



# 発音指導と他技能との統合 : thought groupの指導を通して

大和, 知史  
磯田, 貴道

---

**(Citation)**

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 16:25-36

**(Issue Date)**

2020-03-31

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/81011981>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81011981>



## 発音指導と他技能との統合

### —thought group の指導を通して—

大和 知史

神戸大学 大学教育推進機構 国際コミュニケーションセンター

磯田 貴道

立命館大学 文学部

#### 概要

英語コミュニケーション能力の育成における発音指導の重要性が指摘され、発音指導が他技能の指導と統合されることが求められているが、現状はそのような統合は進んでいないと言わざるを得ない。統合が進むためには、発音指導がいかに関係し、発音指導をすることで英語力の伸長に寄与できることを示さなければならない。本稿では、発音指導と他技能を結ぶ接点として **thought group** の指導が重要であると主張する。**thought group** は意味的・統語的なまとまりで、発話の区切りであるが、発音指導において優先順位の高い項目であるだけでなく、リスニングやリーディングのプロセス、文法処理など、他技能を伸ばす指導に直結することを、複数の研究領域における理論を踏まえて考察する。合わせて、具体的な指導方法の提案も行う。

#### キーワード

**thought group**, 発音指導, 統合

#### 1. はじめに

英語コミュニケーションの成功において明瞭な発音の果たす役割は大きなものであるが、カリキュラムでの取り扱いの少なさ、教員の指導に対する自信のなさ、などが背景にあり、発音指導の導入は思わしくない。そうした中、発音指導を他技能の指導と統合して行うことが勧められている(Grant, 2014; Jones, 2016)。しかし、現状ではそのような統合的な指導が広くなされているとは言い難い。

統合が進まない原因のひとつは、発音指導に対する認識の偏りがあるのではないかとと思われる。すなわち、発音指導は「発音をよくするためのもの」と捉えられており、英語力を高める上で必要な要素というよりも、細かいところにこだわりたい人のみが行うニッチな領域と思われるのではないだろうか。発音指導と他技能の指導の統合が進むためには、発音指導は発音・音声の学習のみにとどまるものではなく、語彙、文法などの言語知識の向上や、言語理解・産出のスキルの向上も含めたコミュニケーション能力の諸側面に直

結することが、教員にも学習者にも理解されなければならない。

本稿では、発音指導の事項のひとつである **thought group** を切り口のひとつとして取り上げ、発音指導と他技能を結ぶ接点として **thought group** の指導が重要であると主張する。**thought group** は意味的・統語的なまとまりで、発話の区切りであるが、発音指導において優先順位の高い項目であるだけでなく、リスニングやリーディングのプロセス、文法処理など、他技能を伸ばす指導に直結することを、複数の研究領域における理論を踏まえて考察する。合わせて、具体的な指導方法の提案も行う。

## 2. **thought group** の重要性

### 2.1 発音指導における **thought group** の重要性

発話する際には、一語ずつばらばらに発するのではなく、ある程度の語数のかたまりごとに発話している。このかたまりは様々な呼び方がされるが(チャンク, **tone unit**, **sense group**, **intonation phrase** など), ここでは **thought group** という用語を用いる。Celce-Murcia, Brinton, and Goodwin (2010)によれば, **thought group** とは“a discrete stretch of speech that forms a semantically and grammatically coherent segment of discourse”(p.221)と定義され, 意味的・統語的なまとまりとしている。Rogerson-Revell (2011)は, “[Thought group] is a melodic unit made up of a specific pitch contour segmenting the stretch of discourse into message blocks, often marked by pauses at its boundary”(p. 346)とし, **melodic unit** ということばを用いているように, 情報のまとまりが **pitch contour** や **pause** といった音声的手がかりで示されていることを述べている。つまり, 文字によるコミュニケーションであれば, ピリオドやコンマなどの **punctuation** により情報のまとまりや切れ目を示すことができるが, 口頭でのコミュニケーションにおいては, それを音声的な手がかりで示すことが必要となる。意味的・統語的なまとまりを示す音声的手がかりは, 一般的にはポーズによる区切り, 卓立(**prominence**), イントネーションが挙げられる(Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010)。このような音声的特徴はプロソディの諸側面であり, **thought group** とプロソディには強い関連があることが分かる。

