慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	協働学習によるドイツ語実験授業 : 発音と語彙を中心に
Sub Title	A study of cooperative learning in a German experimental program
Author	小笠原, 藤子(Ogasawara, Fujiko) 中川, 純子(Nakagawa, Junko)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2014
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.11, (2014.) ,p.47- 70
JaLC DOI	
Abstract	This report examines the use of language learning games focused on pronunciation and vocabulary in a German experimental program held at Keio University. In order to determine whether games were effective for promoting language learning in lessons, student and teacher reflections and teachers' observation notes were analyzed. From the study we found that most students were satisfied using games in lessons and were able to reflect on their language use during the game. It is hoped that using language learning games will lead to greater motivation for learning German. A further aim of the study was to establish the extent to which students gained a greater understanding of their learning styles and became more autonomous learners. Unfortunately, the traditional learning background of the students meant that although they were comfortable working together, they did not use their imagination to overcome difficulties while playing the games. As a result, hints from teachers were sometimes needed in order for students to complete the games. We therefore conclude that in order to use games more effectively, it is first necessary to train learners to think more flexibly and spontaneously, so that they eventually become more autonomous learners.
Notes	調査・実践報告 付録
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20140000-0047

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

協働学習によるドイツ語実験授業
～発音と語彙を中心に～

小笠原　藤　子
中　川　純　子

Abstract

This report examines the use of language learning games focused on pronunciation and vocabulary in a German experimental program held at Keio University. In order to determine whether games were effective for promoting language learning in lessons, student and teacher reflections and teachers' observation notes were analyzed.

From the study we found that most students were satisfied using games in lessons and were able to reflect on their language use during the game. It is hoped that using language learning games will lead to greater motivation for learning German. A further aim of the study was to establish the extent to which students gained a greater understanding of their learning styles and became more autonomous learners. Unfortunately, the traditional learning background of the students meant that although they were comfortable working together, they did not use their imagination to overcome difficulties while playing the games. As a result, hints from teachers were sometimes needed in order for students to complete the games.

We therefore conclude that in order to use games more effectively, it is first necessary to train learners to think more flexibly and spontaneously, so that they eventually become more autonomous learners.

1．はじめに

ドイツでは80年代から学習目的のゲームの効果が注目されはじめ[1)]、最近では外国語としてのドイツ語教育（DaF）でも多数の教科書[2)]に遊戯的要素の強い課題が組み込まれている。ゲームを通じた学習はもはや一つの定着した方法と言ってよい。このようなゲームは必ずしも初等教育向けだけではなく、高等教育機関や語学学校で成人にも使用され、ゲームを活用するメリットや具体的な実施方法などを解説した文献も多い（Dauviller/Lévy-Hillerich 2004, Baer

2013 他)。また、インターネットにも様々な関連サイトがあり、日々発展が見られる。

ゲームの活用は日本でも徐々に認知されつつあり（佐野 2014)、とりわけ英語学習にはすでに多くの指導書があるが（木村 2010, 菅 2013 他)、その広がりはまだ年少者を対象としたものにとどまっているように思われる。学習者の多くが成人である日本のドイツ語教育では、ゲームを活用した授業が行われているケースはまだ少ないのが現状であろう[3)]。これはおそらく、日本で出版されている教科書の性格に加え、カリキュラムの制約、教員の経験不足、あるいは学習に遊戯的要素を取り入れることそのものに対する懐疑心等に起因すると考えられる。

我々がゲームの有効性に着目したのは、実際にドイツの教員養成講座に参加して、数多くのゲームや協働作業を直接経験したことが大きい[4)]。楽しさや空き時間の利用、教室の雰囲気作りなどというレクリエーション的な側面を離れ、理論的な背景に基づき学習効果を客観的に観察することでゲームを計画的に授業に取り入れられないかと考えたのが出発点である。

本稿では、まず第２章で我々が今回行った慶應義塾大学外国語教育研究センターの「実験授業」の概要を記す。第３章では実施したゲームやアクティビティを２つ抽出し、具体的な内容を説明する。第４章では各回に行った個人的なリフレクションの結果を集計して分析する。そして第５章では、最終回の総合的なリフレクションを図式化し、それを踏まえて授業にゲームを投入する意義やその可否を考察する。

２． 研究目的と実験授業概要

２.１　研究目的及び先行研究

本研究ではゲームやアクティビティの効果を「実験授業」の結果をもとに様々な観点から分析する。とりわけ、欧米や日本の初等教育で多用されるこの方法が大学や語学学校でも活用できるとすれば、果たしてどのような工夫が必要かという問いに、批判的な視点も含め、適切な解法を提示することが目的である。

まず、概要に移る前に、我々が授業で行うゲームとはいかなるものかを確認しておきたい。ゲームとは何かという根本的な問いは別にして、言語学習を目的としたゲームには Kleppin（2003）や Dauvillier/Lévy-Hillerich（2004）など、一般に広く受け入れられている定義がある。例えば、Kleppin（2003 P.264）のゲームとは以下のようなものである[5)]。

・学習目的だけでなく、ゲーム自体の目的を持つものでなければならない。
・ゲームが、創造、発見、表現、個々の活動への意欲をかき立てるものでなければならない。
・緊張感のあるものでなければならない。
・結果や経過があらかじめ定められていないオープンなものでなければならない。
・ゲームは競争させても良いが、その場合は、勝ち負けの基準が必要である。しかし他者との協力でゲームのゴールにたどりつくだけのものでもよい。
・ゲーム自体の判定基準の他に、自己評価の可能性も提供するものでなければならない。
・教員による評価があってはならず、ましてや成績をつけられるものではなく、罰はない。

