

「教職入門」および「英語科指導法」の受講効果の検証 —発音指導と英語教師に関するピリーフの変化を追う—

静 哲人 埼玉大学教育学部英語教育講座

キーワード: 英語科指導法、教師像、発音指導、ピリーフ変化

1. 背景

1-1 科目および目標

筆者は2009年度より埼玉大学教育学部において「教職入門」「英語科指導法A」「英語科指導法B」を担当している。いずれも英語授業のあり方についての筆者のピリーフを表明した著書『英語授業の心・技・体』(以下、『心・技・体』)(静2009)を主たる教材とし、英語授業および英語教師のあり方についての受講者が抱いているピリーフを、授業担当者である筆者のピリーフと合致する方向に変容させ、かつ授業力のある英語教師としての実践的スキルを習得させることを目標として展開している、実技重視の科目である。

「教職入門」は英語専修の学生が1年次に履修する科目であり、「英語科指導法A」「英語科指導法B」は、英語専修および英語専修以外(以下、非英語専修)の学生が2年次のそれぞれ前期、後期に履修する科目である。よって英語専修の学生は2年次の「英語科指導法A」を受ける以前にすでに1年次の「教職入門」を通じて筆者のピリーフに触れているのに対し、非英語専修の学生は2年次の「英語科指導法A」で初めて筆者のピリーフに触れる(表1)。

表1 専修と各科目の履修タイミング

	1年	2年前期	2年後期
	教職入門	英語科指導法A	英語科指導法B
英語専修	履修	履修	履修
非英語専修		履修	履修

筆者のピリーフの詳細は『心・技・体』を参照し

ていただく他ないが、そのエッセンスは同書、第1章第3節の「音声指導に関する8つの誤り」、および巻末の「静流英語授業道 心・技・体の15戒」に端的に表現されている。

まず「音声指導に関する8つの誤り」として列挙されているのは以下のピリーフである。すなわち「教職入門」「英語科指導法A」「英語科指導法B」のすべてを通じて、筆者は以下の考えは「誤り」であるという立場で授業を進めている。

- (1) 日本人英語でじゅうぶんである
- (2) 文脈があるので個々の発音は重要でない
- (3) 発音の正確さより流暢さが大切である
- (4) 発音の質は些細なことである
- (5) 授業内で発音指導の優先順位は低い
- (6) 発音指導は母語話者のほうが適する
- (7) 発音より発話内容が重要である
- (8) 発音矯正は英語嫌いを作る

すなわち、筆者の授業の目標のひとつは、受講する学生に、

「発音に関して『日本人英語』は不十分であり、文脈がなくとも楽に理解できる発音が重要であり、発音に関しては流暢さの前にまず正確性を確立する必要がある、発音の質は重大な意味の違いを引き起こしうる重大な要因であり、授業内で発音指導は特に入門期ではすべてに優先するものであり、母語話者よりも非母語話者のほうが有効な指導が可能な場合が多く、発話内容を豊かにするのは英語教育の守備範囲ではなく、適正な発音指導は生徒に歓迎され、喜びを与えるのである」

と納得させることである。

Outer Circle および Expanding Circle (Kachru, 1985) に属する国々や地域での英語使用が増えた結果、英語の非母語話者の数は母語話者の約 3 倍となり (Crystal, 2003)、その結果発音上の変種も増え、世界の英語 (Smith, 1983) の時代と呼ばれるようになったが、逸脱発音にたいする耐性が非母語話者は母語話者よりも低い (Jenkins, 2000, pp. 36-37) ので、非母語話者同士のコミュニケーションにおいては、実は今まで以上に「十分な程度に適切な」(good enough) 発音が大切になる、という議論を提示して理解の助けとしている。

また発音指導の重要性を単に論ずるだけでなく、受講者自身の発音技能をより熟達させることにも勢力を傾注している。それは発音指導を否定あるいは忌避する姿勢と、その本人の発音に関する自信 (自己評定) の間には共時的にも通時的にも負の相関関係がみられる (静, 2011; Shizuka, 2011) からである。よって、自身の発音技能が熟達するにつれ、発音訓練および指導に対する理解と積極性が高まり、それがまたさらなる技能の熟達につながるというプラスのスパイラルの出現を期待するのは合理的であるといえよう。

発音指導の方法としては、筆者が個人カード方式 (静, 1995)、後に GGM (静, 2009) と名付けた個別指導の手法を主として用いている。これは授業内で実際に適正に発音ができた項目の数がそのまま成績評価に直結する実技ベースのシステムである。

つぎに英語授業全般に関する筆者のビリーフのエッセンスとしての「15 戒」の各「戒律」の冒頭部を、以下に列挙する。

- (1) 生徒に好かれようなどと思うな。
- (2) ことさら英語を好きにしようなどと思うな。
- (3) ことさら楽しい授業をしようなどと思うな。
- (4) 「生きる力」だの「心を育てる」だの口にするのは、やることをやってからにせよ。
- (5) 授業では生徒にプレッシャーとストレスを与えることをいつも考えよ。

- (6) 「通じる」ことは必要条件であって十分条件ではない。
- (7) 生徒のパフォーマンスは常に評価してそれを伝えよ。
- (8) 題材内容の面白さに頼らず、自分でデザインする活動内容で生徒を惹きつけよ。
- (9) いつ誰に「授業を見せて欲しい」と言われても断るな。
- (10) 一斉授業の局面は必要最小限に抑え、ペア、グループ、グルグル局面を増やせ。
- (11) 生徒に音読させる時は、耳を澄まして音を聞き、目をこらして唇の動きを見よ。
- (12) 発音や文法など、英語の形式面で改善すべき点は日本語できちんと指摘してやれ。
- (13) 自分が英語で授業をすることにこだわるのではなく、生徒たちにいかに英語を使わせるかに心をくだけ。
- (14) 教室では、いつでも生徒の範となるにふさわしい、きちんとした発音で英語を話せ
- (15) 教材の英文およびその関連事項について、生徒に分かる範囲の英語で自由自在に解説し、言い換え、要約し、具体例を出し、質問ができるだけの英語運用力を持って。

この「15 戒」は主として中学・高校レベルで英語を教える教員のあるべき姿に関する筆者のビリーフであるが、それはほとんどそのまま大学生に英語科指導法を講ずる際の筆者の姿勢でもある。すなわち筆者が担当する「英語科指導法」は、「受講者の英語運用力と授業力の向上を至上目標にして、受講者が常に『忙しさ』を感じるよう、授業内外のタスク設定のペースを調整し、最大限の努力をして初めて達成できる程度のハードルを設定し、その目標のクリアにむけて叱咤し、毎時間の授業のなかで常にパフォーマンスを査定してその結果を知らせる」といったものになっている。

「教職入門」では主として上の「8つの誤り」について、英語でレポートを書き、発音の実技訓練を行う。「15 戒」は直接扱わないが、授業担当者である筆者が「教職入門」という授業自体を「15 戒」

