

英語科における「主体的・対話的で深い学び」： 音声指導を中心に

田 邊 祐 司

1. はじめに

2020年から学校段階ごとに暫時実施される次期学習指導要領では、従来からの“何を学ぶか”（what to learn）に加え、“どのように学ぶか”（how to learn）という授業改善の手法が提起された。そのひとつが「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング、能動的学修法；以下、ALと略）である（Bonwell & Eison 1991；小田・杉原（編）2010；溝上 2014；石川 2016；CRLT 2016）。方針に対応すべくALに関する論文，研究書などが相次いで公表され，ネット上でも指導事例のサイトが増えている。また，各自治体の教育委員会や民間の教育機関による講習会やセミナーにおいても，ALがテーマとして取り上げられることが多くなった。こうした素早い対応のおかげで，学習指導要領の実施前から英語科教員の間でもALへの理解は広まりつつあると考えても良い（山本 2015；菅・松下 2017；小林 2017）。

しかしながら，英語科では4技能に関してのALへの対応は増加しているものの，英語音声指導，とりわけ発音指導分野では，ALをいかに取り入れるかに関する研究・事例は数少ない（田邊 2016a, 2017）。言うまでもなく，次期学習指導要領においても英語科の最大の目標は英語コミュニケーション能力育成であり，音声はその中核であるはずだ。にもかかわらず，音声指導に関する取り組みが少ないのは残念の一言である。

英語科教員は新しい学習指導要領のもと，どのような心構えで，何を踏まえながら音声指導にのぞんでいけば良いのか。音声指導におけるALは，古

典型的な指導手法とはどう違うのだろうか。以上から、本稿では、主に中等教育を念頭に、英語音声指導における AL 導入に関する現場教師の懸念に応えることを目的にする。

2. AL と英語音声指導

2. 1 AL 導入の背景

学習指導要領で学び方に関して、文科省側から一步踏み込んだ提起が行われること自体、現場への介入のようにとらえられるかもしれないが、今回の AL に限っては、共に提言された手法である ICT (Information and Communications Technology) と同じく、反対の声はあがってはいない。それは、「将来の予測が難しい社会の中でも、未来を作り出して行くために必要な資質・能力を確実に育む教育」、「未知の社会を生き抜く力を育む教育」(中央教育審議会 2014) という文言に代表される次期学習指導要領の視点が秀逸であるからに他ならない。

確かに、現在ほど変化の目紛しい時代を我々は知らない。周囲を少し見渡しただけでも、「ビッグデータ」、「AI」(人工知能)、「IoT」(Internet of Things) など、「日進月歩」という慣用句では表せない程の急速な社会の変化を実感する。予測困難な未来を生きる小学生、中学生、高校生を指導するには、もはや教師が一方向的に知識を伝授し、学習者は与えられたものを黙って暗記する、という古典的教育手法では、現実との乖離が起き、これから起こりうる想定外の出来事・事態には対処できないことは明白である。

急速な社会の変化と教育手法との乖離はなにも日本だけの問題ではなく、すべからずグローバルな問題でもある。早くからこの問題に着目し、改善に向けての提言を行ってきたのが OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development: 経済協力開発機構) であり、それが具体的な形をとったのが DeSeCo (デセコ: Definition and Selection of Competencies) (ドミニク, et al. 2012) である。DeSeCo の理論的基盤は、ルソー、モンテソリー、デューイなどを代表とする経験学習、およびヴィゴツキーからの流れを汲

む社会構成主義（Social Constructivism）の2つの教育理論である。Bonwell and Eison（1991）やCRLT（2016）に代表されるALはこのような理論が現場へと応用され、具現化されたものである。

1990年代にALが日本に最初に伝えられたときには、理数系の実験や社会科に多い体験型のフィールド・ワークのように、英語科ではパブリック・スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションなどといったForensics活動と同一視されたことがあった。しかし、そうした活動はALの一端に過ぎない。

ALの核心を一言でまとめるなら、“Learner Involvement”（学習者関与、エンゲージメント）と言える。Bonwell and Eison（1991）はこの手法を；

