

英語教員志望学生における発音学習・指導に関する ビリーフの研究

森本 俊

要 約

本研究では、英語教員志望学生が英語の発音学習・指導及び大学での英語音声学の学修に対してどのようなビリーフを有しているのかを調査した。また、それらのビリーフが、学習者の視点と教員の視点や、所属学科、学年、留学経験の有無、英語音声学受講の有無といった変数とどのような関係にあるのかを分析した。その結果、国際語としての英語という視点を重要視する学生が一定数見られた一方、学習者・教員双方の視点においてネイティブスピーカーの規範を志向する傾向が強固であることが確認された。その他の項目については、上記変数によるビリーフの差異が見られ、英語教員志望学生の中にも多様性が存在することが示唆された。英語音声学の学修については、全体的に高いニーズが見られ、必修化に対する好意的な意見が多数見られた一方、取得を目指す免許状の種類に応じた差が大きく見られた。また、英語音声学を履修した学生においては授業評価が分かれる結果となり、授業内容や評価方法等について更なる改善が求められることが示唆された。

キーワード：発音学習、発音指導、英語音声学、ビリーフ、教員養成

1. はじめに

1.1 わが国の英語教育における発音指導の潮流

英語学習において音声表現力を身に付けることの重要性は論を俟たないが (Morley, 1991 ; Setter & Jenkins, 2005), これまでのわが国における発音教育を振り返ると、必ずしも十分な成果を上げてきたとは言い難い状況である (有働・谷, 2018 ; 河内山他, 2013)。その要因の一つとして、わが国の英語科教員養成課程では、長らく英語音声学が選択科目として位置付けられてきたという点が指摘されている (河内山他, 2013)。河内山他 (2013) は、2012年度に全国の大学の英語教員養成課程において必修となっていた239学部1,084科目のシラバスを分析し、75.2%の科目において音声学の知識、発音する能力、発音指導法のいずれも含まれていなかったことを明らかにした。また、河内山他 (2016) は、56名の英語指導者にアンケート

調査を行った結果、教職に就くまでに発音指導方法について学ぶ機会が限られ、教職に就いた後においても研修の機会が十分に得られていないという実態を示した。これらの現状を踏まえ、河内山らは「発音指導の悪循環」(p. 128)を断ち切ることが喫緊の課題であることを指摘した。ここでの悪循環とは、「教員免許状取得条件に発音指導が含まれない」→「教育課程カリキュラムの不備(=発音指導を学ばない)」→「発音指導に自信がない教員」→「発音指導が十分にできない」→「発音を十分に学ばない生徒」→「発音ができない大学生」という一連の流れを指し(p. 128)、教職課程において発音指導を学ぶ機会を提供することが、負の連鎖を断ち切る上で必要不可欠となる。

また、河内山・有本(2016)は、学校現場で音声指導を行う上で(1)英語音声学の知識、(2)教員本人の発音能力、(3)導入・矯正など発音の指導法の3つの要素から成る「発音指導力」を育成することが教員養成課程において求められていると指摘している。(1)に関しては、Burgess and Spencer(2000)やDalton(1997)、Uchida and Sugimoto(2018)らも、教師にとって指導言語の音韻論に関する知識は必要不可欠であり、それが発音教育を実践する上での理論的基盤になると述べている。Otlowski(1998)は、(3)に関連して教師には単なる発音チェッカーではなく、発音コーチとしての役割が期待されていることを指摘している。

上記の状況を踏まえ、2017年に発表された「中・高等学校教員養成課程 外国語(英語)コア・カリキュラム」(東京学芸大学, 2017)では、「英語科の指導法」で扱う学習項目の「(2)生徒の資質・能力を高める指導」の中で、「⑥英語の音声的な特徴に関する指導」を挙げている。併せて「英語科に関する専門的事項」に含まれる「英語学」の学習項目には「①英語の音声の仕組み」を挙げている。後者が英語音声学を体系的に学ぶ内容論に対して、前者はその知識をどのように指導に生かすかを学ぶ指導論という位置付けである。前者に関しては以下の解説がなされている。

英語の音声の仕組みについては、「教科に関する科目」の「英語学」の領域において学んだ知識・能力をもとに、中・高等学校の生徒に英語音声の特徴を効果的に指導する方法を学ぶ。英語の音声的な特徴に関する指導については、個々の音素だけでなく、アクセント、リズム、イントネーションなどのプロソディーを身に付けさせるための指導法を扱うことや、日本語との比較の視点を取り入れることが求められる。生徒の発音の特質を理解し、生徒の発音の誤りを矯正する方法について学ぶことも必要である。(p. 108)

ここでのポイントは、個々の音素を扱う分節音(segmentals)に加えてアクセントやリズム、イントネーションといった超分節音(suprasegmentals)を扱うことの重要性、日英対照の視点を取り入れること、そして実際に教師として生徒の発音を矯正できる技能を身に付けることが含まれていることである。

コア・カリキュラムの内容は、新学習指導要領にも反映されている。平成29年3月に告示さ

れた中学校学習指導要領（文部科学省，2017a）には，〔知識及び技能〕（1）英語の特徴や決まりに関する事項として，「ア 音声」の中に（ア）現代の標準的な発音，（イ）語と語の連結による音の変化，（ウ）語や句，文における基本的な強勢，（エ）文における基本的なイントネーション，（オ）文における基本的な区切りの5つの項目が挙げられている。（ア）の「現代の標準的な発音」について中学校学習指導要領解説（文部科学省，2017b）では，「英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され，その使われ方も様々であり，発音や用法などの多様性に富んだ言語である。その多様性に富んだ現代の英語の発音の中で，特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり，口語的過ぎたりしない，いわゆる標準的な発音を指導するものとし，多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせることを示している」（p. 30）とし，アメリカ英語やイギリス英語といった特定の英語に拠らず，国際語としての英語の視点を打ち出している。ここで言う「多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音」は，換言すれば「明瞭な」もしくは「通じる」という意味合いであり，発音学習・指導の焦点が「正確さ」（accuracy）から「明瞭さ，通じやすさ」（intelligibility）へシフトしていることが見て取れる。尚，上記の項目は，小学校の外国語（第5学年，第6学年）とも共通すると同時に，高等学校においても継続的に指導が展開されることとなる。

1.2 発音学習・指導における言語規範の問題

英語の発音学習・指導を議論する上で避けて通ることができないのが，言語規範（linguistic norm）の問題である。これまでの英語教育では，英語を母語とする文化圏（典型的にはアメリカ英語またはイギリス英語）が英語の規範を決め，学習者は自らの英語をその規範に適応させていくという前提に立つものであった（田中他，2005）。Matsuda（2003）は，日本の私立高校に通う3年生の生徒33名が国際語としての英語に対してどのような意識を有しているのかを44のLikert尺度と自由回答式設問を含むアンケート調査，インタビュー，授業観察を通じた分析した。その結果，参加者の多くは英語が国際語であることを認識していた一方，そのownershipは，Kachru（1985）における内心円（Inner Circle）の人々に属しているものとして理解している傾向が強いことが明らかになった。また，ネイティブの使用に近づけば近づくほど良く，日本人の英語はその規範から逸脱したものであるというピリーフを有していることが示唆された。田中他（2005）は，ネイティブの英語を規範とし，学習者が自らの英語を近づけるといふモデルを適応モデル（adaptation model）と呼び，このモデルに依拠する限り「学習者は積み木の組立作業の最終段階に到達するまで，『不完全である』とか『足りない』という気持ちから逃れることができない」（p. 12）状態に置かれ，さらに「正しく英語を話さなければならないという思いが，英語を使用する際の制約になる可能性があるという問題」（p. 13）を生じさせると述べている。そして，これらの問題を乗り越えるためには，適応モデルから相互理解を志向する「調整モデル」（accommodation model）への転換が必要不可欠である

と主張している。

「国際語としての英語」(English as a Lingua Franca : ELF) という概念の確立は、英語学習・教育に多大な影響を及ぼしてきた (Jenkins, 2000, 2017 ; Seidlhofer, 2011)。音声の分野においては、Jenkins (2000) が提唱した「国際語としての核」(Lingua Franca Core : LFC) という概念の下、発音学習においてはネイティブの発音を規範とせず、非母語話者が互いに理解できるような (intelligible) 発音を目標にすることが提唱された。例えば、'th' に対応する無声歯摩擦音の /θ/ とその有声音である /ð/ は、intelligibility を損なうことなく歯茎破裂音の /t/ や /d/ によって代替され得ることから、LFC には含まれていない。その他、母音の弱化 (vowel reduction, schwa) や連結 (linking), 同化 (assimilation) といった音声変化 (features of connected speech) などが non-core となっている。また、欧州協議会によるヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework for Languages : CEFR) についても、2018年に発表された Companion Volume においてネイティブ規範からの脱却が明確に宣言された (Council of Europe, 2018)。

