

ビリーフの変容から見る英語教員養成授業の効果 ——ふたつの大学の比較——¹⁾

外国語学部 英語学科 静 哲人

The Impact of a TEFL Course As Reflected in Students' Belief Changes: A Comparison of Two Universities

Tetsuhito SHIZUKA

1 はじめに

筆者は大東文化大学（以下、大東大）外国語学部英語学科で、英語教員免許取得希望者のための2年生科目である「英語教育学概論」を2012年度より担当して現在4年目である。同科目では『英語授業の心・技・体』（静，2009a）（以下『心・技・体』）を教科書とし、同書の著者であり授業担当者である筆者の英語授業に関するビリーフを理解してもらうことを一つの重要な目標としている。本学に赴任する前の勤務校である埼玉大学（以下、埼玉大）では、教育学部の英語教員志望者のための2年生科目「英語科指導法A」「英語科指導法B」（いずれも半期科目）を担当していたが、その授業目標と授業内容は、大東大での「英語教育学概論」と比較可能なものであった。同じ教科書を用いて、ほぼ同じ授業を行ってきたのだが、それによって学生のビリーフが変容する様子・程度に、大学によって違いが見られるたのか否かは、授業者として検証しておきたいところである。

そこで大東大での授業が4年目を迎えているこのタイミングで、直近の過去3年間に収集した2012～2014年度の「英語教育学概論」のビリーフ変容に関する質問紙調査の回答データを、埼玉大での2010～2012年度の「英語科指導法A」「英語科指導法B」3年間の回答データと比較してみることとした。

2 背景

2.1 「心・技・体」に著した筆者のビリーフ

本稿での質問紙調査の内容を説明する前に、そもそも英語授業のあり方について筆者がどのよう

なピリーフを抱いており、「英語科指導法」あるいは「英語教育学概論」の受講学生にどのようなピリーフを伝達しようと試みているかを明らかにしておきたい。

2.1.1 音声指導について

まず「世界の諸英語」(Smith, 1983)時代における日本人英語学習者対象の音声指導では、「十分に明確な発音」「楽に通じる発音」を目標とすることが今まで以上に大切だと考えている。非母語話者同士の英語による意思疎通の際に最低限必要である音素項目を Jenkins (2000) が精選した Lingua Franca Core には、日本語を母語とする英語学習者が初期状態としては区別が困難である音素群はほぼすべて含まれている。特に、流音として単一の音素しか持たない日本語を母語にもつ英語学習者にとって /l/ と /r/ の区別の困難は、英語学習の様々な困難の「いわば象徴のようなもの」(小林, 2005, p. 160) であるにも関わらず、/l/ と /r/ によるミニマルペアは英語子音のミニマルペア全体の中で最も多い (Gilner & Morales, 2010)。よって、berry も belly も (さらに very も) 同じ「ベリー」であるというレベルの「日本人英語」では、「世界の諸英語」(Smith, 1983) のひとつとしてさえ不十分であると筆者は考えている。非母語話者は母語話者に比べて逸脱発音に対する耐性が低い (Jenkins, 2000, pp. 36-37) ことを考えると、英語の話者として非母語話者が母語話者の3倍多い (Crystal, 2003) 現在、必要最低限の音素ペアを区別する発音技能は、以前にも増して重要性を増していると言える。そこで『心・技・体』では音声指導をすべての英語指導の根幹として重視する立場をとり、以下の8つ言説はすべて「誤り」だとして紙数を割いて論駁している。

- (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、筆者の英語教員養成系の授業の目標のひとつは、受講する学生に、「音声に関して『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要な要因であり、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準備範囲ではなく、適正な発音指導は生徒に歓迎される」という筆者の立場を理解させ、かつ納得させることである。

2.1.2 英語教師としての姿勢について

つぎに英語教師が授業に臨むときの姿勢のあるべき姿についての筆者のピリーフは、『心・技・体』の巻末に掲げた「静流英語授業道 15 戒」に集約される。これは筆者の考える、英語授業における教師の「べき論」を 15 の要点にまとめたものであるが、それぞれの「戒律」の冒頭部は以下の通りである。

- (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て。

この「15 戒」は主として中学校・高等学校で「英語」を教える教員のあるべき姿に関する筆者のピリーフであるが、それはほとんどそのまま大学生に「英語の教え方」を教える際の授業者としての筆者の姿勢の表明でもある。すなわち筆者が担当する英語教員養成系授業は、「受講者の英語運用力と実践的授業力の向上を目的として、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越えられる程度のハードルを設定し、その目標の達成にむけて叱咤し、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、実技ベースのセッションである。この基本的な原則に基づいた、「英語科指導法」「英語教育学概論」の授業のより具体的な内容について次節で説明する。

2.2 「英語科指導法」「英語教育学概論」の授業内容

埼玉大での「英語科指導法 A」は前期科目、「英語科指導法 B」は後期科目であるが、両者をあわせると大東大の通年科目「英語教育学概論」とおおむね比較可能な内容である。²⁾ 以下にその詳細を説明する。

まず「英語科指導法 A」と「英語教育学概論」では、毎回の授業準備として『心・技・体』の指定部分に関して(1)日本語で要約する、(2)英語で要約する、(3)与えられた要約英文を暗記する、(4)自分の意見を英語でまとめる、のいずれかの事前課題を課して提出させていた/いる。

「英語科指導法 A」は15回、「英語教育学概論」は30回なので、『心・技・体』での範囲指定は「英語科指導法 A」では同書の四分の三の約150ページのみであったが「英語教育学概論」では全巻約200ページである。すなわち『心・技・体』のみに関して言えば、大東大では埼玉大よりも多くの内容をより詳しく扱っていることになる。