一方、Dauvillier/Lévy-Hillerich（2004 P.19）は言語学習目的のゲームを、遊戯的な練習やタスクの総称、即ち行為を伴い、コミュニケーションがあり、学習の自律を促すすべての授業活動と定義している[6)]。我々が想定するのは、Kleppin や Dauville/Lévy-Hillerich の提唱する定義を含めた広義の学習活動である[7)]。

Daum/H-J.Hantschel（2012 P.9）はゲームが持つメリットとして、学習者の感情をかき立て行動させることで記憶への定着が促進される点、ならびに学習の動機付けを高め、それがより強く意識化される点などを挙げている。また、Rinvolucri（2013 P.3 pp）によれば、授業の主役は多くの場合教員であるが、ゲームでは学習者がその主役となり、同時に活動の責任を負う主体でもある。勉強は遊びではないと言う主張もあるが、ゲームは楽しみながら学ぶことで、真剣さと相反するものではないと述べている。さらに同書によれば、ゲームは学習レベルの差異やばらつきとは無関係に導入することが可能で、学習の開始・定着・復習のいずれの段階で取り入れても相応の効果が見込まれるという。

ゲームの持つ学習上の長所をこのように強調することは、いわゆる授業内で扱うゲームに対する様々な偏見、あるいはデメリットへの反論ともとれる。一般にゲーム等のアクティビティの短所としては、レベル格差から来るメンバーへの依存や不満、課題の成否に人間関係が及ぼす直接的な影響、役割への負担感などが挙げられる（茅野 2002, 吉満 2006）。実際、学習者からは活動の意図がわからない、難しい、もっと体系的に教えて欲しいなどの否定的な反応もあり（小林 2011）、必ずしも良い効果ばかりとは限らない。また、Hirschfeld/Reinke（2009 P.7）は、学習目的のゲームは発音の導入や誤りの修正には向かず、習得した音の応用や自動化に適していると述べている。学習段階や目的によっては不向きなケースもみられるのである。

実験授業にはこうした先行研究を十分に考慮して、短所にできる限り留意し、長所を最大限に活かせるように考えて臨んだ。尚、以下の議論ではいわゆる遊戯を連想しやすい「ゲーム」という用語を避け、より広義の学習活動を指すものとして協働作業を連想しやすい「アク

ティビティ」から ACT. という独自の用語を用いる。先行研究は特に挙げていないが、我々の ACT. の定義には、リフレクションも含まれる（注４参照）。

2.2 実験授業概要

我々が行った「実験授業」は慶應義塾大学外国語教育センターの企画で、非常勤講師を含む教員すべてに門戸が開かれている。内容や回数は原則的に自由で、「従来の授業では見られなかったユニークな工夫や、新しい発想の授業アイディア・構成、夢として描いたことのある未来型の授業などを実現する」[8)]ことを基本理念とする。受講資格は塾生及び教員で、単位認定はない。従って、参加者は純粋に学びたいと思って受講する、動機付けの高い学習者である。

今回の実験授業では学習項目を発音と語彙に限定した。発音と語彙はこれまで我々が教授法の研究を積み重ねてきた分野だからであり、実施回数が５回であること、受講者はレベルも学習歴も異なり、１回から参加可能であることを考えると、レベルを問わず有効で、散漫にならない内容が必要だと判断したためである。学習者に対しては、発音修正や語彙の拡大だけでなく ACT. による協働作業を通して、自己の能力を認知させること、それにより学習者を自律させることに重点を置いた。「発音」では、単音のレベルを中心に、自分の発音のどのような誤りがコミュニケーションを阻害するのかを学習者が自覚し、普段から発音に意識的になることを目指した。「語彙」では、語彙を増やす方法や、持っている語彙の活性のしかたを習得することに努めた。

我々の実験授業の第一義的な目的は、既に述べた通り ACT. の一般授業への有効性の検証であるが、更に必要であれば、個々の ACT. の精度を高めることでもあった。

概要は以下の通りである。

募集内容：

授業名	ドイツ語の発音と語彙―協働学習 ～アクティビティを通してドイツ語の発音や語彙を学ぶ～ Aussprache und Wortschatz durch Spiele
対象	多少ドイツ語を学んだ経験がある者、または大学で１学期以上履修した者[9)]
日時	2014/6/2・6/16・6/23・7/7・7/14 （全５回） 18：10～19：40
場所	日吉キャンパス第３校舎　332教室

参加人数：

	6/2	6/16	6/23	7/7	7/14
人数（男女）	7（4/3）	16（12/4）	12（8/4）	12（5/7）	6（3/3）
学年別内訳 （高）：高校	3（1年） 3（2年） 1（高）	6（1年） 2（2年） 8（高）	4（1年） 4（2年） 4（高）	6（1年） 4（2年） 2（高）	3（1年） 3（2年） 0（高）

* 6/2から4回受講した高校生は中学で多少学んだだけで、慶應義塾高等学校ではまだ授業を受けられない1年生だが、語学力的な資格は十分にあった。
* 三田キャンパスからの受講希望者は、履修科目との時間の兼ね合いで出席できなかった。
* 延べ参加者数は53名であった。うち全ての回に参加したのは5名であった。最終回に人数が減ったが、大学の試験期間直前に重なったほか、高校では授業が終了していた。

授業実施内容（各回のシラバス）：付録1参照

実施教員（全回）：発音 ACT.　中川純子

語彙 ACT.　小笠原藤子

* 実施教員は、実際に ACT. の説明、導入、実施を担当する。もう一方の教員は、その時間、観察教員として、実施内容、クラスの雰囲気などを記録する。また、授業後に感想も記入する。