**thought group** は発音指導, 特にプロソディの指導において重視されている。発話において **thought group** の区切りを適切に行うこと, すなわち意味的・統語的なまとまりをポーズや適切な音声により示すことは, 流暢さの評価に影響したり(Levis, 2006), 発話を聞き手に分かりやすくするために重要であるとされている(渡辺, 1994; Murphy, 2013; Gilbert, 2008)。また, イントネーションの指導において, 従来行われてきたような音調の種類の細かな使い分けよりも, **thought group** の切れ目と核強勢に注力すべき(Rogerson-Revell, 2011)と主張されている。プロソディの諸側面である文強勢, リズム, イントネーションや, 音変化などの **connected speech** の特徴は, **thought group** 内で起こるものであり, **thought group** はプロソディ等を効果的に使うための土台となるものである(Levis, 2018; Murphy, 2013)。

このように, コミュニケーションを円滑にするため, またプロソディ等の指導の上で **thought group** は重要であることが分かる。そのため, Murphy (2018)が指摘するように, 音声指導におい

て教員が知っておくべき項目として、また指導すべき項目としての優先順位が高くなっている。

## 2.2 他技能との接点としての *thought group*

発音指導以外の他技能の指導へ目を向けると、*thought group* と同じように意味的・統語的な区切りを重視した指導が行われている。リスニングやリーディングの処理過程においては、一語一語をばらばらにとらえるのではなく、複数の語からなるある程度の長さのまとまりをとらえることが効率的であると言われており(Rost, 2011; Grabe & Stoller, 2002; 河野, 2001; 門田, 2006), このような処理を促すために、切れ目を示したテキストや音声を用いた指導方法が用いられている。リーディングにおいては、意味の切れ目にスラッシュを入れたり括弧で括るなどしてあらかじめ意味のまとまりを示した文章を読む、スラッシュリーディングと呼ばれる指導がなされている(Grellet, 1981; 門田・野呂・氏木, 2010; 高梨・卯城, 2000)。リスニングの指導においては、音声に人工的にポーズを挿入したものを聞かせる指導がなされている(鈴木・門田, 2018)。

このような内容理解を行う活動の後に、音読等の活動により語彙や文法等の定着を図る活動やアウトプット活動が行われるが、そういった活動においても区切りを活かした指導がなされている。音読においては、ひとつの区切りのフレーズを記憶にとどめ、テキストから目を離して音読する *read and look up* と呼ばれる方法がある(Nation & Newton, 2008; 鈴木・門田, 2012)。また、音声をフレーズごとに聴かせてリピートさせる指導(田中・佐藤・阿部, 2006)、フレーズごとに日本語訳をするサイトトランスレーションや、その逆にフレーズごとの日本語訳を聞いて対応する英語を言う日英通訳の練習(Bilbrough, 2007; 和泉, 2016; 鈴木・門田, 2012; 田中・佐藤・阿部, 2006)といった指導も広く行われている。

このように、発音指導以外の領域においても、意味的・統語的なまとまりでとらえることや、とらえた言葉の意味や形式へ意識を向ける指導、ことばを反復して定着させる指導が行われている。これらの指導に、発音指導で重視されている側面の指導、すなわち *thought group* に区切ることや、*thought group* 内のプロソディの指導などを加えることで、従来行われてきた活動を豊かにすることができる。次節に挙げるような指導を行うことで、意味的・統語的なまとまりを捉える力を伸ばすほか、意味処理・文法処理を促す指導などができる。また、発音指導によって例文の反復を促すことになり、定着を促進することも二次的な効果として挙げられる。

## 3. *thought group* の指導方法

発音指導と他技能の統合を促進するためには、発音に特化した特別な教材は使わず、普段使っている教科書を用いて行えるものであることが重要となる。以下では、リーディングやリスニング等の教材の文章を基にして行える指導方法を紹介する。

### 3.1 *thought group* の役割や重要性の説明

#### 3.1.1 区切り方を複数示す

区切る箇所、数は、話すスピードや場面等により変わる(渡辺, 1994)。そのため同じこと

ばであっても区切り方は何通りも考えられる。以下の例1はリーディング教材であるが、この文章を読み上げる場合、一般的な速さであればその1にあるような区切りをするが、ゆっくり読み上げる場合にはその2のように多くすることもできる。区切る箇所は無秩序ではなく、概ね文法的な句に合致する。

(例1)

その1

Natalie Garibian was in her bedroom/packing her suitcases./ She was 20 years old./and she was both nervous and excited./The next day/she was traveling from her home in Florida to Paris, France,/where she would study for a semester.

