでの過程で、教師から発音に関する *scaffolding* は一切加えられていなかったことを考えると、彼ら自身の中で拍を感じることに英語の強勢を感じるものが自然につながっていったと言えるだろう。今回の音楽・英語 CLIL では、リズム創作のなかで英単語を使って 1 拍に単語を当てはめていく作業を通して、学習者が英語特有のアクセントを獲得していった様子が見られた。

6. まとめ

本研究では、音楽授業で創作活動の経験が少ないモンゴルの小学生に、音楽と英語による CLIL 授業を実践した。授業分析によって、児童がペアによるリズム創作に取り組むなかで、リズムと英語の音声との関係を結びつける感覚を育むとともに、協同して新しいものを創りだす力を高めている様子が明らかになった。音楽面では、英単語によるリズム創作が、拍やリズムパターン、反復、音の重なりといった音楽を特徴づける要素の理解につながることを示された。創作の過程では、リズム構造に着目し、拍感を習得しながらリズムを紡ぎだしていく児童や、英単語の発音・イントネーションを音の強弱とみなして重ね方を試行する児童など、リズムの作り方の発見および工夫に多様性がみられた。これは、音を共通媒介とするという、音楽と英語の特性が生かされた結果であると考えられる。

また、リズムに当てはめる音を擬態語等ではなく複数の英語の動物名を用いたことで、強勢アクセント言語である英語の強勢をリズム創作のなかに取り込み、適切な強勢を取っていったプロセスも観察された。英語の音声に焦点を当てて児童のリズム創作作品を概観すると、児童が自然に自分たちで拍と強勢アクセントを合わせていった様子から、「音」「リズム」「拍」への意識を高める音楽の授業は、多様な教科のなかでも英語と非常に相性のよい CLIL の組み合わせであると言えるだろう。また、母語の特色による影響を受けずに英語の音声を獲得する手段として、英単語を用いたリズム創作やリズムとメロディを意識させる歌の活用は、学習者にとって「語」だけでなく「チャンク」や「文」の言語的な気づきを引き出す可能性を多く秘めていると考えられる。

加えて、児童は初めてのペアでの創作活動をとおして、互いのアイデアを共有し、新しいリズムアンサンブルを創出することに成功した。その過程では、児童同士の *scaffolding* による協同活動が自然発生的に行われていく様子もとらえることができた。

以上より、今回の CLIL 授業の事例では、リズム創作という、音や音声の組み合わせに着目することにより、音楽の学習内容と英語の学習内容が有機的に作用し、児童の学びを深める可能性を示した。今後、創作アイデアの多様性を認識するためには、ペアの組み合わせを変える・グループ活動に拡大するなどの工夫ができる。また、今回は音声の響きによる音色の重なりに焦点をあてる児童が多かったが、強弱や速度を工夫することで動物のイメージを表現する、といった発展的な活動につなげることも可能であると考えられる。

本研究は、JSPS 科研費 22K00699 の助成を受けたものである。

注

1. 英語は「強勢アクセント言語 (stress-accent language)」と呼ばれることが多く、単語や文の中で、特定の音節に強勢(ストレス)を置くことで、言葉の意味や発音が変わるという特徴を持っている。例えば、import (名詞：輸入品、インポート [第 1 音節に強勢] と 動詞：輸入する [第 2 音節に強勢]) のように強勢の位置の違いが語の意味に影響を与える場合がある。
2. 異なる言語を自由に使い分けるコミュニケーションの方法を指す。特に、バイリンガルやマルチリンガルの人々が、異なる言語を状況や目的に応じて切り替えながら使うことを意味する。これは単に言語を翻訳することではなく、言語の境界を越えて、複数の言語のリソースを使って意味を伝えることである。トランスランゲージングは、特に教育や多文化社会で注目されている概念で、学習者が自分の言語能力を最大限に活用しながら、新しい言語を学んでいく過程でも重要な役割を果たす。
3. 教育学でよく使われる概念で、学習者が新しい知識や技能を習得するために、教師や他の支援者が行う一時的なサポートや助けのことを指す。この支援は、学習者が自分で問題を解決できるようになるまでの間に必要なものである。例えば、教師が質問をしたり、ヒントを与えたり、例を示したりして、学習者が自分で考えられるように助ける場面が足場掛けにあたる。学習者が自信を持ち、能力を高めていく過程で、足場が次