埼玉大の後期科目「英語科指導法 B」では、事前課題に関しては筆者のテスト分野の教員向けの著書、『英語テスト作成の達人マニュアル』(静, 2002)をもとに、同様の事前課題を課していた。これに時期的に対応するのは大東大の「英語教育学概論」の後期で、こちらではこの時期は『心・技・体』の後半を扱っていることになる。(なお、大東大ではテストについては3年生科目の「教科教育法(英語)」において扱った。)³⁾

このように「英語科指導法 A」および「英語科指導法 B」と、「英語教育学概論」は、授業準備としての指定図書は半分しか重なっていない。テストについては「英語科指導法 B」のみで扱い、「英語教育学概論」では触れていない。それにもかかわらず埼玉大の「英語科指導法 A」「英語科指導法 B」と大東大の「英語教育学概論」は、本質的な授業内容としては共通であり効果を比較してみる意味はあると考える。それは、いずれの授業でも主たる活動としては、中学校・高等学校の教科書題材をもとにしたティーチングの実技をペアワークやグループワーク形式で練習し、英語の歌を題材にした「グルグル活動」(静, 2009a; 静・正頭・小林, 2014)により常に個別のコーチングおよび評価を行い、筆者が過去に行った中学生・高校生対象の授業ビデオを視聴させ、上述の音声指導に関するピリフ、授業一般に関する筆者のピリフを教えられる立場で体感できるよ

表1 「英語科指導法 A」「英語科指導法 B」「英語教育学概論」の教科書および副教材

年度・学期	大学	心・技・体	達人	絶対	音トレ	LINKS
2009 後	埼	○		○		
2010 前	埼	○		○		
2010 後	埼		○	○		
2011 前	埼	○		○		
2011 後	埼		○	○		
2012 前	埼	○		○		
2012 後	埼		○	○		
2012 通	大東	○		○		
2013 通	大東	○			○	
2014 通	大東	○			○	○
2015 通	大東	○			○	○

注) 心・技・体: 静(2009a)『英語授業の心・技・体』(研究社) / 達人: 静(2002)『英語テスト作成の達人マニュアル』(大修館) / 絶対: 静(2009b)『絶対発音力 マトリックス方式で脱日本人英語』(ジャパン・タイムズ) / 音トレ: 静(2012b)『発音入門 音トレーニングドリル』(アルク) / LINKS: 望月他(2013)『LINKS 1500 大学生のためのトピック別英単語』(金星堂)

う努力したからである。

これに加えて「英語科指導法 A」「英語科指導法 B」「英語教育学概論」のいずれにおいても、筆者が作成した英語発音の教材（2012年度までは『絶対発音力：マトリックス方式で脱日本人英語』（静，2009b）、2013年度からは『発音入門 音トレーニングドリル』（静，2012b）を副教材として持たせ、折にふれて参照しながら発音訓練を行ったことも共通である。

参考までに各年度・学期に使用した教科書と副教材を表1にまとめておく。LINKSは例文つきのトピック別単語集で、英語の基礎力向上のために2014年度から併用を始めたものである。

2.3 ビリーフ変化調査

いずれの科目においても学期最後の課題として、37項目のリカート尺度項目と、ひとつの自由記述項目からなる「ビリーフ変化調査」に回答することを義務付けてきた。本調査は記名式である。記名を求めることで結果に一定のバイアスがかかるであろうというデメリットと、受講者の顔を思い浮かべながら結果を解釈できるというメリットを勘案して、一貫して記名で実施している。

項目1～12は「音声指導に関するビリーフ」に関わるもので、2.1.1で触れた「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。学生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。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、リカー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逆転項目である。

項目13～27は2.1.2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ほうが授業目標との合致度が高い。

最後に、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）、5（ほとんど常に正しくできる）、4（正しくできることが多い）、3（正しくできたりできなかったりする）、2（正

表2 項目1～12のビリーフ文言および各ビリーフの略称

#	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いで良い。[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]

表3 項目13～27のビリーフ文言および各ビリーフの略称

#	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	歌舞音曲や遊戯や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れない。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。[不安心殺]
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、書けてナンボである。[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。母語話者と「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]

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)

しくできないことが多い)、1 (ほとんど常に正しくできない)、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。

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 ビリーフ)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 ビリーフ)も、リカー尺度の数値で回答する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に関しての「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、参加者に自分の発音スキルについての評価をセミナーの前後に同一項目で回答してもらったところ、実際のスキルは筆者から見て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。この一見逆説的な結果は、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より妥当に、すなわちより厳しくなったためと解釈された。つまり評価基準がセミナー前後でずれたのである。

この現象を回避するため、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。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う。

2.4 埼玉大での授業効果の検証

筆者の埼玉大での英語教員養成授業による受講者のビリーフ変容についてはすでに何度か調査報告を行っている。まず2009年度の「英語科指導法B」の受講生(N=54)のビリーフ変化を分析した(Shizuka, 2010; 静, 2011)。Shizuka (2010)は、これらの受講生は15回の授業を通じて「発音指導のあり方についてのビリーフ」「英語教師のあり方についてのビリーフ」「発音習熟度の自己評価」に関して大きな変容を遂げたことを確認した。さらに静(2011)は、教員として発音指導を忌避する傾向と発音習熟度の自己評価には共時的にも通時的にも負の相関があることを明らかにし

た。すなわち指導者としての自分の英語発音の自己評価が低いほど、発音指導に積極的でなくなる、という関係があった。

次に静(2012a)は、1年次に「教職入門」(半期)を、2年次に「英語科指導法A」「英語科指導法B」(それぞれ半期)を受講した英語専修生と、2年次に「英語科指導法A」「英語科指導法B」のみを受講した非・英語専修生を比較し、英語専修生におけるピリーフ変容の度合いが有意に大きかったことを確認した。

