

國學院大學學術情報リポジトリ

教養ドイツ語教育において自律的な発音学習を授業に組み込む試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 國學院大學外国語文化学科 公開日: 2025-04-16 キーワード (Ja): ドイツ語教育, 発音学習, 学習者オートノミー, 学習ストラテジー, 代替的評価 キーワード (En): 作成者: 立川, 睦美, Tachikawa, Mutsumi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002001580

教養ドイツ語教育において 自律的な発音学習を授業に組み込む試み

立川 睦美

1. はじめに

本稿は、大学の初習外国語科目「基礎ドイツ語」において、自律的な発音学習を授業に取り入れた授業実践の成果を示すものである。筆者はこれまで自律したドイツ語学習者の育成と支援を目的として、さまざまな媒体での発音教材の開発¹に取り組んできた。本研究は web 教材として公開されている教材をベースにアクティブ・ラーニング型の学習手法を考案し、学習過程を評価の対象として授業シラバスに組み込んだ点に大きな特徴がある。

以下ではまず、本実践研究の発案に至った背景を述べる。続いて実践の概要、得られたデータとその内容を報告し、最後に本実践の有効性と今後の課題について言及する。

2. 発音教育にかかる諸問題

コミュニケーション・アプローチの台頭により、大学の教養教育科目としてのドイツ語教育においても「コミュニケーションのためのドイツ語」をめざす授業が求められるようになって久しいが、コミュニケーションの原点となるにも関わらず、発音指導は軽視される傾向にある。一般に時間不足によると捉えられがちであるが、実際に「時間が割かれない」要因として、主として次の3点が挙げられる。①指導の拠り所の不在²：教授活動を支える教材での発音の取り扱いが文法や語彙に比べて圧倒的に少ない。教師自身も発音の学習経験が乏しく知識、方法論ともに拠り所となるものがなく指導に自信が持てない。ほとんどのネイティブ教師は日本語の音韻体系の知識がなく、ドイツ語の音に対する日本語話者特有の困難点を熟知していない。②学習者の心理的負担：発音は、しばしば話し手の運用

能力が最も顕在化したものとして捉えられ、自己有能感やアイデンティティと強く結びつく側面がある（松崎, 2023）。文法力や発話内容と必ずしも連動しているわけではないのにもかかわらず、発音はしばしば学習者の運用能力全体を評価する尺度になってしまう（今仲, 2014）。通じなかったり聞き返されたりした経験から発音不安を持つ学習者が発話に委縮した態度をとることがあるほか、集団への同調意識から帰国生があえてごちない発音をするといった問題もある（橋本, 2016）。③客観的評価の難しさ：音声は文字と異なり、意識化（音声情報を分析・判断すること）、言語化（特にプロソディやパラ言語情報を言葉や記号で表すこと）、表記法（音声やアクセントの表記を統一すること）に限界がある（千仙永, 2017）。また「正確さ」「自然さ」「理解されやすさ」など評価観点が多様で、どの観点を採用するかによって同一発話に対する評価も大きく変わり得る（文／ロドリゲス ゴメス／宋／松崎, 2022）など、客観的かつ統一的な評価基準を定めることが難しい。

3. 学習における自律性とストラテジー

前章で述べた発音教育の困難点は、教師が教室活動から評価に至るすべてを決定し、学習者がそれに従うという教師主導の講義型授業と結びつくものである。このような「教える」「教わる」という役割分担のはっきりした教育は、学習者の側から見れば授業に出ているだけで平等で均質的な学びを得られる満足感や安心感があるものだが、一方で教師からの指示がないと何をしてよいかわからず学習が止まってしまうという問題がある。

近年、教師による知識供給を中心とする教育に疑問が持たれ、「自律」という概念のもと、教えられる側に焦点が当てられるようになった（学習者オートノミー）。学習における自律とは「自分の学習の責任を負う」ことであり、「責任を負う」とは学習過程全体を決定すること、すなわち目標を設定し、目標に合った学習内容および方法を選択し、自分の学習をモニタリングして自己調整し、成果について自己評価することを意味する（Holec, 1979）。教師中心から学習者中心へ、受動的な学びから能動的な学

びへという大転換で、これに伴い教師は唯一の知識供給者から学習の援助者・促進者の位置づけになる。

学習の質を高めて成功させるために最も有効と考えられるものの一つが、学習者による学習ストラテジーの投入である。学習ストラテジーとは、学習者が言語を学習する際に行うさまざまな思考活動や行動で、Oxford (1990) によると大きく目標言語そのものに関わる直接ストラテジー（記憶、理解、運用のために学習時にさまざまな工夫をする）と学習を間接的に支える間接ストラテジー（自分の学習を管理する、感情をコントロールする、他者を利用する、など）に分けられる。優れた学習者ほど学習ストラテジーの使用頻度が高く、また多様な種類の学習ストラテジーを使用していることが指摘されている（O'Malley/Chamot, 1990）³。

4. 本授業実践の目的

自律学習を念頭において、ドイツ語の発音について「学習過程を自由に設計して学習してください」と言っても学習者は戸惑うだろう。「丸投げ？」という反応や「先生から具体的な指示が欲しい」といった要望が出るのが落ちである。また初習外国語では、学習者が目標とする発音をイメージすること自体が難しい。そこで本実践では、教師が設定したタスクの遂行を通して発音能力の向上とともに学習ストラテジー、特に目標の設定から結果の評価まで学習全般にわたる自己管理に関わる「メタ認知ストラテジー」の育成をめざすこととした。ストラテジー・トレーニングにおいて言語タスクと学習ストラテジーをともに指導することの有効性、およびメタ認知ストラテジー育成の重要性は先行研究でも指摘されていて（大和, 2003）、優れた学習者はどのようなストラテジーを何のために使用するかということを意識しており、言語タスクに適したストラテジーを選択できるという（Oxford, 2002）。

本実践のもう一つの目的は、教養科目としてのドイツ語の授業に発音学習を組み込むことである。評価には学習者による自己学習管理および学習者同士の協働的活動によるタスクの遂行を評価対象とする代替的评价を取り入れる。個別の知識や発音の熟達度・達成度を測定するのではな

く、学びの中で育まれた思考力、判断力、表現力、ストラテジー能力など、学習過程全体の評価を可能にする新たな評価方法の構築をめざすものである。活動そのものを評価する活動型授業を初めから計画的に配置することで、発音学習を組み入れた新たなカリキュラム構築の可能性を示す。

5. 対象学生

対象学生は、令和6年度前期に「基礎ドイツ語」(90分授業×週2回、全30回)を履修した16名の、いずれも初めてドイツ語を学ぶ大学生である。授業は筆者を含む教員2名が週1回ずつ担当する。