The phonology scale was the only CEFR illustrative descriptor scale for which a native speaker norm, albeit implicit, had been adopted. In an update, it appeared more appropriate to focus on intelligibility as the primary construct in phonological control, in line with current research, especially in the context of providing descriptors for building on plurilingual/pluricultural repertoires. (p. 47)

上記においても intelligibility という概念が鍵となっており、"The focus is on how much effort is required from the interlocutor to decode the speaker's message" (p. 135) と定義されている。換言すれば、聞き手が話された内容を、努力を払わずに理解できるかということである。

では、国際語としての英語という概念は、英語教師にとってどのような影響をもたらすのであろうか。教師は生徒に提示する音声をアメリカ英語 (GA) やイギリス英語 (RP) に限定せず、多様な英語に触れさせることが求められることとなる。ただし、現実問題として限られた授業時間内に様々な英語に触れさせることが難しいことや、Matsuda (2003) が指摘するように国際語としての英語という観点から製作された教材が限られていることといった問題がある。さらに、英語教師自身がネイティブ規範を志向する傾向があることも報告されている (Timmis, 2002)。授業を実施する上での言語規範という問題は、引き続き議論されるべき重要なテーマであるが、この点に対して英語教員志望の学生がどのような信念 (ピリーフ) を有しているかを調査することは有益な視座を提供するだろう。

1.3 日本人英語学習者の音声学習に対するピリーフ研究

英語教育における音声学習の充実化を図る上で、学習者が音声学習に対してどのような意識または信念（ピリーフ）を有しているのかを詳しくすることは、有益な示唆を与えてくれる（藤原，2013；松浦・若生，2019；静，2016；Toyama, 2015）。松浦・若生（2019）は、中学2年生108名と大学1,2年生87名に対してアンケート調査を行い、アメリカ、ニュージーランド、フィリピン、シンガポール出身の英語話者が吹き込んだ英文を聞かせ、「地位・能力」、「社会的魅力」、「言語の質」の3つのカテゴリーから成る計9つの文について7件法で評価を求めた。その結果、校種に関わらず参加者はいずれのカテゴリーにおいてもアメリカ、ニュージーランド、フィリピン、シンガポールの順にそれぞれの項目に対する高い評価を行ったことが明らかになった。この結果から、松浦・若生は「学習者は英語話者の能力・地位、社会的魅力、言語の質をかなり早い習得段階で識別し、差別化することが可能である」（p.6）と述べ、米語発音志向が強固に存在することを示唆している。

藤原（2013）は、都内の私立中学に通う3年生155名に対してアンケート調査を行い、彼らが英語の発音に関してどのようなピリーフを有しているかを分析した。アンケートには英語の発音に関する20の文が提示され、どの程度自分自身にとって当てはまるかを5件法で評価するよう求めた。因子分析の結果、藤原は「英語の発音学習への積極的参加」、「英語の発音に対する不安と苦悩」、「英語の発音上達に対するあきらめ」の3つの因子を抽出した。第1因子は「学校の授業で発音学習の時間がもっとあるべきだ」や「発音の理論的な学習は、正しい発音をするために役立つ」、「発音はネイティブ並みにうまくなりたい」といった項目から構成され、発音学習に対する生徒の積極的な態度を表している。一方、第2因子には「自分の発音が正しいかどうか自信がない」や「発音が悪いと人前で英語を話すのが恥ずかしい」という項目が含まれ、第3因子には「日本人英語でも通じれば十分だ」や「発音が上手でなくても将来困ることはない」、「英語を幼い頃から学んでいればいるほど発音は上手だ」という項目が含まれる。第1因子と比較して他の2つの因子は、不安やあきらめといった負の側面を表す因子である。この結果から藤原は、「教師にとって必要なことは、3つの要因が、常に学習者の中に混在しているという事実を認識すること」（p.44）が重要であると指摘し、第1因子の要素を高めると同時に第2,第3因子を取り除く努力をすることが望まれるとしている。

以上の先行研究を通して日本人英語学習者が発音学習に対して抱くピリーフが徐々に明らかになり、これからの発音学習・指導の方向性に対する提言が行われてきた。しかし、音声学習に関するピリーフを扱った先行研究の多くはLikert尺度を用いた調査結果を定量的に分析するという手法を取っているものがほとんどであり、回答の背後にある考えが明らかではなかった。本研究では、定性的なデータを得ることによって定量的な分析によって得られたデータを補完することが可能であるという視点に立ち、Likert尺度での評価に加えて文章でその理由または補足説明を記述する項目を含めた。また、これまでの先行研究では回答者は英語の学習者とし

での立場からそれぞれの項目を評価することが求められてきた。英語教員志望学生のビリーフに肉迫するためには、学習者としてのビリーフと、教師としてのビリーフを区別することが求められる。なぜなら、学習者としては国際語としての英語を志向する一方、教育者として授業を行う時にはネイティブの英語を基準とするといったように、両者に乖離が生じる場合も考えられるためである。よって、本研究では複数の設問に対して「学習者」と「教師」双方のビリーフを問うこととした。最後に、一口に英語教員志望学生と言っても、学年や所属学科、取得希望免許状の別、留学経験の有無といった変数に応じて多様性が存在することから、本研究では、変数の異なる3つのグループの学生を対象とした。

また、本研究では、英語教員志望学生の英語の発音学習・指導に関するビリーフを調査することに加え、大学における英語音声学の学修に対する意識についても調査を行った。これからの大学における英語科教員養成課程では、コア・カリキュラムや新学習指導要領等を踏まえて英語音声学を取り扱うことが必須となる。本学では、2019年度入学生より English Phonetics の授業が1年生の必修科目として設定された。本授業では、英語の基本的な音声構造を理解し、英語指導に耐え得る発音を身につけることを目的とし、綴りと発音の乖離が著しい英語における対応関係の法則性を知り、正確な発音記述のための発音記号を学ぶ。以上に加え、コミュニケーションにおいて重要となるプロソディーや音声変化を学び、英語発音の全体像を把握することを目標としている。本授業は春 Semester に開講される1単位科目であり、2019年度は筆者とは別の日本人教員が担当であった。シラバスは表1の通りである。シラバスに示されている通り、綴りと音の関係や発音記号、母音・子音を中心とした分節音、アクセント、リズム、イントネーション、音変化を含む超分節音等、コア・カリキュラムに含まれる項目が網羅され、体系的に英語音声学を学ぶことができる内容となっている。本研究では、英語教員志望学生が英語音声学の学修に対してどのようなビリーフを有しているのかについて、実際に開講初年度に授業を履修した学生からのフィードバックを得ることにより、授業内容や目標、評価方法などを改善・評価するための基礎データを得た。

表1 2019年度 English Phonetics の学修内容

第1回	フォニックス(スペルと発音の関係)	第9回	日英語の音節構造の違い
第2回	スペルと発音上の制約	第10回	母音挿入, 調音融合
第3回	IPA記号の名称と発音	第11回	日英語のアクセント
第4回	発音記号解説トレーニング	第12回	語アクセント・文アクセント
第5回	発音記号チェックアップと解説	第13回	リズム・イントネーション
第6回	英語母音発音の特徴	第14回	音変化: 同化現象
第7回	英語子音発音の特徴	第15回	脱落, リンキング
第8回	日本語発音の影響	期末試験	

以上の背景を踏まえ、本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

- RQ1 英語教員志望学生が有する音声面に関するピリーフは、学習者の視点と教員の視点に応じて変化するのか。
- RQ2 英語教員志望学生は、英語音声学の学修に対してどのような意識を有しているのか。
- RQ3 上記RQ1,2は、学生の所属学科や学年、留学経験の有無、英語音声学の受講の有無とどのような関係にあるのか。

2. 方法

2.1 対象者

本研究の対象者は、本学の文学部英語教育学科の英語教員養成コースに在籍する1年生30名（男性：19名，女性：11名）と3年生22名（男性：14名，女性：8名），及び教育学部教育学科で小学校教諭1種免許状に加えて中学校教諭2種免許状（英語）の取得を目指す3年生27名（男性：8名，女性：19名）の計79名であった（男性：41名，女性：38名）。上記対象者は次節に記すアンケート調査の最初の画面に提示される研究に関する説明を読み、データの提供に同意した。対象者のうち、英語教育学科3年生は2年の秋 Semester から3年の春 Semester にかけて9ヶ月間アメリカ合衆国、イギリス、アイルランドにある大学に留学を行った。また、英語教育学科1年生は春 Semester に English Phonetics の授業を全員が必修科目として履修した。

