

中学校における英語学習の動機づけを高める発音指導

—静岡県の中公立中学校における実践—

飯尾 隆真 ・ 河村 道彦

(静岡大学大学院 教育学研究科)

Pronunciation instruction that enhances students' motivation:

A case of public junior high school students in Shizuoka

Ryuma Iio and Michihiko Kawamura

要旨

本稿は、子どもたちが楽しみながら心と身体を動かす活動を行うことで、発音指導と合わせて英語学習の動機づけを高めることができるのではないかとという仮説のもと静岡県内の公立中学校で行った授業実践の報告である。実践の後に行った質問紙調査により、動機づけを意識した発音指導を日々の授業に取り入れることが動機づけに正の効果をもたらす可能性が示唆された。今後の課題として、帯活動として学校現場に提案可能な指導パッケージの開発および根拠に基づく実践の観点からの教育効果の検証が示された。

キーワード： 発音指導 内発的動機付け 帯活動

1. はじめに

近年、言語活動を通じたコミュニケーション能力の育成が求められるなか、発音指導の重要性は広く認められている。例えば、静(2009, 22)は発音を「英語学習のはじめの一歩であり、すべての学習活動の根っこであり、前提であり、基盤である」とし、白畑(2021, 91)も「発音に自信がないと、人前で英語を話すのをためらってしまう。日本は英語の発音教育にもっと力を注ぐべきである」と述べている。実際、太田(2013)の大学生を対象とした調査では、発音教育によって音声産出への不安や迷いが自信や確信に変化する様子が顕著な点として報告されている。

このような発音教育の重要性とは裏腹に、学校現場では十分な発音教育が行われているとは言い難い。前掲の太田(2013)の調査では、対象の大学生の9割以上が中学校及び高等学校の英語授業において発音指導を「全く」あるいは「ほとんど受けていない」と回答している。また、橋本(2016)の調査では、対象の中学生の半数近くが授業で「みんなの前で発表」したり「友人とペアワーク」したりする際に「日本語に近い」あるいは「やや日本語に近い」発音を意識していると回答している。

手島(2011, 32-33)は、中学校や高校でコミュニケーションが重視されるようになって、なお十分な発音教育が行われず生徒がカタカナ英語を使っている現状に触れ、推測される原因として以下の4つをあげている。

- ①「外国語」に割り当てられた授業時間数が少ない
- ②英語を話してくれるだけで十分である
- ③とりたてて発音を指導する必要はない

④発音の指導法がわからない

それぞれ、①話す活動の時間を確保したい、②話す意欲の邪魔をしたくない、③英語は世界語なので日本語なまりを気にする必要がない、④発音にも指導法にも自信がないといった事情によるものとされる。

このうち、②は生徒の動機づけの維持に関するものであり、英語教育全体にかかわる課題である。中学校学習指導要領解説(2017)では「学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じる」という認識が示され、酒井(2009)の調査でもこれを裏付ける分析がなされている。文部科学省(2018)の調査によると、中学生の44.8%が英語の学習が好きでなく、その理由として最も多かったのは「英語そのものが嫌い」(34.0%)であった。英語嫌い・苦手意識に働きかけ、生徒の英語学習意欲を維持・向上させるためには、切れ目のないアプローチが必要である。

本稿は、①少しの時間ででき、②生徒が自信を持って英語を話すことができるよう動機づけを高める工夫を盛り込んだ、③日本語なまりがあっても通じる発音の習得を目標とした、④学校現場で取り入れることのできる発音指導の枠組みの提案を目指し第一著者が行った発音指導の実践報告である。

動機づけを維持するための意図的な介入は発音指導とは独立して必要とされるものであり、両者を組み合わせることにより、教育現場で軽視されがちな発音指導に授業実践上の新たな価値を与えるとともに、両者の相乗効果をもたらすことが期待される。

2. 実践の背景

2.1. 発音教育の目標

英語の発音指導には、母語話者のような発音を身につけることが望ましいとする立場と、相手に通じさえすれば外国語なまりの発音で構わないとする立場がある。Levis (2018) は前者を母語話者度の原則 (*nativeness principle*)、後者を明瞭度の原則 (*intelligibility principle*) と呼んでいる。ここでいう明瞭度 (*intelligibility*) とは、理解が可能かを表す狭義の明瞭度と理解が容易かを表す理解容易度 (*comprehensibility*) を包括するもので、以下で「通じる発音」などという場合もこの意味での明瞭度を意図している。