6. 実践概要

まず、メイン教材である指定教科書に沿った授業および中間・期末テストとは別にタスク型の発音学習を行うこと、その成果が成績評価の一部となることをシラバスに記載し、初回授業において告知した。コースの初めから発音学習を動機づけ、発音の意識化を促すためである。タスクはつけたい力とめざす学習者の姿、教室活動の時期から逆算して考案し、学期開始から3週間ほど経ったところで課題内容および提出物について学習者に伝えた。

コース半ば(①)と終盤(②)に分けて2つのタスクを課した。まずは初めて学ぶ言語の音や韻律、自分の発音にしっかりと向き合い、それから次第に伝わる発音、他者の発音の理解へと意識を向けさせるため、前半の課題はモノログ、後半の課題はペアワークによるダイアログとした。

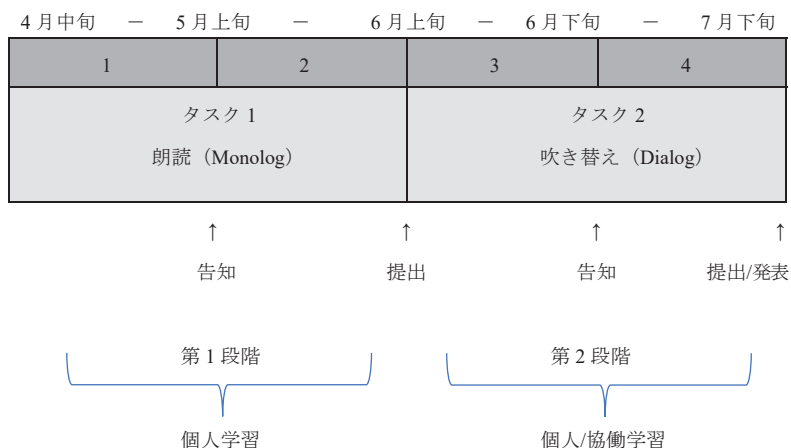
① 筆者らが開発した発音学習用ウェブサイトから短いテキストを選んで音読する。学習過程の省察を記したワークシートとともに録音を提出する。

② ウェブサイト Deutsche Welle の Nicos Weg シリーズから短い動画を選び、ペアを組んだ相手と協働して吹き替えをする。パフォーマンスとしてペアごとにクラスで発表する。学習過程の省察を記したワークシートとともにトランスクリプトと日本語訳を提出する。

以下、実践の詳細について述べる。

6.1 スケジュール

指定教科書は前期（4-7月）に4課終える⁴。課ごとに語彙の小テストを行い、第2課と第4課終了後に筆記テストを実施する。筆記テストは中間時点と期末時点の語彙、文法、表現の到達度を測るもので（形成的評価と総括的評価）、全体評価の70%を構成する。メイン教材の授業の流れを妨げず十分な時間をもって学習者が計画的にタスクに取り組めるよう、筆者らは発音の自律学習用に学期を4期に分けるスケジュールを立てた。学習者はタスクごとに約1か月の準備期間があり、タスクの告知前は前期前半と後半の滑り出しとしてメイン教材の学習に集中することができる。



6.2 評価基準

タスクの評価は全体評価の20%を構成する。発音の熟達度や達成度を測るものではなく、成果物（ワークシート）、教室内外での協働、パフォーマンスから自己学習管理の質と量を見る「代替的評価」とする。発音の巧拙は評価対象としないことを言明したほか、具体的に以下の評価基準をタスク告知時に学習者に周知した。

- ・ワークシート（資料1）のすべての項目に回答したか。

- ・自分の発音の弱点を知り、弱点克服のためにストラテジーを模索したか。
- ・単独の学習では得にくい気づきを相互にもたらすために、他の学習者と協調的に学んだか。
- ・タスク 2 の吹き替えに際しては、内容が十分理解される程度に速度を守り、画面と音声を一致させることができたか。
- ・成果物の提出期限を守ったか。

6.3 タスク 1

6.3.1 目的

- ・ドイツ語の音声リズムと個々の音を知る
- ・自分の発音を意識し、発音を改善するための自分なりの方法を開発する

6.3.2 リソース

まず最初に発音の自律学習へのアプローチとして、ウェブサイト「ドイツ語発音の森 (<https://fit-aussprache.com/>)」, 「ドイツ語発音の森別館 (<https://german-sounds.com>)」およびウェブサイトと並行して作成した YouTube 動画 (https://www.youtube.com/channel/UCv_6lu2pjObGMTwqZ67oybA) をクラスで紹介した。これらは筆者らが 10 年ほど前から続けている発音教材開発の一環として作成したものである。「ドイツ語発音の森」は「単音・音節の発音」「文の発音」「文章の発音」から構成され、他にリズム練習と朗読・歌を扱ったコーナーがある。初学者に配慮して単音の解説と練習は厳密なステップバイステップの方式となっているが、全体の構成はモジュール方式で、項目を任意に選んで学習することができる。文レベル、文章レベルとリズム練習では音の強弱、高低、音変化、テンポ、ポーズなど、音声情報を視覚的に示す工夫がなされている（資料 2）。

6.3.3 手順

学習者は「文章の発音」内の「言葉のまとまりを意識する」「韻律を意識する」からそれぞれ任意に 1 つテキストを選ぶ。ウェブサイトの解説

やモデル音声（標準ドイツ語×1，方言×2）を手掛かりに練習し，無料のオンライン発話録音システム **vocaroo** を用いて自分の音声を録音する。録音したデータのリンクと学習過程の省察をワークシートに記載して，大学の授業ポータルに提出する。教員は発音や作業に関して随時質問を受け付け，授業時にも数回練習と質問のための時間を取る。学習者が利用するページのサンプルを示す（資料 3）。

6.4 タスク 2

6.4.1 目的

- ・他者に理解されるように発音する
- ・他者の発音・発話に耳を傾けることで，発音への意識をさらに高める

6.4.2 リソース

Deutsche Welle は，ラジオ，テレビ，インターネットでの放送事業を国際的に展開しているドイツの国営団体である。ウェブサイトでは多様なレベルのドイツ語学習者向けに豊富なコンテンツが用意されており，本実践の対象学生が所属する大学ではドイツ語の E-learning 教材として Deutsche Welle の利用が推奨されている。

ドイツ語学習コンテンツの一つである **Nicos Weg** はドイツにやってきたスペイン人の Nico を主人公とした物語で，A1, A2, B1 のレベルごとにエピソードが展開される。すべて字幕（スクリプト）付きで，それぞれのレベルのエピソードにはそのレベルの文法や表現が盛り込まれている。YouTube にも公式ホームページ（Deutsch lernen mit der DW）があり，レベルごとにエピソードをまとめて見られるようになっている。

6.4.3 手順

ペアを組むパートナーと相談して，**Nicos Weg** のシリーズからエピソードの一つを選び，吹き替えをする人物の分担を決める。動画の字幕を見ながら文字起こしをし，日本語訳を付ける（※各自の学習計画により，作業の時期は自由）。担当部分の発話練習を一人で，またペアで合わせて行う。

資料 1

(64)

資料 2

「リズム練習」

アクセントグループ

1 アクセントグループ

na ná na ná na ná na

Wir waren | gestern | in Bremen.