2.2 アンケート調査

「英語の発音学習・指導に関するアンケート調査」と題した調査を Google Form 上に作成し、授業時間外に PC やスマートフォンを通して回答するよう求めた。本アンケートは2つのパートから構成されており、「Part 1 英語の音声学習・指導について」では、英語の音声学習・指導に関する11の文に対してどの程度同意するかを0（強く不同意）から7（強く同意）の7件法で尋ねた。「Part 2 英語音声学（English Phonetics）について」では、大学での英語音声学の学修に関する6つの文に対してどの程度同意するかを Part 1 と同様7件法で尋ねた。尚、Part 1 の⑤、⑥と Part 2 の③、⑥については、理由や補足説明を記述するよう求めた。アンケートの所要時間は約10分であった。

2.3 データ分析

アンケートで得られたデータは Microsoft Excel を用いて集計及び分析を行った。

3. 結果と考察

3.1 Part 1の結果と考察

表2は、「①日本人の英語発音は「日本人英語」で十分だ」に対する回答をまとめたものである。0から2を選択した者は英語教育学科1年が73.3%，同3年が63.6%，教育学科3年が22.2%であった。一方，4から6を選択した者は英語教育学科1年が10.0%，同3年が13.6%，教育学科3年が48.1%であった。どちらの場合においても，英語教育学科の学生と教育学科の学生の結果には大きな差があり，英語教育学科の学生の多数が日本人英語では十分ではないというピリーフを有しているのに対して，教育学科の半数に近い学生は十分であるという認識を有していた。英語を専門とする英語教育学科に対して，英語が数ある教科・科目の中の一つである教育学科の学生は，英語学習に対して英語教育学科の学生ほど高い目標を掲げていないことが示唆される。

表2 ①日本人の英語発音は「日本人英語」で十分だ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	7	23.3%	2	9.1%	2	7.4%	11	13.9%
1	7	23.3%	8	36.4%	1	3.7%	16	20.3%
2	8	26.7%	4	18.2%	3	11.1%	15	19.0%
3	5	16.7%	5	22.7%	8	29.6%	18	22.8%
4	2	6.7%	2	9.1%	8	29.6%	12	15.2%
5	1	3.3%	1	4.5%	3	11.1%	5	6.3%
6	0	0.0%	0	0.0%	2	7.4%	2	2.5%

表3 ②LとRの区別は細かいことなので，身につける必要はない。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	12	40.0%	8	36.4%	8	29.6%	28	35.4%
1	6	20.0%	6	27.3%	8	29.6%	20	25.3%
2	7	23.3%	5	22.7%	9	33.3%	21	26.6%
3	4	13.3%	0	0.0%	2	7.4%	6	7.6%
4	0	0.0%	1	4.5%	0	0.0%	1	1.3%
5	1	3.3%	1	4.5%	0	0.0%	2	2.5%
6	0	0.0%	1	4.5%	0	0.0%	1	1%

表3は、「②LとRの区別は細かいことなので、身につける必要はない」に対する回答をまとめたものである。0から2を選択した者は英語教育学科1年が83.3%，同3年が86.4%，教育学科3年が92.6%といずれも高水準を示していた。一方、4から6を選択した者は英語教育学科1年が3.3%，同3年が13.6%，教育学科3年が0.0%であり、学部・学年を問わずLとRに代表される細かな発音の区別を重要視する態度がうかがえる。

③と④は、発音学習において重要視される音読とリピート練習の有効性に関するピリーフを問う設問であった。それぞれの結果は表4と表5の通りである。まず、音読に関しては、4から6を選択した者が英語教育学科1年の73.3%，同3年が50.0%，教育学科3年が63.0%であった。英語教育学科3年の数値が他のグループと比べて低い結果となっている要因としては、音読の数を増やせば自然に発音力が向上するという点に対する疑念を抱く者が一定数いたことが推察される。この点についてはインタビュー調査等を通じた詳細な分析が待たれる。

表4 ③音読をたくさんすれば、英語の発音は上手くなるはずだ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	2	6.7%	1	4.5%	0	0.0%	3	3.8%
1	1	3.3%	4	18.2%	1	3.7%	6	7.6%
2	2	6.7%	3	13.6%	2	7.4%	7	8.9%
3	3	10.0%	3	13.6%	7	25.9%	13	16.5%
4	12	40.0%	3	13.6%	9	33.3%	24	30.4%
5	7	23.3%	4	18.2%	6	22.2%	17	21.5%
6	3	10.0%	4	18.2%	2	7.4%	9	11.4%

表5 ④教師の発音やCD音声の後に続いてリピート練習をたくさんすれば、英語の発音は上手くなるはずだ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1	2	6.7%	1	4.5%	1	3.7%	4	5.1%
2	1	3.3%	3	13.6%	2	7.4%	6	7.6%
3	11	36.7%	3	13.6%	4	14.8%	18	22.8%
4	5	16.7%	6	27.3%	11	40.7%	22	27.8%
5	8	26.7%	6	27.3%	7	25.9%	21	26.6%
6	3	10.0%	3	13.6%	2	7.4%	8	10.1%

リピート練習に関しては、4から6を選択した者が英語教育学科1年の53.3%，同3年が68.2%，教育学科3年が74.1%であり、比較的高い水準となった。英語教育学科3年の値が音

読と比較して高くなっている要因としては、音読の場合は自分のペースで英文を読み上げるのに対し、リピーティングの場合は必ずモデルとなる発音が提示され、それに近づけるように発音することが求められるため、音読と比べてより発音力の向上に資すると考えている学生が一定数存在することが推察される。ただし、あくまでも推測の域を出ず、今後より詳細な検証を行う必要がある。

「⑤学習者として英語の発音学習を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ」は、学習者として英語の発音学習を行う際にネイティブの音声をモデルとすることに対するビリーフを明らかにするための設問であった。表6は回答の結果をまとめたものである。0から2を選択した者は英語教育1年が6.7%、同3年が13.6%、教育学科3年が18.5%と少数に留まる一方、4から6を選択した者は英語教育1年が80.0%、同3年が77.3%、教育学科3年が63.0%と高い割合を占め、全体では73.4%であった。この結果、7割以上の学生が英語学習においてネイティブの音声をモデルにすべきだというビリーフを有していることが示唆される。

表6 ⑤学習者として英語の発音学習を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1	0	0.0%	2	9.1%	2	7.4%	4	5.1%
2	2	6.7%	1	4.5%	3	11.1%	6	7.6%
3	4	13.3%	2	9.1%	5	18.5%	11	13.9%
4	6	20.0%	8	36.4%	10	37.0%	24	30.4%
5	10	33.3%	7	31.8%	3	11.1%	20	25.3%
6	8	26.7%	2	9.1%	4	14.8%	14	17.7%

次に、それぞれの回答に対する理由及び補足説明を見ていきたい。以下は1または2を選択した学生による主な記述である（0と回答したものはなかった）。

- ・英語を母国語としない人とコミュニケーションをとる可能性が高いから。国によってそれぞれのスタイルがあって良いと思う。(1:英教3年)
- ・英語を母語としている世界人口は世界的に見ても少なく、非母語話者が大半を占めるため。大事なことは、自分の意志や意見を相手にわかるような発音指導をすることだ。(1:英教3年)
- ・発音は人それぞれ違うので、モデルにする必要はないと思います。(2:英教1年)
- ・ネイティブをモデルにするのは目標が高いと思う。(2:英教1年)

- ・ネイティブとよりノンネイティブとの会話の方が社会に出たら多いと思うから。(2:英教3年)

(いずれも原文ママ)

これらの記述に共通している点として、英語の非母語話者数が母語話者数を上回っているという現状から、非母語話者同士が英語でコミュニケーションを図る機会が多いという指摘が挙げられる。多様性を包摂する国際語としての英語という視点がここから見て取れる。また、母語話者をモデルにすること自体が現実的な目標になるかという点について懸念を示している回答も見られた。