3．ACT. 分析

ACT. は原則として一つ一つが完結した活動であるが、実験授業ではそれぞれがゆるやかに関連を持つように配慮した。例えば、既出の発音を部分的に次の ACT. に取り入れ、学生が応用できるような工夫をした。語彙に関しては、単語や言い回しを協働で覚え、拡大できるようにした。さらにその方法は、個人の学習にも応用可能なものを意識して選んだ。発音と語彙という別々の活動も、徐々に双方の ACT. に活かせるようにし、最終的に融合した形で ACT. を行えるように計画した。そして最終回にはラリー形式で、語彙2、発音1、語彙と発音の融合1という4つの ACT. を行った（付録1参照）。ここではその中から総括的な意味を持つ ACT. を取りあげ、実施の概要を詳述した上で、観察教員と実施教員の双方の記録、及び学習者のリフレクションをもとに達成された学習効果を分析する。

3.1　分析方法

分析に使用したのは以下のデータである。

○　学習者の個人的なリフレクション：各 ACT. 直後に個人で記入、A4用紙1枚

○　学習者の総合的なリフレクション：実験授業最終回に、全員で記入、模造紙1枚及び大判画用紙2枚

○ 実験授業内での観察教員による記録
○ 実験授業後の観察教員による感想・提案
○ 実験授業後の担当教員による記録・日誌
○ ビデオ撮影（2014.6.2 及び 6.12）→ 全体の雰囲気の把握
○ iPad での音声録画（2014.6.23 及び 7.7）→ 任意でテーブルに置いて録画、担当教員による日誌に反映
○ 写真撮影（2014.7.14）→ 雰囲気の把握
○ iPad での録画（2014.7.14）→ 雰囲気の把握及び担当教員による日誌に反映

3.2 発音 ACT.

① 実施概要詳細

題名：単語連結による作画―Malen nach Wörtern（原案[10]からのアレンジ）
形態：ペア
教具：イラスト作成用シート（A4 用紙） 1 枚、発音する単語が書かれたリスト 1 枚
実施の方法と ACT. の目的：２人 1 組になり、 1 人が単語のみ書かれたリストを持ち、もう 1 人はイラスト作成用のシートを持つ。単語リストを持った者が単語を指定された順に読み上げる。パートナーは読み上げられた単語を直線で結んでいき、絵を完成させる。読み上げられた語が正しく結ばれていれば、絵が浮かび上がる。
学習目的：イラスト作成用シートには、実験授業でこれまで扱った発音項目の要素を含んだ、間違いやすい音の単語が隣接している。正しい発音と聞き取りによって絵を完成させ、これまでの学習を振り返ることにより、発話者には「相手に伝わる発音」、聞き手には「似た音を聞き分ける」、「発音と綴りの関係」を意識させる。
所要時間：10分

② 実施教員の感想・記録及びリフレクション

感想・記録		リフレクション・今後に向けて
・まだ発音に遠慮はあるが、最初よりかなり意識的に声を出そうとしていた	← ←	・遠慮の減少はメンバー間による親近感の表れと、活動への慣れによる ・一つ一つの音を発音する意識が徐々に生まれるため

・正しい口の形、発音で懸命に伝えようとし、聞き手も真剣に取り組んでいた	← →	・協働作業はお互いに責任が生じることから自ずと真剣になる ・発音の苦手意識が劣等感にもつながるので注意が必要
・答え合わせしながらでき上がった絵の確認に笑い声が聞かれた	→	・発音の問題点について、答え合わせ後には教員の助けがあった方が良く、知りたいという意欲があがっている時に対応できると学習には最も効果的
・ウムラウト、b と w など苦手な音は習得に苦労する姿も見られた	→ ←	・グループが多い場合、教員の指導法が課題 ・短期間の練習ですぐに習得する人と苦労する人の差があるため

*「←」は、感想に書かれたことの原因を表し、「→」は、感想を踏まえてどうしたいかを表す

③　観察教員によるコメント

・ミニマルペアではやはり発音の問題で、正解に容易にたどり着けない場面も見られたが、楽しそうに行っていた。
・事前に指導を受けていながらも、やはり実際口に出すと、発音に不安が生じ、次々と質問が出てきた。
・人数が多いと個別対応が大事なだけに、対応が難しい。

④　学習者結果詳細　（原文のまま）

・発音で弱い部分が明らかになって良かった。
・聞く側、話す側ともにすごく良い効果があると思う。
・ミスなくできた！　一番やり易かった。
・(F と H) (B と W) など未だに難しかった。
・私が一つの発音の聞き取りを間違えたので、一つ一つのアルファベットの発音だけでなく、綴りの中での発音も大切だと思った。
・今まで学習したことを full に活かせた気がします。これは共同作業をやって良かったと思います。

この課題を行うことには、参加者が従来の学習を振り返り、そのうえで上達を実感するという意味があった。単なる発音の正誤 ACT. ではなく、イラストの完成という要素が加わっていたためか、学習者のリフレクションからは固くならずに楽しんでいた様子が伺える。ただし、「一番やりやすかった」と「未だに難しい」のように異なる感想が混在する状況から、上達に

はなお個人差があることが改めて浮き彫りになった。そうした格差が劣等感を生みだし、学習が後ろ向きになることがないような工夫が必要である。そのためには、発音の様々な側面をACT. に盛り込み、有利になる人が偏らない仕組みを作ることで、協働作業を全員が積極的に取り組めるものにしていかなければならない。さらに、問題点の修正や学生からの質問にどう対応するかも重要である。語彙の学習と違い、発音の ACT. は正答を与えることが必ずしも問題の解決につながらない。むしろ、答えを配ることで終わらせては ACT. の意義が半減する。例えば、活動後にリフレクションの時間を設け、問題点を教員と学習者が再検討することで、より有益な活動になると思われる。

3.3　語彙 ACT.