“anything that involves students in doing things and thinking about the things they are doing” (p.2)

と定義したが、これは教師が一方向的に知識を伝授（impart）し、学習者は与えられたものをノートに取り、理解し、暗記するという古典的教育法でなければ何でもかまわない、という非常に「ゆるやかな」定義である。あくまで学習者を中心に据え、彼らが能動的に関与し、他者と協働作業を通し、知識・技能を身につけていくように、伝授の手法を変えようというのが、ALのポイントである。

以上のごとく、ALは実験や体験学習など大掛かりな活動のみを指すのではなく、日々の教室で実践可能な手法にも応用できるものなのである。なおALは学習指導要領への導入に際して、中教審での審議を経て、そのままの名称ではなく、「主体的・対話的で深い学び」という噛み砕いた名称になったことを付加しておく（中央教育審議会 2016）。

2. 2 日本における英語音声指導

ここで本稿の課題である英語音声指導についても若干、ふれておく。日本の英語音声指導が海外の思潮に比べ大幅に遅れ、旧態依然たる手法がそのままの形で用いられている現状についてはこれまで随所で指摘してきた（川島・

他 1999; 田邊 2005, 2007)。

そうした流れの中で日本の英語教員は、表 1 に示した *Intuitive-imitative approach* (直感・模倣的アプローチ) と *Analytic-linguistic approach* (分析・言語的アプローチ) を中核に、さらに各々に付随するさまざまな指導技術を組み合わせながら指導してきた (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, & Griner 2010; 田邊 2017)。

表 1 : 古典的な発音指導アプローチ

名称	<i>Intuitive-imitative approach</i> (直感・模倣的アプローチ)	<i>Analytic-linguistic approach</i> (分析・言語的アプローチ)
特徴	モデルを必要とする反復中心の習慣形成的手法	言語学・音声学などの知見を活用した教師による解説的手法
指導技術例	<i>listen-and-repeat</i> , 早口ことば, 音読, 暗唱, <i>shadowing</i> , 歌やリズム手法 (<i>Jazz Chants</i> , リズム・ボックス) など	基本母音図や口腔図・チャート, 音声器官の模型などを利用した説明, <i>contrast</i> (対照) を基盤にしたドリル, 識別練習, 発音記号など

しかし、こうした古典的なアプローチが大いなる成果をあげてきたかという点、胸を張って肯定できる英語教師は多くはない (Makarova 2000; 田邊 2017)。原因は多岐にわたるが、音声の指導不足に加え、「教師中心・学習者受け身」的な手法が英語音声面における満足のいかない結果とは無関係ではあるまい。

音声指導の「直感・模倣的アプローチ」は、単に繰り返すだけの機械的・形式的な練習に陥りやすい (Jones 1997)。これは幼年期の学習者や「動機づけられた個人」には効果があるかもしれないが、中学生以上 (臨界期以上) の学習者には決定打とはならない (Henrichsen 1989)。

他方、「分析・言語的アプローチ」では、教師が一方向的に音声現象の解説をするケースが多く、発音の抜本的な向上にはつながりにくいことが指摘されている (田邊 2007)。結果、学習者は肝心の筋肉組織を認知的に使う体験

が欠如し、実際に発音させてみると、うまくできないといった知識面と運用面とのギャップが生まれることが多いことがわかっている（川島・他 1999; 田邊 2004, 2005, 2007, 2010）。

2. 3 音声指導の見直し

海外の TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) では、80 年代末に音声能力の低下を改善するため、指導法の抜本的な見直しが提唱された (Morley (Ed.) 1987; Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, & Griner 2010)。“New-look Approach”, “Cognitive-Communicative-Affective (CCA) Approach” などと呼ばれた見直し論は、当時の認知心理学や第二言語習得論などからの知見をもとに構築された。