に則った態度で学生に接するため、間接的には「15戒」の内容に触れていることになると考えられる。

逆に「英語科指導法 A・B」では、主として上の「15戒」にあたる内容について英語でレポート書き、発音技能および授業内活動の技能を訓練するので、「8つの誤り」自体は詳しく扱わないが、やはり授業中にこれらの「8つの誤り」を避けようという態度で学生の指導に当たるため、学生はこれらを筆者が誤りとしていることは十分に認識すると考えられる。

1-2 静(2010)

先に2009年度よりこの3科目を担当していると書いたがその表現は実は厳密さを欠いた。筆者の埼玉大学への着任が2009年度の10月で、後期から授業を担当開始した関係で、その時点ですでに2年生だった英語専修学生に関しては筆者の「教職入門」および「英語科指導法 A」を履修する機会がなかった。よって彼らは他の非英語専修の学生と同じ条件で、筆者の「英語科指導法 B」のみを履修した。

この2009年度後期の「英語科指導法 B」を受講した学生(英語専修および非英語専修)の、英語授業のあり方、英語教師のあり方についてのピリフが、15回の授業を通じてどの程度変容したかについては質問紙調査に基づき既に報告した(静, 2010)。その結果を簡潔に要約するならば15回の授業を通じてこの時の学生たちは(1)発音指導の重要性に関する認識を有意に強め、(2)英語教師は生徒に対して「厳しく」あらねばならないという認識を有意に強め、かつ(3)自己の発音能力は15回を通じて有意に向上した、と感じたことが主成分分析、クラスター分析、ラッシュモデリングによって示された。

1-3 今回の調査の目的および仮説

先に述べたように筆者の着任時期との関係で、静(2010)が調査した学生たちに関しては、「英語科指導法 B」の15回の前と後の比較のみが可能であり、講義科目を通じたその後の接触はないので、より長いスパンでの調査は行えていない。

これに対して2009年度に1年生だった英語専修生は2009年度の後期に筆者の「教職入門」を履修し、2010年度には「英語科指導法 A」と「英語科指導法 B」を非英語専修学生と共に履修した。つまり2009年度入学生が、初めて表1のようなパターンで筆者の授業を履修したグループとなった。

そこで先の調査の結果を補うものとして、この2009年度入学のグループにおける経年的ピリフ変化の状況を調べてみることにした。すなわち、静(2010)が示すように筆者の授業を15回受けることでピリフが実質的に変化し、そしてその変化が保持されるとするならば、筆者の授業の履修タイミングが異なる英語専修生と非英語専修生ではピリフ変化のタイミングも異なるはずである。英語専修に関しては、「教職入門」の前後で最もピリフの変化が激しく、その後は、その変化したピリフが保持されるために、「英語科指導法 A」「英語科指導法 B」を通じては、それほど大きな変化がないのに対し、非英語専修に関しては「英語科指導法 A」の前後で最もピリフの変化が大きく、その変化したピリフは「英語科指導法 B」を通じて保持される、と予測される。また実際にそのようなパターンが観察されたならば、ピリフ変化調査への回答の信頼性と妥当性を示す一つのエビデンスになるはずである。

2. 方法

2-1 調査対象

調査の対象者は、2009年度の「教職入門」、2010年度の「英語科指導法 A」と「英語科指導法 B」の3科目を連続して履修した英語専修学生22名と、2010年度の「英語科指導法 A」「英語科指導法 B」を履修した非英語専修の学生45名の計67名である。ただし、ピリフ変化の定量的分析では、英語専修学生22名と、非英語専修学生のうち「英語科指導法 A」と「英語科指導法 B」の両方を連続して履修し、かつ回答に不備のなかった28名の合計50名のみを対象とした。

2-2 質問紙

いずれの科目においても、学期最後の提出課題のひとつとして、49項目から成る「ビリーフ変化調査」に回答して提出することを義務付けており、その回答を本調査のデータとした。本調査は記名調査である。記名によって回答にバイアスがかかる可能性があるというデメリットと、記名により個人の経年的追跡が可能になるというメリットを勘案し、記名方式で実施している。

項目1～12は「発音指導に関するビリーフ」に関わるもので、上述の「8つの誤り」をベースに、小学校外国語活動やシャドウイングに関する項目を4つ加えたものである。表2にビリーフ文言を示す。これらの回答者はこれらのビリーフに対して同意できる程度を6（強く同意）～0（強く不同意）の7段階から選んで回答する。

表2 項目1～12のビリーフ文言および略称

#	ビリーフ文言およびビリーフ略称
1	日本人の英語発音は「日本人英語」で十分だ。[日本英語]
2	言いたいことは文脈の助けもあって分かるから、細かい発音は気にしなくて良い。[文脈補助]
3	正確に発音するより、速く流暢に話そうと努力するほうがよい。[流暢重視]
4	LとRの区別は「細かい」ことなので、身につける必要はない。[LR些細]
5	学校の授業では、個人個人の発音学習・指導まで手が回らない。[時間不足]
6	正確な発音は、英語を専門にやる人が大学等で学べばよい。[専門限定]
7	発音指導はネイティブ教員に任せて日本人教員は別の分野に力を注いだほうがよい。[母語話者]
8	発音など後回しでよいから、まず話すだけに足る内容を身につけたほうがよい。[内容先決]
9	発音を直されると、英語（学習）が嫌になる。[英語嫌い]
10	小学校の外国語（英語）活動では、発音は気にせず

	楽しく活動させるのがよい。[小学安楽]
11	細かい発音は気にせず音読をたくさんすれば、英語を話すのがうまくなるはずだ。[只管音読]
12	細かい発音は気にせずシャドウイングをたくさんすれば、英語を話すのがうまくなるはずだ。[只管影読]

これらビリーフ1～12は筆者が「誤りだ」と考えるものなので、リカット尺度で、数値が小さいほうが授業目標との合致度が高い。

項目13～27は上にそれぞれ冒頭の1文のみを掲載した「15戒」の全文である（表3）。回答の数値が大きい方が授業目標との合致度が高い。

表3 項目13～27のビリーフ文言および略称

#	ビリーフ文言およびビリーフ略称
13	生徒に好かれようなどと思うな。英語教師の仕事は生徒に好きになってもらうことではない。英語の力をつけてやることである。そのために、「嫌がられる」ことをしてやるのも仕事である。[迎合不要]
14	ことさら英語を好きにしようなどと思うな。好きだの嫌いだの言っているのがそもそも甘い。英語は道具として必要だからやるのであって、それ以上でも以下でもない。近隣アジア諸国を見習え。[好嫌不問]
15	歌舞音楽や遊戯やICTに頼ってことさら楽しい授業をしようなどと思うな。生徒に対する迎合は何も生まない。本当の楽しさは、苦しさを乗り越えてできなかったことができるようになった達成感から生まれる。[遊戯不要]
16	「生きる力」だの「心を育てる」だの口にするのはやることをやってからにせよ。英語は技能であって道徳ではない。「読み書きそろばん」としてのスキルがしっかり身につかなければ、他の何が育っても英語授業としては意味がない。[英語技能]
17	授業では生徒にプレッシャーとストレスを与えることをいつも考えよ。授業はリラクスの場所ではなく、訓練の場である。常に生徒をいかに忙しくす