2 アクセントグループ

na na na ná na na ná na

Wir waren gestern | in Bremen.

3 アクセントグループ

na na na na na ná na

Wir waren gestern in Bremen.

[vi:va:ren] [ɪmbʁeːmən]

「リズム練習」

イントネーション



na ná na na



*日本語で「ヤマダキ」と言う場合をイメージしてください。ただし、「キ」にあたる最後の音節でしっかり底音まで下降させます。

実際の文に当てはめて言ってみましょう。



Der Kater schläft.

そのオス猫は眠っている。



「文の発音」

音の変化

Hier darf man parken.

[mampáʁkɐ]

Wem gehört das Auto?

[gəhóʁdʌs]

「文章の発音」

ポーズの入れ方を工夫する

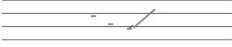
矢印が 1 本のときはコンと一度机を叩く程度のポーズを入れて、2 本のときは顔を上げて聞き手を見る程度のポーズを入れて読みましょう。

Die Königstochter folgte ihr mit den Augen nach, (↗)

aber die Kugel verschwand, (↘)

und der Brunnen war tief, (→→)

so tief, dass man keinen Grund sah. (↘↘)



na na ná na



*日本語で「サラダは？」ときつく問う場合をイメージしてください。意識して「ダ」に強勢を置く感じですよ。

実際の文に当てはめて言ってみましょう。



Schläft der Kater?

そのオス猫は眠っているの？



資料 3

言葉のまとまりを意識する



語を勝手に並べただけでは文が成立しないように、語の配置にはルールがあります。このルール(文法)に従って文は構成され、通常いくつかの意味的なまとまりから成り立っています。これを無視して発話すると、聞き手に適切に意味が伝わらなかったり、誤解を招いてしまったりするおそれがあります。言葉のまとまりを意識して、まずは意味が伝わる発音を中心掛けましょう。

(8) Vor einem großen Wald lebte ein Holzhacker mit seiner Frau, der hatte nur ein einziges Kind, das war ein Mädchen von drei Jahren.

大きな森の前に一人の木こりが妻と暮らしていました。木こりには一人だけ子どもがいて、それは3歳の女の子でした。(「マリアの子ども」)

1行が1つの意味的なまとまりとなっています。情景を思い浮かべながら朗読しましょう。

Vor einem großen Wald
lebte ein Holzhacker mit seiner Frau,
der hatte nur ein einziges Kind,
das war ein Mädchen von drei Jahren.

▶ 00:00 00:00

Oliver

▶ 00:00 00:00

Anneke

▶ 00:00 00:00

韻律を意識する



ドイツ語の文には、「弱強・弱強...」、「強弱・強弱...」、「弱弱強・弱弱強...」などのリズム・パターンがあります。「弱」部では母音が多かれ少なかれあいまい化し、ふつう速く発音されます。脚韻や頭韻では、意味や品詞など語としては関係のない言葉どうしが詩文の中で結びつけられ、新鮮な響きやリズムを生み出します。詩文全体の韻律を意識して発音しましょう。物語などでも同じ語、同種の語の繰り返しなど言葉遊び的要素がある場合、その部分を意識して速度や音量を操作すると、楽しいリズムが生まれます。

(5) »Was du haben willst, lieber Frosch«, sagte sie, »meine Kleider, meine Perlen und Edelsteine, auch noch die goldene Krone, die ich trage«. Der Frosch antwortete: »Deine Kleider, deine Perlen und Edelsteine, und deine goldene Krone, die mag ich nicht«.

「カエルさん、お前が欲しいものを(あげる)」と王女は言いました。「私の服、私の真珠や宝石、ほかにも私がかぶっている黄金の冠を。」カエルは答えました。「お前の服、お前の真珠や宝石、そしてお前の黄金の冠、そんなものは欲しくない。」(「カエルの王様」)

大きい丸は文中で語アクセントがつく強音節、小さい丸はアクセントのない弱音節を示します。黒丸は文アクセントのある音節です。

»Was du haben willst, lieber Frosch«, sagte sie,
»meine Kleider,
meine Perlen und Edelsteine,
auch noch die goldene Krone, die ich trage«.

Der Frosch antwortete:
»Deine Kleider,
deine Perlen und Edelsteine,
und deine goldene Krone, die mag ich nicht«.

▶ 00:00 00:00

Oliver

▶ 00:00 00:00

Anneke

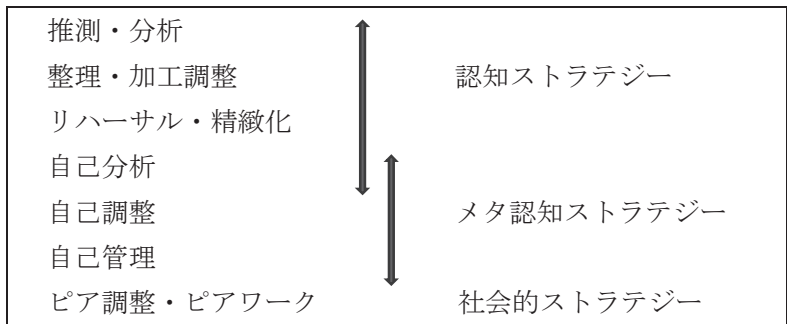
▶ 00:00 00:00

7. 結果の概要

7.1 ストラテジーの使用

提出されたワークシートの記述から、タスクを通して学習者が用いたストラテジーを分類、整理した（表 1）。

表 1



「認知ストラテジー」は言語そのものの処理（理解・産出）に向けた思考活動や行動にかかわる方略，「メタ認知ストラテジー」は高次の認知，すなわち自分の認知処理を統制し，学習を管理するための方略，「社会的ストラテジー」は他者や環境を利用して学習効果を高めるための方略である。この3分類はおおよそ O'Malley&Chamot （1990）による学習ストラテジーの分類「認知ストラテジー」「メタ認知ストラテジー」「社会的・情緒的ストラテジー」に一致する。（※「情緒的ストラテジー」（感情や学習態度を自らコントロールしようとする方略）に関してはワークシートに言及がなかったため，今回の分析では項目として含めなかった。）