その2

Natalie Garibian/was in her bedroom/packing her suitcases./ She was 20 years old./and she was both nervous/and excited./The next day/she was traveling/ from her home in Florida/to Paris, France,/where she would study/for a semester.

Heyer (2007)

### 3.1.2 日本語の感覚から区切りの重要性を知る

区切りの重要性を理解するための指導の一つとして、日本語の句読点や文節の感覚と結びつける方法がある。「ね」などを挿入して文節を区切りながら、句読点や文節の区切りを多くしたり少なくしたりして、分かりやすさを考えさせることで、英語でも同様に区切りが重要であることを指導する(軽尾・磯田・大和, 2018)。

(例2)

昨日わたしは早く家に帰って勉強するつもりでしたがすぐに寝てしまいました。

1. 昨日わたしは、早く家に帰って勉強するつもりでしたが、すぐに寝てしまいました。
2. 昨日、わたしは、早く、家に、帰って、勉強、するつもり、でしたが、すぐに、寝て、しまいました。

1の区切りであれば理解しやすいが、2のように区切りが多すぎると理解しにくくなる。英語でも同様に、細かく区切りすぎたり、区切らずに長くなると理解しにくくなるので、ある程度の長さのまとまりに区切ることが重要であると指導する。

### 3.2 区切る箇所を考える練習

あらかじめ区切りを示しておくのではなく、生徒が意味や文法を考えて区切りを決めることもできる。例えば教科書の例文を音読する前などに、生徒にどこで区切るとよいか考えさせるということもできる。また以下に挙げるように、文章に手を加えて活動を工夫することもできる。

#### 3.2.1 間違い探し

教員が区切りをおかしくして文章を読み上げる。その後、どこの区切りが分かりにくかったか、どこで区切るのがよいか考えさせる(Marks & Bowen, 2012; Underhill, 1994)。

#### 3.2.2 スペースを空けた文

手がかりがない状態で切れ目を考えさせるのが難しい場合、あらかじめ何か所かスペースを空けた例文を用意しておくといよい。先に何か所区切るとよいか伝え、意味や文構造を踏まえてどこで区切るのがよいか考えさせる。同じ例文で区切りの数を変えて、再度考えさせることもできる(Hewings, 2007)。リーディング教材を用いた例を以下に示す。

(例 3)

2か所区切るならどこがよいでしょうか。スラッシュ(/)を入れましょう。

It is also① true that,② accurate or③ not,④ the first impression often⑤ lasts a long time.

Elwood (2008)

#### 3.2.3 punctuation のない文章

通常、文章を書くときはピリオドやコンマなどの **punctuation** を用いて切れ目を示し、読み手に情報のまとまりを示している。これを逆手に取り、**punctuation** を消し、また文頭の大文字を小文字に変えて、切れ目を示していない文章を用意する。これを読み、ピリオドやカンマはどこに入るかを考えさせたり、音声を聞いて切れ目と思われるところにスラッシュを書き込ませることができる。リーディング教材を基にした例を以下に示す。

(例 4)

those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard it is not easy to overcome a bad first impression in fact those unlucky people may never overcome it it is possible as some say that first impressions don't lie

Elwood (2008)

この活動は、発音教材(例えば Grant, 2010; Hewings, 2007)や発音指導の教本(例えば Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010; Marks & Bowen, 2012; Murphy, 2013)によく見られるが、*punctuation* を消すだけでは簡単に切れ目が分かることもあり、活動が簡単すぎてしまうこともある。その場合、例 5 のように文末または文頭の一語ないし数語を空欄にし、音声を聴かせて、切れ目が空欄の前にくるか後ろに来るか考えさせることで難度を上げることができる。

(例 5)

those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard \_\_\_\_ not easy to overcome a bad first impression \_\_\_\_ fact those unlucky people may never overcome \_\_\_\_ it is possible as some say that first impressions don't lie

### 3.3 区切りの意味理解等の促進

先述のように、リーディングやリスニング等の指導において、スラッシュリーディング、サイトランスレーションなど、区切りを示した文章や区切りごとに訳したものなどを用い、区切った部分の意味理解等を促す指導が行われている。それらに加えて、*thought group* の音声的手がかりを重視した活動もできる。

