

シャドーイングの日本語音声教育における有効性 —単音、アクセント指導を中心に—

荻 原 廣

1. はじめに

シャドーイングは同時通訳の基礎訓練の1つであったが、近年、外国語教育、特に、英語教育における指導法として、様々な形で応用されるようになってきた⁽¹⁾。だが、一方、日本語教育におけるシャドーイングの応用研究は、まだ、論文も少なく研究が始まったばかりである⁽²⁾。

ここでは、前回「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」(2005b)⁽³⁾で考察したシャドーイングの単音における効果について再び考察を加え、更にシャドーイングがアクセントにおいて、どのような効果をもたらすかについて考察したい。

2. シャドーイングが単音に与える影響

まずは、前回「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」(2005b)で考察した単音の誤用の変化について、今回、新たな考察も加え触れておく。以下の表1は、前回、実施した指導⁽⁴⁾によって得られたデータをまとめたものである。シャドーイングの授業前の誤用数というのは、シャドーイングの第1回の授業がスタートする前に読んでもらった文章の録音から誤用をカウントしたものであり、シャドーイングの授業後の誤用数というのは、第20回のシャドーイングの授業の後に読んでもらった文章の誤用をカウントしたものである。

なお、シャドーイングの授業がスタートする前に行った録音も20回目の授業の後にに行った録音も、同じ文章⁽⁵⁾を使っているが、その間3か月以上、空いており、また、文章が印刷された用紙も持ち帰り不可とし、更に、どちらも練習なしで即時録音を行ったという点から、最初の録音

の後に個人的に練習したため、2回目の録音の際、誤用が減ったということは考えにくい。

(表1) シャドーイングが単音に与える影響

単音の項目	シャドーイングの授業前の誤用数	シャドーイングの授業後の誤用数	誤用が減った割合 (少数点第2位以下四捨五入)
促音	9	1	88.9%
長音	45	17	62.2%
撥音	25	9	64.0%
半濁音と濁音の違い	6	4	33.3%
清音と濁音の違い	26	20	23.1%
「す」と「つ」の違い	1	1	0%
母音の無声化	67	57	17.5%
合計	179	109	39.1%

表1を見ると、誤用が減った割合にばらつきがある。このうちシャドーイングの授業前から誤用が少なかった「す」と「つ」の違いを除くと、清音と濁音の違い、半濁音と濁音の違い、及び母音の無声化において、誤用の減った割合が低い。

このうち、清音と濁音の違いと半濁音と濁音の違いは、考察対象者8名の国籍が全員中国であったことと無関係とは言えないであろう。なぜなら、中国語(北京語)を母語とする人々にとっては、日本語の有声破裂音/b/, /d/, /g/と無声破裂音/p/, /t/, /k/の知覚と調音は難しいと言われており、実際、指導の際も、毎回チェックされ、本人も意識しているにもかかわらず何回たっても、変化が見られない例もあった。

また、母音の無声化であるが、考察対象者が母音の無声化ができないかということ、実はそうでもない。読んでもらった文の中には、母音が無声化するところが27か所ある。つまり、8名合わせると216か所あることになるのだが、シャドーイングの授業前に母音の無声化で誤用があったのは、67か所(約31%)であり、よって、約7割が最初から母音の無声化ができていたことになる。ということは、母音が無声化すると知って

いる語は無声化して覚えていると考えられる。しかし、母音の無声化は、他の項目と違い、が行鼻濁音（考察から省いた）⁽⁶⁾を除くと、唯一、表記上は、見分けがつかないため、意識的に誤用に注意することは難しい。

つまり、例えば、授業で教師から習ったり、耳から覚えた場合は別として、新聞や本、雑誌等の印刷媒体で、わからない言葉にあたり、自分で辞書を引いてその語を覚えたなら、母音の無声化のルールを知らない場合は、恐らく母音を無声化しない形で覚えるであろう。また、母音の無声化のルールをどこかで習った場合も、ルールを知った以降に覚えた単語なら、その語の母音が無声化するかどうか考えてから覚える可能性はあるが、ルールを知る以前に覚えた語については、それが誤用でも誤用だと気づかないまま覚えている可能性がある。よって、他の項目とは性質が違うように思われる。そう考えると、個別指導の際に、全員に母音の無声化のルールは教えた（全員が母音の無声化のルールを知らなかったため）とはいえ、第1回のシャドーイングの授業前に誤用であったのが、第20回のシャドーイングの授業後の録音時に矯正されていないのも、当然の結果であろうと思われる。