そのポイントは、学習者の心的内面、特に認知面 (cognitive/meta-cognitive aspects) を考慮し、発音習得過程に関係する学習因子である動機づけ、発音学習への興味・関心の呼び起こし、練習の意味づけ、learning strategies (学習戦略)、達成感・自信などを、指導過程に適宜取り入れるというものだった。

教師に求められるのは、言語事実をそのままルールとして説明し、練習をさせ、あとは学習者にまかせるという「P-P-P 型」(presentation- practice-production) 形態の授業ではなかった。重視されたのは学習者の興味を引きながら、音声項目を提示し、彼ら自身が相互・体験活動の中で、「気づき・発見」する「学び合い」の手法だった。

ここで強調しておきたいのは、見直し論は古典的アプローチを全面的に棄却したものではなかったということである。繰り返しは無論、語学の要諦である。音声学的な分析は学習者の理解を促進することは間違いない。

問題は学び方の質である。古典的な手法の「良さ」は残しながらも、グローバル化が進化する国際社会で活躍できるような音声能力を身につけるには何が加味されるべきかが真剣に討議され、まとめられたのが見直し論だった。

海外では 90 年代の初頭から見直し論に準じた実証研究が行われ、その後、教材、ソフトなどが、矢継ぎ早に開発・出版された（例えば、Cunningham

& Bowler 1990; Avery & Ehrlich (Eds.) 1992; Bowen & Marks 1992; Hewings 1993; Hancock 1995, 2003; Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, & Griner 1996, 2010; Rogerson- Revell 2011 など)。しかしながら、80年代末に起きた見直し論者による「改革」は、日本では大きな変革をもたらすことにはならなかった。さらに大きな、教授法レベルの「改革」だった Communicative Language Teaching (Communicative Approach) の大きな「うねり」に飲み込まれたからである。

あれから40年近く経ち、見直し論者の討議した内容はほぼそのままの形で、今度は「主体的・対話的で深い学び」として、教科、領域の枠組みを越え、学習指導要領の手法として日本の英語教育の現場へと導入されることになったのである。

3. AL に向けての指導事例

筆者は欧米で音声指導の見直し論が起きた当初から、その内容・手法を日本の英語教育の現場に適応させる研究を続け、それらを論文、書物、講演会、専門誌、Webなどのメディアを通して発信し続けてきた(田邊 2004, 2007, 2010, 2016a, 2016b; 東後(監) 御園(編) 2009)。そんな折、偶然にも中学校の文教科省検定教科書の音声指導関連のセクションに研究の成果を応用する機会に恵まれることになった(三省堂編集部 2016)。以下、ここでは教科書に取り入れた指導方法の事例を中心に、ALの音声指導への取り入れ方の実際を紹介する。

発音セクション(Sounds)執筆に際しては、まず1学年から3学年までを見通した音声シラバスを作成し、日本人にとって困難な音声項目をリスト化し、それらを各レッスンに配当した。さらに Sounds を「発音とつづり」と「英語らしい音づくり」の2部構成にし、前者では個々の音の発音ポイントおよび発音とつづり字との関係を、後者では英語らしい音を習得するための最低限の音声項目を扱うことに決めた。そして、そのすべての活動に見直し論由来の「気づき・発見する」手法を加えることにしたのである。一例を示すならば、母音の示差的特徴を扱う場合；

表 2：古典的なアプローチ

CD を聞きながら、各々の単語を発音しなさい。
 feet – fit heat – hit

といった古典的な対照分析 (Contrastive Analysis) に基づく minimal-pair の提示のみではなく；

表 3：AL アプローチ

先生の口がどのように変化するか、ペアで話し合いながら、各語の母音の違いをつかんでみよう。
 feet – fit – fat heat – hit – hat

のように、生徒が口形の変化に気づき、口形と音声とのつながりに気づき・発見する活動へと変更を加えることにした。活動のねらいは、単なる言語事実 (linguistic facts) の提示ではなく、口型の変化への気づき (noticing) を起こすことであった。

発音とつづり字の関係 (sound-letter correspondence, SLC) をつかませるにはフォニックスなど様々な手法があるが、それが古典的なアプローチで提示されれば、やはり教師が教え込む可能性を伴うことになる。次は「同じ音の仲間探し」と名付けた活動である。