3 本研究の課題と方法

3.1 研究課題

本研究は、以下のリサーチクエスチョンに答えることを目標とする。「筆者が埼玉大で行っていた英語教員養成授業と、大東大で行ってきている英語教員養成授業は、受講者のピリーフを変容させる度合いという意味における授業効果に違いがあっただろうか。」

3.2 分析の対象

今回比較の対象にするのは、埼玉大で2010年度、2011年度、2012年度に筆者が担当する「英語科指導法A」「英語科指導法B」を受講した中で、最終的にデータ欠損がなかった合計147名(うち英語専修生が62名、非・英語専修生が85名)と、大東大で2012年度、2013年度、2014年度に筆者が担当する「英語教育学概論」を受講した中でデータ欠損のなかった合計101名(うち英語学科が96名、教育学科が5名)の、37項目のリカート尺度の回答である。自由記述部分の分析については紙幅の関係で扱わない。

	1年前期		2年前期		2年後期	
埼玉大 英語専修 N = 62	Before ★	After	Before	After	Before	After ☆
埼玉大 非・英語専修 N = 85			Before ★	After	Before	After ☆
大東大 N = 101			Before ★	After	Before	After ☆

図1 3つの群における受講前ピリーフ、受講後ピリーフの定義。BeforeとAfterが各学期の開始時と終了時のピリーフを表し、★が本調査での「受講前」、☆が本調査での「受講後」ピリーフを表す。

埼玉大の「英語科指導法A」「英語科指導法B」は半期科目であったので、前期の「A」のBeforeピリーフを受講前ピリーフ、後期の「B」のAfterピリーフを受講後ピリーフとした。ただし埼玉大での受講生の中の英語専修生62名に関しては、「英語科指導法A」の受講に先立って、1年次に筆者が担当する半期科目「教職入門」を受講し、英語教師としての筆者の考え方と『英語授

業の心・技・体』の一部の内容に触れていた。このため「英語科指導法 A」の開始時にはすでにビリーフが筆者に影響されており、他の非・英語専修生 85 名や大東大での受講生と同じ条件で比較はできない。そこでこれらの英語専修生に関しては「教職入門」の開始時のビリーフを受講前ビリーフとして扱うこととする。大東大の「英語教育学概論」は通年科目であるが、前期終了時と後期終了時にビリーフ調査を実施したので、前期の Before ビリーフを受講前ビリーフ、後期の After ビリーフを受講後ビリーフとした。英語学科学生と教育学科学生は、筆者との出会いの時期は共通なので本研究では区別しない。それぞれの群の「受講前」「受講後」ビリーフの定義を図 1 にまとめた。

3.3 無記名式学生による授業評価アンケート

以上の記名式ビリーフ調査の結果の妥当性を検証する補助的データとして、大学として実施されている無記名式の学生による授業評価アンケートの結果を検討する。埼玉大と大東大の授業評価アンケートの質問項目は完全に一致はしないが、そのなかで埼玉大の「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。」は大東大の「この授業を総合的にみて、とても満足できましたか。」は本質的に同じことを尋ねていると考えられる。「強く肯定する」を 5、「強く否定する」を 1 として 5 段階で回答し、その中心的傾向として算術平均が担当者に通知される点も同一であるので、結果の数値はそのまま比較が可能である。

4 結果

4.1 発音指導積極性肯定度

項目 1～12 は「発音指導積極性肯定度」としてまとめられるビリーフである。これらは数値が小さいほうが授業目標との合致度が大きい逆転項目なので、集計前に素点を 6 から引いて反転させた。すなわち 0/1/2/3/4/5/6 を 6/5/4/3/2/1/0 に変換してから記述統計を求めている。各項目に対する受講前 (Before) と受講後 (After) の回答平均値と標準偏差を表 5 として示す。

12 項目の平均値の平均をとると、埼玉大では受講前 2.27 だったのが受講後には 5.15 に、大東大では 2.43 だったのが 5.26 にと、数値が大きく向上しているのがわかる。平均値の取りうる最大値は 6.00 なので受講後は十分に高いと言ってよいだろう。それにもなって標準偏差は埼玉大で 1.50 から 1.00 に、大東大で 1.57 から 0.97 に大きく減少している。受講前にばらつきのあった回答の値が、事後はまとまってきたことがわかる。

これらの素点をもとに間隔尺度上の変量としての「発音指導積極性肯定度」を求めるために、ラッシュモデリングを行った。ラッシュモデリングは順序尺度上の変量である質問紙回答の素点をもとに、logits という単位の間隔尺度変量を生み出すための手法である (Rasch, 1960; Bond & Fox, 2007; 静, 2007)。例えば今回の質問紙は回答の最高値が 6 なので、平均値がそれに近づくと天井効果に影響されるが、logits 値は理論上マイナス無限大からプラス無限大までとれるので素点