「推測・分析」は学習対象（本実践では音読用テキストや動画）そのものに対する認知的な働きかけである。具体的には個々の音や韻律，文章の意味などについて考察することを指す。「整理・加工調整」はタスクをスムーズに遂行するため取る方略である。テキストに語の意味や抑揚を書き込むなど手を加えたり，練習しやすくするために動画をスロー再生するなどの工夫を指す。「リハーサル・精緻化」は音読・吹き替えのための具

体的な練習方法およびより良い成果を上げるための工夫である。「自己分析」はタスク遂行のあらゆる段階における自己観察、自己評価、自身の活動の振り返りなどを含む。「～が難しい、わからない」と感じるのは「認知」に当たるが、「苦手」の理由を考えたり練習の成果を考察したりすることは「メタ認知」と言える。「自己調整」は自分の状況を認識した上で、うまくできないことをできるようにするためにさまざまな方法を試す、他の方法を使って補うなど、自己分析と弱点克服・改善のための方策を繰り返し講じる行為を指す。「自己管理」は学習を効率的に進めるために計画を立て、実行し、必要に応じて適宜計画を修正するなど進行状況をチェックすることであるが、本実践の学習者の記述で見られたのは、もっぱら「所要時間」であった（おそらくワークシートに記載項目の例として挙がっていたため）。「ピア調整・ピアワーク」はタスク活動を通じたクラスメートとの協働行為、教室内外でのペア相手との活動準備、練習、協働的な分析や調整を指す。

それぞれのタスクで各ストラテジーを用いた学習者の人数と学習者のコメント数例を以下に示す。なお、一つの記述が複数のストラテジーに分類される場合もある。

表 2 タスク 1

ストラテジー	ワークシートのコメント（自由記述，原文ママ） ※（…）は筆者による省略
推測・分析 （12 人）	「発音が単語ごとに区切れているわけではなく単語同士が繋がっていたり，意味によってまとまりやイントネーションが異なっていた（…）。」「自然に読んでいて聞こえない音は拾わないように気をつけた。（…）単語の音の連結にも注意した。mag ich は g と i がくっついてきこえるので区切らず読んだ。」 「Heiden の den は，英語でいう例えば important の tant と同じように音をひっこめるイメージで発音した。」 「①何四目が②どこに隠れたかが各フレーズ重要な部分なので，定冠詞と前置詞はあまり強調して朗読しないようにした。」

整理・加工調整 (7人)	「お手本の録音をアプリを使ってスロー再生し、それを0.6倍速くらいから元の速さくらいになるまでだんだんスピードをはやめながら練習した。」 「スクリーンショットにメモを取りながら発音しました。」 「文章の意味がわからないと言葉のまとまりや韻律を意識した音読はできないので、Google翻訳にかけてなんとなくの情景や背景を理解することから始めた。」 「まず読む文をそれぞれ自分の手で紙に書き写して、そこに調べた意味や気を付ける抑揚を書き込んでいくようにして練習しました。」
リハーサル・精緻化 (11人)	「一文ずつ初めから読んでいく、一文目ができたら二文目だけ読んでいく、二文目ができたら一文と二文目を読む、というのを繰り返して全体を読めるようにした。」 「文章を見ずに言えるよう暗記し、音声を区切りながら音を聞いた後に自身で発音するリピートを行った。」 「ある程度つかめたらシャドーイング練習をした。自然に読んでいて聞こえない音は拾わないように気をつけた。韻律を意識するため大きめに強調しながら読んだ。」 「一度音声を聞いた後に、分からない単語の意味とアクセントを調べ、意味的まとまりごとに発音しながら文章の内容を理解する。次に模範音声を何度も聞きながら意味的まとまりごとにイントネーションを意識しながら発音する。意味的まとまりを繋げて一つの文章として朗読の練習をする。」
自己分析 (16人)	「Rの発音やウムラウトする発音が苦手なので何度も練習したが、自分ではうまく言えていると思ってても録音を聞いてみると音源には程遠く、とても難しいと感じた。」 「ドイツ語の[o]と[ø]の発音の違いは聞き取れるが、自分で話しているときには、ほぼ同じ発音になるなと思いました。」 「一文ずつ模範音声を止めながら繰り返し練習することで口がその発音を覚えるようになった(…)。」 「フランス語を2年間習っているのに、1回目の練習の時はどうしてもフランス語の発音に寄ってしまいがちだった。」
自己調整 (12人)	「(…) 音声の速度と同じくらいの速度で話せるようになった後は自身の声のみ録音して実際の音声と比較し自身との発音の違いを訂正した。」 「音声を聴いて、音声に重ねて練習し、音声なしで練習した後録音をして、音声と聴き比べるというのを繰り返して改善できるようにし

	た。」 「まずは R 単体での練習をして、その後 r が含まれる後を繰り返し言いなれるようにした。その次に音声を聞き、一単語ごとの発音を確認して単語ごとに正しく言えるようにした。次に音声に続くように何回も発音して、強弱などを体にしみこませた。最後に見本音声無しで発音したものを録音して見本音声と聞き比べ、より近づくように練習した。」 「まず音源をききまくり標準語でわかりにくい語尾などを Oliver と Anneke で理解した。意外にも Oliver のしゃがれ声が有効で音の波が激しく感情が読みとりやすかった。(まねをしすぎて声質が似てきた気がしたのでほどほどにした。)」
自己管理 (9 人)	「1：所要時間 30 分 2：所要時間 30 分」 「合計で四時間ほどかけて行った。」 「毎日 10 分練習」
ピア調整・ ピアワーク	—

表 3 タスク 2

ストラテジー	ワークシートのコメント（自由記述，原文ママ） ※（…）は筆者による省略，個人の名前はアルファベットで記した。
推測・分析 (15 人)	「（…）「Du hast ja sicher keine Lust mehr auf deutsches Essen, oder?」という文のスピードが特に速かった（…）。その部分の音声を何度も聞いてみたところ、「deutsches Essen, oder?」のところだけ強く読んで、その前は弱く読んでいたと感じた（…）」 「末尾が上がるのか下がるのかで感情の乗り方が変わることに気づいたが再現するのは難しかった。」 「話されているスピードが単にネイティブスピーカーだから速く聞こえるのか、切羽詰まったような気持ちから速まっているのかの違いを認識した。」 「“Willst du mitkommen?”強くなりそうな部分が“Willst” “du” “mit” “kommen”の 4 か所だと思ったのに、実際は 3 か所（タッタッタ）だったので、どれかが脱落しているのがわかった。それが分かったうえで、音声を聞いてみると、犯人が“du”であること、“Willst”のすぐ後にくっついていることがわかった。また、“kommen”の“en”もかなり小さいことに気づいた。」 「“Emma spinnt gerade.”の訳が難しかった。Spinnen と gerade の意味を個々で辞書で調べたが、Spinnen は口語で「頭がどうかしている」，