①　実施概要詳細

題名：対象物の形容（オリジナル）
形態：グループ（２人）
教具：作業用シート１枚・対象物４個（ハンドバッグ・お茶のペットボトル・iPad・マグカップ）・選択用単語リスト２枚（動詞１枚・名詞及び形容詞１枚）
実施の方法と ACT. の目的：対象物を見て、それを表現できる動詞や名詞、形容詞をリストの中から５つずつ選ぶ。
学習目的：物の形容は、第１回から段階的に行ってきたが、４回の実験授業を経てどれだけ語彙が増え、物の形容が自然にできるようになっているかを実感させる。
所要時間：15分

②　実施教員の感想・記録及びリフレクション

感想・記録		リフレクション・今後に向けて
・自信を持って取り組むペアがあった	←	・初回から積み重ねで、語彙や形式に慣れた可能性あり
・時間がかかるペアもあった	←	・学習者間の語彙力の違い
・知らない単語があると、すぐに意味を確認したがる学生が見られた	→	・知りたいという欲求は大事にしたいため、後からでもサポートできる準備や時間が必要

・余裕のある学生は、どの単語も対象物のどれかを形容できるかと質問	→	・単に ACT. を達成するだけでなく、実際に使用しなかった語彙に関しての説明や更なる協働作業の時間を設けることも必要
・少人数のため、個人的な対応及び十分な解説時間の確保ができた	→	・２回目のように、人数が多い際には、紙に書いた質問を集め、まとめて解説して全員に共有するなど、何らかの対策を練ることも必要

*「←」は、感想に書かれたことの原因を表し、「→」は、感想を踏まえてどうしたいかを表す

③　観察教員によるコメント

- やり方がわからないなど、大きな混乱はなかった。
- 学生にも単語を考えさせる余地があっても良かったかもしれない。語彙力があるペアにとっては更に自分で単語を加える余地があれば難易度もあがり、力が発揮できるのではないかと思った。
- 実物があるのが非常に良いと思った。実物をイラストで代用することの多い語学の授業において、実物の持つ力は大きく、学習者の関心が見て取れた。
- 教員がいると、学生の問いにすぐ答えられるというメリットがある一方で、学生の完璧主義、あるいは想像を怠る受動的態度を助長することにもなり、サポート加減が難しい。

④　学習者によるリフレクションの結果詳細　（原文のまま）

- 知っている単語がたくさんあったので一番やるのが楽しかったです。知らない単語もある程度想像することができ良かったです。
- 長い単語に関しては、その単語固有の意味を知らずとも、単語を構成する単語から連想が可能だと（それも英語より露骨にくっついている）気づくことができた。
- わかるものとわからないものがはっきりとわかった。
- 単語の意味が分からなくて苦労した。
- 選択式じゃない方が良かったかもしれない。
- 語彙の少なさに気付けた。

今回の実験授業は回数が限られており、同じ語彙を反復させた活動も多かったが、②と③の結果からすると、ACT. の取り組み、すなわち考え方には慣れてきていることがわかった。最終回は４つの ACT. を早く終えたペアが勝利する形式で、単語の選択は早い方が良い。自信のない学生は当然時間がかかり、「苦労」し、「語彙の少なさ」に気付いたと書いている。一方、

この ACT. を通して単語の構造に目を向けられた学生や、自由に語彙を記入する部分の追加を提案する余裕のある学生もいた。観察教員からも同じような意見が寄せられた。

今回の実験授業で扱った語彙の ACT. は個人のもつ単語を総動員し、それを相手に連想させるという方法を駆使するものが多かった。協働作業を通じて語彙を共有することで個人の語彙が拡張されることを目指し、覚える語彙の選択も学生に委ねていたが、ACT. に語彙を自由に記入する形式をもっと増やしてもよかったと思われる。

4. 学習者のリフレクション分析

4.1 リフレクションの位置づけ

リフレクションは実験授業の特徴の一つであるとともに、ACT. の一環でもある。参加者はそれにより自己の学習を客観視し、自分及びグループの学習をより効果的なものにすることができる。リフレクションは学習者に認知的な気づきを促す役割を果たすのである。このためリフレクションは一つの活動が終わるごとに記入させた。初回は不慣れなこともあり時間が不足したが、２回目からは十分な時間を確保するよう努めた。

我々はリフレクションの記入の仕方にも常に気を配る必要があった。当初、同じ問いや形式を用いることも考えたが、回を重ねると単調な答えが見られたため、問いの主旨は変えず、形式や設問の文言を変更した。また、多くの参加者は自分の行為や能力を客観視することに慣れていないため、例えば教員の側からも前回のリフレクションのフィードバックを行うなど、必要最低限の範囲で働きかけを行った。その一方で、答えを誘導することがないよう注意を払い、設問も選択式とせず、自由記述とした。教員と参加者の協働によるこのような振り返りのインターアクションを積み重ねることが、最終回の総合的なリフレクションへつながっていく。詳細は第５章で改めて論じるが、ここではまず実験授業４回目までの個人的なリフレクションを検討する。

4.2 分析方法

学習者のリフレクションに記載されていた270の内容を以下の基準でカテゴリー化した。カテゴリー化にあたっては Dörnyei（2001, 2003）で提唱された学習意欲を高めるためのストラテジーを参考にしたが、これは非常に細分化されており、そのまま用いると、具体的な発言を分類する際に、恣意性が高くなってしまう危険がある。また、今回のリフレクションは動機付けを測るものではなく、Dörnyei の項目がすべて該当するとは限らないため、本稿では Dörnyei に依拠しながらもある程度項目を整理し、独自に立てた基準を利用した。それらは以下の通りである。