表 4：AL 事例（発音とつづり）

下線部の音に注意しながら、次の単語を読んでみよう。次に、下の表にある単語を発音し、下線部が同じ音の単語を () に書き入れてみよう。

pick home clean bag but nice music take leg hot

注意する文字		
a	<u>cat</u> (bag)	<u>face</u> ()
e	<u>ten</u> ()	<u>Japanese</u> ()
i	<u>six</u> ()	<u>like</u> ()
o	<u>dog</u> ()	<u>nose</u> ()
u	<u>fun</u> ()	<u>use</u> ()

ここでは、英語音の「類似性」をペアで生徒同士に考えさせ、SLCに働くルールを発見させることを「めあて」とした。さらにeで終わる語では、eの直前の母音が二重母音になる（face, like, nose）というルールの発見になるように工夫した（例外の use も取り入れた）。

次の事例は単語と文のリズムである。

表 5 : AL 事例（単語と文のリズム）

左の単語と同じリズムをもつ文を右の中から探して、線で結んでみよう。次に、単語と同じ速さで文を発音するにはどうしたらいいか考えてみよう。

prob · lem	·	·	She likes it.
Ja · pan	·	·	He's Paul.
Sep · tem · ber	·	·	Thank you.

英語の強弱リズムは、prOblem, of cOUrse, She lIkes it.（大文字は便宜的に強勢を示す）のように、語から句、句から文へと共通に現れる。ところが学習者の中には、単語→句→文を彩るリズム・パターンをつかめずに、日本語のように読んでしまう。単語と同じリズム・パターンが文単位にもあるという気づきを起こさせるようにした。

次の音変化の事例もこれと同じ形態を採用したものである。

表 6 : AL 事例（音変化）

左側の2つの単語を続けて読むと、どのような発音になりますか。つながる音と似ている音を持つ単語を右から選び、線で結ぼう。次に英語を聞いて、あとに続いて発音しよう。

thank + you	·	·	shoes
did + you	·	·	choose
can + you	·	·	June
meet + you	·	·	new
miss + you	·	·	excuse

これは同化現象（assimilation）の事例である。これまでの音声活動では「変化している箇所に線を引いてみよう」といった類の指示が多かったが、「変化」

は、単語の中にもあるということに気づくように工夫をしたものである。さらに、you の語頭の /j/ という半母音は直前の子音に飲み込まれやすいという事実の発見ができるようにも配慮した。

最後にもうひとつ事例を示しておく。これは「発音迷路」(Pronmaze) と名付けた活動で、見直し論以降に出版された海外の発音教本にあるものを借用したものである (Hancock 1995)。

表 7 : AL 事例 (個々の音 /au/)

↓ house	shoulder	dangerous	young
mouth	cloud	trouble	window
know	brown	owl	without
follow	grow	tomorrow	flower ↓

この活動はビンゴと同じように楽しいものである。生徒が自分の耳で音をとらえ、ペア同士で話し合いながらターゲットの音とそのつくり字との SLC をつかむきっかけを提示している。「迷路」には、個々の音からリズムなど、様々なバージョンを当てはめることができ、忙しい現場でも、教師にはさほど時間をかけずに作成できるメリットがある。

AL を行う教師はまず授業の主権を学習者へと明け渡すことである。どうしても主導権を握ろうとするが、あくまで facilitator に徹する心構えが必要である。その活動プロセスを図示すれば、以下になるろう。

? → !