表5 「発音指導積極性肯定度」に関する両大学の回答素点の変化

#	ビリーフ	埼玉大				大東大			
		Before		After		Before		After	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
1	日本英語	2.87	1.61	5.46	0.97	2.92	1.75	5.54	1.02
2	文脈補助	1.86	1.33	5.23	0.90	2.38	1.63	5.45	0.93
3	流暢重視	2.51	1.60	5.33	0.92	2.64	1.51	5.34	0.98
4	LR 些細	2.99	1.61	5.61	0.67	3.09	1.75	5.71	0.83
5	時間不足	1.04	1.04	4.81	1.18	1.31	1.21	4.79	1.26
6	専門限定	2.03	1.46	5.18	0.96	2.15	1.55	5.16	0.95
7	母語話者	2.50	1.52	5.25	0.88	2.36	1.55	5.44	0.82
8	内容先決	1.92	1.41	4.95	1.16	1.95	1.43	5.09	1.04
9	英語嫌い	2.91	1.68	5.13	0.98	3.49	1.68	5.36	0.90
10	小学安楽	1.64	1.49	4.29	1.44	1.58	1.39	4.56	1.25
11	只管音読	2.39	1.62	5.30	0.95	2.62	1.72	5.37	0.86
12	只管影読	2.54	1.59	5.32	0.97	2.62	1.68	5.29	0.85
全項目の平均		2.27	1.50	5.15	1.00	2.43	1.57	5.26	0.97

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

表6 「発音指導積極性肯定度」logits 値の変化

発音指導積極性 肯定度	埼玉大				大東大			
	Before		After		Before		After	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
	-0.56	0.68	2.56	1.73	-0.49	1.02	2.55	1.48

の範囲に影響されない。また理論的に導かれた数値モデルとの適合を吟味することで、データの異常が検出できるという利点もある。ソフトウェアは Winsteps (Linacre, 2014) を利用した。

分析にあたっては、当該分析に使用している全項目（ここでは項目1～12）の平均項目難度が0.00になるように設定 (UIMEAN=0) している。こうするとちょうど平均的難度項目の素点の0/1/2/3/4/5/6の中間値すなわち3が0.00 logitsに対応する。表6に記述統計を示す。埼玉大では事前に-0.56 logitsだったのが受講後に2.56 logitsに、大東大では-0.49 logitsだったのが受講後には2.55 logitsになっている。素点の場合と異なり、標準偏差は受講前より受講後が大きくなっているのは素点に影響していた天井効果が除去されたためである。（すべての項目に最高点の6をつけた受講者のlogits値は5.72となっている。）

このlogits値を変数として langtest.jp (Mizumoto & Plonsky, 2015) を利用して二元配置分散分析を行った。出力される分散分析表を一部省略・改変して、表7として掲げる。

表7 「発音指導積極性肯定度」の分散分析表

Source	SS	df	MS	F-ratio	p-value	p.eta ²
A	0.1210	1	0.1210	0.0662	0.7971	0.0003
誤差	449.2823	246	1.8264			
B	1135.3492	1	1135.3492	740.5832	0.0000	0.7507
A x B	0.1609	1	0.1609	0.1049	0.7462	0.0004
誤差	377.1297	246	1.533			
Total	2007.694	495				

注) A: 大学 (被験者間要因) B: 受講前と後 (被験者内要因)

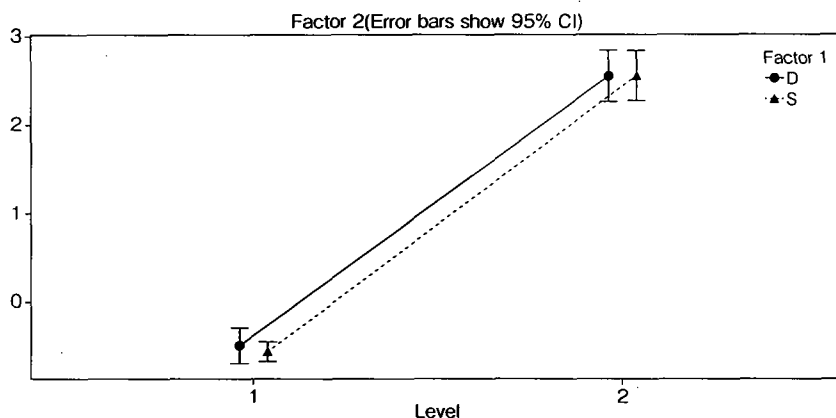


図2 発音指導積極性肯定度の変化を表すプロット。y軸の単位は logits. x軸の Level は 1 が受講前、2 が受講後。Factor 1 は、D が大東大、S が埼玉大。

大学の主効果は有意ではない ($p = .7971$) が、その一方受講の主効果は有意である ($p = .0000$)。そして大学と受講の交互作用は有意ではない ($p = .7462$)。すなわち「発音指導積極性肯定度」は、受講前から受講後にかけて有意に向上した。最右列の $p.eta^2$ (偏イータ二乗) は、その解釈に決まった目安のない効果量指標だが、受講に関しては効果量が大きいと解釈して問題ないと思われる。信頼区間のついた平均値のプロットを図2として掲げる。いずれの大学においても同程度に大きく数値が向上したことから、受講前においても受講後においても両大学の差は誤差の信頼区間内であることが明確に視認できる。

4.2 英語教師厳格性肯定度

次に、項目 13～27 は、「静流英語授業道 15 戒」そのままであるので、「英語教師厳格性肯定度」に関わる項目としてくることにする。両大学の素点の記述統計を表8に示す。

変化の様子は上でみた「発音指導積極性肯定度」の場合と良く似ており、両大学とも平均値が受講前から受講後にかけて大きく向上している。受講前の平均値は両大学ともおおよそ 3.00 前後だったのが、受講後は両大学とも 5.30 を超えた値となっている。それにともない標準偏差が小さくなっている。