1）学習における省察、自己の能力の新たな発見など認知的要素（A）
2）活動の満足感、自己の参与や能力への自己肯定的満足度を表す要素（B）
3）ACT. への提案、今後の学習方向性など自律へつながる要素（C）
4）協働学習に関する意見（D）
5）活動や学びへのネガティブな評価（E）

リフレクションの内容は一つの意見が複数のカテゴリーに属し、その対象も語彙と発音の両方に関わる場合があったが、複雑化を避けるため、一つの発言は一つのカテゴリーに分類した。また、判断が恣意的にならないように、分類は教員が協議の上で行った。学生の個々の具体的な意見と我々の協議の概要、設定された下位基準の詳細については、他に公開の機会を譲りたい。

表１　カテゴリー別の分布

	A 認知	B 満足	C 課題	D 協働	E 不満	合　計
発　音	53（46%）	29（25%）	23（20%）	7（6%）	2（2%）	114
語　彙	55（35%）	50（32%）	34（22%）	11（7%）	6（4%）	156
合　計	108（40%）	79（29%）	57（21%）	18（7%）	8（3%）	270

*（　）内パーセンテージは発言の合計数に対する比率。小数点以下四捨五入。

このリフレクションの結果を概観すると、発音も語彙も A の要素が最も多く、語彙に関しては A と B がほぼ同率であることがわかる。また、A から E の順でコメント量が漸減する点は発音・語彙ともに共通している。授業に肯定的な印象を持ち、学習に対する気づきが認められた反面、そこからさらに考えを深め、積極的な課題を記入する C は発音で20%、語彙では22%であった。協働学習を重視した実験授業であったが、その点に触れている学生は７%に留まっている。否定的なコメント E は全体の３%であった。

表２　活動比率　発音

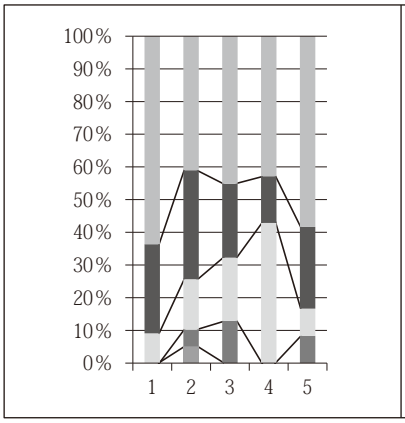


表３　活動比率　語彙

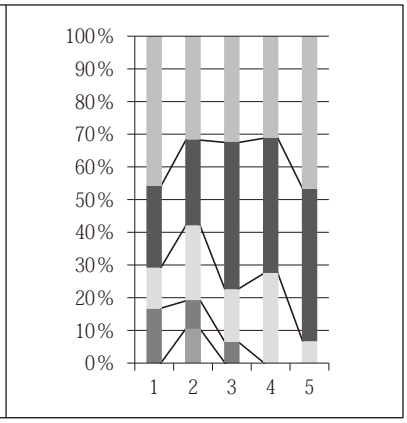


表１の結果を発音と語彙に分け、授業ごとの経緯を追ったものが表２及び表３である。横軸は授業の回数を示している。参加者数が異なるため、縦軸は百分率とした。A は双方とも初回と最終回に高いが、それ以外は横ばいで、全体としてみれば極端な変化はなかったと言える。B は発音ではほぼ同率であるが、４回目が他の回と比較して少なく、語彙は前半よりも３回目以降に高まっている。C は発音では４回目が圧倒的に多く、語彙では最終回に減少した以外、特段の変化はなかった。D は発音では３回目に、語彙では初回に多く見られた。E は発音語彙とも２回目に集中している。

４.３　結果の考察

表１から明らかなように、発音では A を挙げた回答が46％と群を抜いて高い。実験授業で扱ったのは基本的な事項のみであるから、これは普段の授業で発音を意識する機会が少ないことを反映したものであろう。また、D の割合が低いのは、発音が基本的に個人の問題であり、グループワークを行ったとしても、最終的にはそれが「個」に還元されたためと考えられる。

表２に示した活動回別の推移からは、４回目に C の比率が上昇したことがわかる。４回目の ACT. は「単語の再構築」のみである。これは３回目の「叫んだ単語の聞き取りと書き取り」のワークシートをベースに作成した派生的な ACT. で、フィードバック的な性格を持っている。３回目に参加しなかった学生に配慮し、ACT. としての独立性は確保したが、C の増加が前回の授業内容への関連に起因することは確かであろう。４回目に B が低下したのは、C の上昇に圧されたもので、満足よりは自分の不足を実感した活動であったと言える。また３回目に D の割合が高かったのは、「叫んだ単語の聞き取りと書き取り」がペアで協力する形式であったため、他のペアとの競争的な面も相俟って、より強く協働が感じられたためであろう。

E は２回目に集中しているが、この回は参加人数が倍増し、それに対応しきれなかった面があることは否めない。ただ、発音に関しては「実際の音を聞く機会が少なかったのが残念」という意見に代表されるように、ACT. が一般的なリピート練習や聞き取り練習でなかったことが参加者に違和感を与えた可能性がある。活動の主旨はイントロダクションで周知していたが、２回目以降、そうした説明は減らさざるを得ない。その一方で、普段と異なる方法を用いる際には意義を共有できなければ動機付けが上がらないことも確かである。Dörnyei（2001 P.59）の言う目的意識の明確化と学習効果との関連をいみじくも裏づける結果となった。

語彙では A と B がほぼ同率であったが、発音と異なり、語彙は既習か未習かで ACT. の難易度が決まる単純なものなので、A だけが突出した形にはならなかったのであろう。C は22％にとどまったが、さらに細かく観察すると、34の記述のうち、11が ACT. そのものへの提案であり、自分の今後の課題を考えるほど能動的ではなかった。さらに、その内容も漠然としたものが多く、数字以上に、今後の学習についての具体的な記述は見られなかった。