	るかに頭を絞れ。[不安忙殺]
18	「通じる」ことは必要条件であって十分条件ではない。意味が通じる英語をさらに良いものにブラッシュアップしてやれる場所は教室しかない。「通じればよい」という世間の基準に合わせては、コーチングの専門家たる教師の存在価値がない。[疎通必要]
19	生徒のパフォーマンスは常に評価してそれを伝えよ。どんな場合にも足りない点を見つけてダメを出せ。ダメ出しとはすなわち向上のためのヒントでありアドバイスである。評価のない発表は時間の無駄遣いと心得よ。[常時評価]
20	題材内容の面白さに頼らず、自分でデザインする活動内容で生徒を惹きつけよ。題材は面白いに越したことはないが、たとえ無味乾燥な題材であっても魅力的な授業はいくらでもできる。自分の授業のつまらなさを教科書や教材のせいにするな。[活動内容]
21	いつ誰に「授業を見せて欲しい」と言われても断るな。(若林俊輔先生曰く、「他人には見せられない授業を毎日生徒には見せているのか?!」)「授業を見せてください」と頼んで断るような先輩教師は見限ってよし。[授業公開]
22	一斉授業の局面は必要最小限に抑え、ペア、グループ、グルグル局面を増やせ。プリントで配れば済むことを授業で解説して時間を浪費するな。授業では対面でしかできないことをやれ。授業時間の八割はひとりひとりの生徒が何かを英語で言っている状況を作り出せ。[一斉抑制]
23	生徒に音読させる時は、耳を澄まして音を聞き、目をこらして唇の動きを見よ。自分では気づかないダメな点、足りない点を発見してやり、もっと上手くなるためのアドバイスをしてやるために音読はさせるのだ。[音読忠告]
24	発音や文法など、英語の形式面で改善すべき点は日本語できちんと指摘してやれ。内容本意のやりとりを続ける中でさりげなく正しい形を聞かせるようなESL式では、EFLの日本で生徒に伝わるまで100年はかかる。[母語忠告]
25	自分が英語で授業をすることにこだわるのではなく、

	生徒たちにいかに英語を使わせるかに心をくだけ。授業でもテストでも応答・解答として日本語を言わせるな、書かせるな。英語を言わせよ、書かせよ。英語は話せてナンボ、書いてナンボである。[英語使用]
26	教室では、いつでも生徒の範となるにふさわしい、きちんとした発音で英語を話せ。英語教師の口から出てくる英語は一言一句がすべて商品である。母話話者と「どことなく」違うのを超えて個々の音が「間違っている」のは商品として許されない。[模範発音]
27	教材の英文およびその関連事項について、生徒に分かる範囲の英語で自由自在に解説し、言い換え、要約し、具体例を出し、質問ができるだけの英語運用力を持て。一般的なプロのユーザーに必要な英語力と、プロの英語教師として備えるべき英語力は、質が異なる。[自在運用]

項目 28~37 は自身の発音能力に関する自己評価、すなわち種類は異なるがやはり一種のビリーフである(表4)。それぞれの発音項目に対して、6(常に正しくできる)~0(常に正しくできない)の7段階で回答する。これらの項目はやはり数値が高いほうが授業目標との合致度が高い。

表4 項目28~37の内容

#	項目内容
28	r の発音 (read, horror, ordinary, paragraph, etc)
29	l の発音 (listen, please, blue, etc....)
30	無声のth (think, health, thank, etc. ...)
31	有声のth (the, that, other, mother, etc. ...)
32	f (food, foot, feel, off, etc....)
33	v (of, have, love, video, however, etc. ...)
34	語末のn (one, again, when, grain, son,)
35	ア・アーに似た母音の区別 (hurt/heart, first/fast, fun/fan など)
36	文の中の単語ごとの強弱のリズム
37	語と語をつなげて発音する(リンキング)

以上の項目 1~37 に関してはいずれも、「学期が終わった現在抱いているビリーフ」(After)に加えて「学期が始まった 15 週間前に抱いていたビリーフ」(Before)に基づいてリッカート尺度の数値を選ぶという方式をとった。同一の質問紙を実際に学期開始時と学期終了時の別々の時期に実施せずこのような方法をとっているのは、項目 28~37 についての「評価基準のずれ」を防ぐためである。

過去に小学校教員対象に英語発音トレーニングセミナーを実施し、参加者の自己スキルについての自己評価をセミナーの前後に回答してもらったところ、実際のスキルは明らかに向上したにも拘らず、セミナー前よりも後のほうが自己評価数値が低くなった参加者が散見されたことがあった。この一見矛盾する結果は、当該セミナーを通じてスキルが向上したと同時に、「自分がどの程度できているか」に関する判断基準が厳しくなったためと考えられた。そのためそれ以後は、スキル達成度の自己評価項目をも含む「ビリーフ変化調査」では、全質問に関して Before と After を一括して After の時点で回答してもらうこととしている。

続く項目 38~49 は、中学時代および高校時代の英語授業での発音練習や音読練習に関する経験の調査であるが、本論文とは直接の関係がないので詳細は省略する。

最後に、授業全体の感想を 200~250 字程度で自由に記述してもらおう。その際、その感想は公開されるものであることを告げ、その前提で書くよう指示する(公開を拒否する学生に関してはその希望に沿う旨を告げる)。

2-3 授業評価調査

記名方式のビリーフ変化調査を補うトライアンギュレーションとして、全学で実施している無記名方式の「(講義・演習用)授業評価調査集計結果」を併せて検討した。前者と後者がある程度類似の方向を示しているとするならば、記名のビリーフ変化調査の結果の妥当性を示す一つの証左となるはずだと考えた。

2-4 分析方法

まず分析および解釈を容易にするため、数値が低いほうが授業目標との合致度が高い方式で回答させた項目 1~12 に関しては、回答を再コーディング(6→0, 5→1, 4→2, 3→3, 2→4, 1→5, 0→6)し、他の項目と同様、数値の高さが授業目標との合致を表すようにした上で分析に入った。

リッカート尺度の回答数値は順序尺度データである。それにも拘らず回答の数値の合計は間隔尺度データとして扱われることが多いが、本論文では Bond & Fox (2007) に従い、それは避けた。代わりに、まず個々の項目の素点数値の記述統計を確認した上で、項目 1~12、項目 13~27、項目 28~37 にラッシュモデル(Rasch, 1960)を適用し、それぞれの項目セットが測定していると考えられる「発音指導積極性肯定度」「英語教師厳格性肯定度」「自己評定発音技能熟達度」を算出した。これらはいずれも logits 値であり、間隔尺度データであるので、After の数値から Before の数値を減じて変化値を計算することも許容されるし、パラメトリック検定を適用する必要条件のひとつが満たされる。