#### 3.3.1 文が続くかどうか

文の終わりを示す核音調が大きく変化するのに対し、一文が複数の *thought group* に分けられる場合、文の途中の *thought group* の核は、平坦調や上昇調などをとることが多い(渡辺, 1994; Knowels, 1987)。ポーズがあるとそこで文の終わりというわけではなく、そこで文が終わるのか、あるいは文が続くのかどうか、音調の違いにより示される。この点について、Hancock (2012)や Rogerson and Gilbert (1990)らによる発音教材では、ポーズにより *thought group* の切れ目が示されて、そこで文が終わるのか続くのかどうかを聞くという活動が紹介されている。

同様の活動を手持ちの教科書を用いて行う場合、音声を加工して、文の途中に人工的にポーズを入れていくつかの *thought group* に分けたものを用意する。フレーズごとに聴かせて意味を理解しながら、そこが文の終わりか、または文が続くかどうかを考えさせることができる。音声のみでは難しい場合は、視覚的にフレーズを提示しながら行ってもよい。

鍵となる音声的特徴はフレーズの最後の音調(トーン)にあり、トーンが大きく変化していれば文の終わり、変化があまりない場合や上昇調のトーンの場合には、文が続くと理解できることが多い。なお、人工的にポーズを入れた場合、文末でないところの切れ目では、厳密には核となる音節がない場合もある。しかし、少なくともトーンの変化がないという手がかりから、文が終わりではないということは理解できる。

TOEIC 形式のリスニング問題を例に手順を紹介する。もともとの音声を加工して、次のようにフレーズごとに切り分けたとする。ここでは説明のために番号を振っているが、実際の指導の際には

番号はなくてもよい。

(例 6)

1. welcome to our weekly watercolor painting tour
2. today we're going to focus on some techniques
3. that will help you paint more beautiful, realistic trees and landscapes
4. we'll visit three locations in the nearby park and woods
5. that I think are particularly beautiful
6. for painting trees and other plants

藪越・Smillie (2011)

フレーズごとに聞き取りや意味の確認を行うことができるが、例えば 2. と 3. はもともと一文だったものを切り分けており、2. の終わりのところまで聴かせて、*techniques* の音調を手がかりに、文が続くか終わるか考えさせることができる。この例では文が続き、3. で文が終わるわけであるが、2. と 3. の最後の語のトーンを比較するとよい。同様に、4. や 5. のところで文が終わるか続くか考えさせることができる。

### 3.3.2 内容語のみ見せる

もとの文章から、機能語や *punctuation* を削除し、文頭の大文字を小文字に変えた内容語のみのワークシートを用意する。音声を聞き、ポーズや核の音調を手がかりに、文の終わりの箇所や文の途中の *thought group* の切れ目にスラッシュを書き込みながら、内容理解を行う(大和・磯田, 2015)。難しい場合は、以下の例 7 のように文の終わりが下線を引いた語の前か後か考える。そのような活動の後、内容を基にしてどのような機能語が入るか予測し、ディクテーションを行うこともできる。

(例 7)

those fall down trying put best foot forward have work hard not  
easy overcome bad first impression fact those unlucky people never  
overcome possible say first impressions don't lie also true accurate  
not first impression often lasts long time either way research  
suggests first impression important least classroom

Elwood (2008)

### 3.4 一息で言う練習

田中・佐藤・阿部(2006)が指摘するように、スラッシュリーディング等で用いるような切れ目を示した文章を提示しても、一語一語を時間をかけて読むこともありうるため、かたまりとして捉えることをかならずしも保証することはできない。かたまりでとらえることを促すために、**read and look up** やリピーディングなどの指導が行われるが、発音指導もかたまりとして捉えることを促進する方法として有効である。また、発音指導をすると、反復して練習することで表現の定着を促進するという二次的な効果もある。

#### 3.4.1 プロソディや **connected speech** を指導する

英語のリズムの特徴である、内容語の強勢のある音節を等間隔に刻む練習や、強勢拍のうち最も目立たせる箇所をひとつ設ける(核を置く)ことで、**thought group** の区切りを示す(大和, 2016)。それにより、**thought group** を一息で言うことにつながる(磯田, 2010)。

等間隔のリズムを保つのが難しい場合や、あいまいにする箇所を速く読めずリズムが崩れる場合、まずは内容語(はっきり言う語)のみを読んで等間隔のリズムを身につけ、その後でリズムを崩さないようにあいまいにする部分も含めて読むとよい。また、うまく強弱がつけられない場合、強の部分(はっきり言う部分)を長く言うことを意識するとよい(磯田・大和, 2016, 2019)。