以下は4から6を選択した学生による記述である。記述内容を基に分類した結果、大きく3つのカテゴリーに分けることが可能である。第一のカテゴリーは、「発音」や「音声」、「音」といった語句を修飾する語句に注目した分類である。「正しい」や「正確な」、「きれいな」、「変な癖がない」といった語句はネイティブの発音の正確さ (accuracy) を、「理解されやすい」は理解されやすさ (intelligibility) を、そして「本当の」や「生きた」、「現地で話されている」、「母国の発音に近い」は真正さ (authenticity) を表している。ここから、学生の多くはネイティブの発音を正確で、理解されやすく、真正なものとして認識していることが示唆される。その一方、少数ではあったが「日本人英語だと正しい発音とは言えないから (5:英教1年)」や「日本人の癖のある発音をしてしまう場合があるため (5:英教1年)」といった回答も見られ、いわゆる日本人英語の不正確さを懸念している点も見受けられた。

- ・ネイティブスピーカーの発音を聞く方が、正しい 発音だと理解できるから。(4:教育3年)
- ・正しい 発音が聞けるため。(6:英教1年)
- ・日本人が身につけた発音よりネイティブの発音の方が 正しい 英語だから。(6:英教1年)
- ・日本人より 正確な 発音をするから。(5:英教1年)
- ・ネイティブの発音を参考にする方が感覚的にも 正確な 発音を意識しやすいから。(5:英教3年)
- ・より 正確な 発音を聞く必要があるため。(5:教育3年)
- ・ネイティブの音声を参考似したほうが、より 正確な 発音が学べると考えるから。(4:教育3年)
- ・ネイティブが きれいな 英語とされているから。(4:教育3年)
- ・ネイティブの音声であれば、あまり 変な癖とかがない と思うから。(4:教育3年)
- ・世界には数多くの英語を母語としない人たちがいるので強く同意は出来ないが理想としてはネイティブに近い方が 理解されやすい と思う。(5:英教3年)

- ・ネイティブの方が「本当の」発音に近いから。(4:英教1年)
 - ・「生きた英語」であると思うため。(4:教育3年)
 - ・「現地で話されるような」英語を聞くことができるから。(4:英教3年)
 - ・出来るだけ「母国の発音に近い」音声を取り入れるべき。(4:英教1年)
- (いずれも原文ママ。囲み筆者)

第二に、「英語の多様性は認めるものの、一定の基準を設けることが必要である」という認識に関わるカテゴリーが挙げられる。以下の例に見られるように、国際語としての英語の今日的な位置付けを理解している一方、現実問題として学習を進めていく上では、基準となる英語を指定する必要があることが述べられている。

- ・英語を第二言語として学習する人は一定で同様の発音をモデルにしたほうがどの国の人とも円滑にコミュニケーションをとれると思う。(4:英教3年)
 - ・聞く人間が日本人だけならよいが、ほかの国の人もネイティブの発音を聞いているから。(5:英教1年)
 - ・モデルとするのをネイティブにしないと、英語に統一性がなくなり、英語を話しているのに通じないという現象が起きる可能性があるから。(5:教育3年)
 - ・ELFなどの考えもあるが、やはり基準とされる英語の発音は必要であると考えていて、それはどこの国やどの人と特定することはできないが、ネイティブの音声であると思う。(5:英教3年)
 - ・英語は最早、英語圏の方だけのものでは無くなりつつある。世界のグローバル化が進むほど、英語はそれを話す人たちのものになっていく。このような背景があるため、ネイティブの人たちの発音をモデルにすべきだと決めつけはしないが、はじめて英語を学習していく上ではある種の見本として、ネイティブの方の発音を参考にしたいと思うから。(4:教育3年)
 - ・モデルを目標としていなければ伝わる英語は身につけられないと考えるため。(5:英教3年)
 - ・必ずしもネイティブの発音をマスターするべきだとは思わないが、ネイティブの発音を学ぶ機会があるのならば、それをやるに越したことはないと思う。(5:教育3年)
- (いずれも原文ママ)

第3のカテゴリーとして、「ネイティブの音声をモデルにすることによる学習効率の向上」が挙げられる。以下の回答例に示されている通り、ネイティブの音声をモデルにすることによって(1)耳が慣れ、(2)上達が早まり、(3)発音に対する自信が高まり、(4)効率的な学習が可

能となるという意識が見て取れる。特に「耳が慣れる」という表現は多く見られた点が特徴的であった。また、「LとRの発音の違いなど日本語にない発音を学習する場合」や、「顔の筋肉の使い方」といった具体的なポイントを意識的に学ぶことに繋がるという指摘も見られた。

- ・その方が発音がうまくなると思う。(5：英教1年)
- ・高みを目指したいから。(5：英教1年)
- ・発音を良くするのを目標にするならばネイティブの発音を聞いた方が上達が早いと感じたから。(6：英教1年)
- ・ネイティブの音声をモデルにすると、発音への自信を持つことができ、より英語利用につながると思う。
- また発音の練習のみならず耳も慣れると言う利点もあるため。(6：教育3年)
- ・耳が慣れそう。(6：教育3年)
- ・ネイティブの音声を聴き、耳を使って音を覚え体に身につけることが大切だと思うから。(教育3年)
- ・本物の英語に耳が慣れるから。(5：英教1年)
- ・発音を習うためにはやはり現地で話されている英語を聞くほうが効率的であると思うから。(4：英教3年)
- ・本場の発音で学習するのが効率的だと思うから。(5：英教1年)
- ・Japanese Englishであっても通じれば良いと思うが、LとRの発音の違いなど日本語にない発音を学習する場合はネイティブの発音を参考にするべきであると思うから。(4：教育3年)
- ・顔の筋肉の使い方を学べるから。(4：英教1年)
- ・イギリス発音でもアメリカ発音でも、目標とするネイティブの発音をモデルにすれば、具体的に意識して行うことができるから。(4：英教3年)

(いずれも原文ママ)

「⑥教師として英語の発音指導を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ」では、視点を学習者から教師に移し、回答者自身が授業で発音指導を行う際の規範意識について尋ねた。表7に示されているように、いずれの学科・学年においても0または1を選択した者はおらず、2を選んだ者が全体で5名に留まった。3を選択したものは全体で19.0%留まり、4から6を選択した者は英語教育1年で76.7%、同3年で80%、教育学科3年で74.1%であり、学部・学年に応じた差は見られなかった。回答者全体では、74.7%が4から6を選択していた。

表7 ⑥教師として英語の発音指導を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
2	1	3.3%	2	9.1%	2	7.4%	5	6.3%
3	6	20.0%	4	18.2%	5	18.5%	15	19.0%
4	5	16.7%	7	31.8%	10	37.0%	22	27.8%
5	12	40.0%	8	36.4%	4	14.8%	24	30.4%
6	6	20.0%	1	4.5%	6	22.2%	13	16.5%

以下は、それぞれの回答に対する主な理由及び補足説明をまとめたものである。第一のカテゴリーとしては、学習者の視点について尋ねた⑬と同様に、「ネイティブ音声の正確さと真正さ」が挙げられる。以下の回答例に見られるように、「正しい」、「正確な」、「本物の」、「生の」といった表現が数多く見られた。また、その裏返しとして「誤った」、「間違えた」発音を教えるべきではないという意識も見られた。

- ・ 正しい 発音が聞けるため。(4: 英教1年)
- ・ 正しい 音を分からせることが必要。(4: 英教3年)
- ・ 正しい 発音を教えられるようになるべきだから。(6: 英教1年)
- ・ できるだけ 正しい 発音を教えたいから。(6: 教育3年)
- ・ 生徒に 正しい 発音を身につけさせるため。(4: 英教3年)
- ・ 教師は 正しい 発音を知っておくべきだから。(4: 教育3年)
- ・ ネイティブ発音をモデルにしたほうが 正しい 発音が身につくと思うから。(5: 英教1年)
- ・ 日本人英語だと 正しい 発音とは言えないから。(5: 英教1年)
- ・ 教える立場としてできるだけ 正確な アクセントを追求するべきだから。(4: 英教1年)
- ・ 生徒に 誤った 発音を教えるべきではないから。(4: 英教1年)
- ・ 出来る限り 日本人 英語から離れた方が良いと思うから。(4: 教育3年)
- ・ 間違えた 発音指導の結果今の私ようになった。(6: 英教1年)
- ・ 教える立場なので 正確に 発音できるようになっておくべきと考えたから。(5: 英教1年)
- ・ 実際の 対話を児童生徒に意識させるため (4: 教育3年)
- ・ できるだけ 本物に 近くするため。(5: 英教1年)
- ・ 本物の 英語だから。(5: 英教1年)

- ・ **実際に話されている** 英語の発音を聞いたほうが、効果的であると考えから。(5: 英教3年)
- ・ ネイティブの発音の方が **生の** 英語に近いと感じるから。(5: 英教3年)
- ・ ネイティブが **理想** ではあるから。(6: 教育3年)