以上のことを考えると、母音の無声化については、早い段階での導入が必要であると言えるのではないか。なお、文末の「です」「ます」の母音の無声化については、8名中、2名が（そのアクセントの感じから関西弁の影響の可能性も否定できないのだが）、最後まで直らなかった。（残りの6名は、最初から、文末の母音の無声化ができていた）

一方、促音、長音、撥音においては、6割以上誤用が減り、一定の効果が認められた。

なお、全員の合計を見ると、179あった誤用が、109に減った。つまり、70（約4割）の誤用が減ったことがわかり、全体としても一定の効果が見られたと言えよう。

3. 今回の指導の概要

3.1. 実施時期

2006年4月～7月（前期授業期間）

3.2. 実施場所

京都経済短期大学の情報処理室2を使用した。この教室を使用したのは、パソコンを使用して音声ファイルが聞けるだけでなく、マイクを使ってパソコン本体に音声の録音ができるからである。

なお、使用したパソコンのOSはWindows XP、また音声ファイル（モデル音声）はWindows Media Playerで再生し、考察対象者の声はサウンドレコーダーで録音した。

3.3. 使用教材

今回も、前回同様、『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』⁽⁷⁾を使用した。この教材を使用した理由は、この教材の本文用CDがスピードの遅いもの（テキストによると「ゆっくりしたスピード」）と速いもの（テキストによると「ナチュラルスピード」）の2種類録音されていてシャドーイングに適していることにある。なお、どうして、速さの違う2種類の録音のある教材がシャドーイングに適しているかというと、過去にシャドーイングの授業を行った際、スピードについていけず、なかなか上手にできない学生がいたからであり、その結果「ゆっくりしたスピード」→「ナチュラルスピード」と段階を経て練習すれば、どの学生も問題なくシャドーイングができるであろうと考えたからである。もちろん、遅いものもプロソディー⁽⁸⁾上、大きな問題はないと判断した上で使用することとした。なお、現在、英語のシャドーイングの教材は多数出版されているが、このうち、『はじめてのシャドーイング』⁽⁹⁾というテキストには、一部、遅いスピードと速いスピードの2通りの音声はCDに収録されており、このことも2種類のスピードで録音された教材を使用するきっかけとなった。

3.4. 授業時間と進度

1回の授業は90分だが、これに、パソコンを使った漢字の授業を組み合わせているため、実際に学生がシャドーイングに取り組んでいる時間は個人差はあるが45分～60分程度である。また、進度は、1回の授業で

1 課とし、10課分行った。(テキストは全部で10課で構成されている)

3.5. 指導の手順

毎週、金曜日にシャドーイングを行い、次の火曜日に指導を行う形にした。手順は、

- ①音声ファイルを聞きながら原稿を小さな声で読む。(2回ぐらい)
- ②原稿⁽¹⁰⁾を見ないで、シャドーイングを行う。(何回でもOK)
- ③原稿を見ながら音声ファイルを聞いて(何回でもOK)、聞き取れなかった語、言えなかった語を調べる。そして、原稿に記号⁽¹¹⁾を書いて分析する。
- ④再び、原稿を見ないで、シャドーイングを行う。(何回でもOK)
- ⑤十分できるようになったら、教師のパソコンのところで、
 - 1) シャドーイングをして、それを録音する。
 - 2) 音読を録音する(録音作業は1), 2)ともこちらで行った)
 以上金曜日
- ⑥録音した音声ファイルを教師と一緒に聞きながら、指導⁽¹²⁾を受ける。
以上火曜日

なお、シャドーイングの授業を行うにあたり、考察対象者に以下の注意を行った。

音声ファイルは、「遅い」と「速い」のがあるが、まず、「遅い」ので、①～④までして、できるようになったら、「速い」ので④をすること。上手にできる人は、次回以降、最初から、「速い」のでしてもよい。その場合は、「速い」ので①～④をすること。

3.6. 考察対象者

京都経済短期大学の日本語 I A (1年生の前期必修クラス) において行ったシャドーイングの授業(シャドーイングを全部で10回、指導を全部で10回、計20回)の全てに参加した学生のみを考察対象とした。