発音教育の変遷のなかで母語話者度の原則が最も重要視されたのは1940～50年代である。この時代はオーディオリンガリズムが強い影響力を持ち、学習の初期から正確で流暢な発音が重視されてきたが、専門家の間では母語話者のような発音の習得が現実的でないことは十分に認識されていた。例えば Abercrombie (1949) は、楽に理解できる (*comfortably intelligible*) 発音の習得という到達可能な目標を設定し、その実現に必要な特徴を集中的に指導すべきであると論じている。

1980年代に入ると、世界諸英語 (*World Englishes*) という概念が生まれ、英米人らの母語である英語を学ぶという考えから国際語としての英語を学ぶという考えにパラダイムシフトが起きた。教授法においてもコミュニケーション効果を重視するアプローチが既に主流となっており、明瞭度の原則に基づく通じる発音の指導に関心が集まるようになった。近年では、学習指導要領においても「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」(文部科学省 2008, 30) と明記されている。

一般には、通じる発音というと母語話者のような発音を目指す過程で身につくものと考えられがちであるが、明瞭度と母語話者度は異なる尺度上の概念である。これは、英語話者の発音が日本語話者よりも低く響いて聞こえるからといって、それを模倣しても違った音になるわけでもなかったり、一般的な日本語話者にとっては流暢すぎる母語話者の発音よりも、たどたどしいカタカナ発音のほうが聞き取りやすかったりすることからも分かる。強い外国語訛りがあっても通じやすさに支障をきたすとは限らないが (Munro & Derwing 1995)、どれだけ文法や語彙できても発音が悪ければ通じないというのもまた真である (Hinofotis & Bailey 1980)。

通じる発音を構成する要素については、分節的特徴と韻律的特徴のどちらを重視するべきかなど、優先的に取り組む項目についての一般的な合意が得られていない状態にある。通じやすさを考えるうえでは、想定される聞き手のタイプや話し手の母語の影響などについても考慮に入れる必要がある。本実践では、分節

的特徴と韻律的特徴は相互に関係し合うものであり (Zielinski 2015)、両方を扱うことでより大きな効果が得られるという立場をとっている (Saito & Plonsky 2019)。

韻律的特徴については、音節構造やアクセント、リズムなどの明示的な指導を行い、日本語と英語の仕組みの違いに気づき、発音学習についての認知的な関与が高まることを狙った。

分節音については、機能負担量 (*functional load*) が大きく、かつ日本語にない音の区別を優先して取り上げた。機能負担量とは、ある音韻的な対立が当該の言語において意味を区別する上でどれだけ重要であるかを測る尺度で、一般的には最小対立語の数で測定される (Brown 1988)。子音では /l/ と /r/、母音では /æ/ と /ʌ/ の区別を、それぞれ *light/right, collect/ correct* や *mad/mud, fan/fun* のように最小対立語が多く、かつ両者の音声的な違いが日本語において弁別的でないことから優先度が高いものとして選択した。

本実践では通じやすさに加え、学習者からみた「ネイティブらしさ」も重視した。通じやすさは相対的な概念であるため、日本の教室でコミュニケーションの目的を達成するために最も有効な発音を選ぶとカタカナ発音となる。ALTとやり取りする場合も主な聞き手がクラスメートであることに変わりはない。このような状況においてカタカナ発音から脱却する方法のひとつは、みんなでネイティブのような発音をすることである。多くの学習者が憧れる「ネイティブみたい」な発音は、母語話者や専門家が評価する発音の母語話者性とは異なり主観的なもので、学習者が英語の発音について新たな発見をするたびに繰り返して到達可能な目標である。みんなでネイティブのように「かっこよく」発音することにより自己効力感を高め、楽しく自信をもってコミュニケーション活動に望めることを目的とした。

2.2. 動機づけと自己決定理論

動機づけは伝統的に内発的動機づけと外発的動機づけに区別される。英語学習における内発的動機づけとは、生徒が英語あるいは英語の学習そのものに興味を抱き、やりがいや楽しさを感じながら学習に取り組む状態をいう。これに対し外発的動機づけは、テストでよい点を取りたいとか、担当の教員がお気に入りだからといった理由で、英語学習によってもたらされる結果のために学習する状態をいう。