(いずれも原文ママ。囲み筆者)

第二に、「学習者の学びに対する悪影響」という概念に基づくカテゴリーが挙げられる。以下の回答例に見られるように、学習者は教師の提示する音声を模倣するため、教師が正確な発音をしなれば誤った発音を身に付けてしまうという危惧が示されている。換言すれば、教師は学習者に対して「手本」や「見本」になる音声を提示することが求められていることとなる。ただし、この点に関して「実際の英語利用を見通し、ネイティブの音声をモデルにすることはいいと思う。しかしネイティブに近づけすぎた発音は生徒が聞き取りきれなかったりして、不得意な生徒をおいてき、学習の効果によく影響を及ぼす可能性もあるため、6にはしなかった(5: 教育3年)」のように、ネイティブに固執することによる悪影響を懸念する意見も見られた。

- ・ 上記と同じ理由に加え、教師が教えたものをそのまま正しいと思って学習者は学習するため、教師であるならなおさらネイティブの英語の発音を身につけていた方が良いと思うから。(5: 教育3年)
- ・ 日本語英語を発音指導として教えってしまうのでは、もったいないから。(6: 教育3年)
- ・ 教師の発音を生徒はまねするから。(4: 英教3年)
- ・ 子どもたちは教師の発音を真似するため、教師が正確な発音をしないと間違った発音を教えることになるから。(4: 教育3年)
- ・ 間違えた発音を教えると、教わる側に影響があるため。(4: 教育3年)
- ・ 最初にネイティブの音声を聞いておくのはいいことだと思う。ノンネイティブの発音でも聞き取れるようにするためにも必要だと思う。(5: 英教3年)

(いずれも原文ママ)

最後に、上記に関連して「生徒からの期待と教員の努力」という概念によるカテゴリーが挙げられる。教師は生徒に対して正しい「見本」や「手本」を提示する必要がある、そのためにも教師自身がネイティブレベルを目指して日々努力を重ねることが求められるという認識である。以上に加え、少数ではあったが、「教師の発音が悪いと馬鹿にされる傾向がある(5: 英教1年)」や「子供からの信頼度が高そうだから(6: 教育3年)」、「自分の発音に自信がないから(6:

教育3年)」といった回答も見られた。この背後には、学習者の側において発音は教師の力量を測る一つの尺度として存在し、その基準がネイティブレベルの音声である可能性を示唆している。この点に関連して、松浦・若生（2019）が実施したアンケート項目の中に「この話者は先生として頼りになる」、「この話者の発音はお手本になる」という2つの項目が含まれていたが、中学生・大学生ともにシンガポール英語と比較してアメリカ英語を高く評価しているという結果にも符合する。

ただし、「モデルにするのはいいと思うが、完璧を求める必要は無いし、完璧は無理だと思う（4:教育3年）」や「一つのモデルとしての一例であれば賛同できるが、必ずしも、ネイティブ重視という考えは賛同できないため（4:英教3年）」といったネイティブ規範に必ずしもとられる必要が無いという指摘も見られた。

- ・教師は生徒の見本になるべきだと思うから。（4:英教3年）
- ・教育者として生徒の手本とならなければいけないから。（5:英教1年）
- ・教師自身もネイティブを見本とし、生徒の手本となるべきであると考えから。（5:英教1年）
- ・生徒に教える際に教員もネイティブレベルの発音ができの方がちゃんと教えられると思うから。（6:英教3年）
- ・教師も生徒と同じ学習者なのでネイティブの音声を目指し、伝わる英語になるように努力を続ける必要があると考えため。（5:英教3年）
- ・上記でも述べたようにある程度基準となる英語は必要であり、それを教える者として教師自身もネイティブの音声をモデルにして勉強すべきなのではないかと思う。（5:英教3年）
- ・教師はなるべくできるほうがいい。（4:教育3年）
- ・教員であるなら尚更できる限りの努力はすべき。（4:英教3年）
- ・教師の発音が悪いと馬鹿にされる傾向がある。（5:英教1年）」
- ・子供からの信頼度が高そうだから。（6:教育3年）

（いずれも原文ママ）

「⑦英語の発音学習は、早く（若い時に）始めれば始めるほど良い」は、発音の習得と年齢に関するピリーフを問う内容であった。表8に示されているように、0から2を選択した者は英語教育学科1年で6.7%、同3年が4.5%、教育学科3年が7.4%と少数に留まった。一方、4から6を選択した者は英語教育学科1年で73.3%、同3年が90.9%、教育学科が85.2%であった。全体の8割以上の学生は英語の発音学習に対してThe earlier, the betterのピリーフを有していることが明らかになった。

表8 ⑦英語の発音学習は、早く（若い時に）始めれば始めるほど良い。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.3%
1	1	3.3%	1	4.5%	0	0.0%	2	2.5%
2	0	0.0%	0	0.0%	2	7.4%	2	2.5%
3	6	20.0%	1	4.5%	2	7.4%	9	11.4%
4	3	10.0%	7	31.8%	5	18.5%	15	19.0%
5	4	13.3%	5	22.7%	9	33.3%	18	22.8%
6	15	50.0%	8	36.4%	9	33.3%	32	40.5%

⑦に関連した内容として「⑧外国語として英語を学ぶ場合、ネイティブレベルの発音ができるようにはならない」という文に対する回答をまとめたものが表9である。0から2を選択した者は英語教育学科1年で23.3%、同3年で54.5%、教育学科3年で37.0%であり、英語教育学科3年では半数以上の学生がネイティブレベルの発音に到達することが困難であるという認識を有していることが示唆される。一方、4から6を選択した者は英語教育学科1年で43.3%、同3年で31.8%、教育学科3年で25.9%であった。学生全体の結果を見ると、0から2を選択した者が36.7%、3が29.1%、4から6が34.2%と分散しており、学生によってピリーが異なることが分かる。

表9 ⑧外国語として英語を学ぶ場合、ネイティブレベルの発音ができるようにはならない。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	2	6.7%	3	13.6%	2	7.4%	7	8.9%
1	3	10.0%	7	31.8%	3	11.1%	13	16.5%
2	2	6.7%	2	9.1%	5	18.5%	9	11.4%
3	10	33.3%	3	13.6%	10	37.0%	23	29.1%
4	7	23.3%	5	22.7%	3	11.1%	15	19.0%
5	5	16.7%	1	4.5%	3	11.1%	9	11.4%
6	1	3.3%	1	4.5%	1	3.7%	3	3.8%

「⑨英語圏の国に行かないと英語の発音は上達しない」は、音声学習と言語環境との関係について問う内容であった。表10に示されている通り、0から2を選択した者が英語教育1年で30.0%、同3年が72.7%、教育学科3年が44.4%であり、英語教育学科3年の割合が他のグループと比較して高い結果となった。全員が9ヶ月の海外留学を経験しているため、4から6の回答に傾くことが予想されたが、それに反して他のグループよりも0から2の間に傾いていた点

は興味深い。英語圏での生活は彼らの発音力の向上に繋がったと推察されるが、英語圏に行かなくても発音の上達は可能であるという認識に到達していると考えられる。4から6を選択した者は英語教育学科1年が33.3%，同3年が18.2%，教育学科が18.5%であり、英語教育学科1年の割合が他のグループと比べて高い傾向にあった。このグループの学生は2年次の春 Semester から9ヶ月間の留学に行くため、その効用に対して多くの期待を抱いていることの現れであるように推察される。

表10 ⑨英語圏の国に行かないと英語の発音は上達しない。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	1	3.3%	3	13.6%	3	11.1%	7	8.9%
1	3	10.0%	8	36.4%	4	14.8%	15	19.0%
2	5	16.7%	5	22.7%	5	18.5%	15	19.0%
3	11	36.7%	2	9.1%	10	37.0%	23	29.1%
4	4	13.3%	2	9.1%	2	7.4%	8	10.1%
5	3	10.0%	1	4.5%	3	11.1%	7	8.9%
6	3	10.0%	1	4.5%	0	0.0%	4	5.1%

表11と表12は、それぞれ「⑩学習者にとって、発音記号の知識は不要だ」と「⑪英語教師にとって、発音記号の知識は不要だ」に対する回答をまとめたものである。学習者の視点による⑩については、必要であるという意見に傾く0から2を選択した者が英語教育学科1年で60.0%，同3年が68.2%，教育学科3年が68.4%であり、全体の6割以上の学生が発音記号は必要であるという認識を有していた。不要であるという意見に傾く4から6を選択した者は、英語教育学科1年で13.3%，同3年が4.5%，教育学科3年が10.1%と低水準に留まった。