3. 結果

3-1 発音指導積極性肯定度

まず、英語専修学生の項目 1~12 に対する回答の記述統計を表 5 に示す。上述のように英語専修生は「教職入門」終了時、「英語科指導法 A」終了時、「英語科指導法 B」終了時にそれぞれ Before と After の数値を回答したので、合計 6 セットの数値があった。このうち「英語科指導法 A」および「英語科指導法 B」の Before 値を点検したところ、「その学期の開始時のビリーフ」を回答すべきところ、初期状態にまでさかのぼって「教職入門の開始時のビリーフ」を回答していると思われる者が散見され、データとして使えないと判断した。

そこで、英語専修学生に関しては、筆者に出会う前の初期状態である「教職入門」の Before を Time 1、「教職入門」の After を Time 2、「英

語科指導法 A」の After を Time 3、「英語科指導法 B」の After を Time 4 と呼ぶこととした（以下同様）。

表 5 英語専修生の「発音指導積極性肯定度」の変化
：平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
1	日本英語	3.23	5.68	5.55	5.95
		1.68	0.55	1.27	0.21
2	文脈補助	2.09	5.50	5.82	5.82
		0.90	0.66	0.39	0.39
3	流暢重視	2.41	5.41	5.73	5.82
		1.34	0.89	0.45	0.39
4	LR 些細	3.14	5.82	5.95	5.91
		1.58	0.65	0.21	0.29
5	時間不足	1.45	4.32	4.82	5.41
		0.99	1.22	1.30	0.83
6	専門限定	2.32	5.14	5.14	5.73
		1.58	1.01	1.14	0.54
7	母語話者	2.64	5.55	5.64	5.73
		1.61	0.50	0.57	0.54
8	内容先決	2.77	5.23	5.55	5.68
		1.47	0.85	0.78	0.55
9	英語嫌い	2.32	4.82	5.32	5.64
		1.77	1.03	0.97	0.88
10	小学安楽	1.73	4.00	4.95	4.95
		1.32	1.28	1.07	1.30
11	只管音読	2.77	5.50	5.73	5.91
		1.88	1.03	0.62	0.42
12	只管影読	2.82	5.50	5.59	5.77
		1.64	0.84	0.65	0.60
平均の平均		2.47	5.20	5.48	5.69

最下行に示した 12 項目の回答平均数値の平均は、Time 1 で 2.47 であったものが、Time 2 で大幅に増加して 5.20 になり、その後は Time 3 で 5.48、Time 4 で 5.69 とさらに増加したことが分かる。項目別に見てみると、Time 1 から Time 4 への増加幅

が最も大きかったのは項目 5「時間不足」で、Time 1 で 1.45 だったものが実に 3.95 ポイント増加して Time 4 では 5.41 になっている。学校の授業では個人の発音指導まで手が回らないというピリーフが大幅に弱まったと言える。次に増加幅が大きかったのは項目 2「文脈補助」、次に項目 6「専門限定」であった。「文脈があるので個々の音は重要ではない」「発音は全員が学習する必要はない」というピリーフが大幅に減衰したと言える。初期状態で最も強かったピリーフは項目 5「時間不足」の次に、項目 10「小学安楽」であった。小学校の外国語活動では発音は気にしないほうがよいというピリーフも初期状態ではかなり強かったとわかる。

これに対応する非英語専修生の回答の記述統計を表 6 に示す。上述の通り非英語専修生は「英語科指導法 A」ではじめて筆者が担当する科目を履修したので、「英語科指導法 A」の Before を Time 2、「英語科指導法 A」の After を Time 3、「英語科指導法 B」の After を Time 4 とした（以下同様）。初期状態を Time 1 でなく Time 2 と呼称するのは、英語専修と非英語専修で（およそ）同一の時点に対して同一の呼称を用いて比較を容易にするためである。

表 6 非英語専修生の「発音指導積極性肯定度」の変化
：平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
1	日本英語		3.43	5.64	5.43
			1.55	0.61	0.68
2	文脈補助		2.04	5.39	5.00
			1.30	0.77	0.93
3	流暢重視		2.36	5.04	5.11
			1.44	0.87	0.90
4	LR 些細		3.46	5.71	5.43
			1.38	0.52	0.68
5	時間不足		0.89	4.46	4.50
			0.86	1.12	1.15

6	専門限定	2.32	5.11	4.86
		1.49	1.01	1.22
7	母語話者	2.64	5.43	4.89
		1.47	0.68	0.82
8	内容先決	1.43	4.79	4.39
		1.12	1.08	1.37
9	英語嫌い	2.61	4.89	4.82
		1.61	0.98	0.89
10	小学安楽	1.29	4.32	3.71
		0.99	1.31	1.28
11	只管音読	2.54	5.39	5.21
		1.57	0.77	0.72
12	只管影読	2.43	5.32	5.14
		1.35	0.80	0.74
平均の平均		2.29	5.13	4.88

同じく最下行の平均を見ると、初期状態の Time 2 で 2.29 だったものが Time 3 で 5.13、Time 4 で 4.88 と、英語専修ほどではないがやはり大幅に数値が増加したと言ってよいだろう。増加幅の最も大きかった項目は、英語専修の場合と同じく項目 5 の「時間不足」で、次に項目 2「文脈補助」と項目 8 の「内容先決」であった。初期状態で最も強かったピリーフは英語専修と共通で、項目 5「時間不足」について項目 10「小学安楽」であった。

これらの回答にラッシュモデルを適用して各学生の「発音指導積極性肯定度」を間隔尺度にある logits 値で表したものが表 7、および図 1 である。英語専修の Time 1 と非英語専修の Time 2 を t 検定で比較すると、 $t(48)=1.02, p=.31$ で有意差がなかった。Time 4 の時点で英語専修と非英語専修を比較すると、 $t(48)=4.85, p=1.33E-05$ 、効果量大($d=1.41$)であった。英語専修の Time 1 と Time 4 を比較すると $t(21)=12.27, p=2.4E-11$ で有意(効果量大, $d=3.68$)で、非英語専修の Time 2 と Time 4 の比較では、 $t(27)=9.11, p=4.2E-10$ で有意で、効果量は大きかった($d=2.31$)。これらの p 値は t 検定の複数回実施によるボンフェローニの修正を適用しても有意である。すなわち、「発音指導積極性肯定度」に

関して、英語専修と非英語専修には、初期状態では差がなかったが、英語科指導法 B の履修の終わった時点では有意で大きな差があった。しかし英語専修も非英語専修も、それぞれの初期状態と最終状態の間には有意で大きな差があった。

素点でのクロンバック 係数にあたる Rasch person reliability 係数は 0.88 で、項目難易度のばらつきに関わる Rasch item reliability 係数は 0.97 であった。

表 7 「発音指導積極性肯定度」の変化：英語専修と非英語専修の比較(単位は logits)

	Time 1	Time 2	Time 3	Time 4	Gain
英語	-0.39	2.25	3.28	4.13	4.51
非英語		-0.58	2.31	2.02	2.60