「?」は発問、指名など教師の働きかけを表す。この「?」に教師の「切り口が」あり、学習者の興味・関心を引き出し、「なんだろう?」と思わせるも

のを仕掛ける。大切なのは解答を先に与えないことである。教師は答えを知っているばかりに先取りしてしまいがちであるが、彼らの音声知識入手のためにそれを封印するのである。

ALの根幹とも呼べる過程は「→」で示される箇所である。ここで重要なのが思考を誘発するような仕掛けをここに忍ばせることである。それこそがALの中核である。具体的には「比較」「対照」「分類」や「類推」ができるもの、もっと時間がある場合には「分析」ができるような仕掛けを忍ばせることができる。ペアでもグループでも、ともかくも協働で考えさせるのである。話すことで、なんらかのヒントや気づき生まれるものである。そうした学び合いの中に身体を使った検証ができるものを入れておくと、さらに学ぶものに深みができる。

「！」は特定の事項が飲み込めた段階を示す。活動を通しての「わかった感」(“Aha” experience)が自己効力感(self-efficacy)を生み、それが学ぶ喜び、自信へと生徒をつなぐ。

なんでもそうではあるが、ALという手法が「教育的に万能か」ということに関しての懸念はある。細かなことに気づく、“mindful”な学習者にはALは有効であろうが、様々な学習因子を抱える多様な学習者が教室にいるという現実を踏まえるならば、気づけない生徒もなかには存在するというのを忘れてならない(CRLT 2016)。

また、性格面から他者と協働活動をしながら思考することを苦手とする学習者の存在も否定はできない。さらには、ALはおうおうにして時間がかかる手法であり、学習進度との兼ね合いもある。これも現実である。

以上を踏まえると、次期学習指導要領下での音声指導では、「すべてをALで」という形ではなく、まずはできるものから少しずつという姿勢が現実的であろう。ALを補完するICTも活用しながら、少しずつALプロセスを繰り返すことで、学習者を「主体的・対話的で深い学び」へと誘えることができるのではと思う。

4. おわりに

古典的音声指導法の意義は、それまでの音声指導に関する知見を体系化し、教材を作成し、加えて具体的な指導技術を併せて提示したことである (Henrichsen, 1989; 田邊・三浦, 2005)。しかしながら、こうした指導法に「学ぶ者の観点からの学び」への配慮があったのかどうかというと、どうであろうか。筆者は古典的な指導観は、どうも学習者を一律にとらえてきた感があると考えている。学習過程における「気づき」や「発見」の連続はあらゆる学習の原点であるはずだが、それをこれまでの音声指導ではどこかに置き忘れてしまったとさえ思える。

AL を主体とする指導方法の改革は、そんな教育の原点に立ち戻ることを示唆している。教師が教え込むのではなく、つかませる学修が、AL の導入を機に少しずつ成立していくことを期す。

Tell me and I forget.

Teach me and I'll remember.

Involve me and I learn.

—Benjamin Franklin

参考文献

- 石川一郎 (2016) 『2020 年の大学入試』 講談社.
- 小田隆治・杉原真晃 (編) (2010) 『学生主体型授業の冒険—自ら学び、考える大学生を育てる』 東京：ナカニシヤ出版.
- 川島浩勝・田中祐治・山川健一・伊藤彰浩・大野秀樹・大和知史・三浦省五. (1999) 「英語の発音指導」(英語教育学モノグラフ [19]), 『英語教育』 増刊号, 大修館書店.
- 菅正隆・松下信之 (2017) 『アクティブ・ラーニングを位置づけた高校英語の授業プラン』 東京：明治図書出版.
- 国立教育政策研究所 (編) (2016) 『生きるための知識と技能 6 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015 年調査国際結果報告書』 東京：明石書店.