教師の視点による⑪については、0から2を選択した者が英語教育学科1年で53.3%，同3年が81.8%，教育学科3年が85.2%であり、平均して7割以上の学生が教師にとって発音記号の知識が必要であるという認識を有していたことが明らかとなった。特に英語教育学科3年と教育学科3年については、⑩の割合よりも高い値となっており、学習者と比較して教員の方がより発音記号の知識が求められているという認識となっていた。4から6を選択した者は英語教育学科1年で13.3%，同3年が9.1%，教育学科3年が11.1%といずれも低い水準となった。

表11 ⑩学習者にとって、発音記号の知識は不要だ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	2	6.7%	4	18.2%	7	25.9%	13	16.5%
1	4	13.3%	8	36.4%	5	18.5%	17	21.5%
2	12	40.0%	3	13.6%	9	33.3%	24	30.4%
3	8	26.7%	6	27.3%	3	11.1%	17	21.5%
4	2	6.7%	0	0.0%	2	7.4%	4	5.1%
5	1	3.3%	1	4.5%	1	3.7%	3	3.8%
6	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.3%

表12 ⑪英語教師にとって、発音記号の知識は不要だ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	7	23.3%	10	45.5%	12	44.4%	29	36.7%
1	3	10.0%	6	27.3%	7	25.9%	16	20.3%
2	6	20.0%	2	9.1%	4	14.8%	12	15.2%
3	10	33.3%	2	9.1%	1	3.7%	13	16.5%
4	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.3%
5	1	3.3%	1	4.5%	1	3.7%	3	3.8%
6	2	6.7%	1	4.5%	2	7.4%	5	6.3%

3.2 Part 2の結果と考察

表13は、「①英語教師にとって、英語音声学に関する知識は重要である」という命題に対する同意度を示したものである。0から2を選択した者はごくわずかであった。4から6を選択した者が英語教育1年で76.7%，同3年が90.9%，教育学科3年が77.8%，全体が81.0%であり，全体の8割以上の学生が英語教師にとって英語音声学に関する知識が重要であると認識していることが見て取れる。

表13 ①英語教師にとって、英語音声学に関する知識は重要である。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.3%
1	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
2	2	6.7%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.5%
3	4	13.3%	2	9.1%	6	22.2%	12	15.2%
4	9	30.0%	5	22.7%	9	33.3%	23	29.1%
5	9	30.0%	6	27.3%	7	25.9%	22	27.8%
6	5	16.7%	9	40.9%	5	18.5%	19	24.1%

表14は、「②英語の教職課程では、英語音声学の授業を必修にすべきだ」という命題に対する同意度をまとめたものである。どちらかと言うと否定的な0から2を選択した者は、英語教育学科1年生で20.0%、同3年で4.5%、教育学科3年で11.4%であった。英語教育学科1年生の値が高かった要因としては、後述する③の通り、English Phoneticsの学修内容に理解が付いていかなかった学生が一定数存在していたことが挙げられる。どちらかと言うと肯定的な4から6を選択した者は、英語教育学科1年が66.7%、同3年が81.8%、教育学科3年が44.4%であった。英語教育学科3年生と比較して教育学科3年の値が低い要因としては、中学・高等学校教諭ほどの専門的な音声学の知識が小学校教諭には求められていないという認識を有していた可能性や、教育学科の学生は英語（外国語）に加えた他の教科の指導力を身に付けることが求められており、時間的な余裕が無いといった可能性が考えられる。

表14 ②英語の教職課程では、英語音声学の授業を必修にすべきだ。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	3	10.0%	1	4.5%	0	0.0%	4	5.1%
1	2	6.7%	0	0.0%	1	3.7%	3	3.8%
2	1	3.3%	0	0.0%	1	3.7%	2	2.5%
3	4	13.3%	3	13.6%	13	48.1%	20	25.3%
4	13	43.3%	7	31.8%	6	22.2%	26	32.9%
5	2	6.7%	5	22.7%	2	7.4%	9	11.4%
6	5	16.7%	6	27.3%	4	14.8%	15	19.0%

表15は、英語教育学科1年生のみを対象として、「③英語音声学の授業は自身の英語学習にとって有益だった」という命題に対する同意度をまとめたものである。最も多かったのが3の26.7%であり、0から2が40%、4から6が33.3%と、評価が三分する結果となった。

表15 ③英語音声学の授業は自身の英語学習にとって有益だった。

回答	英語教育1年 (n=30)	
	度数	%
0	3	10.0%
1	4	13.3%
2	5	16.7%
3	8	26.7%
4	5	16.7%
5	1	3.3%
6	4	13.3%

以下は、4から6を選択した回答者による主な理由をまとめたものである。多くの回答者は、英語音声学の学修を通して発音・アクセント・イントネーションの仕組みや発音記号の読み方などを体系的に学び、知識を定着させることができた点について肯定的な評価を行っている。また、英語音声学の学修を通して英語の多様性に対する興味・関心が喚起されたという意見も見られた。

4から6を選択した理由（[] は選択した数字）

- ・きちんとした発音やイントネーション、アクセントなどを知っておけば伝えられる可能性が広がるかなと思った。[4]
- ・どんな仕組みかわかったので、ただやっていた今までよりもこういうことか！と学べるようになった。[4]
- ・授業でその音が口のどこを使って出しているのかが分かりました。[4]
- ・似てる発音でも微妙に唇や口の動きが違うと知ることができた。音声学習を疎かにしてはいけないなと思った。[4]
- ・今まで何となくの理解だったものが音声学を受けたことでしっかりとした知識に変わった。少し分かりづらい（専門性が高く理解しづらい）。[5]
- ・国によって発音が違っていたり、ネイティブでも難しいものがあると知れたから。[6]
- ・どこにアクセントがあるのかや、国によってイントネーションが違ったりなど興味・関心が深まったから。[6]
- ・音声学を学ぶことで正しい発音記号の読み方がわかるようになったから。[6]

（いずれも原文ママ）

以下は、0から2を選択した回答者による理由である。理由の中で圧倒的に多く見られたのが、

「学修内容が難しく、理解できない」というものであった。理解するのが難しかった具体的な学修項目については触れられていなかったため、今後インタビュー調査等を通して精査することが求められる。

0から2を選択した理由（[]は選択した数字）

- ・内容がとても難しい。より分かりやすく簡単かつ覚えやすい用語で教えてください。[0]
- ・授業内容が分からないから。話すことは大切だが、音声学をより学ぼうとは思っていない。[0]
- ・難しいことの説明で実際の授業についていけない。何を目標にしているのかが分からず、結局一人で調べている。発音やアクセントは辞書にのっていたり、パソコンなどでも聞けるので全く知らない単語と出会った時に読めるようになることを教わりたい。[0]
- ・発音が苦手だから。[1]
- ・マネして発音する練習だけでなく、法則とか名前とかいろいろ奥深くして難しい。[2]
- ・音声学と発音が別だと感じた。音声系の授業が分からない。[2]
- ・先生の言っていることが理解できない。[2]
- ・内容が難しい。復習ができていないから。[2]
- ・実践的な内容であればもっと理解が深まると感じた。[2]

（いずれも原文ママ）

表16は、英語教育学科3年生及び教育学科3年生を対象とした「④大学で英語音声学を学びたい」という命題に対する同意度をまとめたものである。0または1を選んだ者は両学科ともおらず、4から6を選択した者が英語教育学科で90.9%、教育学科で70.4%、全体で79.6%であり、全体を通して英語音声学の学修に対する高いニーズが存在していることが示された。特に英語教育学科の学生については将来教壇に立った際に発音指導は避けて通ることはできないことを認識しているため、高い割合になっていることが推察される。

表16 ④大学で英語音声学を学びたい。

回答	英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=49)	
	度数	%	度数	%	度数	%
0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
2	0	0.0%	5	18.5%	5	10.2%
3	2	9.1%	3	11.1%	5	10.2%
4	5	22.7%	9	33.3%	14	28.6%
5	6	27.3%	2	7.4%	8	16.3%
6	9	40.9%	8	29.6%	17	34.7%

表17は、「⑤英語音声学に興味・関心がある」という命題に対する同意度を示したものである。英語教育学科1年については、0から2を選択したものが30.0%、3を選択したものが23.3%、4から6を選択した者が46.7%となり、上記③と同様に評価が分散する傾向が認められた。一方、英語教育学科3年においては、0から2を選択したものはおらず、4から6を選択した者が90.9%と非常に高い数値となった。教育学科3年生については、0または1を選択したものはおらず、2と3がそれぞれ25.9%を占めた。4から6を選択した者は48.1%と約半数であったが、英語教育学科3年生と比較すると低い水準に留まった。この差は、希望校種の違いによって求められる英語の専門性に違いがあることを学生が認識していることを示唆している。