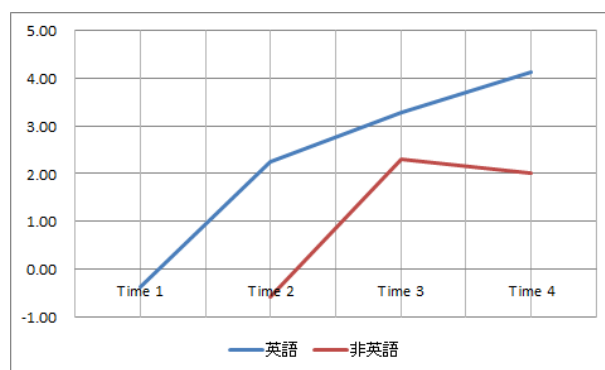


図 1 「発音指導積極性肯定度」の変化：英語専修と非英語専修の比較(単位は logits)

3-2 英語教師厳格性肯定度

項目 13～27 に対する英語専修の記述統計を表 8 に示す。全体の平均値は、Time 1 で 3.24 だったものが、Time 2 でいっきに 5.0 を突破し、Time 4 では 5.69 にまで向上している。初期状態の Time 1 で最も肯定度が低かったのが項目 14「好嫌不問」と項目 17「不安忙殺」である。授業では英語を好きにしなければならぬし、授業は楽しいものでなくて

はならないというピリフが強かったことがわかる。そしてこの二つの項目はそのまま、肯定度の増加幅が最も大きかった二つの項目でもあった。それぞれ3.12ポイント、3.26ポイント増加し、Time 4ではそれぞれ5.45、5.59となった。もっとも増加幅が少なかったのは項目21「授業公開」で、もともとかなりの程度肯定していたために、すでにそれ以上向上する余地が大きくなかったためと解釈される。

表8 英語専修生の「英語教師厳格性肯定度」の変化：平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
13	迎合不要	3.19	5.00	5.27	5.41
		1.53	1.57	1.01	0.98
14	好嫌不問	2.33	4.24	5.18	5.45
		1.13	1.51	1.11	0.89
15	遊戯不要	2.62	4.57	5.55	5.55
		0.95	0.95	0.99	0.94
16	英語技能	3.29	4.76	5.45	5.50
		1.31	1.34	0.84	0.72
17	不安忙殺	2.33	4.62	5.55	5.59
		1.21	0.90	0.66	0.78
18	疎通必要	3.10	5.10	5.59	5.73
		0.81	1.34	0.58	0.45
19	常時評価	3.67	5.62	5.73	5.82
		0.99	0.49	0.45	0.39
20	活動内容	3.62	5.00	5.45	5.86
		1.21	1.02	0.66	0.34
21	授業公開	4.14	5.33	5.73	5.68
		1.17	0.94	0.45	0.63
22	一斉抑制	3.05	5.33	5.82	5.68
		1.25	0.78	0.39	0.55
23	音読忠告	3.05	5.81	5.91	5.77
		1.29	0.39	0.29	0.42
24	母語忠告	3.29	5.24	5.68	5.82
		1.08	1.02	0.55	0.49

25	英語使用	2.95	5.52	5.68	5.82
		1.21	0.50	0.47	0.39
26	模範発音	3.95	5.86	5.86	5.77
		1.73	0.47	0.34	0.42
27	自在運用	4.05	5.52	5.91	5.90
		1.09	0.79	0.29	0.29
平均の平均		3.24	5.17	5.62	5.69

対応する非英語専修の数値を表9に示す。初期状態で最も肯定度が低かったのは英語専修と同じく項目14「好嫌不問」であったが、最終的には4.61にまで肯定度が向上した。次に初期状態で支持が少なかったのが項目13「迎合不要」と15「遊戯不要」である。やはり「楽しい授業をすることで生徒に好かれたい」という気持ちが強かったことが分かる。それがTime 4では、「迎合不要」が4.96、遊戯不要が5.14にまで数値が上がった。全項目の平均としては、初期状態では2.88と非常に低かったものが、「英語科指導法A」の15回の授業を体験したあとではいっせいに5.29まで向上し、その水準は「英語科指導法B」の終了時にも保持されていた。

表9 非英語専修生の「英語教師厳格性肯定度」の変化：平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
13	迎合不要		2.25	5.21	4.96
			1.21	0.72	0.91
14	好嫌不問		2.14	4.43	4.61
			1.48	1.32	1.26
15	遊戯不要		2.25	5.25	5.14
			1.24	0.83	0.79
16	英語技能		3.04	5.29	4.68
			1.45	0.75	1.17
17	不安忙殺		2.50	5.11	4.93
			1.55	1.05	1.07
18	疎通必要		2.36	4.96	5.29
			1.34	0.68	0.80

19	常時評価		3.39	5.64	5.61
			1.08	0.55	0.56
20	活動内容		3.32	5.25	5.43
			1.10	0.69	0.56
21	授業公開		3.39	5.14	5.57
			1.18	0.74	0.68
22	一斉抑制		2.57	5.50	5.46
			1.27	0.57	0.78
23	音読忠告		2.89	5.54	5.57
			1.11	0.50	0.56
24	母語忠告		3.18	5.43	5.43
			1.34	0.56	0.62
25	英語使用		2.86	5.29	5.57
			1.30	0.80	0.56
26	模範発音		3.75	5.68	5.68
			1.40	0.60	0.54
27	自在運用		3.32	5.57	5.46
			1.42	0.56	0.63
平均の平均			2.88	5.29	5.29

場合と同一で、初期状態では差がなかったが、それぞれ有意に向上した。向上の度合いは英語専修のほうが大きく、最終状態では英語専修のほうが有意に度合いが強くなっていた、と解釈される。なお、Rasch person reliability は 0.88、Rasch item reliability は 0.96 であった。

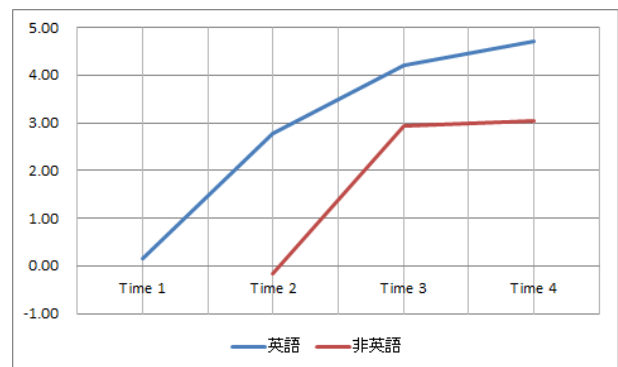


図2 「英語教師厳格性肯定度」の変化：
英語専修と非英語専修の比較（単位は logits）

次に素点をラッシュ logits に変換した場合の数値を表 10 および図 2 に示す。

表 10 「英語教師厳格性肯定度」の変化：英語専修と非英語専修の比較（単位は logits）

	Time 1	Time 2	Time 3	Time 4	Gain
英語	0.15	2.79	4.21	4.72	4.57
非英語		-0.15	2.93	3.05	3.20