また、**connected speech** の特徴である、発音の同化(**assimilation**)などの音変化を指導することも、一息で言うことを促す。

#### 3.4.2 グループワーク

多くの発音教材で、一息で言う練習をグループワークにしているものが見られる。文をいくつかのフレーズに切り分けたものを用意しておき、生徒がグループになりひとりが一つのフレーズを言い、全員で一文を完成させるという活動である(Grant, 2010; Lane, 2005; Miller, 2007)。これを単なる反復練習にとどめずに、リーディングにおける内容理解の活動を含めることで、**pre-reading activities, while-reading activities, post-reading activities** まで総合的に行うことができる。

リーディング教材を例に、ワークシート作成の手順を説明する。まず、文章から要点となる文を抜き出す、あるいは要約の文章を用意する。次に、それぞれの文を、「主語の部分」、「動詞の部分(および目的語も含めてもよい)」、「それ以降の副詞句等の部分」の3つに切り分ける(例8)。そして、これらのフレーズの順番をばらばらにして例9のようなワークシートを準備する。主語の部分は重複するものは省く。

これを用いてリーディングの内容理解の活動を行う。まず、ワークシートを使い、どのフレーズが対応するか考え、文章の内容を推測する。その後文章を読み、対応するフレーズを線で結ぶ。その後、詳細な意味の確認、未知語の意味の確認等を行い、ワークシートを用いて音読を行い、それぞれの部分を一息で言えるように練習する。

(例 8)

Natalie / was traveling to Paris, France, / to study for a semester.  
 Natalie's father / held two small black-and-white photos / in his hand.  
 Natalie's father / hoped she would have time / to look for the girls.  
 Natalie / did not intend to spend her semester / looking for the little girls.  
 Natalie / remembered / seeing a small stone Armenian church in Paris.  
 Natalie / saw an old woman / walking up and down the aisle.  
 The old woman / was looking / for an empty chair.  
 The old woman / was standing / next to Natalie.  
 Natalie / offered / the old woman her seat.  
 The old woman / kept turning her head / and staring at her.  
 The old woman / turned out / to be one of the girls in the photo.

Heyer (2007)

(例 9)

主語の部分	動詞の部分	以降の副詞句等の部分
Natalie	hoped she would have time	walking up and down the aisle.
Natalie's father	kept turning her head	to study for a semester.
The old woman	did not intend to spend her semester	looking for the little girls.
	remembered	seeing a small stone Armenian church in Paris.
	saw an old woman	in his hand.
	held two small black-and-white photos	to look for the girls.
	was looking	to be one of the girls in the photo.
	was traveling to Paris, France,	and staring at her.
	was standing	the old woman her seat.
	offered	next to Natalie.
	turned out	for an empty chair.

その後、生徒は 3 人一組になり、それぞれの部分を分担し、3人で文を滑らかに言えるかどうか試す。ひとりが主語の部分を行い、もう一人が対応する動詞の部分を行い、もう一人がそれに対応

する部分を言う。言う順番を変えながら、2番目に言う人は、1番目の人が言うフレーズに対応する部分を即座に選び滑らかに言うことが求められ、3番目に言う人は2番目の人のフレーズに対応する部分を即座に選び滑らかに言わなければならない。これを繰り返すことで、同じグループで順番を変えながら練習することができる。

また、より活動を活発にするには、教員がランダムに順番を指定する方法もある。ランダムに当てるので、誰がどの部分を言うのか分からない状況が生まれ、当てられたら即座に内容を踏まえて正しいフレーズを探し、それを滑らかに言えなければならない。

#### 4. まとめ

本稿では、発音指導が他技能の指導と統合されるためのひとつの切り口として、**thought group**の指導の重要性を指摘した。**thought group**の指導は、他技能の指導でも実践されている指導方法と重なる部分が多いため、発音指導との統合が期待できる事項である。次に、プロソディの指導など音声面の指導を加えることで、活動を充実させることを、具体的な指導例を基に示した。また、これらの指導方法は、発音に特化した特別な教材を必要とするものではなく、リーディング教材など普段使用している教材を活かして行えるものである。手持ちの教材をもとに発音指導できることも、統合を進めるうえで重要な側面である。本稿で提案した活動例が、プロソディ指導を取り入れるヒントになれば幸いである。