学校で英語の授業に充てられる時間数は限られており、授業中の活動や宿題だけで生徒に確かな英語力を身に付けさせることは困難である。そのような状況では、生徒が自律的な学習者として主体的かつ継続的に英語学習に取り組む態度が不可欠である。

内発的動機づけと外発的動機づけを自己決定性の度

合いという尺度を用いて連続的に捉える理論に自己決定理論がある (Deci & Ryan 1985)。この理論では、学習者の内発的動機づけは次の3つの基本的心理欲求を充足させることによって高められる。

- 自律性の欲求 (the need for autonomy) : 自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求
- 有能性の欲求 (the need for competence) : 行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求
- 関係性の欲求 (the need for relatedness) : 周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求

(田中・廣森 2007, 62)

本実践は、これらの欲求を満たすための工夫を取り入れた発音指導をもとに、生徒の内発的動機づけを高めることを目指している。

3. 実践の概要

本実践では静岡県内の公立中学校の第2学年156名を対象に「発音講座」と題する全5回の発音指導を行った。指導後には、記述式のアンケートを行いその結果を分析した。

3.1. 指導の内容

発音指導は、授業の冒頭に行う約10分の帯活動として表1のような内容で全5回実施した。各回の活動が独立してしまわないように、最終日に学んだことを活かして英語の歌を歌うことを目標に設定した。1日目には最終日に発音よく歌うことを目指すことを説明し、1日目～4日目の活動の最後には必ず習った内容の復習を英語の歌を歌うことを通して行った。今回は最終日が12月下旬であったこと、曲の知名度や取り組みやすさ、そして学習する発音の要素がバランスよく登場することなどを考慮に入れ、クリスマスソングの *Santa Claus Is Coming To Town* を採りあげた (図1)。

表1. 指導の構成

日程	指導内容	扱う発音要素
1日目	子音編	/l/, /r/
2日目	母音編	/æ/
3日目	音のつながり編	同化, 連結, 脱落
4日目	音の強弱編	語強勢
5日目	歌を歌おう	上記要素の復習

指導内容および扱う発音要素に関しては、実際に本枠組みを学校現場で繰り返し扱うことを想定し、1日目と2日目に母音や子音といった分節的な要素を、3日目と4日目に音変化やアクセント・リズム・イントネーション

といった韻律的要素を取り入れた。学習指導要領解説にある「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つけさせること」を意識し、通じやすさ (intelligibility) の観点から指導を行なった。

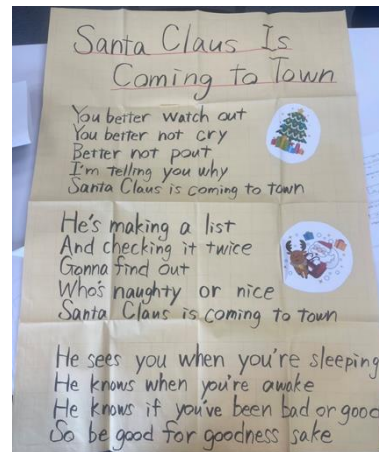


図1. 実践で提示した歌詞

3.2. 指導の工夫

発音指導を行う際、1日目～4日目にそれぞれ表2のような内容で生徒の内発的動機づけを高められるような工夫を行った。自己決定理論に内発的動機づけを高める要因として挙げられている3欲求 (自律性, 有能性, 関係性) を基にしている。

表2. 指導の工夫

日程	指導内容	指導時の工夫
1日目	子音編	腕を使って口の動きを再現する
2日目	母音編	ペアで劇を行う
3日目	音のつながり編	歌詞から発音を見つける (グループワーク)
4日目	音の強弱編	カタカナ発音と比較する
5日目	歌を歌おう	目標設定としての英語の歌を歌う

1日目は子音編として、カタカナ発音では区別されない /l/ と /r/ の発音を扱った。指導の工夫に関しては主に自律性の欲求にはたらきかけることを目指した。

/l/ と /r/ の発音については、①～④にあるように、それぞれ2種類の例語を取り上げ、生徒たちが馴染みやすく、また調音方法の違いがイメージしやすいような名前を付けて指導した。

- ①語末の /ɹ/ (例: teacher) 引くR
- ②語頭の /r/ (例: run) 押すR
- ③語頭の /l/ (例: listen) 明るいL
- ④語末の /l/ (例: ball) 暗いL