なお、この授業を履修した学生は、全部で16名であったが、20回の授

業全てに参加した学生は、このうち8名であった。よって今回の考察対象者は、この8名である。

また、この8名の母語、性別、年齢、日本での日本語学習歴は以下の通りである。

(表2) 考察対象者のプロフィール

考察対象者	国籍 (母語)	性別	年齢	日本での 日本語学習歴
A	中国(中国語)	女	22	1年3か月
B	中国(中国語)	男	24	2年
C	中国(中国語)	男	24	2年
D	中国(中国語)	男	22	2年
E	中国(中国語)	男	21	2年
F	中国(中国語)	男	25	2年
G	中国(中国語)	女	23	1年6か月
H	イラン(ペルシャ語)	男	19	2年

4. 指導結果

今回の指導では、毎回、各学生は自分のパソコンのところで、まずシャドーイングの練習をし、その後、十分にできるようになった者から順次教師のパソコンのところで、まず、シャドーイングをして録音し、続けて、原稿の音読を録音するという形とした。このうち、第1課の音読の録音と第10課の音読の録音のアクセントの誤用の差を調べ、その変化をみることとする。

なお、第1課のモデル音声のファイルを聞くと、全部でアクセント核が47、また、第10課のモデル音声のファイルを聞くと、全部でアクセント核が42あった。

以下に、先の(表2)にそって、各考察対象者の誤用の変化を表す。

(表3) アクセントの誤用の変化

学習者	第1課の誤用の割合 (%)	第10課の誤用の割合 (%)	誤用の変化 (ポイント)
A	40.43	52.38	+ 11.95
B	48.94	28.57	- 20.37
C	61.70	28.57	- 33.13
D	34.04	33.33	- 0.71
E	76.60	26.19	- 50.41
F	51.06	21.43	- 29.63
G	55.32	28.57	- 26.75
H	46.81	19.05	- 27.76

(少数点第2位以下四捨五入)

誤用の変化は、第10課の誤用の割合から、第1課の誤用の割合を引いたもの。

5. 考察

まず、最初、誤用の割合を調べる前に、各学習者の録音された音声ファイルを、それぞれ、第1課→第10課の順の聞いてみたが、学習者AとDを除く5名は、主観ではあるが、明らかにアクセントが良くなっていることが感じ取れた。次に、それぞれの学習者の録音された音声のアクセント核とモデル音声のアクセント核が違っている場合をカウントしていき、それをまとめたのが、(表3)である。なお、ここで言うアクセント核とは、アクセント辞典などに載っている語や句ごとのアクセント核ではなく、あくまでもモデル音声に従ったものであり、一語で一箇所の場合もあれば、一文で1箇所の場合もある。

これを見ると、まず、第1課の誤用は、全員が1/3以上アクセント核がずれていることがわかる。中でも、半数の学習者は、アクセント核が半分以上ずれている。しかし、第10課の誤用の割合を見ると、学習者Aを除く7名の学生が、誤用の割合が1/3以下に減っている。特に、学習者AとDを除く6名は誤用の割合が1～2割台にまで減っていることがわかる。

更に、誤用の変化(第10課の誤用割合から、第1課の誤用割合を引い

たもの)を見ると、学習者Aは逆に誤用が増え、また、第1課の時点で最も誤用の割合が少なかった学習者Dは、あまり変化が見られなかったが、残る6名は、最低で20.37ポイント、最高で50.41ポイント誤用が減ったことがわかる。

誤用の変化の差が、個人の能力の問題なのか、または取り組む姿勢に問題があるのかは、今回の実験では、判然としないが、少なくとも、多くの学生にアクセントの誤用の減少が見られたことは、シャドーイングを行うことにより、自らアクセントの矯正を行うことが可能であり、よってシャドーイングはアクセントの矯正に一定の効果があるといえるのではないだろうか。

6. シャドーイングは単音、アクセント指導に有効か

まず、最初に単音における効果について述べると、前回「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」(2005b)で考察した際にも述べたが、単音に一定の効果が見られたのは、やはり、通常の発音の授業とシャドーイングを使用した発音の授業が質の面でも量の面でも違うという点にあるだろう。通常、発音の授業で単音の指導をする場合、まず、全体指導という形の単音の指導をし、その後、わずかな時間、個別に言わせ、誤用があれば直し、何回か言わせ、そこで終わりというやり方が一般的であろう。しかし、シャドーイングを用いた発音の授業で単音の指導をする場合は、まず学生の問題点を個別に洗い出してピンポイントで指導でき、更に学生は、その後、自分で繰り返し納得がいくまで何度でも練習することができる。そして、その誤用が矯正できたかどうか、次の授業でまた、確かめられる。単音の誤用は、簡単に矯正が定着する類のものではない。しかるに、教師は学生の誤用を見つけ、その誤用をその場で直し、何回か練習させ、それで満足し、一方、学生のほうも、その場で直ったような気になり、そこで終わってしまうといった授業では、頭では理解しても、なかなか定着にまで至らないであろう。つまり、何年たっても、誤用はそのまま残り続ける。その点で、教師側も授業期間内に何度も誤用の指導ができ、学生も定着するまで、場合によっては、授業以外の時間も自分で納得がいくまで練習ができるシャドーイングは、単音の指導において優れているといえよう。