第に少なくなり、最終的には学習者は独立して学習できるようになる。

4. 音程がない言葉のリズム合唱のこと。リズムに乗って、グループまたは個人で言葉を声に出して、一定のテンポに合わせて言葉をリレーしたり、重ねたりしてアンサンブルの活動が行われる。
5. インドネシアのバリ島のダンス。約 150 人の男性がかがり火を中心に、5、6 重の輪になって座り、手をさしのべたり、リズムを刻むような言葉を唱えながら、体を動かし踊ったりするなかで、複雑なリズムが生み出される。
6. いくつかのパートが互いにかみ合って一定のリズムができるパターンミュージック。
7. リズムやメロディに乗せて言葉を繰り返し唱えることで、言語学習で用いられる活動の一つである。特に英語の授業では、発音やリズム、イントネーションの練習に使われることが多い。
8. リズムや韻を踏んだ歌詞が特徴的な子供向けの伝統的な歌や詩のこと。これらは通常、短くて覚えやすい内容で、幼児や子供たちの言語発達を促すために使われる。また、英語圏を中心に親しまれているもので、遊びながら学ぶ要素も含まれている。言語学習だけでなく、リズム感や音感を養うためにも役立ち、これらの歌や詩は、動作やジェスチャーを伴って歌われることもある。
9. 言語の音声的な特徴の一つで、言葉のリズム、イントネーション、アクセント、ストレス（強弱）、ピッチ（音の高さ）など、音のパターンに関わる要素を指す。
10. 音声学における言語の音の単位の一つで、特に音の長さやリズムを表す際に重要な概念である。モーラは、音の「拍」に似た概念であり、言葉を構成する音素（音の最小単位）をリズムや長さに基づいて区切るための基準となる。
11. 語アクセント言語（pitch-accent language）は、特定の音節の高さ（ピッチ）によって単語の意味や識別が行われる言語である。例えば、日本語では「雨（あめ）」と「飴（あめ）」のように、語中のピッチの位置の違いによって意味が区別されるという特徴がある。語アクセント言語は主にピッチの変化を利用し、注 1 の強勢アクセント言語は音の強さを利用してアクセントを表現する点が特徴的である。

引用文献

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- 安達理恵・阿部志乃・榎本洋子・北野ゆき・竹田里香・松延亜紀・安田万理 (2020). 「小学校での CLIL 活動実践とその効果」『小学校英語教育学会誌』20(01), 384-399.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- De Smet, A., Mettwie, L., Hiligsmann, P., Galand, B., & Van Mensel, L. (2023). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 534-553.
- Fernández Fontecha, A. (2012). CLIL in the foreign language classroom: Proposal of a framework for ICT materials design in language-oriented versions of content and language integrated learning. *Alicante J. Engl. Stud.* 317-334.
- 福元あき (2018). 「鑑賞とリズム創作を関連付けた協働する音楽活動：「アジアの音楽に親しもう」の授業分析を通して」『佐賀大学教育実践研究』36, 327-332.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Hendrikx, I., & Van Goethem, K. (2023). Receptive knowledge of intensifying adjectival compounds: Belgian French-speaking CLIL and non-CLIL learners of Dutch and English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 614-638.
- 堀内久美雄編 (2015). 『新訂 標準音楽辞典 第二版』音楽之友社.
- 井庭崇 (2019). 「構成主義の学びと創造—クリエイティブ・ラーニング入門」井庭崇編著『クリエイティブ・ラーニング：創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会, 29-198.