①はアメリカ英語にみられるR音性の母音で、複数の調

音方法が可能であるが、ここでは舌全体を後ろに引いて発音するように指導することから「引くR」と呼んだ。②は唇を丸く突き出すことを意識させるために「押すR」と名付けた。いずれの場合も舌先がどこにも触れないように留意して発音するように指導した。③は舌先を歯茎にしっかりとつけて発音する、日本語話者の耳にはラ行の子音のように聞こえる音で、④は軟口蓋化し「ウ」や「オ」のような母音に聞こえる音である。従来からある「明るいL」、「暗いL」という言葉を利用して、聴覚印象の相違に着目した指導を行った。

Harmer (2015, 280) は、外国語を発音するうえでの問題点として最初に母語と異なる調音位置をあげている。第1回では主に自律性の欲求と有能性の欲求に働きかけることを目的としており、発音が難しいことは生徒の能力不足ではなくそもそも英語では日本語と全く別の方法で発音されていることを強調したり、練習する際には試行錯誤を行いやすいような活動を取り入れたりするよう努めた。

具体的には、図2のようにピンク色のアームウォーマーと白色の手袋を用いて、右手を上歯、右腕を上顎、左腕を舌に見立て、腕を動かし舌の動きを可視化することで生徒に気づきを促し、練習する際には生徒にもこの動きをしてもらうことで自律性の欲求へと働きかけながら練習を行った。



図2. 活動で使用したアームウォーマー・手袋

2日目は母音編として、「バッグ」や「パッド」のようにカタカナ英語で「ア」と発音される母音の一つである/æ/をとりあげ、主に関係性の欲求に働きかけることを目指して指導した。

具体的には、/æ/の調音方法を導入したのち、次のやり取りを実際に友達がカバンをなくした状況を想像しながら感情を込めて行うという練習をペア単位で行わせ、最後に練習したやりとりをクラスに披露しようという機会を設けた。

A: I lost my bag.

B: That's too bad.

A, B いずれの発話においても、母音/æ/を文末のイントネーション核の位置に配置し、気持ちを乗せて強く

長く発音できるように配慮した。

発音の導入に関しては、カタカナ発音の「ア」とは違うこと、「ア」と「エ」の間のような発音である、といった声掛けのもと簡単な単語を提示し生徒に自由に発音させてみて実感させるようにしたり、口の形のイラストを黒板に貼ったりすることで視覚的にイメージしやすいものとした。生徒たちにとって授業内で意識的にカタカナ発音をしてしまうことは、自信がないといった要因のほかにクラスメートの存在が挙げられる。友だちと活動を行うなかで失敗してしまったらどうしよう、発音を意識していることを変に思われたらどうしよう、といった心配からそのようにしている生徒も少なくない。そんな中で、ペアで一つの劇を完成させる活動を行うことで、そのような心配をなくし、生徒たちがお互いに発音を高め合ったり教え合ったりできるような活動を心掛けた。そのようにしてクラス全体で発音に対するハードルをなくすことで生徒たちが積極的に発音を意識できるよう目指した。また、時間の関係で発表できたのは各クラス1～2ペアのみであったが、ペアで活動していることや普段の文法や本文解釈といったものとは違う誰でも、簡単に取り組める活動であったことから、普段は英語を苦手としている生徒にも活躍の場面を与えることができた。

3日目は音のつながり編として、子音で終わる語の後ろに母音で始まる語が続くとつながって発音されることや語末の /t/ や /d/ がほとんど聞こえなくなることを音のつながりに関するルールとして導入した後、グループ単位で歌詞の書かれた大きなプリントをみながらどのように発音すれば英語らしく聞こえるか実際に考える活動を行った。指導の工夫として、2日目同様に、グループワークを通して普段クラスメートと話したり発表したりする際の発音へのハードルをなくし、また、どのように発音するかについても生徒たち同士で話し合うことから、指導後に生徒同士でペアワークやグループワークを行う際に発音することを躊躇してしまわないようにすることを目指した。本活動では生徒たちが主体的に活動できる反面、グループによっては活動が停滞してしまうことも考えられたため、教師が各グループをまわりグループに合わせた声掛けと肯定的なフィードバックを行った。

4日目は、日本語と英語のリズムの違いに注目して英語らしい発音で「McDonald's」が発音できるようになることを目指した。活動では、まず英語と日本語の音節数に違いに着目し、手拍子を用いて日本語では「マ・ク・ド・ナ・ル・ド」のように6回手を叩けるのに対し、英語では「Mc・Do・nald's」のように3回しか叩けないことを確認した。このようなリズムの違いがリスニングで英語の発音が聞き取れない原因のひとつであることを伝え、日本語話者にとってごく自然なことであることを強調した。また、強弱についても、日本語は平