一方、アクセントにおける効果も、程度の差こそあれ、見てとることができたが、アクセントは、単音指導と違い、最初の授業で、その重要性を説き（というのは、アクセントについて気にしていない学生が多いように思われるからであるが）、モデル音声をよく聞いて、その高低に注意してシャドーイングを行うことさえ言っておけば、あとは、教師がいなくとも、自分で練習し、ある程度までの矯正が行えるのではないか。実際、今回の授業でも、単音が、1つ1つの間違いを洗い出し、その都度、その場でいわゆる発音矯正を行ったのに比べ、アクセントは、個別の指導の際に、その考察対象者特有の癖のようなところは指摘したとはいえ、間違いを1語1句（あるいは1文ずつ）、訂正するようなことは行わなかった。しかし、回を重ねるごとに、感覚として、個々の考察対象者のアクセントに効果が見られることが感じられ、今回、こうして数値化してみるにおいて、その効果が認められた。今回はわずか10回のシャドーイングでの効果だが、シャドーイングのコース終了後も、教師から離れたところで、自分でどんどんシャドーイングを行い、自らアクセントを身に付けていくことができる点が、シャドーイングの長所であろう。

なお、小論は、アクセントを動詞や形容詞別などルール化して授業で教えることを否定するものではない。ただ、全ての語句にルールが当てはまるわけではない。よって、ルール化して教える授業とシャドーイングとを平行して行えば、お互いに補完でき、その効果は、大きいのではないだろうか。

7. おわりに

今回は、単音及びアクセントに絞って論を進めてきた。しかし、今回の実験で、シャドーイングが真にその効果を発揮するのは、実はリズムではないかと思われた。それは、たとえば、より日本語らしい読み方への変化が各学習者に見られ、これらのことから、リズムへの影響があったのではないかと考えられるからである。ただし、この部分については、未だ、体験的知見であり、はっきりとしたことは言えない。リズム以外のプロソディーも含め、詳細は別の機会に明らかにしたい。

注

- (1) 英語教育では、玉井（1998）が「シャドーイングとは聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時にあるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、または聴解訓練法」と定義しているように、主としてリスニングの指導法として取り入れられてきた。ただ、最近では、リスニングのみならず、語彙習得と関連した研究、プロソディー指導におけるシャドーイングの応用、スピーキング力との関連性など、様々な分野における指導法の1つとして取り入れようと研究が進んでいる。
- (2) 日本語教育では、迫田・松見（2005）が音読より読みの正確さを助長させると述べ、また、望月（2006）は学習者の自己申告による効果について考察した。更に、荻原（2005b）は、シャドーイングが発音（単音）に効果的だと報告している。
- (3) 荻原（2005）「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」京都経済短期大学論集第13巻第1号
- (4) 考察の対象者は8名で、国籍は全員中国であり、学習歴は中国及び日本での合算で、1年～4年6か月である。実施時期は2006年4月～7月、実施場所と使用教材は今回と同じである。また、授業時間と進度だが、1回の授業で学生がシャドーイングに取り組んでいる時間は、個人差はあるが45分～60分程度と今回とはほぼ変わらないが。1回の進度は、各課の「ゆっくりしたスピード」と「ナチュラルスピード」（違いは、3. 5. 使用教材を参照）を別の日に分けたため、2回の授業で1課となり、20回の授業で10課分を行った。これは、今回の授業の2倍の回数となる。
- (5) 誤用の変化を見るために読んでもらった文は、『ニューアプローチ中級日本語基礎編』の第1課p2の1～13行目（総ルビ）、及び、①母音の無声化②が行鼻濁音③な行・ら行・だ行④「す」と「つ」⑤拗音・直音⑥撥音⑦長音⑧促音⑨半濁音と濁音⑩清音と濁音をそれぞれ1か所以上含んだ下記の文（学生に読んでもらったものは、ひらがなで書かれた文の下にそれぞれ下記の漢字混じりの文をつけた）の2種類からなっている。
 - ①あの人声は、力がないので、聞き取りにくいです。
 - ②二か月、外国で仕事をした。
 - ③泣く赤ちゃんを楽々と抱く。
 - ④通学のバスで数学を勉強しますか。
 - ⑤十人が自由を求めて集まった。