表３では B が３回目以降に伸びてきている。語彙力だけでなく想像力も使う ACT. の形式に参加者が慣れてきたことに加え、徐々に打ち解けた雰囲気で ACT. を楽しめるようになったためでもあろう。C が最後に減少した理由は、人数が少なく、勝負にあまりこだわることなく、全員が達成するまで ACT. を行ったため、また最終回ということもあり、課題よりも満足感や達成感に押されたのではと推測される。また、D が初回に多かったのは、語彙力のある学生が単語を知らない学生を助けるという ACT. の形式によるものであろう。他の回では自分の語彙力で問題を解決するという側面が強かった。発音と同様、２回目に集中した E は ACT. そのものの問題であった。割り当てられたカードに対して関連語を次々と言わなくてはならず、それを思いつかなかったことが主な原因である。形式的には初回の変形だったが、ACT. の方法を変えると柔軟な思考力が発揮されなくなることがある。ドイツ語力だけに起因する問題ではないのであろうが、この種の ACT. は特に初参加の学生には難しかったようである。

発音・語彙ともに ACT. のタイプにより、学習者のリフレクションも影響を受けるということが見て取れる結果となったが、常に A の比率が高かったことは、村野井（2004 P.109 pp）や山岡（2004 P.35 pp）の指摘する通り、ACT. が認知プロセスに大きく関与し、動機付けに重要な役割を果たすことを示している。また、表１，２，３には含まれない最終日の個人的なリフレクションには、「とても楽しくドイツ語を学ぶことができた」、「最初から最後まで楽しんで学習することができました」（付録２参照）などの意見があり、これが B の数値につながったと考えられる。このような「肯定的なフィードバック」や「教室内の楽しい・支持的な雰囲気」は学習の動機付けを高める要因の一つであることは間違いなく、動機付けがいかに大事であるかもわかっている[11)]。しかし逆に「楽しさ」のために ACT. が導入されても、その有効性は示されるとは限らない上、有効性が欠如すれば、「楽しさ」自体にもつながらないことも十

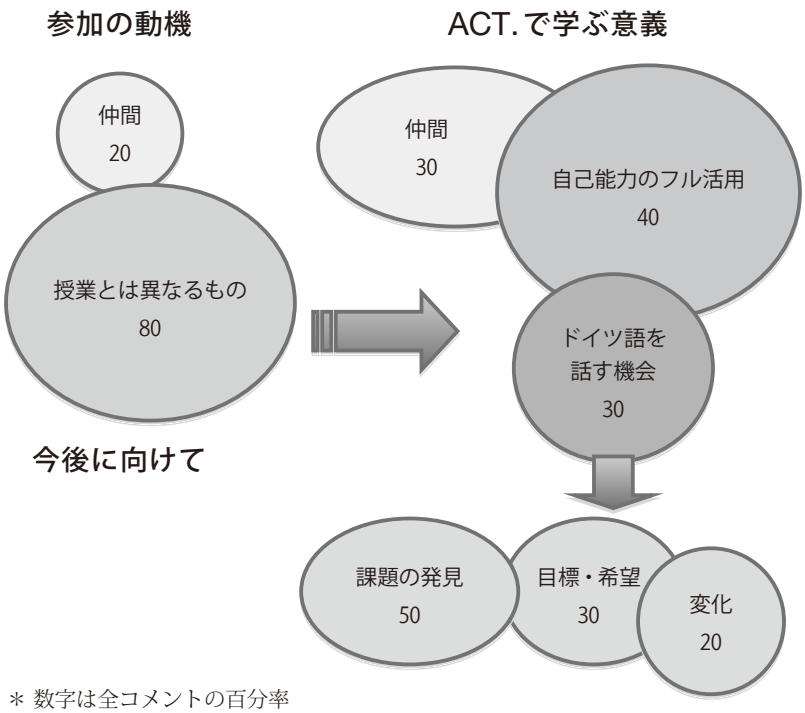
分あり得る。ACT. は、学習自体が目的であって、結果として活動が楽しさや動機付けにつながることが望ましく、その逆であってはならない（Dörnyei 2001 P.42, Kleppin 2003 P.236）。

5． 最終回の総合的なリフレクション

５回の実験授業の最後の ACT. は総合的なリフレクションである。これはすべての ACT. の集大成で、最も重要な活動である。

参加者が少なかったのは量的にはデメリットであるが、少ないからこそ全員が均等に発言できたというメリットもあった。まず、ペアでラリー形式の ACT. をした後、中央に机で島を作り、模造紙１枚と大判画用紙２枚を置いて、自由に記入する作業を行った。その際、キーワードのみあらかじめ教員が用意しておいた。また、記入と並行して、参加者が実験授業で何を感じ、今後どうしていきたいかを話し合った。すべて書き終わった段階で記入内容について教員が更に質問を投げかけ、参加者が議論を続けた。

ここで得られた自由記述（付録３参照）をもとに、まず参加者の視点から活動の意義を整理する。設問は「参加のきっかけ」「ACT. による学びの感想」「今後の抱負・課題」である。32 の記述があったが、一つの答えには複数の文単位のもの、フレーズの羅列のようなものも含まれる。そこから特徴的な言葉を抽出し、カテゴリー別に図式化したものが以下である。



＊ 数字は全コメントの百分率

授業に参加した動機は、学習仲間に出会うという目的が20％、普段の授業とは異なるものを学習したいという希望が80％である。実験授業のタイトルに掲げた「語彙」や「発音」への個別の言及はなかった。ACT. で学ぶ意義に挙げられたのは「仲間」との学習で、これは動機と整合性がある。今回の実験授業には全員が友達と誘い合うことなく、１人で参加していた。ドイツ語への熱意を共有し、それを語り合える仲間が通常のクラスには少ないのかもしれない。一方、普段の授業と異なるものを求めるという動機には、「自己能力のフル活用」、あるいは「話す機会」などの意義が対応している。