坦な発音である一方、英語には一つの単語の中でも弱く発音する音節と強く発音する音節があることを確認した(図3)。

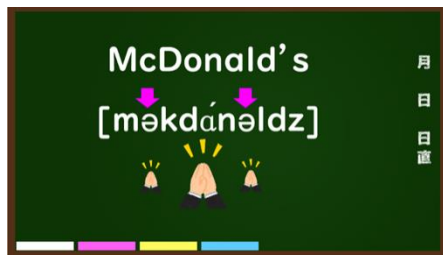


図3. 指導で用いた授業スライドの抜粋

5日目は「歌を歌おう」と題し、これまでの発音学習のまとめを行なった。振り付けなどを使って、クラス全体で楽しみながら歌を歌うことにより、関係性と有能性の欲求充足を目指した。最後に、最初よりも発音が上手になったことや、英語で歌が歌えたことに対して肯定的なフィードバックを行った。

5回の帯活動に加え、2日目と3日目の間に英語教師以外の人に学習の成果を披露するという宿題を設けた。生徒には図4のプリントを配布し、帯活動で学んだ発音の要素を含む単語や文を自分で見つけて、それを発音するところを家族など教室外の人間に聞いてもらい、その人から感想を一言もらおうというものである。

誰に聞いてもらうか、何を発音してみせるかを自分で決めさせることにより自律的な関与を促すとともに、だれかに披露し、その相手から肯定的なフィードバックを受けることで有能性や関係性の充足を支援し内発的動機づけを高めることを目的とした。

Name.	Date.
I said ...	
to ...	
One comment	

図4. 発音を披露してみよう(宿題)

4. 質問紙調査

発音指導後に、今回の指導に関して生徒に図5のよう

な、①一番印象に残っていること、②発音講座を通して感じた自分自身の変化、③感想等の自由記述の3問からなるアンケートを実施し、その回答を分析した。生徒の率直な感想を引き出すためにも質問はできる限りオープンエンドなものとした。

発音講座に関するアンケート
・この講座で一番印象に残ったことを教えてください。
・発音講座を通じて自分の中で何か変化があれば教えてください。
・その他、何かご意見ご感想等あれば自由にお書きください

図5. 発音講座に関するアンケート

4.1. 発音指導で一番印象に残ったこと

「この講座で一番印象に残ったことを教えてください」という質問に対する生徒の回答は大きく二つに分類することができた。

一つは次にあるような指導内容である発音の要素に関するものであった。

発音の要素に関する生徒の主な回答

- ・音のつながりにはパターンがあると知ったこと
- ・発音のしくみを知れたこと

図6にあるように、発音の要素についての回答は109件中56件で、全体の51.3%の生徒は発音指導を通して今まで知らなかった発音の仕組みや種類を知ったことが印象に残ったとしている。生徒にとっては発音に焦点をあてた授業は新鮮なものであったことがわかる。

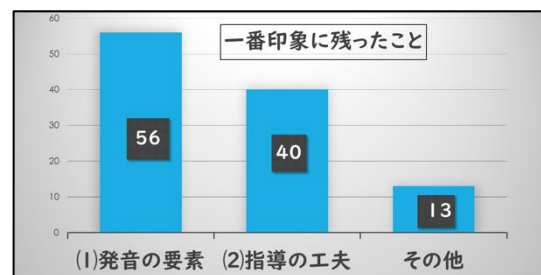


図6. 一番印象に残ったこと(n=109)

もう一つは、発音指導の方法や教師が行った工夫に

ついでのものである。

指導の工夫に関する生徒の主な回答①

- RとLの手で口を表す、ところが一番印象にのこりました。どうやるかすぐわかりやすく、すこしネイティブに近づけた気がしました。
- 子音編RとLで、手で模型をつくっておしえてくれたのがわかりやすかったです。先生が私達に全力でおしえてくれたのが伝わりました。いつも楽しく盛りあげてくださって、毎週楽しみでした！