- ⑥館内に家内がいると思うのですが。
- ⑦大場さんのおばさんと、おばあさんが、オーバーを着た。
- ⑧一軒の家の位置について、意見が一致しない。
- ⑨ビンの中にピンを入れる。
- ⑩大学を退学したんですか。

- (6) 最初、チェック項目に入れていた「が行鼻濁音」「な行・ら行・だ行」「拗音・直音」について補足すると、「な行・ら行・だ行」「拗音・直音」は、シャドーイングの授業前も授業後も誤用がなく、また「が行鼻濁音」は発音教材で取り入れられているものがあったため、当初、チェック項目に入れたが、地域によって使用状況も異なる上、最近は使えない世代も増えているため、指導から省いた。
- (7) 平井悦子・三輪さち子（2004）『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』スリーエーネットワーク
- (8) 日本語では、プロソディー（prosody）は、韻律とも訳され、単音（母音や子音など）とは別に、アクセント、リズム、イントネーション、プロミネンス、リズムなどを指す。
- (9) 鳥飼玖美子（監修者・著者）玉井健・染谷泰正・田中深雪・鶴田知佳子・西村友美（2004）『はじめてのシャドーイング』学習研究社
- (10) 原稿は、A3用紙に印刷し、左側上部には、『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』の本文を漢字とひらがななどで書いたもの、左側下部には、難しい語の中国語・韓国語・英語訳、そして右側には、本文を分析した際に記号を書くために、本文を全てひらがなで書いたものを載せた。
- (11) 記号は、あらかじめ、以下のものを提示した。

- *ポーズ（音が切れたところ） ／
- *短いポーズ（音が少し切れたところ） ∴
- *音が弱いところ （ ）
- *イントネーション ↗
- *アクセント ┐

- (12) 指導とは、シャドーイングを録音したファイルのチェック（どの程度できたか、どこができなかったか）及び、音読を録音したファイルのチェック（プロソディー等の誤用のチェック）と誤用の矯正を指す。

参考文献

- 池田伸子 (2003) 『CALL導入と開発と実践－日本語教育でのコンピューターの活用』 くろしお出版
- 石田久美子・平井明代 (1998) 「シャドーイング指導上の留意点」『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部同時通訳論研究分科会
- 岡田あずさ (2002) 「英語のプロソディー指導におけるシャドウイングの有効性」『研究紀要』 第8号つくば国際大学
- 荻原 廣 (2004) 「日本語教育におけるシャドーイングの効果に関する研究」『日本言語文化研究』 第6号
- 荻原 廣 (2005a) 「日本語のプロソディー指導におけるシャドーイングの有効性に関する研究」『日本言語文化研究』 第7号
- 荻原 廣 (2005b) 「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」『京都経済短期大学論集』 第13巻第1号
- 笠原多恵子 (1998) 「シャドーイング時の誤った発話のタイプについての考察」『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部同時通訳論研究分科会
- 門田修平・玉井健 (2005) 『決定版 英語シャドーイング』 コスモピア
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004) 『1日10分の発音練習』 くろしお出版
- 串田真知子・城生佰太郎・築地伸美・松崎寛・劉銘傑 (1995) 「自然な日本語音声への効果的なアプローチ：プロソディーグラフ－中国人学習者のための音声教育教材の開発－」『日本語教育』 86号
- 窪蘭春夫監修 田中真一・窪蘭春夫著 (1999) 『日本語の発音教室 理論と練習』 くろしお出版
- 倉本 充子 (2004) 「テキスト提示を伴うシャドーイングの有用性－認知メカニズムの観点から－」『KWANSAI REVIEW 第22号』
- クロード・ロペルジュ・木村匡康・川口義一 (1990) 『日本語の発音指導－VT法の理論と実際－』 凡人社
- 小金沢宏寿 (2003) 「リスニング力アップのためのシャドーイング活動」『英語教育』 第52巻第6号
- 小柳 昇 (2003) 『ニューアプローチ中級日本語基礎編』 日本語研究社
- 坂本育生 (1999) 「短期集中学習によるリスニング能力向上の指導方略に