今後の学習に関する設問には、「自分のコミュニティから外に出て、足りないところが見えてきました。」や「わかってもらえるドイツ語からの脱却」などの意見が挙げられた。一定の教科書を使い、意思疎通にとくに支障のない日本人やドイツ人教員がいる授業では、自らのドイツ語力がよくわからなかった（あるいはそれを過信していた）が、今回の活動を通じて自分の問題が見えてきたという意見が半数を占めた。ただ、具体的な方法は示されていない。「電車やお風呂の中でドイツ語を聞くようにした。」など学習姿勢に変化がみられたケースもあった。また、「ドイツに行きたい。本場に行った時、伝えたいという気持ちを忘れないでいたい。」という目標や希望を持つ参加者もいた。

今回、我々が提供したのは発音と語彙の ACT. だが、内省を積み重ね、さらに総合的な協働作業としてのリフレクションを導入することで、学習者の思考を活性化し、発音と語彙ばかりに捕らわれない、ドイツ語学習そのものに対する意見を引き出すことができたのではないだろうか。

６． まとめと今後の展望

本稿の目的は ACT. を通じた学習の意義を明らかにすることにあった。ACT. のメリットとして参加者から寄せられた意見は以下の３点に集約される。

１）ドイツ語力だけではなく、表現力・推測力など全てを動員して学習できる
２）同じ目的を持った仲間と切磋琢磨できる
３）自分の実力が客観的にわかる

これに加え、各回の個人的なリフレクションの分析からは、どの ACT. においても認知面への効果とともに、概ね満足感が得られた。もとより、ACT. は既習の知識や応用の積み重ねの上に成り立つ一つの方法論であるが、こうしたメリットを考慮すれば、一般の授業へ組み込む価値は十分にあると思われる。また、個々の ACT. は互いにゆるやかな関連性を持たせて行うと効果が見られたため、実際の授業に取り入れる際には、その点に特に留意していきたい。さ

らに、実験授業では ACT. の後に多くの気づきがあり、事後の省察の時間がいかに重要かを再認識した。学習要素は基本的にどれも ACT. になり得るが、形式によってはあらかじめ一定の知識をインプットしておいた方が効率的かつ効果的なものもある。同時に、Dörnyei（2001 P.90）の言う「教室での多様な成功の機会」を与えるため、例えば語彙力や発音の上手さといった一つの能力だけで勝敗が決まる ACT. は避けるような配慮も必要であろう。

他方、ACT. が自律学習につながるという当初の想定は、明確な形で検証することができなかった。ACT. を通して学習者をいかに自律学習へ導くかは今後の大きな課題である。そのためには、教員に言われたことだけでなく、自ら考え試してみるという力を養う必要がある。気づきがあり、個人的には意欲のある学習者も、さらに先を考えようとする意識は低く、解決策を見いだせないままに終わってしまったケースが少なくなかった。推測力や想像力を駆使することへの戸惑いも感じられた。推測力や想像力がつけば、ACT. を通して何かを気づいたときに、それをメタ認知力の促進や自律学習につなげていくことができる。今後はこうした力を身に付けるための、思考力を使った問題解決型の ACT. も必要ではないだろうか。また、そのためには個人の目的にあった中・長期的な学習法を学生自らが模索するための地道な教員サポートも不可欠である。

実験授業は一般の授業と異なる環境で言語を学習する新鮮な場であるとともに、教員にとっても自由な空間で試行錯誤しながら自らの方法を確認できる、まさに半学半教を具現化した場でもある。通常授業としては設置しにくい多言語授業や一貫教育を活かした連携・交流などの可能性もある。これをどのように発展させていけるのか、我々も自律した教員としての能力を問われている。

注

1）Kleppin（2003）P.236参照。

2）*Menschen, Schritte international, Studio d, Berliner Platz* 等参照。

3）吉満（2006）は言語学習ゲームを大学でのドイツ語授業に投入し、内的動機付けなど、とりわけ情意面への効果が高いことを確認している。

4）中川は、2013年８月に Göttingen で３週間 „Unterrichtshospitation und Methodik-Didaktik DaF A1-B2“ という教授法の研修に参加し、小笠原は2008年７月に、国際ドイツ語オリンピックドレスデン大会の引率の際、各国から集まった教員らと２週間弱アクティビティ中心の教授法の研修を受けた。どちらの場合でも、研修の一環にリフレクションがあり、部分的にアクティビティとして組み込まれていた。

5）枠内は中川・小笠原訳

6）定義だけでなく、年齢や人数、時間、学習内容に無関係でゲームは行えるとしていることも参考にした。Dauvillier/Lévy-Hillerich（2004 P.9–10）

7）Kleppin（2003 P.623参照）もまた、言語ゲーム（Sprachspiel）と言語学習ゲーム（Sprachlernspiel）は専門書において必ずしも違いが明白でないと言及した上で、言語ゲームは、外国語そのものを、創造的、遊戯的に扱うもので、言語学習ゲームは学習効果とゲームを結びつけるものとしている。（P.263）

8）http://www.flang.keio.ac.jp/webfile/jikken/jikken_yoko.pdf 参照（2014/9/19現在）

9）実際は、問い合わせが多かった、４月から履修した学生も受け入れた。

10）Hirschfeld/Reinke（2009）P.15

11）Dörnyei（2001 P.2）は、「経験上99％の学習者は、動機付けがとても高ければ、語学習得の素質がなかったとしても、少なくともかなりの量の言語知識を身に付けることができる」（小笠原訳）としている。

参考文献

茅野夕樹（2002）「英語講座におけるペア/グループ・アクティビティの導入：その効果と課題」（帯広大谷短期大学紀要 39）1–15.