	gerade は「ちょうど・まさに」のような意味を持つことが分かった。さらに、一つのフレーズ“spinnt gerade”としてネットで調べたら、a little crazy という訳が出てきた。確かに頭の近くで手を回す Lisa の仕草を見ると a little crazy の訳が合っているように感じられた (…)」
整理・加工調整 (10 人)	「まず自分が担当するセリフを紙に書き出し、動画の音声聞いて、どの単語を強く言うか、繋げるのか、ほぼ発音しないようにするのかをその紙にメモした。」 「ノートにテキストと和訳したものを書き込み、わからない単語と発音をそれぞれメモした。選んだショート動画の内容は速度が早すぎて、初めの練習に使えなかったため、代わりに翻訳機能で発音を確認して練習した。特に、実際に発音して単語同士がくっつく音や、音が弱化する部分を気にして発音してノートにメモをした。」 「まずはドイツ語の意味がわからないと、ただその音を辿るだけになってしまい読んでいてもつまらないだろうと感じたためドイツ語の文を和訳した。会話の内容・状況を確認した上で、わからない単語の発音を調べたりイントネーション・抑揚を聞いたりして感覚を掴むようにした。意味をとらえながら、またわからなくなったら本物の音声を何度も聞いて読んでいくことで、30 分経った頃にはつかえることなく読めるようになった。次に、動画と合わせながら読んだ。ただ、いきなり元の動画の音声に合わせることは難しかったため、0.8 倍速くらいになるように編集した動画に合わせて練習した。」 「動画のスピードに追いつけなかったので画面録画したものを編集で速度を遅くして何度も聞きながらセリフを読む練習をした。」
リハーサル・精緻化 (15 人)	「口が慣れてきたら、今どんな意味の言葉を言っているかを考えながら練習していた。また覚えやすくするために、ビデオのジェスチャーを真似していた。」 「文章を全て和訳して意味を把握した後、動画を流さずに、スクリプトを見てゆっくり読む練習をしました。その後、だんだん速く読む練習を進め、ある程度速く読めるようになってきたら、動画を流しながら一緒に読んでみました。すると思いの外速いと感じたので、何度も動画を止めながら、繰り返し一緒に読む練習をしました。」 「(…) “Und wo sind die Stifte und das Buch?”。Stifte が新出単語だったため、その言葉をぱっと出せるようにすること、この文で強調すべき単語は Stifte と Buch のため、その他の単語の力を抜くこと、sind die は sind の最後の d の音が die にかぶるように音を連結させることの 3 点を意識した。」

	「私は、Emma と Nico のセリフを担当したのだが、2 人の性格やドイツ語の流暢さはかなり異なっていたため、会話を通して 2 人の違いを表現できるよう意識した。ドイツ語母語話者で明るい女の子 Emma のセリフは滑らかに子どもらしく抑揚も大きくつけて、ドイツ語初心者で緊張気味の Nico のセリフはゆっくり一語一語を丁寧に話すようにした。」
自己分析 (16 人)	「追いつくことに集中しすぎて正しい発音の練習がほとんどできませんでした。r や等々、自分の読み方が間違っていることは分かっているけどあの速さでは正しい発音を意識してできませんでした。」 「相手パートを気にしながら話すため、普段は発音できる部分も言えなくなる時があった。これは普段の練習で意識していなかった相手パートを意識しすぎること、自分のパートのスタートが遅れてしまうことに原因があった。この点も留意してパート練習を行った。」 「初めから本番の動画のスピードに合わせて練習するのではなく、合わせずに読む、ゆっくり合わせて読むという段階を踏んだため、最終的には登場人物と同じようなテンションで読むことができた（気がする）のだと思う。」 「練習し始めたばかりのときは、速すぎて全くついていけなかった。少し練習をすると、少しついていけるようになったが、ビデオの音声と自分のスクリプトの読み方の差が気になるようになった。」 「ベアの S さんの話し方や演技に影響されてなりきってセリフをいうことができた。」
自己調整 (15 人)	「スクリプトを印刷して紙で練習していたので、字幕を見ながら発音するのが難しかった。（字幕見る→理解する→発音するの流れが時間かかる。）そのため字幕の出始めの単語（例えば Ich glaube や Nein, ich komme）を覚えておくと楽だった。」 「初めは小さな声で慣れてきてからは普通の音量で練習し、速度を合わせて話せるようになった後、音声消して自身の声だけで発音してみた。その際に字幕を見すぎて逆に発音が遅れてしまうことに気づき、字幕を頼りにしすぎないよう気をつけながら発音した。」 「どうしても遅れてしまうところ・一文が長いところは、一度動画に合わせて読むことをやめ文章になれるようにした（…）」 「読む速度を上げる >>ここで問題だったのは速度を合わせようとするがあまり、意味を理解せず音を発している状態になってしまったこと。そこで、一度ドイツ語ではなく日本語でかぶせて同時通訳する時間をとった。これにより解決できた。」

	「音源と同時に読み、外れたところを修正する >>はじめは一文ずつ止めてほしいを把握する方法をとったが、文と文がつながっている部分を切らない方が自然だったので切り替えた。」
自己管理 (16人)	「発音は一語ずつ確認しましたが、全く追いつけなかったなかつたので、まずは耳を慣らそうと思い、レポートを書いているときなどはなるべく音声を聞きながら作業していました。詳しい時間は分かりませんが、一週間で平均して 20~30 分くらいずつ聞いていたと思います。」 「自分がコツコツと取り組むことができないタイプのため、授業中の設けてくださった練習時間と前日に 1 時間ほど時間をとって仕上げた。」 「筆記試験が終わってからは、毎日 30 分~1 時間ほど口に出して練習していた。」 「試験 3 週間前から毎日夜 10 分 + ペア練習週 1 回 40 分程度」
ピア調整・ ピアワーク (10人)	「ペアの子から私の発音を聞いた時、聞き取りにくいところを教えてもらうなど、客観的な意見交換を行って最終調整をした。」 「相手パートを含めた練習では、自身のパートを速度に合わせて話さないと相手パートにも遅れが生じてしまい全体的に遅くなってしまったため、なるべくパート時間内で話せるよう意識した。」 「ペアで練習した際は、相手の遅れ気味な文を拾い上げる形で不自然にならないように軌道に乗せ戻すことも意識した。」 「ペアでの練習では、まず、動画を流さずにゆっくり 2 人で合わせた後、動画を流しながら話してみて、スピードが追いつけなかったところを何度も動画を止めながら繰り返し練習しました。その時、「弱く読んでいるところは、それぞれの単語の初めだけ読むつもりで言う」といのではないかと」というアドバイスを受け、それを実践してみたところ、だんだん慣れていくうちに、速く読めるようになりました。」