上記は筆者が一日目に行った工夫についてのものである。日本語のら行の発音に慣れている生徒たちにとって、/r/、/l/の発音は混同しやすい。しかし実際には調音位置の全く異なる子音であるこれらの発音に関して、どのように発音されているかを分かりやすく指導すること大切であり、「すこしネイティブに近づけた」という記述にあるように、生徒が自身の上達を実感できていることがその後の発音や英語学習における有能性の認知へと大きくつながるだろう。

指導の工夫に関する生徒の主な回答②

- 黒板に紙をはってくれたり、みんなで発音をしたのでとても楽しかったです。
- クラスのみんなで楽しく発音良く歌を歌ったことです！

橋本（2016）の調査からもわかるように、生徒たちは発音に自信がなかったり教室内に発音に対する肯定的な雰囲気になかったりすると、授業中に意図的に日本語に近い発音をしてしまうことにつながるだろう。そのような状況にならないためにも、ペアワークやグループワークを通して生徒たちが互いに高めあえるような環境づくりを行っていく必要がある。本実践においては、二日目と三日目に生徒同士で活動に取り組む場面があった。個人でどのようにしたら発音が良くなるのかと自律的に試行錯誤を行うことも必要であるが、ペアやグループメンバーといったように伝える相手、一緒に練習する仲間がいることで関係性の欲求が高まったと考えられる。

指導の工夫についての回答は40件で、全体の36.6%の生徒が一番印象に残ったこととして、教師が行った動機づけを高めるための工夫について回答している。

4.2. 発音指導を通じた変化

「発音講座を通じて自分の中で何か変化があれば教えてください」という質問に対する生徒の回答は知識・技能における変化と動機づけにおける変化に二分された。

一つ目の「知識・技能における変化」には、指導内容である発音の要素について「～できるようになった」と答えたものを分類した。

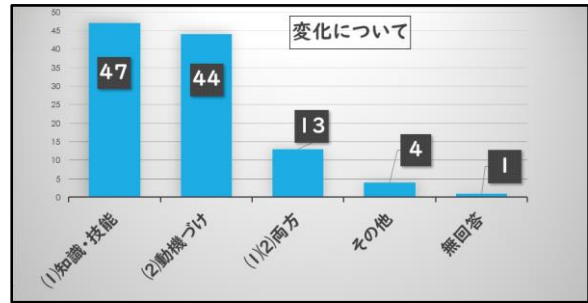


図7. 生徒が感じた変化 (n=109)

知識・技能における変化に関する主な回答

- lとrの変化がつけられるようになった。
- つなげるところをつなげたり、のぼすところののぼしたりなど、きれいに発音ができるようになりました。

図7の「知識・技能」47件と「両方」13件を合わせると109件中60件、全体の55.0%の生徒が「～を知ることができた」、「～ができるようになった」というような記述をしていることから、内発的動機づけの前提となる有能性の欲求に働きかけることができたと考えられる。

もう一つの「動機づけにおける変化」とは、以下のような英語や英語学習に対する態度の変化についての回答である。

動機づけにおける変化に関する主なコメント

- 英語で話す際、発音を意識するようになった。洋楽をきくようになった。
- 英語で話すことが楽しいと感じるようになった。はずかしいって感じなくなった。

図7の「動機づけ」44件と「両方」13件を合わせた57件、割合としては52.2%の生徒が「洋楽を聞くようになった」や「英語で話すのが楽しくなった」など、英語や英語学習そのもの楽しさややりがいを感じ、自律的に英語に触れようとする態度を感じ取れる記述をしていた。

4.3. 自由記述

自由記述（有効回答数：96）においても、先行する2つの質問に対する回答と同様に、英語を学ぶことの楽しさや指導の工夫に関する意見、動機づけの高まりが感じられるようなコメントが多数見受けられた。

主なコメント

- 英語で話をしたり、歌を歌ってとても楽しく、他の歌も歌ってみたいです。

- 英語の曲を、発音などを意識して歌ってみたいと思いました。

5. まとめと今後の課題

本稿では発音指導を通して生徒の英語学習への動機づけを高められるのではないかという仮説のもと授業実践に取り組んだ。事後実施した質問紙調査から、生徒にとって授業や指導において何を学ぶかだけでなく、どのように学んだかも大切な要素であること、発音指導を通して生徒が感じた変化に知識・技能と動機づけに関するものの2種類があることが確認できた。自由記述においても英語そのものにたいするやりがいや楽しさに関する記述がみられた。これらのことから、発音指導に内発的動機づけを高めるための工夫を行うことは、生徒の有能性・自律性・関係性の欲求にはたらきかけ、ひいては英語学習に対する内発的動機づけを高めることに効果的である可能性が示唆された。