英語専修の Time 1 と非英語専修の Time 2 の比較は、 $t(48) = 1.51, p = .14$ で有意差がなかった。Time 4 の時点では $t(48) = 3.43, p = .0012$ で有意で、効果量大 ($d = 1.00$) であった。英語専修の Time 1 と Time 4 の比較は、 $t(22) = 11.44, p = 1.73E-10$ で、効果量大 ($d = 3.25$)、非英語専修に関しては、 $t(27) = 9.71, p = 2.62E-10$ で効果量大 ($d = 2.62$) であった。これらの p 値はボンフェローニの修正を考慮しても有意である。すなわちパターンは「発音指導積極性肯定度」の

3-3 自己評定発音技能熟達度

自己評定発音技能熟達度に関わる項目 28～37 の結果を英語専修のものを表 11 に、非英語専修のものを表 12 に示す。

表 11 英語専修生の「自己評定発音技能熟達度」の変化：平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
28	r	1.86	4.05	4.68	4.55
		1.78	0.90	0.63	0.94
29	l	1.67	4.14	4.68	5.05
		1.70	1.12	0.82	0.64
30	無声 th	2.29	4.24	5.00	5.09
		1.83	0.87	0.67	0.73
31	有声 th	1.90	4.10	4.77	5.05
		1.57	0.81	0.73	0.71

32	f	1.67	4.52	5.05	5.18
		1.58	0.79	0.71	0.65
33	v	1.57	4.43	5.09	5.23
		1.43	0.73	0.73	0.73
34	語末 n	0.81	4.05	4.50	5.00
		0.91	0.79	0.78	0.67
35	ア・アー	1.29	3.29	4.00	4.14
		1.45	0.98	0.90	0.81
36	リズム	1.00	2.81	3.86	4.09
		1.20	1.01	1.18	0.79
37	リンク	1.10	3.43	4.14	4.41
		1.27	1.00	0.87	0.78
平均の平均		1.51	3.90	4.58	4.78

表 12 非英語専修生の「自己評定発音技能熟達度」の変化：
平均値（上段）と標準偏差（下段）

#		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
28	r		1.79	4.11	4.57
			1.42	0.98	0.78
29	l		1.50	4.21	4.39
			1.27	1.01	0.77
30	無声 th		2.46	4.39	4.57
			1.64	0.86	0.86
31	有声 th		1.96	4.32	4.50
			1.45	1.14	0.87
32	f		1.71	4.18	4.64
			1.44	1.04	0.72
33	v		1.64	4.18	4.29
			1.39	1.04	0.70
34	語末 n		0.86	3.79	4.71
			1.27	1.01	0.92
35	ア・アー		1.18	3.14	3.57
			1.10	1.22	0.90
36	リズム		1.25	3.43	3.64
			1.18	1.12	0.97
37	リンク		1.68	3.68	3.75
			1.23	1.10	1.02
平均の平均			1.60	3.94	4.26

平均値の変化のパタンを見ると、上の「発音指導積極性肯定度」と「英語教師厳格性肯定度」の変化のパタンとは明らかな違いがみられる。

上の2つの「肯定度」に関しては、1学期15回の筆者の授業を受けただけで、いっきに平均が5.0を越えるほどの変化を見せたが、この「自己評定発音技能熟達度」に関してはそうではない。英語専修、非英語専修のいずれの場合も、最初の学期での向上は3.9前後でとどまり、その後4点代の後半に達する、というパタンを示している。

このパタンはこれらの項目が測定してる構成概念の特徴を考えれば納得できることである。発音技能は一朝一夕に上達するものではなく、練習を重ねる中で徐々に筋肉習慣が固まり、自動化の域に向かって高まってゆくと考えられる。このような漸増の傾向が観察されたということは、これらの項目への回答の妥当性のひとつの証左であると解釈することもできる。

また初期状態でもっとも数値が低かった項目も英語専修、非英語専修で共通で、項目34「語末のn」であった。これは高校時代までの英語授業でこの項目がほとんど教えられていないことの反映であろう。そしてこの項目がそのままもっとも向上幅の大きな項目ともなっていた。

もうひとつ英語専修、非英語専修に共通な特徴として、プロソディに関わる項目36の初期状態が低かったことが上げられる。やはり文のアクセントの指導がほとんどなされていないことの表れであると解釈される。

表13および図3にラッシュ logits の平均を示す。t検定の結果、英語専修のTime 1と非英語専修のTime 2の間には差はなかった ($t(48) = 0.98, p = .32$)。英語専修のTime 1とTime 4の間には有意な差があり ($t(21) = 9.58, p = 4.09E-09$) 効果量は大きであった ($d = 2.60$)。非英語専修に関してもTime 2とTime 4の間には有意な差があり ($t(27) = 14.61, p = 2.39E-14$) 効果量は大きかった ($d = 2.73$)。最終状態であるTime 4において英語専修と非英語専修の間にはボンフェローニの修正を加えた場合、有意な差はなく ($t(48) = 2.51, p = 0.01$)、また効果量もほとん

どなかった ($d=0.15$)。

なお Rasch person reliability は 0.94 と極めて高く、Rasch item reliability は 0.97 であった。

表 13 「自己評定発音技能熟達度」の変化：英語専修と非英語専修の比較（単位は logits）

	Time 1	Time 2	Time 3	Time 4	Gain
英語	-2.57	0.98	2.24	2.59	5.17
非英語		-2.04	1.05	1.61	3.65

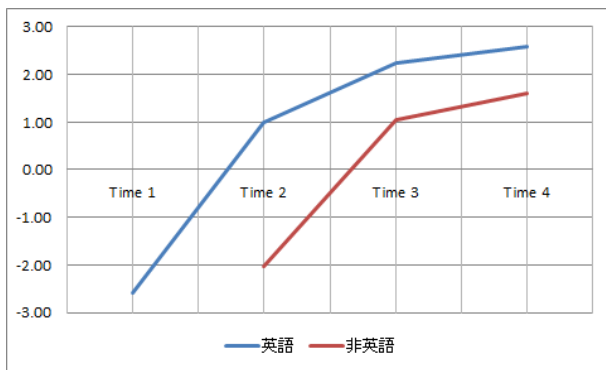


図 3 「自己評定発音技能熟達度」の変化：英語専修と非英語専修の比較（単位は logits）

3-4 変数間の関係

つぎに「発音指導積極性肯定度」「英語教師厳格性肯定度」「自己評定発音技能度」の3変数の間の関係を探るためまずプロットを作成し、次に相関係数を確認した。図4および表14に初期状態（英語専修はTime1、非英語専修はTime2）のデータを示す。