7.2 活動評価

学習記録の記述の中で、活動に関する感想、自己評価、発音学習の展望などについてのコメントやタスク 1 と 2 の連続性を意識したコメントも見られた。以下にいくつか紹介する（原文ママ）。

タスク 1

「聞いたことのない単語ばかりだったので音を覚えるのに苦労した。」

「黙読するだけでなく音読してみたり、意味を調べて自分でイントネーションについて考えたりするのはとても楽しくやりがいを感じたので、教科書の音源も活用してこれからも自分で行っていきたいと感じた。」

「数か所知っている単語が出てきて、4月にドイツ語を始めてから少し自分の成長を感じました。他言語を学ぶ上で文法も大切ですが、耳や口を使った学習も大切だと思うので、発音の練習は続けていきたいと思います。」

「カエルの王様や野ばら、7匹の子やぎやローレライなど、聞いたことや読んだことのある作品名が多くて、このセリフはドイツ語だとこんなふうに言うのか〜と考えながら音読することができて楽しかった。」

「次の録音課題までにrの発音が他の文字と同様に自然と口について出てくるぐらいにまで成長できればと思う。」

タスク 2

「口頭試験自体は、筆記試験よりも楽しかったので良かった。」

「普段受けるような口頭試験とは少し違って新鮮でしたが、実際のネイティブのスピードや会話の雰囲気を知ることができてこれからドイツ語を学んでいくうえでモチベーションになりました。どうかと同じくらいのスピードでしゃべれるようになるにはかなりの時間と努力が必要だと思いますが、これからもっと勉強して少しでも話せるようになりたいと思いました。」

「言葉と意味をほとんど暗記して、表情まで真似するつもりで登場人物になった気持ちで挑んでみるとかなり楽しかった。」

「まだまだドイツ語を読むことには慣れていませんが、弱く読むところやつなげて読むところを意識することで、自然に流れるように読むことができてきたと思います。」

8. 考察

8.1 ストラテジー

タスク遂行に際して学習者が用いたストラテジーについてまとめると以下のようになる：

- ・全体としてタスク2の方がより多くのストラテジーが用いられている。
- ・多くの学習者が意味・内容の理解を重視している。
- ・タスク1, 2とも全学習者が「自己分析」のストラテジーを用いている。
- ・タスク1のときと比べ、タスク2では活動を日々の学習習慣にした学習者が多い。
- ・全体として「ピア調整・ピアワーク」に関する記述が少ない。

認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーともにタスク2で使用が増えている。内容的に見て顕著な変化があったわけではないので、タスク2で記載事項が増えたのは慣れとともに活動を振り返る余裕が出たことによると思われる。

認知ストラテジーの使用で際立っていたのは語句の意味やテキストの内容の探求である。ウェブサイト「ドイツ語発音の森」内のドイツ語の文にはすべて日本語訳がついており、Nicos Wegの動画にも字幕がついているにもかかわらず、多くの学習者が自ら意味調べをして内容の把握に努めている。文の意味と韻律の関係や話し手によるパラ言語（コミュニケーションの際に言語を補う非言語音声情報：話すスピード、強弱、イントネーション、ポーズなど）を深く知ろうとしたものと思われる。これは例えば次のような学習者のコメントに表れている：「自分でそのイントネーションになるわけを理解しようとした」「(…)各単語が何の意味を担っているのかが鮮明になり、模範録音がなぜそのイントネーションで話しているのかがわかるようになった。」「内容理解のために各語の意味とアクセントを調べるのみならず、自ら声を出しながら耳からも内容理解に努めた。」

Oxford（1990）は、うまくできないことを他の方法を使って補う方を「補償ストラテジー」と呼んで直接ストラテジーに分類している。本実践でも苦手や困難なことを克服する工夫として補償ストラテジーの使用が見られた：

「アクセントを意識しつつ流れるようにスムーズな朗読をする点が難しかった。歌を歌うように抑揚を意識すると少し話しやすかった気がする。」
(タスク 1)

「regnet nicht so oft がどうしても舌が回らなかったのだが、ビートを刻むように膝でリズムをとりながらやってみたらできるようになった！」
(タスク 2)

「全体的な練習方法としては、まず音声を聞いて近いカタカナで書く→カタカナ読みで音読→もう一度音声を聞いてカタカナ読みからドイツ語っぽい読み方にしてひたすら音読練習→速く読めるように音読練習という流れで行った。」(タスク 2)

「(…) それでもできなかった大ボスが ”Du hast ja sicher keine Lust mehr auf deutsches Essen, oder?” だった。これのどこが難しいかというと、11 語もあるセンテンスを 1 秒で読み上げないといけないということだ。(…) 速すぎるせいで、以上に記した練習方法では全くできなかった。仕方なくこの文はせこ技でごまかすことにした。読んでいるドイツ人もすべての単語を発音しているように思えないので、私も真似した。個人的には “sicher” がかなり強く発音していると思ったので、そこだけしっかり発音して後はすべてつなげた。ドハstヤst sicher カイ n lust ミャウフドイチェセッセンオダー？これをたくさん練習して、いい感じのスピードでいえるようになったが、自分と音源の違いに困った。そこで、本来 sicher であるところを、イエッカーにした。こう聞こえたから、こうやってみた。すると、これが一番近く思えたので、これでごまかした。」(タスク 2)

活動過程について記載項目の例はあるものの、基本的に自由記述であるため、学習者がタスク遂行に際して用いたすべてのストラテジーについて言及しているとは限らない。実際、タスク 1, 2 の活動期間ともに授業内で練習したり意見交換したりするためのグループ作業の時間をとったが、タスク 1 のワークシートには「ピア調整・ピアワーク」に関する記述は見られなかった。ペアで行うパフォーマンスが重要な要素となっているタスク 2 においても、ピア活動に関して言及した学習者はクラスの 3 分の 2 にとどまっている。ただしピア活動の記載のない学習者も、そのパ

ートナーはペアでの練習方法や教室内外での協働について詳しく述べている場合もあり、ピア活動自体はしっかり行っていたと考えられる。同様に記載のなかった「情緒的ストラテジー」についても、学習者はタスクの負担感や評価に対する不安、共同作業のストレス等を軽減し、モチベーションを維持・アップするため、さまざまなストラテジーを用いていたと推察される。