表17 ⑤英語音声学に興味・関心がある。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	3	10.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.8%
1	4	13.3%	0	0.0%	0	0.0%	4	5.1%
2	2	6.7%	0	0.0%	7	25.9%	9	11.4%
3	7	23.3%	2	9.1%	7	25.9%	16	20.3%
4	7	23.3%	5	22.7%	5	18.5%	17	21.5%
5	3	10.0%	7	31.8%	3	11.1%	13	16.5%
6	4	13.3%	8	36.4%	5	18.5%	17	21.5%

表18は、「⑥音声面の指導は日本人教員よりもネイティブ教員の方が長けている」という命題に対する同意の程度を表したものである。どちらかと言うと日本人教員の方が長けているという認識を示す0から2を選択した学生は、英語教育1年生で23.3%であったのに対し、同3年が59.1%、教育学科3年が59.3%であり、1年生と3年生においてピリーフに大きな差が見られた。どちらかと言えばネイティブ教員の方が長けているという認識を示す4から6と回答した

学生は英語教育1年で40%，同3年で22.7%，教育学科3年で7.4%であり，特に教育学科の学生は英語教育学科の学生と比較して低い割合であった。

表18 ⑥音声面の指導は日本人教員よりもネイティブの教員の方が長けている。

回答	英語教育1年 (n=30)		英語教育3年 (n=22)		教育3年 (n=27)		全体 (n=79)	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
0	1	3.3%	2	9.1%	6	22.2%	9	11.4%
1	3	10.0%	4	18.2%	4	14.8%	11	13.9%
2	3	10.0%	8	36.4%	7	25.9%	18	22.8%
3	11	36.7%	3	13.6%	8	29.6%	22	27.8%
4	4	13.3%	3	13.6%	2	7.4%	9	11.4%
5	3	10.0%	2	9.1%	0	0.0%	5	6.3%
6	5	16.7%	0	0.0%	0	0.0%	5	6.3%

以上の結果をより深く解釈するため，0～6のそれぞれの回答に対する詳しい説明や理由を分析した。以下，0から2の回答者，3の回答者，4から6の回答者の3グループに分けて主要な回答を見ていきたい。

0から2の回答者（[]は選択した数字）

- ・指導に関しては元から（感覚で身に付けたネイティブ）話せる人よりどのように勉強をしたかを教えて欲しいから日本人の教員の方がいい。[0]
- ・日本人教員の方が難しかったところなど身を通じて分かっていると思うので分かりやすいと思う。[0]
- ・比べていないから分からないが，違いが分かるのは日本人だと思う。[1]
- ・ネイティブ過ぎて正直なところ分からない。[2]
- ・日本人が間違えやすい音を説明して欲しいから日本人の方が良い。英語で理論について学ぶとしたら難しすぎる。[2]
- ・英語でわからないまま進んでいくよりも，日本語で日本語との違いなども学べた方が分かりやすい。[2]
- ・ネイティブの人は無意識に発音しているが，日本人は細かく勉強して身に付けるから。[2]
- ・元から話せる人よりも，最初は自分たちと同じレベルだった人から教わった方が理解しやすいと思うから。[2]

（いずれも原文ママ。下線筆者。）

上記の回答に共通する指摘としては，回答者と同じノンネイティブの立場で英語を学習して

きた日本人教員だからこそ、日本人にとって壁となる音を熟知し、日本語との対比を通して分かりやすく説明することができる資質を有しているという点である。また、「ネイティブ過ぎて正直なところ分からない」や「英語で理論について学ぶとしたら難しすぎる」という回答から、ネイティブ教員が担当した場合の学習内容の理解のしやすさに関する懸念も見受けられた。

次に、ネイティブ教員と日本人教員それぞれに強みがあるという立場を示す3を選択した回答者が挙げた理由を見ていきたい。これらの回答に共通する点としては、ネイティブの音声モデルないしは模倣する対象として見なす一方、日本人教員の方が日本人にとって難しい音の出し方や音声の学習法についてより自覚的であるため、学習者の立場に立った指導が可能であるということである。このように、ネイティブ教員と日本人教員には一長一短があるため、一概にどちらの方が指導に長けていると判断することはできないという立場となっている。

「3」回答者（[] は選択した数字）

- ・世界にはネイティブ以外の英語を話す人がネイティブよりも多い。それゆえ、様々な国の特徴を持った発音などを聞くことは必ず役立つ。しかしそれでも、その根源を築いているネイティブの発音はしっかりと学習する必要がある。
- ・日本人にも方言があるように、英語にだってクセは存在するから。
- ・日本人教員はできない（難しい）発音を理解してくれると思うから。
- ・実際の発音はネイティブの方が良いかもしれないが、より詳しく日本人が言いにくいものや、つまづきやすい所など日本人教員の方が分かっているはずだから。
- ・ネイティブの方が発音が上手いのは当然ですが、日本人教員だからこそ分かりやすい部分もあると思います。
- ・人によると思います。ネイティブの人は良い発音をすると思うけど、日本人目線だと良い場合もあるかも。
- ・ネイティブは本場だと思うが、どのようにその発音をするのかなどを考えて話していないと思う。第二言語として習得した人の方がどのように習得したのか上手く伝えられると思う（かつて自分も学習者だったため）。
- ・実際の発音をマネして覚えるのならばネイティブの先生が良いと思うが、日本語での説明も必要だと思う。
- ・まねするのにはネイティブの先生の方が良いと思うが、日本人の苦手な発音やうまく話すコツなど、日本人学習者の立場になって教えられるのは日本人の先生だと思う。

（いずれも原文ママ）

以下は日本人教員よりも相対的にネイティブ教員の方が指導に長けているという認識を示す4から6を選択した回答者（19名、24.1%）が挙げた理由である。考察の第一の観点として、

ネイティブ教員の発音がどのような語（形容詞，形容動詞）と共起しているかを分析し，大きく3種類の語が認められた。第一に，「正しい」や「正確な」，「確実な」という正確性（accuracy）に関連する語である。以下は主な回答である。

- ・ **正しい** 発音ができるため。[4]
- ・ **正しい** 発音の指示ができるなら日本人でも良いと思うが，ネイティブにこしたことはないと思う。[5]
- ・ ネイティブの方が **確実な** 発音を聞ける。[5]
- ・ ネイティブの方が **正しい** 発音・アクセントが使えるから。[6]
- ・ その国の人々が一番 **正しく** 発音できると思うから。[6]
- ・ **正確** だから。[6]

（原文ママ。囲み筆者）

accuracyに関する語と同程度に多く見られたのが，「本物の」「本場の」といった真正性（authenticity）に関連する語である。以下は主な回答である。

- ・ 実際にネイティブの **本物の** 発音を聞く方が身になると思います。[4]
- ・ **本物の** 英語を聞くことができるから。[5]
- ・ ネイティブの方が **本格的な（本場の）** 発音を生まれた時から身に付けているから。[5]
- ・ ニュアンス的な言葉で表せないことを **実際の** 発音などで教えてくれるから。[5]
- ・ **本物に近い** 英語に触れることはとても良いことだと思う。[5]
- ・ **本場の** 発音に耳を慣らすべき。[6]
- ・ やはり外国人の発音には敵わないし， **本場の** 発音だから。[6]

（いずれも原文ママ。囲み筆者）

以上に加え，少数ではあるが「ネイティブの方が発音が良いから [5]」，「ネイティブの方が発音はほぼ絶対に優れている。[5]」「発音がキレイだから [6]」といった優位性（superiority）に関連する語も見られた。

上記の分析から，4～6を選択した回答者においては，ネイティブの発音は正確で（accurate）本物であり（authentic），ノンネイティブである日本人教員の発音と比較して優れている（superior）というピリーフを有していることが示唆された。また，「ネイティブに近づきたいのなら。[4]」や「ネイティブな発音を真似することが上手に喋る一番の近道だと感じている。[5]」，「母国語を英語としている人の方の発音を聞けば，発音をする仕方のコツなども学べそう。

[4]』といった回答から見られるように、ネイティブの発音を模倣し、近づくことが必要であるという認識も見て取れる。さらに、「ネイティブの方がよりの確に指導できると思うから。[4]」や「何が正しいとするかが分からないが、学ぶ立場ならネイティブに教えられたいし、説得力もあると思う。[4]」という回答に見られるように、ネイティブ教員の方がよりの確で説得力のある指導を行うことができるという認識もうかがえる。以上に加えて、ネイティブである時点でノンネイティブよりも優れた指導ができるという意見も挙げられた。以下は代表的な回答である。