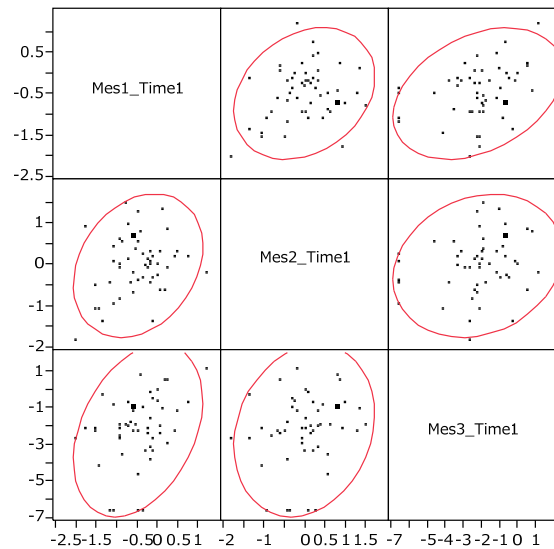


図 4 初期段階における3変数の関係

（Mes1:発音指導積極性肯定度 Mes2: 英語教師厳格性肯定度 Mes3: 自己評定発音技能熟達度 楕円は95%確率楕円）

表 14 変数間の相関関係（初期段階）

変数 1	変数 2	相関係数	p 値
発音指導	教師厳格	.26	.07
発音指導	自己評定	.35	.01
教師厳格	自己評定	.19	.18

いずれも弱い正の相関係数の傾向がみられるものの、「発音指導積極性肯定度」と「自己評定発音技能度」の間のみが有意 ($r = .35, p = .01$) で他は有意ではなかった。

これに対して図5に最終状態(両専修ともTime4)の関係を示す。相関係数は表15に示した。いずれの変数間の関係も明らかに強まり、いずれも有意になったことが確認できる。

つぎに最終状態の数値から初期状態の数値を減じた変化値(gain)を用いたプロットを図6に示し、相関係数を表16に示す。

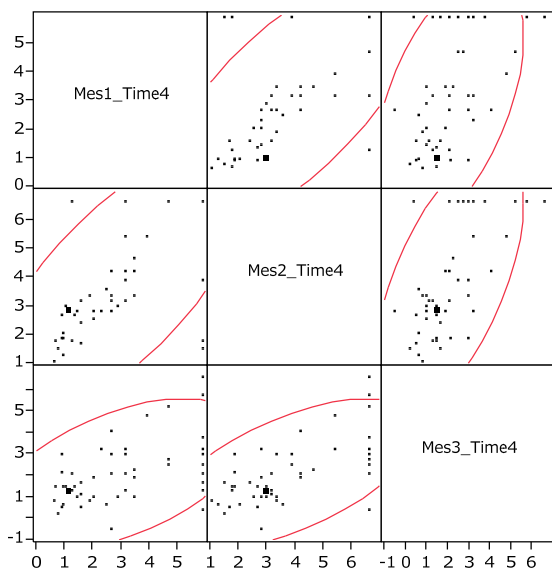


図5 最終段階における3変数の関係

表15 変数間の相関関係(最終段階)

変数1	変数2	相関係数	p値
発音指導	教師厳格	.69	<.0001
発音指導	自己評定	.51	.0001
教師厳格	自己評定	.61	<.0001

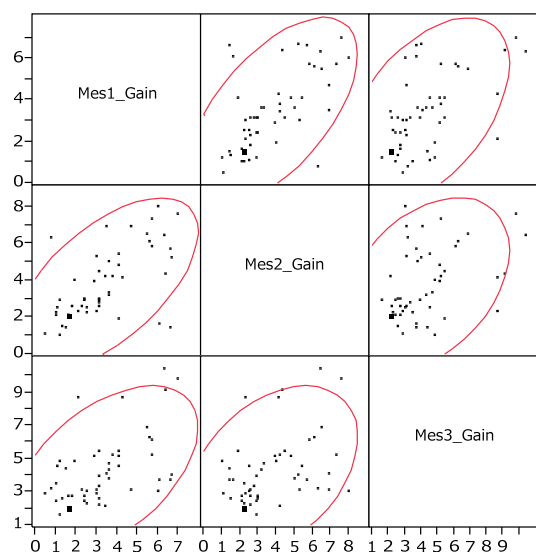


図6 3変数の変化値の関係

表16 変数間の相関関係(変化値)

変数1	変数2	相関係数	p値
発音指導	教師厳格	.61	<.0001
発音指導	自己評定	.51	.0002
教師厳格	自己評定	.39	.0055

やはりいずれの組み合わせも有意である。すなわち一つの変数が増加した受講者ほど、別の変数も増加したという傾向があったことがわかる。

3-5 自由記述

「英語科指導法A」「英語科指導法B」の感想から、最も典型的と判断されたものを、英語専修3名、非英語専修3名の計6名分、表17として以下に示す。いずれも課題や指導の厳しさを感じながら、スキルの向上を感じたことに達成感を味わったため、肯定的な感想を表明していると言える。

定量的なテキストマイニング等の結果は機会を改めて報告したい。

表17 自由記述6名分(原文のまま)

一言で言ってしまうと、「厳しい」！しかし、その「厳しさ」には、ただ受講生をしごくという意味での言葉ではなく、指導の裏にある先生の、英語教師という職業に対する経験と、英語教師の授業を受けるであろう未来の生徒たちが、きちんとした英語を話せるようになるための熱意がもたらす、真剣勝負という意味での言葉であったと思います。英語の授業で使えるようなネタ(英語の歌やフレーズ)から、先生として持つべき心構えまで、様々なものを頂きました。これらを自分の糧にし、これからも頑張っていきます。ありがとうございました。(英語専修)

静先生の講義を受けるのは今回で3回目になりますが、学期末になるといつも、発音に対する意識が高まってきているのに気がきます。今期ではそれに加え文のparaphrasingに関して、教壇に立ったときに「自分なりの英語」で生徒に説明できる力がなければいけない、という考えがよりいっそう強くなりました。

また、生徒の間違った英語を直すためには正しい知識と対応能力が不可欠であります。静先生の講義ではそのどちらも学べるので、ぼくを含む英語教師を目指す学生にとっては大きな助けになったことだと思います。(英語専修)

静先生は、「楽しい授業をしようなどと思うな。本当の楽しさは、苦しさを乗り越えてできなかったことができるようになった達成感から生まれる。」とおっしゃっています。この辛さを乗り越えた喜びを、私たちが教師になったときにいかに生徒に与えたらよいかを、半期を通して学ばせていただくことができました。これで静先生の授業を履修するのがもう最後だと思うとさみしい気持ちでいっぱいです。そう感じさせるのは、静先生が他のどの先生よりも学生を愛してくださっているからです。(英語専修)

これまで受けた英語教科に関する科目の中で一番ハードかつ実践的でとても充実した授業でした。中高と、とても流暢に英語が話せるとは言えない先生ばかりに出会ってきたので、静先生が掲げる教員像との差に衝撃を受けました。学生を encourage しながら授業を進めていく形式はそれ自体が英語の授業の見本のように思いました。厳しくもありましたが英語の指導法についてぐっと知識が増え、自分自身の英語力も向上したように思います。ありがとうございました。(非英語専修)

一年間ありがとうございました。私は、先生と出会い英語の指導に対する考え方が全くといっていいほど変わりました。先生の授業で一番印象的だったのが厳しさの中に見せる優しさでした。先生の授業を初めて受けた時、私はすごく厳しい先生だと思いました。先生は、曲がったことが大嫌いな印象がありました。しかし、授業を受けているうちに、先生の時折見せる茶目つけある言動や行動を見ているうちに自然と授業にも集中できていた気がします。先生との出会い私にとって指導のに対する考え方を考える大きな出来事となりました。(非英語専修)