8.2 学習者の変容

メイン教材を用いた通常の授業時にはおっとりした印象のクラスであるが、ワークシートの記述から学習者それぞれが非常に活発にタスクに取り組んでいた様子がわかる。ほとんどの学習者が用いた「自己分析」「自己調整」の記述を見ると驚くほど客観的に自らを観察し、より良い成果を追求している。タスク 1 では「模範録音を真似る」という指示はあるものの、発音の良し悪しが評価の対象とならないことは周知されている。にもかかわらず各人が苦手な発音（特に[r]）の克服に取り組んでいる：「特に苦労したことは r の発音である。うがいを意識して練習したが、らりるれろの音になってしまったり、かすれたりしてしまった。もっと喉の奥から強く息を出せるように練習が必要だと考えた。」「工夫したことは、R を出すときに、のどの奥から息を出すようにすること。」

タスク 2 では「できるだけその人物になりきって」との指示があるためか場面分析のストラテジーが見られた：「(…)ニコの友達であるリザもその父親も事態の緊急性を感じながら、早いペースで話している。」「Nico はドイツ語を学んでいる最中で、少し自信無さげに自己紹介しているので、ゆっくりと話す。Lisa に自分のドイツ語が合っているか確認しながら話しているので、最後の語尾は疑問文のように語調を上げることを意識した。」また、「登場人物の発音に遅れない」との指示から、速く読むためのさまざまな工夫をしているが、その際にタスク 1 で得た知識や経験を生かしている様子が見られる：「上がるところや下がるところ、間を意識して練習した。」「実際に発音して単語同士がくつつく音や、音が弱化する部分を気にして発音してノートにメモをした。」「Ich glaube, Nico hat es noch.

Ich habe es in die schwarze Tasche gesteckt.の部分が特に速くて難しかった。これは強く言う部分（具体的には glaube や Nico, Tasche gesteckt）を強調して言い、逆にほとんど聞こえない部分（Ich や es in die）はほとんど言わないようにして映像に合わせた。」「前回の発音課題は言葉の意味や抑揚のつけ方を特に意識したが、今回は登場人物の自然な会話がアフレコでも成り立つことを意識して、語尾の細かなニュアンスや会話の間に注意した。」

教師が求めるレベルとは関係なく、自らが考える成功の基準やゴールに向けて試行錯誤する姿が見て取れる。活動そのものに対する学習者のコメント(上記 7.2 活動評価)にも表れているように、ドイツ語の発音学習、ひいてはドイツ語学習そのものに対する内発的動機づけ⁵が高まっていることがうかがえる。評価、報酬、賞罰など、外部からもたらされるものを目標として意欲が起こる外発的動機づけに比べ、学習対象そのものに対する知的好奇心や探求心など、内面から意欲が起こる内発的動機づけでは意欲的な行動が持続するという⁶。タスク2で「毎日10分」など自己管理をする学習者が増えたことも、学習者の動機づけの変容を示していると言える。

8.3 教師の役割

発音教育というと音声学についての知識不足や発音に対する自らの苦手意識から尻込みする教師も少なくないが、本実践において音声の専門知識は特に必要ない。筆者が通常授業内にタスク活動のための時間をとったときも、学習者から専門知識にかかる質問をされることはなかった。とはいえ学習者にすべてを委ね、何でも好きに決めさせてよいというわけではない。学習者の能力は学習者をサポートする教師と教育システムによって育成される⁷。本実践のような活動型授業において、学習者が主体的に学ぶことができるように活動をデザインするのはあくまで教師の役割である。複数の教員でクラス運営をする場合には活動の趣旨を共有し、最終的に学習者のどのような姿をめざすのかというビジョンをもって活動をデザインする必要がある。

学習者の状況に合わせた支援を行っていくこともデザインの一部であ

る。例えば本実践で通常授業内にタスク活動のための時間をとったのは、学習者の協働状況を見るためでもある。タスク 2 のパフォーマンスのペアを決める際もタスク 1 の結果を考慮した。人間関係による情意要素は学習に大きく影響するからである。また、学習項目の熟達度を重視するのか、活動過程を重視するのかなど、評価にかかわることは学習者に明確に伝える必要がある。本実践では活動内容と評価割合をシラバスに明示し、活動の詳細については授業で説明するとともに授業ポータルである Moodle に掲示した。

9. まとめと今後の課題

本実践では発音学習の成果に対し、従来のテストスタイル（1 対 1 の口頭試問、ペアによる決まった内容の会話パフォーマンスなど）に準拠しない代替の評価を取り入れた。決まった発話パターンの暗記や教師の指示通りのパフォーマンスではなく、活動の過程とその成果、学習者による振り返りを評価するものである。活動過程のさまざまな資料をまとめたポートフォリオを対象とすればより多角的な評価につながるが、本実践では教養教科としてのドイツ語という授業規模と時間的な制約からワークシートと録音の提出／パフォーマンスを評価対象とした。

代替の評価には近年さまざまな利点が指摘されている⁸。本実践でも、測定が難しいとされる発音の評価を可能にすること以外に、次のような効果が期待される：1. 限定された単元の学習や目先の項目の暗記による知識、学力ではなく、より高次の問題解決能力が身につく。2. 将来実社会での活動に結び付く、さまざまなリソースやテクノロジーを駆使する力が身につく。3. 従来のテストよりも公平性が高まる。一発勝負の筆記テストや通常の口頭テストでは、緊張などから実力を発揮しきれない学習者もいる。また、おとなしい、声が小さいなどの特性が、偏見を含んだマイナス評価につながるリスクもある。この点、代替の評価では学習者が自由にさまざまな方法で自らの学習を実証することができる。実際、ふだん物静かで目立たない印象の学習者が、実に生き生きと自らの学習を語っている様子、逆に通常の授業時に活発で、「よくできる」印象を与える学習者

がワークシートの記述には比較的消極的な様子などが見られた。

アクティブ・ラーニングとして具体的なタスクを遂行するという活動型授業の本実践は、発音学習の授業への組み込みと自律した学習者の育成を同時にめざしたものであるが、その目的の達成とは別の成果もあった。それはメイン教材を用いた通常の授業とは別の流れとして学期を通したもう一つの「軸」⁹ができたことである。シラバスや Moodle、授業で告知したことで、学習者は学期中 2 つのタスクがあること、2 つ目は最終的にペア相手とともにパフォーマンスを行うことを知った。単調で知識偏重の嫌いのある通常授業とその総括としてのテストの他に自己発信する機会があることを認知したのである。タスク 1 ではまだ活動に対する多少の戸惑いが見られるものの、タスク 2 ではタスク 1 の活動からのステップアップ、学習者同士のインターアクション、加えて共同作業に対する責任感も垣間見られた。