- ・留学経験があってネイティブと同じくらい発音のいい日本人教員もいると思うけど、ネイティブの教員には音声面の指導は勝てないと思う。[4]
- ・英語を母国語としている人の方が長けていると思う。[4]
- ・ネイティブの人の方が経験・知識があると思う。[5]
- ・発音だけでいったらネイティブは日本人と比べて全然違うと思うから。[5]
- ・日本人とネイティブの方々では舌の筋肉に違いがあり、ネイティブの方の方がより細かい発音もできると思うから。[5]
- ・実際に日本人よりも英語を多く使っていると思うから。[6]
- ・ネイティブの教員の方が発音に長けているため。[6]
- ・本来英語を話さない人種の指導には限界があると思う。[6]
- ・日本人には難しい発音とかありそうだし、元々はネイティブの方々のものだし。[6]
- ・日常的に英語を使用しており、英語で生活することに慣れてるから。[6]

(いずれも原文ママ。下線筆者)

4. まとめ

本研究では、第一に、英語教員志望学生が発音学習・指導に対してどのようなピリーフを有しているかを調査した。日本人の英語発音は「日本人英語」で十分だという設問に対しては、英語教育学科の学生と教育学科の学生では大きな差が見られ、英語教育学科1年と同3年生のそれぞれ73.3%と63.6%が0から2を選択したのに対し、英語の2種免許状の取得を希望する教育学科3年においては約半数の48.1%が4から6を選択していた。ここから、一口に英語教員志望学生と言っても、取得を希望する免許状の種類に応じて発音面に関するピリーフが異なり得ることが示された。また、音声学習の方法論としての音読やリピート練習に関しては、全体の6割程度が有効性を認めており、学部や学年による大きな差は見られなかった。

学習者として英語を学ぶ場合と教師として英語を教えるそれぞれの場合において、ネイティブの音声をどの程度志向するかを問う設問については、4から6を選択した者は、全体でそれ

ぞれ73.4%, 74.7%と7割を超える結果となった。自由記述の回答において両者に共通して見られたビリーフは、ネイティブの英語は正確 (accurate) で、理解しやすく (intelligible)、本物 (authentic) なものであるというものであった。また、国際語としての英語の多様性を認めつつも、学習や教育といった場面においては、一定の基準を設けざるを得ないという意見も見られた。この傾向は、Matsuda (2003) の結果に符合するものである。さらに教師としての立場の場合、生徒に対する悪影響や、生徒からの期待といった学習者の視点では現れない要因がビリーフの形成に影響を与えていることが明らかになった。音声の習得面に関する設問については、全体の約8割に及ぶ学生がThe earlier, the better. であるという認識を有していた一方、最終到達度に関しては意見が分かれる結果となった。また、英語圏に行かないと英語の発音は上達しないという設問に対しては、全体の46.8%が0から2を選択しており、英語圏に行くことが発音力向上の十分条件ではないと認識している学生が一定数存在することが示唆された。

第二に、本研究では英語教員志望学生が英語音声学の学修に対して抱くビリーフについて検証を行った。その結果、本学においては、約8割の学生が英語音声学の知識が重要であると認識し、大学で学びたいという意欲を有していることが明らかとなった。必修化に関しては、全体の約6割が好意的であったが、英語教育学科の学生と異なり中学校2種免許の取得に留まる教育学科の学生については44.4%に留まった。英語教育学科1年生によるEnglish Phoneticsの授業については、評価が意見が分かれる結果となり、4割の学生が0から2を選択したこと、そして必修化に対して2割の学生が否定的な反応を示したことから、学修内容や到達目標、指導法、評価法の更なる改善が求められることが示唆された。担当教員については、ネイティブ教員の方が日本人教員よりも長けているという文に対して全体の48.1%が0から2の回答をし、日本人にとって難しい発音や学習法などに詳しい日本人教員を愛好する傾向が見られた。一方、ネイティブ教員の方が正しく、本物の英語を教えてくれるといった意見を含む4から6を選択した者も全体の4分の1を占めていた。学生が有する以上のビリーフに加え、河内山他 (2013) が提唱する「発音指導力」を構成する3要素 (英語音声学の知識、教員本人の能力、導入・矯正などの発音の指導法) がバランス良くカバーされているかといった視点を含め、今後英語音声学の授業の更なる充実化を図っていくことが求められる。

本研究の限界としては、第一に調査対象者が79名と比較的少人数であったことが挙げられるため、規模を拡大した研究が今後必要となる。第二に、調査データの分析が記述統計ベースであったため、因子分析をはじめとする推測統計の手法を使ったより高度な分析を行うことが求められる。最後に、本研究は横断的な分析であったため、同一の学生のビリーフが経時的にどのように変化するかを追う縦断的な研究によって補完されなければならない。

参考文献

有働眞理子・谷明信 (編) (2018). 『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』東京：ジアース教育新社.
- 河内山真理・有本純 (2016). 「教員研修における発音指導に対する教員の意識」『教育総合研究叢書』9, 155-163.
- 河内山真理・有本純・中西のりこ (2013). 「教職課程における英語発音指導の位置付け」*Language Education & Technology*, 50, 119-139.
- 静哲人 (2016). 「ピ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」『大東文化大学紀要〈社会科学編〉』第54号, 83-101.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 (2005). 『幼時から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF—English Curriculum Framework』東京：リーベル出版.
- 東京学芸大学 (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』.
- 藤原愛 (2013). 「日本人初級英語学習者の発音習得に対するピリーフ」『育英短期大学研究紀要』第30号, 37-46.
- 松浦浩子・若生深雪 (2019). 「多様な英語発音に対する日本人学習者の態度—中・大比較から見えること」『商学論集』第87巻第4号, 1-13.
- 文部科学省 (2017a). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』東京：東山書房.
- 文部科学省 (2017b). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』東京：開隆堂.
- Burgess, J. & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28(2), 191-215.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dalton, D. F. (1997). Some techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*, III, 1.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2017). English as a Lingua Franca in the Expanding Circle. In Filppula, M., Klemola, J., & Sharma, D. (eds.), *The Oxford Handbook of World Englishes*. Oxford: Oxford University Press. 549-566.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realm: The English language in the outer circle. In R. Quirk & G. Widdowson (Eds.), *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, 22(4), 483-496.
- McKenzie, R. & Gilmore, A. (2017). “The people who are out of ‘right’ English”: Japanese university students’ social evaluations of English language diversity and the internationalization of Japanese higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 27, 152-175.

- Otlowski, M. (1998). Pronunciation: What are the expectation? *The Internet TESL Journal*, 4, 1.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Setter, J. & Jenkins, J. (2005). State-of-the-art review article: Pronunciation. *Language Teacher*, 38, 1-17.
- Timmis, I. (2002). Native speaker norms and international English. *ELT Journal*, 56(3), 240-249.
- Toyama, M. (2015). Japanese EFL learners' beliefs about pronunciation learning and their pronunciation skills. 『文教大学 言語と文化』第27号, 92-114.
- Uchida, Y. & Sugimoto, J. (2018). A survey of pronunciation instruction by Japanese teachers of English: Phonetic knowledge and teaching practice. *Journal of the Tokyo University of Marine Science and Technology*, 14, 65-75.

(もりもと しゅん)

A Study on Prospective EFL Teachers' Beliefs about Pronunciation Learning and Teaching

Shun MORIMOTO

Abstract

The present study investigated prospective EFL teachers' beliefs about (1) pronunciation learning and teaching, and (2) the importance of learning English phonetics in a teacher-training program. A total of 79 university students from three different backgrounds took part in the study. The results of the online questionnaire suggested that the vast majority of the participants favored for adopting native speakers' pronunciation as their model for learning as well as teaching despite the global spread of the notion of English as a Lingua Franca. Specifically, they exhibited a tendency to regard native speakers' pronunciation as accurate, intelligible, and authentic. It was also mentioned that adopting native speakers' pronunciation makes learning and teaching more effective. As for their beliefs about taking an English phonetics course, nearly 80% of the participants were willing to take it, and 63.3% were in favor of making it obligatory. At the same time, the course evaluation by those who had taken it suggested that there needs to be further improvement of the course design. Regarding both (1) and (2), it was revealed that factors such as their school year, their study-abroad experience, and the type of teacher license they intend to get can have a differential effect on shaping the participants' beliefs.

Keywords: pronunciation learning, pronunciation teaching, English phonetics, belief, teacher training