ついて－シャドーイングとスキーマ理論を中心として－』『鹿児島大学教育学部研究紀要』通号51号

- 迫田久美子 (2005) 「地域における日本語学習支援への第二言語習得研究の活用」『平成17年度文化庁日本語教育大会（関西大会）パンフレット』 pp.40－45
- 迫田久美子・松見法男 (2004) 「日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究－「わかる」から「できる」への教室の試み－」『2004（平成16）年度秋季大会予稿集』
- 迫田久美子・松見法男 (2005) 「日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究（2）－音読練習との比較調査からわかること－」『2004（平成17）年度秋季大会予稿集』
- 染谷泰正 (1996) 「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について－第47回通訳理論研究会報告要旨－」『通訳理論研究』第6巻2号
- 染谷泰正 (1998) 「プロソディーセンス強化訓練の効果に関するアクションリサーチ」『通訳理論研究』第7巻2号
- 武井昭江 (2002) 『英語リスニング論－聞く力と指導を科学する－』河源社
- 竹村雅史 (2001) 「シャドーイングとディクテーションの相乗効果について－ラウドスピーカーの実験－」『HELESjournal I』北海道英語教育学会紀要第1号
- 田中深雪 (2003) 「最強のリスニング上達法」『ENGLISH JOURNAL』2003年6月号
- 玉井 健 (1992) 「“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係」『STEP BULLETIN』Vo1.4
- 玉井 健 (1998) 「シャドーイングの背景理論と評価法」『シャドーイングの応用研究』日本時事英語学会関西支部同時通訳論研究分科会
- 玉井 健 (2002) 「リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について」『通訳研究』第2号（通巻第3号）
- 玉井 健 (2003) 「リスニングとシャドーイングの接点に見る新たな指導の視点」『英語教育研究』No.26
- 玉井 健 (2005) 「シャドーイングは万能薬なのか」『英語教育』2005年

3月号

- 玉井 健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』 風間書房
- 玉井 健 (2005) 『決定版 英語シャドーイング〈入門編〉』 コスモピア
- 玉井 健・笠原多恵子・西村友美 (1998) 「シャドーイングによる発話の誤りに一定の傾向はあるのか」『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部同時通訳論研究分科会
- 鳥飼玖美子 (1997) 「英語教育の一環としての通訳訓練」『言語』 8月号 第26巻第9号
- 鳥飼玖美子 (監修者・著者) 玉井健・染谷泰正・田中深雪・鶴田知佳子・西村友美 (2003) 『はじめてのシャドーイング』 学習研究社
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』 スリーエーネットワーク
- 中川千恵子 (2003) 「日本語音声指導法に関する一考察－2種類のプロソディー指導を比較して」『早稲田大学語学教育研究所紀要』 通号58号
- 中村典夫・佐藤敏子 (2000) 「シャドウイングを用いたリスニング指導」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』 第49輯
- 西郡仁朗・小松恭子・尾崎和香子・馮秋玉 (2004) 「中国人初級日本語学習者の有声音・無声音の知覚について～マルチメディア教材の開発と学習効果～」『日本語研究』 23号 東京都立大学国語学研究室
- 西村友美 (1997) 「通訳技法の英語教育への応用について (Ⅱ)」『京都橘女子大学外国語教育センター紀要』 第6号
- 西村友美 (1998) 「通訳技法の英語教育への応用－シャドーイングを用いた一つの方法－」『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部同時通訳論研究分科会
- 箱崎雄子 (2001) 「シャドウイングの意義と効果的な進め方」『視聴覚教育』 第5号2001 (通巻第22号)
- 橋本敬子・国井信一 (2001) 『究極の英語学習法K/Hシステム入門編』 アルク
- 橋本敬子・国井信一 (2002) 『究極の英語学習法K/Hシステム入門編ワー

クブック』アルク

平井悦子・三輪さち子 (2004) 『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』
スリーエーネットワーク

船山仲他 (1998) 「語彙習得過程におけるシャドーイングの貢献度」『シ
ャドーイングの応用研究』日本時事英語学会関西支部同時通訳
論研究分科会

松崎 寛・築地伸美・串田真知子・河野俊之 (1999) 「プロソディーグラ
フを用いた日本語音声教育－韻律指導用カリキュラムについ
て－」第1回日本語音声教育方法研究会資料

望月通子 (2006) 「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る－学習
者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価と
の関連性を中心に」『視聴覚教育』第29号関西大学

(京都経済短期大学非常勤講師)