本実践の反省点は、授業内活動としてのストラテジー・トレーニングが不十分だったことである。これは上記 8.3「教師の役割」で不足した点でもある。学習者が学習ストラテジーを活用し、効果的な学習ができるようになるためには教師の支援が必要である。ストラテジー・トレーニングを行うことで、教師は、自身の学び方とその効果を客観的に捉える学習者のメタ認知力を高め、ひいては学習者としての自律性を高めることができる。筆者らはタスク活動のために通常授業時に時間をとることはしたが、うまく出せない音を出すためにそれぞれがどんな工夫をしたか、調べても意味がよくわからない語句、理解できない内容について、どんなことを手掛かりとして意味や内容を推測したかなどをグループで話し合わせることはなかった。学習者もそれぞれさまざまな工夫をしていたにもかかわらず、それをストラテジーとして互いに紹介し交換するという発想はなかった。今回の実践で集まったさまざまなストラテジーも含め、今後の活動では発音学習に効果的なストラテジーを紹介し、その中に自分が使っているストラテジーがあるか、自分は他にどのようなストラテジーを使っているかなどを学習者に振り返らせる機会を設けたい。より活発なインターアクションを求め、学習者間のストラテジー交換も促す。

また、今回学習者の関心を向けることができなかった情意ストラテジー、記載の少なかった社会的ストラテジーについて調査するためにもワークシートの記載項目の精査が必須である。これらストラテジーの使用は教師にとって授業改善につながる重要な情報となるだけでなく、学習者自身もまたより深く自己の内面に入り、自己にとって最適な学びを得る手掛かりとなるはずである。

注

¹ Nakagawa/Tachikawa (2021). 論文として発表するほか、国内外の学会で学習支援コンテンツの紹介や教材開発の経過報告を行っている（抜粋）：Nakagawa, Junko/Tachikawa, Mutsumi (2014) ‘Ausspracheschulung – ein Konzept zum autonomen Lernen –.’ Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 41, Münster

中川純子/立川睦美（2018）「ドイツ語発音における Kernmerkmale。コミュニケーションの観点から見た身につけるべき発音の力。」日本独文学会春季研究発表会，早稲田大学

中川純子/立川睦美（2023）「オンライン教材を用いた発音指導および評価の方法についてー学習者のワークシート分析からー」日本独文学会春季研究発表会，明治大学

² 正木（2013），齊藤（2014），Nakagawa/Tachikawa（2016, 2018）.

³ ドイツ語音声教育に特化した学習ストラテジーの使用調査を行った新倉（2013）にも同様の指摘がある。

⁴ 各課が文法項目によって A（前半）と B（後半）に分かれているので，実質 8 課。

⁵ Deci（1975）.

⁶ Deci（1996）.

⁷ Holec（1979）.

⁸ 佐藤／森（2004），額額（2013），三谷（2021）.

⁹ 白石／荒木（2014）.

参考文献

- 文昶允／ロドリゲスゴメス ファンパブロ／宋長燕／松崎寛. (2022) 日本語教師の発音評価と訂正行動 ―教師トレーニングのための基準確立に向けて―. 音声研究 26 (3), 147-160.
- 千仙永 (2017) 日本語音声教育の変遷・課題・展望 ―日本国内における教師教育に着目して―. 早稲田日本語教育学 22, 41-60.
- Deci, Edward L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L./Flaste, Richard (1996) *Why we do what we do: Understanding Self-Motivation*. Penguin Books.
- 瀬瀬憲子 (2013) 自律学習者養成を目指した学習者参加型評価の試み. CAJLE 2013 Annual Conference Proceedings, 82-92.
- 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.
- Holec, Henri (1979) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 今仲昌宏 (2014) 英語発音習得における成人学習者の抑制要因. 東京成徳大学研究紀要 21, 1-12.
- 正木晶子 (2013) 日本におけるドイツ語音声教育の実態調査の結果. 新倉真矢子 (編) 日本独文学会研究叢書 090『ドイツ語音声教育の現状と可能性』, 2-13.
- 松崎寛 (2023) コミュニケーションと発音習得の諸問題. 語文 175 日本語教育学とは何か 7, 178-181.
- 三谷裕美 (2021) 大学英語発音授業における教育評価方法に関する一考察. 評価基準の見直しと動的評価導入の検討. 獨協大学外国語教育研究所紀要 10, 113-122.
- 元木芳子 (2006) 第二言語学習と学習ストラテジー. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 7, 689-700.
- 永倉由里 (2021) 協同的省察を取り入れたストラテジー・トレーニング. 中部地区英語教育学会紀要 50, 185-192.
- Nakagawa, Junko/Tachikawa, Mutsumi (2016) ‘Ausspracheschulung für

- japanische Deutschlernende. Eine soziophonetische Untersuchung zur Festlegung eines Aussprache-Syllabus für Deutsch als Fremdsprache.’ In: Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Reihe: Forum Angewandte Linguistik - F. A. L. Band 58. (Peter Lang) , 165-193.
- Nakagawa, Junko/Tachikawa, Mutsumi (2018) ‘Möglichkeiten und Grenzen der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht in Japan — Ein Versuch zur Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien.’ In: Linguistische Treffen in Wrocław. Vol. 14, 139-148.
- Nakagawa, Junko/Tachikawa, Mutsumi (2021) ‘Entwicklung der digitalen Materialien „Aussprache und Sprechausdruck des Deutschen“ — zur Optimierung der Ausspracheschulung im Deutschunterricht.’ In: Elektronische Dokumente Universität Bibliothek (Goethe Universität Frankfurt am Main) Digitale Lehre Germanistik. (<https://doi.org/10.21248/gups.57598>)
- 新倉真矢子 (2013) 「音声学習ストラテジー」を用いた音声教育. 新倉真矢子 (編) 日本独文学会研究叢書 090 『ドイツ語音声教育の現状と可能性』, 62-74.
- O’Malley, J. M./Chamot, A. U. (1990) Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) Language learning strategies: What every teacher should know. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2002) Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In: J. C. Richards/W. A. Renandya (Eds.) Methodology in language teaching: An anthology of current practice, 124-132. Cambridge: Cambridge University Press.
- 齊藤公輔 (2014) 動画投稿サイト YouTube を活用したドイツ語授業. 関西大学外国語教育フォーラム 13, 67-78.
- 佐藤史子／森朋子 (2004) ポートフォリオ評価の現状. 東京家政学院大学紀要 44, 171-178.
- 白石麻子／荒木華英 (2014) 活動型の授業を「軸」としたカリキュラム

改善の試み. 文化外国語専門学校紀要 26, 1-29.

大和隆介（2003） 学習ストラテジーを取り入れた言語指導 ―海外の指導法が示唆するもの―. 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 52, 1-18.