表8 「英語教師厳格性肯定度」に関する両大学の回答素点の変化

#	ビリーフ	埼玉大				大東大			
		Before		After		Before		After	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
13	迎合不要	2.77	1.41	5.16	0.91	2.82	1.38	5.13	0.84
14	好嫌不問	2.37	1.36	4.84	1.17	2.48	1.41	4.76	1.18
15	遊戯不要	2.58	1.30	5.10	0.98	2.78	1.25	5.04	1.01
16	英語技能	3.13	1.40	5.11	0.99	3.11	1.31	5.06	1.00
17	不安忙殺	2.49	1.37	5.18	0.98	2.66	1.33	5.14	0.93
18	疎通必要	2.67	1.11	5.41	0.76	3.17	1.30	5.38	0.77
19	常時評価	3.20	1.17	5.58	0.66	3.32	1.36	5.51	0.77
20	活動内容	3.38	1.19	5.43	0.75	3.17	1.41	5.28	1.02
21	授業公開	3.46	1.33	5.44	0.79	3.50	1.32	5.25	1.13
22	一斉抑制	2.72	1.30	5.44	0.77	2.86	1.33	5.40	0.81
23	音読忠告	2.85	1.30	5.60	0.63	3.02	1.27	5.60	0.66
24	母語忠告	3.16	1.26	5.54	0.62	3.20	1.31	5.50	0.76
25	英語使用	2.89	1.26	5.58	0.62	3.25	1.28	5.49	0.76
26	模範発音	3.63	1.58	5.69	0.58	3.63	1.36	5.69	0.64
27	自在運用	3.35	1.26	5.57	0.62	3.44	1.39	5.58	0.64
	平均	2.98	1.31	5.38	0.79	3.09	1.34	5.32	0.86

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

表9 「英語教師厳格性肯定度」logits 値の変化

英語教師厳格性 肯定度	埼玉大				大東大			
	Before		After		Before		After	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
	-0.06	0.82	3.50	1.78	0.05	0.99	3.25	1.61

表10 「英語教師厳格性肯定度」の分散分析表

Source	SS	df	MS	F-ratio	p-value	p.eta^2
A	0.5394	1	0.5394	0.2471	0.6196	0.0010
誤差	537.1200	246	2.1834			
B	1369.1961	1	1369.1961	891.0262	0.0000	0.7836
A x B	4.0971	1	4.0971	2.6663	0.1038	0.0107
誤差	378.0161	246	1.5367			
Total	2366.6741	495				

注) A: 大学(被験者間要因) B: 受講前と後(被験者内要因)

Winstepsによって各受講者の「英語教師厳格性肯定度」をlogits値で算出した(表9)ものをlangtest.jpを利用して分散分析を行った結果(表10)も「発音指導積極性肯定度」の場合とよく似ている。すなわち、大学の違いという要因は有意ではなく($p = .6196$)、受講という要因は有意であり($p = .0000$)、2つの要因間の交互作用は有意ではない($p = .1038$)。

信頼区間つきのプロットを図3に示す。変化の度合いを示す直線の傾きは埼玉大のほうがやや大きいことが視覚的に確認できる。

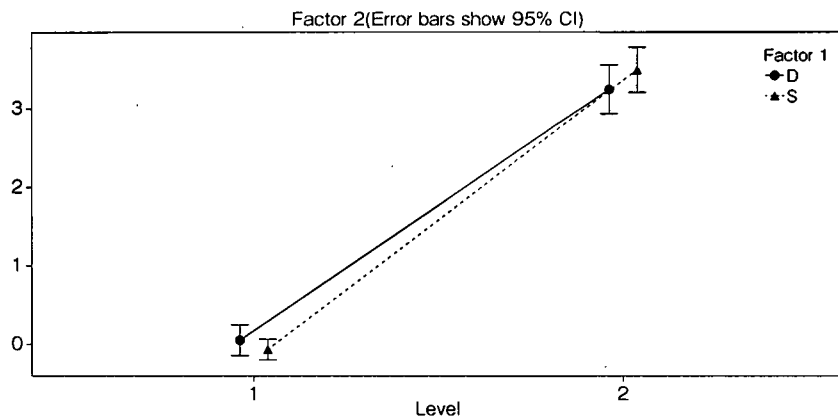


図3 英語教師厳格性肯定度の変化を表すプロット。y軸の単位は logits。x軸の Level は 1 が受講前、2 が受講後。Factor 1 は、D が大東大、S が埼玉大。

4.3 自己評定発音技能熟達度

項目 28～37 は自らの発音技能を自己評価した数値である。表 11 に両大学の記述統計を示す。絶対値としては「発音指導積極性肯定度」「英語教師厳格性肯定度」よりも全体に低い。受講前は埼玉大で 1.53、大東大で 1.61 だったのが、受講後はそれぞれ 4.34、4.31 に向上した。質問紙のリカート尺度の文言に照らすと、受講前は「ほとんど常に正しくできない」と「正しくできないことが多い」の間だったのが、受講後は「正しくできることが多い」と「ほとんど常に正しくできる」の間になったことになる。

logits 値としての「自己評定発音技能習熟度」の変化の記述統計を表 12 に示す。これを分散分析にかけた結果が表 13 である。これまで分析した 2 つの変量の場合と同様に、大学間に有意な差はなく ($p = .8310$)、受講の前後には有意な差があり ($p = .0000$)、2 つの要因の交互作用は有意で