- 小林昭文 (2015) 『アクティブラーニング入門 (アクティブラーニングが授業と生徒を変える)』 東京：産能大出版部.
- 小林翔 (2017) 『高校英語のアクティブ・ラーニング 成功する指導技術 & 4 技能統合型活動アイデア 50』 東京：明治図書出版.
- 三省堂編集部 (2016) 『文部科学省検定中学校教科書 New Crown English Series1~3』 三省堂.
- 巽 徹 (編) (2016) 『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校英語科の授業プラン』 東京：明治図書.
- 田邊祐司 (2017) 「英語発音指導における「主体的・対話的で深い学び」：史的観点からの一考察」 日本英語教育史学会 第 33 回全国大会 (福島大会, 5 月 19 日 ~20 日, 日本大学工学部) 発表資料.
- 田邊祐司 (2016a) 「英語発音指導とアクティブラーニング」 『第 21 回日本英語音声学会全国大会 Proceedings』 日本英語音声学会第 21 回全国大会 (11 月 19 日 ~20 日, 早稲田大学), 66-71.
- 田邊祐司 (2016b) 「協働作業で気づき, 発見する」 『Teaching English Now』 特別増刊号 Vol.3, 三省堂, 11-12.
- 田邊祐司 (2010) 「教室即戦力コラム コミュニケーション指導に広がりや深みを：英語の骨格を作ろう！：気づきを重視する音声指導」 8 月号, 『英語教育』, 54-56.
- 田邊祐司 (2007) 「発音指導見直し論から：音声コミュニケーション指導の「常識」を検証する」 『英語教育』 9 月号, Vol.56, No. 6, 14-17.
- 田邊祐司 (2005) 「英語発音指導の日本での歴史的展開」 『英語音声学辞典』 東京：成美堂, 102-103.
- 田邊祐司 (2004) 「英語音声研究・指導の変遷 (PART 2)」 『英語学論説資料』 第 36 卷 (英語教育) 第 6 分冊, 341-349
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 文部科学省.

- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』 文部科学省 .
- 東後勝明 (監) 御園和夫 (編) (2009) 『英語発音指導マニュアル』 東京: 北星堂 .
- ドミニク, S., ライチェン, ローラ, H.S. (原著) 立田慶裕 (訳) (2012) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』 東京: 明石書店 .
- 三浦弘・田邊祐司 (2005) 『認知的英語発音指導法のパイロット・スタディ』 『専修大学人文科学年報』 第 35 号, 55-67.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東京東信堂 .
- 文部科学省 (2016) 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ (素案) のポイント 参考資料」 . DL on Aug. 5, 2016.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_2_1.pdf
- 山本崇雄 (2015) 『はじめてのアクティブ・ラーニング! 英語授業』 東京: 学陽書房 .
- Alfonso E., Daniel S., Ildefonso M., Vanessa D., & Giannina R. (2016). *How teachers teach and students learn Successful strategies for school*. OECD Education Working Papers. Paris OECD.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (Eds). (1992). *Teaching American English pronunciation*. New York: Oxford University Press.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom* (J-BASHE Higher Education Report Series AEHE). Jossey-Bass.
- Bowen, T. & J. Marks. (1992). *The pronunciation book: student-centered activities for pronunciation work*. Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010) *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- CRLT (2016). *Active learning*. The Regents of the University of Michigan.
Retrieved from <http://crlt.umich.edu/tstrategies/tsal>
- Cunningham, S. & B. Bowler. (1990). *Headway pronunciation: intermediate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Evans, D. W. (1993). Rightside-up pronunciation for the Japanese—Preparing top-down communicative lessons. *JALT Journal*, 15, 39-51.
- Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410–8415.
- Hancock, M. (2003). *English pronunciation in use*. Cambridge University Press.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation games*. Cambridge University Press.
- Henrichsen, L. E. (1989). *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan 1956-1968*. New York: Greenwood Press.
- Hewings, M. (1993). *Pronunciation tasks*. Cambridge University Press.
- Hickman, L. & Alexander, T. (eds). (1998). *The essential Dewey: volumes 1 and 2*.
Bloomington: Indiana University Press.
- Jones, R. H. (1997). Beyond “listen and repeat” : Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103-112.
- Makarova, V. (2000). Pronunciation teaching in the 20th century: Lessons from the past and perspectives for the future. *English phonetics*, 3, 189-205.
- Makarova, V. (1996). Discovering phonetics. *JALT Journal*, 21(3), 17-19.
- Morley, J. (Ed.). (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Morley, J.(Ed.). (1987). *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. TESOL.
- Rogerson-Revell, Pamela. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*.
London: Continuum.
- Taylor, L. (1993). *Pronunciation in action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.