#### 謝辞

本稿は、JSPS 科研費 17K04778 の助成を受けたものである。

#### 引用文献

- Billbrough, N. (2007). *Dialogue activities: Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Elwood, K. (2008). *Reading strategies for the TOEIC test*. Cengage Learning.
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Grant, L. (2010). *Well said: Pronunciation for clear communication* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Grant, L. (2014). Prologue to the myths: What teachers need to know. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 1-33). University of Michigan Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension*

- exercises*. Cambridge University Press.
- Hancock, M. (2012). *English pronunciation in use: Intermediate* (2nd. ed.). Cambridge University Press.
- Hewings, M. (2007). *English pronunciation in use: Advanced*. Cambridge University Press.
- Heyer, S. (2007). *Even more true stories* (3rd. ed.). Pearson Education.
- 磯田貴道 (2010). 『教科書の文章を活用する英語指導: 授業を活性化する技 108』成美堂.
- 磯田貴道・大和知史 (2016). 「プロソディ指導に組み込みたい音節・強勢の指導: 教科書本文を利用して」『全国英語教育学会第42回埼玉研究大会発表予稿集』pp. 470-471.
- 磯田貴道・大和知史 (2019). 「英語プロソディ指導のミニマムエッセンシャルズ: 「3つの原則」の開発プロセスから」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』15, 1-11. [http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle\\_kernel/81010642](http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81010642)
- 和泉伸一 (2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』アルク.
- Jones, T. (Ed). (2016). *Pronunciation in the classroom: The overlooked essential*. TESOL International Association.
- 門田修平 (2006). 『第二言語理解の認知メカニズム—英語の書きことばの処理と音韻の役割—』くろしお出版
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人(編著) (2010). 『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
- 軽尾弥々・磯田貴道・大和知史 (2018). 「日本語を活用した英語プロソディ指導」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』14, 14-23. [http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle\\_kernel/81010108](http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81010108)
- Knowles, G. (1987). *Patterns of spoken English: An introduction to English phonetics*. Longman.
- 河野守夫 (2001). 『音声言語の認識と生成のメカニズム: ことばの時間制御機構とその役割』金星堂.
- Lane, L. (2005). *Focus on pronunciation 1*. Pearson Education.
- Levis, J. M. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. In R. Hughes (Ed), *Spoken English, TESOL and applied linguistics: Challenges for theory and practice* (pp. 245-270). Palgrave Macmillan.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.
- Marks, J. (2007). *English pronunciation in use: Elementary*. Cambridge University Press.
- Marks, J. & Bowen, T. (2012). *The book of pronunciation: Proposals for a practical pedagogy*. Delta Publishing.
- Miller, S. F. (2007). *Targeting pronunciation: Communicating clearly in English* (2nd.

- ed.). Cengage Learning.
- Murphy, J. M. (2013). *Teaching pronunciation*. TESOL International Association.
- Murphy, J. M. (2018). Teacher training in the teaching of pronunciation. In O. Kang, R. I. Thomson, & J. M. Murphy (Eds.). *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation*. (pp. 298-319). Routledge.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Rogerson, P., & Gilbert, J. B. (1990). *Speaking clearly: Pronunciation and listening comprehension for learners of English*. Cambridge University Press.
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Continuum.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd. ed.). Pearson Education.
- 鈴木寿一・門田修平(編著) (2012). 『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.
- 鈴木寿一・門田修平(編著) (2018). 『英語リスニング指導ハンドブック』大修館書店.
- 高梨庸雄・卯城祐司(編) (2000). 『英語リーディング事典』研究社出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (2006). 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用方法』大修館書店.
- Underhill, A. (1994). *Sound foundations: Learning and teaching pronunciation*. Macmillan Education.
- 渡辺和幸 (1994). 『英語のリズム・イントネーションの指導』大修館書店.
- 藪越知子・Smillie, B. (2011). *Upward listening for the TOEIC test*. 金星堂.
- 大和知史 (2016). 「『英語のプロソディ指導における 3 つの原則』の提案とその理論的基盤」柳瀬陽介・西原貴之(編・著) 『言葉で広がる知性と感性の世界—英語・英語教育の新地平を探る—』 (pp.219-231). 溪水社.
- 大和知史・磯田貴道 (2015). 「核配置を重視したプロソディ指導:教科書本文を活用した指導法の提案」『全国英語教育学会第 41 回熊本研究大会発表予稿集』 pp.32-33.