表 11 「自己評定発音技能熟達度」に関する両大学の回答素点の変化

#	ピリーフ	埼玉大				大東大			
		Before		After		Before		After	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
28	r	1.61	1.50	4.44	0.91	1.56	1.42	4.42	0.95
29	l	1.51	1.43	4.50	0.89	1.54	1.40	4.49	0.93
30	無声 th	2.07	1.64	4.59	0.99	1.74	1.41	4.44	0.96
31	有声 th	1.88	1.60	4.47	1.03	1.64	1.45	4.51	0.96
32	f	1.69	1.57	4.70	0.91	1.73	1.41	4.51	1.01
33	v	1.64	1.50	4.58	0.99	1.71	1.53	4.43	0.97
34	語末 n	0.96	1.24	4.54	1.00	1.51	1.32	4.20	0.98
35	ア・アー	1.30	1.31	3.78	1.07	1.40	1.26	3.92	0.95
36	リズム	1.23	1.21	3.77	0.89	1.33	1.23	3.88	0.90
37	リンク	1.46	1.27	4.03	0.94	1.88	1.29	4.31	0.99
	平均	1.53	1.43	4.34	0.96	1.61	1.37	4.31	0.96

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

表12 「自己評定発音技能熟達度」logits 値の変化

自己評定 発音技能熟達度	埼玉大				大東大			
	Before		After		Before		After	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
	-2.36	1.94	1.80	1.51	-2.20	1.61	1.71	1.35

表13 「自己評定発音技能熟達度」の分散分析表

Source	SS	df	MS	F-ratio	p-value	p.eta^2
A	0.1545	1	0.1545	0.0457	0.8310	0.0002
誤差	832.6416	246	3.3847			
B	1949.1831	1	1949.1831	978.3415	0.0000	0.7991
A x B	1.9626	1	1.9626	0.9851	0.3219	0.0040
誤差	490.1142	246	1.9923			
Total	3367.3374	495				

注) A: 大学 (被験者間要因) B: 受講前と後 (被験者内要因)

はない ($p = .3219$)。

信頼区間つきのプロットを図4に示す。受講前の値、受講による変化の傾き、受講後の値のいずれをとっても両大学に違いがない様子が視覚的に確認できる。

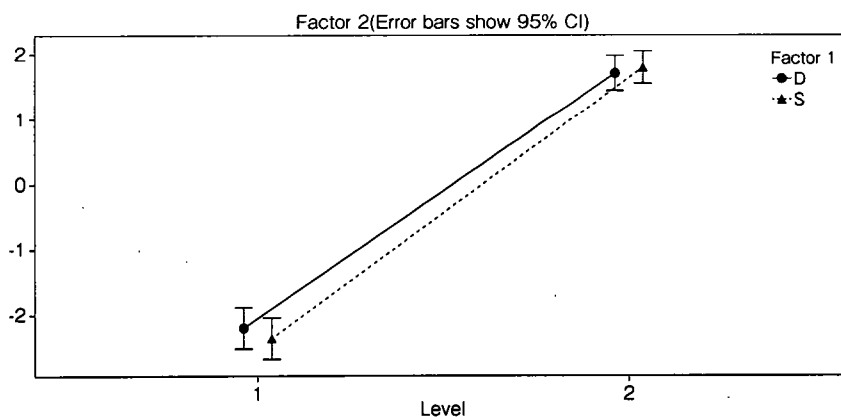


図4 自己評定発音技能熟達度の変化を表すプロット。y軸の単位はlogits. x軸のLevelは1が受講前、2が受講後。Factor 1は、Dが大東大、Sが埼玉大。

4.4 無記名の授業評価アンケートの結果

埼玉大の「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。」、大東大の「この授業を総合的にみて、とても満足できましたか。」に対する、それぞれの年度の受講者の回答の分布および平均値は表14の通りである。(表からわかるように有効回答者数は埼玉大が合計141名、大東大は合計116名であり、ピリーフ変化調査の分析対象とした埼玉大147名、大東大101名

表 14 授業に対する満足度についての無記名回答の人数分布および平均値

		"5"	"4"	"3"	"2"	"1"	平均
埼玉大	2010	46	5	1	0	0	4.87
	2011	42	3	1	0	0	4.79
	2012	35	8	0	0	0	4.81
	合計	123	16	2	0	0	4.86
大東大	2012	15	6	1	0	0	4.64
	2013	25	4	0	0	0	4.86
	2014	48	13	4	0	0	4.56
	合計	88	23	5	0	0	4.72

注) 5: 大変満足 4: おおむね満足 3: どちらともいえない 2: 不満足 1: 大変不満足

とは一致しない。無記名であるためどの回答者がビリーフ変化調査の回答者と共通であるかは不明である。)

3年間の平均の平均は埼玉大が4.86、大東大が4.72であり、いずれもかなりの程度高いと言ってよいと思われる。langtest.jpを利用して両大学の“5”“4”“3”の3年間の合計頻度に関してカイ二乗検定をしてみると、Pearsonのカイ二乗 = 5.9724, $df = 2$, $p = .05048$ 、フィッシャーの正確確率検定 $p = 0.04711$ と、5%水準でかろうじて有意である。すなわち統計的には埼玉大のほうが大東大よりも有意に平均が高い。ただし効果量の指標であるクラマーの V は、 $V = 0.152$ (効果量、小) であり、その差の実質的な意味は小さい。

5 考察

まずビリーフ変化調査の結果をまとめると、「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」のいずれにおいても、2つの大学における変容の度合いに違いは見られなかった。⁴⁾ 3つの変数に関して、受講前の数値に違いはなく、変容の程度(変化を表す直線の勾配)にも違いはなく、受講後の数値にも違いはなかった。この結果は、筆者の教員養成系の授業は埼玉大においても大東大においても、受講者のビリーフを変容される点に関して、ほぼ同様なインパクトを与えていたということを示唆している。そしてそのインパクトの程度は大きいと言える。「発音指導積極性肯定度」は0/1/2/3/4/5/6の尺度の素点平均で約2.3から5.2に、「英語教師厳格性肯定度」は、約3.0から約5.3に、「自己評定発音技能熟達度」は約1.5から約4.3にと向上し、いずれも効果量は大きかった。