今後の課題として、帯活動として学校現場に提案可能な指導パッケージの開発があげられる。授業時数や実際の教育現場での時間的な余裕を吟味しながら、「一つの英語の歌を複数回の発音指導を通して歌えるようになる」という一連の流れにおいて、どんな発音の要素を取り扱うべきか、どのくらいの回数や頻度で行うのが望ましいかなど、実践を積み重ねていながら検証を行っていききたい。また、その際には根拠に基づいて教育効果の検証をしていく必要がある。インタビューや発話分析などを通して生徒個人の中でどのような変化が起きているか分析を進めたい。

参考文献

太田かおり. 2013. 日本の英語教育における盲点 — 音声教育の現状と課題—. 『九州国際大学国際関係学論集』8(1/2). 37-69.

荻原洋. 2012. 英語発音指導と国際共通語としての英語. 『富山大学人間発達科学部紀要』6(2). 165-171.

酒井秀樹. 2009. 中学生の英語学習状況と学習意欲. 『第1回中学校英語に関する基本調査報告書(教員調査・生徒調査)』50-57. ベネッセ教育研究開発センター.

静哲人. 2009. 『英語授業の心・技・体』研究社.

白畑知彦. 2021. 『英語教師がおさえておきたいことばの基礎的知識』大修館書店.

田中博晃・廣森友人. 2007. 英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証. *JALT Journal* 29(1), 59-80.

手島良. 2011. 日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について —発音指導の現状と課題—. 『音声研究』15(1), 31-43.

橋本悟子. 2016. 英語の発音意識に関する研究. 『東京女子大学言語文化研究』25. 47-60.

廣森友人. 2022. 動機づけ理論に基づいた英語授業実践の新しい可能性:ペア・グループによる動機づけ. 西田理恵子編『動機づけ研究に基づく英語指導』104-118. 大修館書店.

文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂.

文部科学省. 2017. 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂.

文部科学省. 2018. 平成29年度英語力調査結果(中学生)の概要. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_02_1.pdf

Abercrombie, David. 1949. Teaching pronunciation. *ELT Journal* 3, 113-122.

Brown, Adam. 1988. Functional load and the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly* 22, 593-606.

Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton & Janet M. Goodwin. 1996. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. 1985. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality* 19(2). 109-134.

Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. 2002. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Edward L. Deci & Richard M. Ryan (eds.) *Handbook of self-determination research*. 3-33. University of Rochester Press.

Dörnyei, Zoltán. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching* 31(3), 117-135.

Dörnyei, Zoltán, Alastair Henry & Christine Muir. 2016. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.

Harmer, Jeremy. 2015. *The practice of English language teaching*, 5th edn. Pearson Education.

Hinofotis, Frances & Kathleen Bailey. 1980. American undergraduates' reactions to the communication skills of foreign teaching assistants. In Janet Cameron Fisher, Mark A. Clarke & Jacquelyn Schachter (eds.) *On TESOL '80: Building bridges*, 120-133. TESOL.

Levis, John M. 2018. *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.

Levis, John. 2020. Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation* 6(3). 310-328.

Munro, Murray J. & Tracey M. Derwing. 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language*

Learning 45(1), 73-97.

- Munro, Murray J. & Tracey M. Derwing. 2006. The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System* 34(4), 520-531.
- Munro, Murray J. & Tracey M. Derwing & Susan L. Morton. 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition* 28(1), 111-131.
- Rogerson-Revell, Pamela. 2011. *English phonology and pronunciation teaching*. Bloomsbury.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saito, Kazuya & Luke Plonsky. 2019. Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning* 69(3), 652-708.
- Sakai, Hideki, & Keita Kikuchi. 2009. An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System* 37(1), 57-69.
- Tomlinson Brian. 2011. Introduction: Principles and procedures of materials development. In Brian Tomlinson (ed.) *Materials development in language teaching*, 2nd edn. 1-31. Cambridge University Press.
- Walker, Robin. 2010. *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Wells, J. C. 2006. *English intonation: An introduction*. Cambridge University Press.
- Zielinski, Beth. 2015. The segmental/suprasegmental debate. In Marnie Reed & John M. Levis (eds.) *The handbook of English pronunciation*, 397-412. Wiley.