- 池田真 (2011). 「第1章 CLIL の基本原理」. 渡部良典・池田真・和泉伸一『CLIL (内容言語統合学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版.
- 池田真 (2012). 「第1章 CLIL の原理と指導法」. 和泉伸一・池田真・渡部良典. 『CLIL (内容言語統合学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版.
- 石上則子 (2014). 「小学校高学年における音楽づくりの実践」『音楽教育実践ジャーナル』12 (1), 79-82.
- カールソンアナスターシア・ムハノバ (2007). 「モンゴル語のイントネーション (<特集> 諸言語のイントネーション)」『音声研究』11(2), 28-39.
- 川島浩勝 (2024). 「音楽的背景と英語類似音の聴覚的識別パフォーマンスの関係解明に向けて: 学習転移の可能性を探る」『日本教科教育学会誌』(2), 23-38.
- 窪園晴夫 (1999). 『日本語の音声』岩波書店.
- 国際交流基金 (2022a). 「海外の日本語教育の現状: 2021 年度海外日本語教育機関調査より」(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf>)(2024 年 12 月 20 日)
- 国際交流基金 (2022b). 「日本語教育 国・地域別情報: モンゴル (2022 年度)」(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2022/mongolia.html#SEIDO>)(2024 年 12 月 20 日)
- 古山典子 (2014). 「集団による音楽創作活動における「創造性」: 大学生による創作活動の事例分析」『学校音楽教育研究』18, 263-264.
- Lu, C., Gu, M., & Lee, J. (2023). A systematic review of research on translanguaging in EMI and CLIL classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1-21. doi:10.1080/14790718.2023.2256775
- 益川弘如 (2024). 「学習科学の知見を生かした協調学習と学習評価の取り組み: 児童生徒の見とりを中心とした音楽教育実践に向けて」『音楽教育学』54 (1), 17-26.4.
- モンゴル教育文化科学省 (2019). 『初等教育カリキュラム』(БАГА БОЛОВСРОЛЫН СУРГАЛТЫН ХӨТӨЛБӨР).
- 森保尚美 (2024). 「楽しさを追究すれば学びは深まる」『教育情報誌学びのチカラ e-na!!』6, 16-17.
- 二五義博 (2020). 「CLIL の思考を重視した小学校 6 年生の英語科授業—歴史上の人物の内容を活用して—」『中国地区英語教育学会誌』51, 79-90.
- 二五義博 (2022). 「図画工作を活用した小学校 CLIL の可能性について—イタリアの事例を中心として—」『中部地区英語教育学会紀要』51, 219-224.
- 太田圭 (2021). 「CLIL を用いたアプローチの違いにおける児童の変容-社会科を統合した外国語科と外国語活動実践の比較」『中部地区英語教育学会紀要』50, 207-212.
- Pineda, I., Tsou, W., & Chen, F. (2024). Glocalization in CLIL: Analyzing the training needs of in-service CLIL teachers in Taiwan and Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2382-2399.
- 高橋美由紀・河合紳和・澤田育子・柳善和 (2021). 「外国語教育・音楽教育における「英語の歌」の指導: 教科間の連携と「音韻構造」に焦点をあてて」『教科開発学論集』9, 33-43.
- 谷光生・山野有紀 (2019). 「英語教育における英語の詩と詞—小中高連携に向けた理論と実践」『宇都宮大学教育学部研究紀要』1-69, 103-118.
- 山本玲子・里井久輝 (2016). 「英語と日本語のプロソディの違いに気づかせる小学生への語アクセント指導の試み—「相手に伝わる発音」への効果—」『英語教育研究』40, 11-19.
- 和田あずさ (2015). 「小学校外国語活動における歌活動事例の音韻論的分析」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54, 491-501.
- 和田あずさ (2017). 「小学校外国語教育における音声指導目標の検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』56, 339-350.

The Effectiveness of Rhythm-making in Music and English CLIL Lessons: A Case Study in a Mongolian Primary School

Miho Imoto¹, Nami Sakamoto²

(¹Okayama University of Science, ²Doshisha University)

This study examined the effectiveness of rhythm-making in a music and English CLIL lesson based on the practice in a music class at a Mongolian primary school. In the process of rhythm-making in pairs using animal names in English, a diversity of approaches was observed in how musical elements and English pronunciation were interconnected. Some students focused on rhythmic structure, creating rhythms while developing a sense of beat, whereas others explored layering English word pronunciation and intonation as sound dynamics. Regarding English learning, students were observed incorporating English stress into the beats through rhythm-making, which helped them acquire appropriate English stress patterns without influence from their native language's stress characteristics. This process involved exploring 'English-like pronunciation' and integrating them with rhythmic beats. These findings suggest that rhythm-making activities emphasizing the integration of sounds and voices in music and English CLIL classes can foster an organic interaction between music learning and English learning content, thereby deepening students' overall learning experience.

Keywords: CLIL, Music education, English education, Mongolia, Creative activity, English stress