しかしこれらの結果はすべて記名式で収集したデータに基いていたため、授業者である筆者の意向に沿う方向にバイアスがかかっていた可能性があった。そこで一種のトライアングレーションとして、無記名式授業評価での総合的満足度を回答する項目の平均値を検討した。その結果、埼玉大のほうがわずかに数値が高かったものの、両大学とも5段階尺度で平均が4.7を上回っており、平均して十分な程度に満足していたことが確認された。この無記名の授業評価アンケートの結果と上述の記名のビリーフ変化調査結果は矛盾せず、統一的に解釈することが可能である。すなわち無

表15 両大学を合わせた場合の「発音指導積極性肯定度」の受講前後の平均とその差

#	ビリーフ	Before		After		Gain
		平均	SD	平均	SD	
1	日本英語	2.89	1.67	5.49	0.99	2.60
2	文脈補助	2.07	1.48	5.32	0.92	3.25
3	流暢重視	2.56	1.56	5.33	0.94	2.77
4	LR 些細	3.03	1.67	5.65	0.74	2.62
5	時間不足	1.15	1.12	4.80	1.21	3.65
6	専門限定	2.08	1.49	5.17	0.95	3.09
7	母語話者	2.44	1.53	5.32	0.85	2.88
8	内容先決	1.93	1.42	5.00	1.11	3.07
9	英語嫌い	3.15	1.70	5.22	0.95	2.08
10	小学安楽	1.62	1.45	4.40	1.37	2.78
11	只管音読	2.48	1.66	5.33	0.91	2.84
12	只管影読	2.58	1.63	5.31	0.92	2.73

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

記名、記名の調査をまとめて「受講者は、授業者の考えを理解して共感して変化し、そのことにおおむね満足した」と解釈することに不合理はないと考えられる。よって「ビリーフ変化調査では不本意ではあったが記名式のために授業者の意向に沿う方向に回答した」という可能性はゼロではないにせよ、その影響は結果の解釈にあたっては無視して問題ない程度であろうと判断する。

大学間での差はないことが確認できたので、両大学のデータを合体し、改めてビリーフ変化の程度が大きかった項目にコメントしておきたい。「発音指導積極性肯定度」の受講前、受講後の平均値とその差(ゲイン)を表15として示す。

ゲインすなわちビリーフの変容が最も大きかったのは、項目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」(受講前1.15→受講後4.80、ゲイン3.65)、であった。これは受講前の平均値が最も低かった項目でもある。これは中学・高校の授業中に発音の個人指導をほとんど受けてこなかったという経験と、筆者の授業で「グルグル」を体験するなどして大人数のクラスでも個人指導は十分可能だということを体感したことのギャップを表していると思われる。

「英語教師厳格性肯定度」の変化を表16に示す。これらの項目で最もゲインが大きかったのは、項目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。」(受講前2.92→受講後5.60 ゲイン2.68)であった。これは一斉形式にせよ個人形式にせよ音読指導においては実質的なフィードバックを何よりも重んじる筆者の授業実践が大きなインパクトを与えたものだと考えられる。

「自己評定発音技能習熟度」に関わる項目の変化を表17に示す。ゲインが大きかったのは、項目34「語末のn」(受講前1.19→受講後4.40、ゲイン3.21)である。これは中学・高校ではほとんど指導されていなかった分節要素が筆者の授業で常時矯正されたことによる変容だと解釈される。

本研究のリサーチクエスションは、「筆者が埼玉大で行っていた英語教員養成授業と、大東大で行ってきている英語教員養成授業は、受講者のビリーフを変容させる度合いという意味における授業効果に違いがあっただろうか」というものであった。それぞれ3年分のデータを比較した結果、

表 16 両大学を合わせた場合の「英語教師厳格性肯定度」の受講前後の平均とゲイン

#	ビリーフ	Before		After		Gain
		平均	SD	平均	SD	
13	迎合不要	2.79	1.40	5.15	0.88	2.35
14	好嫌不問	2.41	1.38	4.81	1.17	2.40
15	遊戯不要	2.66	1.28	5.08	0.99	2.42
16	英語技能	3.12	1.36	5.09	0.99	1.97
17	不安忙殺	2.56	1.36	5.16	0.96	2.60
18	疎通必要	2.87	1.21	5.40	0.76	2.52
19	常時評価	3.25	1.25	5.55	0.71	2.31
20	活動内容	3.30	1.29	5.37	0.87	2.07
21	授業公開	3.47	1.32	5.36	0.95	1.89
22	一斉抑制	2.78	1.31	5.42	0.78	2.64
23	音読忠告	2.92	1.29	5.60	0.64	2.68
24	母語忠告	3.17	1.28	5.52	0.68	2.35
25	英語使用	3.04	1.28	5.54	0.68	2.50
26	模範発音	3.63	1.49	5.69	0.61	2.06
27	自在運用	3.39	1.31	5.58	0.62	2.19

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

表 17 両大学を合わせた場合の「自己評定発音技能習熟度」の受講前後の平均とゲイン

#	ビリーフ	Before		After		Gain
		平均	SD	平均	SD	
28	r	1.59	1.46	4.43	0.93	2.83
29	l	1.52	1.41	4.49	0.90	2.97
30	無声 th	1.94	1.56	4.52	0.98	2.59
31	有声 th	1.78	1.54	4.49	1.00	2.71
32	f	1.71	1.50	4.63	0.95	2.92
33	v	1.67	1.51	4.52	0.98	2.85
34	語末 n	1.19	1.30	4.40	1.00	3.21
35	ア・アー	1.34	1.28	3.83	1.02	2.50
36	リズム	1.27	1.22	3.81	0.89	2.54
37	リンク	1.63	1.29	4.15	0.96	2.52