毎回刺激たっぷりの授業をありがとうございました。初めの方はただビクビクしながら授業を受けていましたが、いつのまにか緊張感も楽しめるようになっていました。グルグルの時と、1番前の席での先生のプレッシャーはすごかったです!!!最後の授業で Hero をみんなで歌ったのはとても感動しました。歌い

ながら卒業式みたいな気分になって達成感でいっぱいでした。でも、わたしはまだまだ練習・勉強不足なのでこれからも頑張ります!1年間本当にありがとうございました。(非英語専修)

3-6 無記名授業評価

最後に、記名式の「ピリフ変化調査」の回答の妥当性を検証するトライアングレーションとして、無記名式の授業評価のデータを表18として示す。「教職入門」「英語科指導法A」「英語科指導法B」の終了間近に実施した全学的授業評価(5~1の5段階リッカート尺度)の教員への評価に関わる項目1~10の平均値のみを抜粋したものである。すべての科目のすべての項目において平均値が4.3を下回るものはなく、全項目の平均はすべての科目で4.83である。無記名の調査の平均値が5点満点で4.5を上回っており、受講者の満足度はおしなべて高かったと言って差し支えないと思われる。

この結果は、前項までの記名式ピリフ調査の回答が、記名であるがゆえに授業担当者の意向に沿う方向にバイアスがかかった、真のピリフとは異なるものである可能性がある、という懸念をかなりの程度軽減するものと言えるだろう。

表18 3科目の無記名授業評価の結果要約

	入*	A*	B*
1. 授業の目標・全体構成が、シラバスからよく理解できましたか。	4.38	4.79	4.79
2. 教材の内容は、学習効果を上げるために適切なものになっていましたか。	4.90	4.87	4.85
3. 授業中に出示された課題は、授業の主要な目標や目的とうまく合致していましたか。	4.86	4.83	4.83
4. 授業は、あなたの思考力を養うため、あるいは専門知識を高めるうえで役立ちましたか。	4.90	4.94	4.85

5. 教員は、授業の内容に対するあなたの興味や関心を引き出しましたか。	4.86	4.73	4.83
6. 教員は授業に対して十分な熱意を持って講義しましたか。	4.95	5.00	4.87
7. 教員の話し方、板書の書き方、PC プロジェクタなどの機器の利用の仕方は、適切でしたか。	4.82	4.81	4.83
8. 教員は、授業を時間通り行いましたか。	4.95	4.77	4.75
9. 教員は授業への学生の参加を促し、あなたの質問に対して、あなたが分かるように答えましたか。	4.85	4.82	4.83
10. 授業は、上記の項目も含め総合的に判断して、満足できるものでしたか。	4.81	4.77	4.87
平均値の平均	4.83	4.83	4.83

入：「教職入門」(有効回答数 22) A:「英語科指導法 A」
(有効回答数 52) B:「英語科指導法 B」(有効回答数 53)

4. 考察およびまとめ

本調査の目的は、筆者の授業の履修を開始するのが異なる学生グループのピリーフ変化のパターンを比較対照することで、ピリーフ変化調査の回答の信頼性および妥当性を確認しつつ、一連の授業の効果を検証することであった。

「発音指導積極性肯定度」と「英語教師厳格性肯定度」のいずれにおいても、「筆者の授業を初めて履修した 15 週間でピリーフの変化の幅が最も大きく、その後は向上したレベルが維持されるため、変化は比較的緩やかである」という仮説は概ね支持されたと言える。よって本調査の回答の信頼性と妥当性は、無記名授業評価の結果とも考え合わせ、ある程度確認されたと言ってよいだろう。

それと同時に、英語専修生と非英語専修生を比較することで得られた知見もあった。それはどちらのグループにも有意で効果量の大きなピリーフ変化が見られたが、その変化の幅は英語専修生において有意により大きい、ということである。これが果た

してもともと英語専修生と非英語専修生が異なる母集団に属しているためなのか、単に英語専修生が筆者との接触時間の絶対量が長いにより強い影響を受けているのかは、今回のデータだけでは不明である。

また発音指導に対する肯定的・積極的な姿勢と、自身の発音能力の自己評定の関係は、以前のデータ分析で得られた結果(静, 2011)を裏付けるものとなった。すなわち、共時的(初期状態および最終状態)にも通時的(変化値)にも、両者には有意な正の相関関係が存在することが再度確認された。因果関係を仮定するには常に注意が必要であるが、自己の発音能力が低いと考えている者が他者に対する発音指導に積極的になれるとは考えにくく、自己評定発音能力の高低が、他者への発音指導への積極性の高低に影響を及ぼしているのではないかという仮説を設定することができよう。

現職教員に対するアンケート結果からも、発音の苦手な教員はそうでない教員よりも発音指導の頻度が低いという傾向が明らかになっている(河内山他, 2011)。このことを考えると、教員養成段階で、学生に対して自身の発音技能に対する十分な自信を与えてやることが英語教員養成担当者の重要な責務のひとつと言えるだろう。その点において今回の調査対象となった学生たちに対しては、筆者の一連の授業は一定の効果を上げたと判断する。

ただし言うまでもなく自己評定発音技能熟達度と実際の熟達度はイコールではなく、受講効果の測定は実際の発音技能の測定も併せて行うことが必要である。それを今後の課題としたい。

引用文献

- Bond, T. & Fox, C.M. (2007) *Applying the Rasch model*. (2nd). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
 Crystal, D. (2003) *English as a global language*. (2nd ed.). Cambridge: CUP.
 Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: OUP.

- Kachru, B. B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: CUP.
- Rasch, G. (1960) *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Denmark Institute for Educational Research (Expanded edition, 1980. Chicago: University of Chicago).
- Shizuka, T. (2010) Spirit, techniques, and strength: How have the course changed prospective teachers' beliefs? 第 49 回大学英語教育学会研究大会.
- Shizuka, T. (2011) Relationship between elementary school teachers' pronunciation skills and their fear or avoidance of teaching pronunciation. 第 50 回大学英語教育学会研究大会.
- Smith, L. E. (1983) *Readings in English as an international language*. New York: Pergamon Press.
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝巳 (2011) 「小中学校教員の発音指導に対する意識：アンケート調査による考察」『LET 関西支部研究論集』第 13 号, pp. 57-78.
- 静哲人(1995) 「個人カード方式単語リスト発音指導の効果に関する実証的研究」『関東甲信越英語教育学会誌』第 9 号, pp. 11-19.
- 静哲人(2009) 『英語授業の心・技・体』研究社
- 静哲人(2011) 「英語教員志望学生における発音指導に関するピリーフと自己評定した発音能力の関係」『関東甲信越英語教育学会誌』第 25 号, pp. 1-10.

(2011年 9月 30日提出)

(2011年10月 21日受理)