注) 可能な平均値の範囲は、0.00～6.00

いずれの大学においても授業のインパクトは満足できる程度に大きく、差はなかったと結論づけ、クエスチョンに対する答えとする。

本論文は本質的に、ある授業者が自らの著書を教科書として、その著書に表明したビリーフに則った授業実践を行った結果、異なる大学の受講者グループに、同程度のそして大きなビリーフ変容をもたらした、という高度に個別的なケースの報告である。この結果を再現するには、少なくとも「授業者」「教材」「授業方法」の3つの要因が本論文で報告した実践と同様になるようコントロールする必要があることは筆者自身がよく認識している。結果の再現性を担保するにはそのような条件があることを指摘して本論文の締めくくりとしたい。

注

- 1) 本論文は、2015年8月9日関東甲信越英語教育学会第39回山梨研究大会における口頭発表「ピリーフ変化から見る英語教員養成授業の効果—大学によって違いがあったか—」に基づいている。
- 2) すべて授業担当者が筆者であったクラスの場合に限ってである。
- 3) これは両大学のカリキュラム編成上の違いに対応したものである。2015年度入学の学生より適用されている英語学科の新カリキュラムにおいては、テストは3年次科目の「英語教育学研究2A・2B」(言語評価法)で扱う。
- 4) より詳細な分析として、埼玉大のグループを英語専修生、非・英語専修生に分け、埼玉大英語専修生(S1)群、埼玉大非・英語専修生(S2)群、大東大(D)群の3群で比較してみると有意な交互作用が検出された。「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」のいずれにおいても、受講前には3群には有意な差はなかった。しかし受講後には「発音指導積極性肯定度」に関しては $S1 > D > S2$ (差の効果量はいずれも小)、「英語教師厳格性肯定度」に関しては $S1 > D = S2$ (差の効果量は小)、「自己評定発音技能熟達度」に関しては $S1 > D > S2$ (差の効果量はいずれも小)と、受講後にはS1群が他の2群に比べてわずかではあるが高くなる傾向があった。

この理由としてはS1群と筆者の接触の量と質が考えられる。埼玉大の英語専修生は1学年約20名の集団であり、最初から教員志望の度合いが極めて強く、卒業と同時にほとんどが英語教員になる。その教員志向の強い集団が20名というクラスサイズで1年次に「教職入門」の授業で半期の間、筆者の授業を受けていた。クラスサイズが小さい分、「グルグル」(静, 2009a; 静・正頭・小林, 2014)などにおいても筆者との個人的接触が多くなった。2年次に非・英語専修生と合流して「英語科指導法A」「英語科指導法B」でさらに筆者に接触したのはその後である。英語科指導法は60名を越す授業であり、その状態で、しかも1年間のみ筆者と接触した学生群(非・英語専修生)に与えるインパクトより、「教職入門」から一年半以上にわたって筆者に接触した学生群(英語専修)に与えるインパクトのほうが、わずかにせよ大きくなって不思議はない。埼玉大の2010年度の「英語科指導法A」「英語科指導法B」の受講生データからも同様な結果を得ている(静, 2012a)。

大東大の「英語教育学概論」もやはり1クラス40名規模の授業であり、埼玉大の「教職入門」とはクラスサイズが大きく異なる。また今回調査した時点での大東大の学生群は筆者との接触は1年間のみであった。この後さらに引き続いて3年生科目「教科教育法(英語)」を通じて筆者との接触を続けた、比較的教職志望の強かった約20名の学生について、「教科教育法(英語)」の終了時点のデータを「受講後」としたならば結果は違った可能性もある。(実際にはその時点でのピリーフ変化調査は実施していない。)

引用文献

- Bond, G. T., & Fox, M. C. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Gilner, L. & Morales, F. (2010). Functional load: Transcription and analysis of the 10,000 most frequent words in spoken English. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 3, 135-162.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: OUP.
- Linacre, J. M. (2014). Winsteps (Version 3.81.0) [Computer software]. Retrieved from <http://www.winsteps.com/winsteps.htm>
- Mizumoto, A., & Plonsky, L. (2015). R as a lingua franca: Advantages of using R for quantitative research in applied linguistics. *Applied Linguistics*. Advance online publication. doi:10.1093/applin/amv025
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic model 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 has the course changed prospective teachers' beliefs? 第49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.
- 小林正憲 (2005). 流音について -R と L の言語学-. 『四天王寺国際仏教大学紀要』第40号, 149-169.
- 静哲人 (2002). 『英語テスト作成の達人マニュアル』東京:大修館書店.
- 静哲人 (2007). 『基礎から深く理解するラッシュモデリング: 項目応答理論とは似て非なる測定のパラダイム』大阪:関西大学出版部.
- 静哲人 (2009a). 『英語授業の心・技・体』東京:研究社.
- 静哲人 (2009b). 『絶対発音力: 「マトリックス方式」で脱日本人英語』東京:ジャパントイムズ.
- 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』(KATE Journal) 第25号, 1-10.

静哲人 (2012a) . 「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—. 『埼玉大学教育学部紀要』第61巻1号, 41-56.

静哲人 (2012b) . 『発音入門 音トレーニングドリル』東京:アルク.

静哲人・正頭英和・小林翔 (2014) . 『英語授業の心・技・愛 —小・中・高・大で変わらないこと—』東京:研究社.

望月正道・McVay, P. C.・青木優子・金田拓・田村不二美・山本有香 (2013) . 『LINKS 1500 大学生のためのトピック別必修英単語』東京:金星堂.