菅正隆編著（2010）英語ゲーム＆教材アイデア 60　明治図書

木村研（2003）「準備いらずのクイック教室遊び」いかだ社

小林香保里（2011）「開発教育を取り入れた英語教育―参加型手法の実践―」（大阪女学院大学紀要８号）201–214.

佐野正之（2014）「日本における小学校英語教育の過去、現在及び展望」『一般教育における外国語教育の役割と課題』62–82. 朝日出版社

村野井仁（2004）「教室第二言語習得研究と外国語教育」『第二言語習得研究の現在』103–122. 大修館書店

山岡俊比古（2004）「教室第二言語習得研究と外国語教育」『第二言語習得研究の現在』22–42. 大修館書店

吉満たか子（2006）「ドイツ語授業における言語学習ゲーム：実践例とその効果」（広島外国語学研究 9）77–99.

U. Baer (2013), *666 Spiele für jede Gruppe-für alle Situationen*. Seelze: Friedrich Verlag.

S. Daum, H-J. Hantschel (2012), *55 kommunikative Spiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

C. Dauvillier, Lévy-Hillerich (2004), *Spiele im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

Z. Dörnyei (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Z. Dörnyei (2003), *Questionnaires in Second Language Reserch - Construction, Administration, and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

U. Hirschfeld, K. Reinke (2009), 33 Aussprachespiele. Stuttgart: Klett.

K. Kleppin (2003), *Sprachspiele und Sprachlernspiele*. In Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (263-266) Tübingen: A. Francke Verlag.

M. Rinvolucri, P. Davis (2013), *66 Grammatische Spiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

教材

学研教育出版編（2014）「小学英語　絵カードプリント1400　CD-ROM ブック」

真道杉・小笠原藤子・鈴木伸一（2013）「場面で学ぶドイツ語基本単語」三修社

S. Evans, A. Pude a.o. (2012), *Menschen* München: Hueber Verlag.

H. Funk, C. Kuhn a.o. (2008), *Studio d A1-B1*. Berlin: Cornelsen.

C. Lemcke, L. Rohrmann a.o. (2009), *Berliner Platz 1-3 neu*. München: Langenscheidt Verlag.

D. Niebisch, S. Penning-Hiemstra a.o. (2006), *Schritte international 1-6*. München: Hueber Verlag.

付録１：授業実施内容（シラバス）

	語彙（すべてオリジナル） ＊語彙は、毎回「私の新しい語彙」と書いた白紙を配布し、自分で覚えたい単語を随時記入。 ＊プリント配布はすべて授業後。	**発音（オリジナル＋アレンジ）** ＊発音に使用したCD音源は、全てオリジナル。希望者には授業後、音源CDおよび練習用素材を提供。
6/2	**①自己紹介**：表現リストのプリント配布。 **時間**：20分　**形態**：全員 自己紹介のための用語を全員で確認し、個人で名刺作成後、発表。 **目的**：知り合うこと、レベルチェック。 **②語彙の連想**：語彙リストのプリント配布。 **時間**：25分　**形態**：３～４人 ドイツ語４語（Sofa, Apfel, Stift, Kuchen）及びその関連語カードを各15枚程度準備。学生が協働で、関連語カードを４語に分類。わからない人のために関連語の日本語版も用意。日本語から分類してもよい。さらに、語彙を足すことも可能。 **目的**：語彙の確認、共有、拡大。	**①発音ウォーミングアップ（1）数詞** **時間**：20分　**形態**：全員 数字カードをランダムに１人２枚取り、０から順番に自分の手持ちカードを発音。苦手な発音について、皆で意見を出し合い練習。 **目的**：ウォーミングアップ、レベルチェック。 **②発音ウォーミングアップ（2）数詞** **時間**：15分　**形態**：全員 CDでネイティブスピーカーの発音を試聴。自分の発音との違いを自己診断後、意見を出し合い、発音の工夫を考える。必要に応じてアドバイスを行う。 **目的**：発音の自己診断。
6/16	**①自己紹介復習** **時間**：10分　**形態**：ペア 相手への質問が一文だけ書かれたカードを１人１枚配布。ペアでの自己紹介の会話中どこかに、その質問を入れなければいけない。最後に相手の持っていたカードの質問が何だったかを当てる。何回目で答えを当てられたかにより、勝敗が決まる点数制。 **目的**：自然な会話の中で、相手の表情なども読み取り、さらに相手の質問をすべて記憶するなどの総合的な練習。自然な流れの中で、カードの質問文を入れなければいけないので、会話の構築力も試される。	**①数字復習** **時間**：５分　**形態**：３～４人 復習を兼ねて、ドイツ語の数字を声に出すことでウォーミングアップ。 **②母音の発音とスペルの推測** **時間**：20分　**形態**：３～４人 異なる母音（二重母音、ウムラウト、長母音など）が書かれたカードを、グループごとに複数配布。CDでその発音を聞き、発音された順番にカードを並べる。異なる順番での発音を３回聞く。最後に全体で答え合わせをし、間違えた場合はその原因について、グループ内でフィードバック。

	②単語を使って推測ゲーム **時間**：30分　**形態**：３～４人 ドイツ語の名詞が一つ書かれたカードを１人１枚配布（Zeitung, Reise, Apfel など）。自由に関連語を言って、グループに推測させ、カードの単語を当てさせる。6/2②の語彙も多く混ぜた。 **目的**：6/6の語彙の復習。方法論としては、6/6の逆のパターンを用い、関連語から元の単語を当てさせるということで、語彙の確認、共有、拡大を試みる。	**目的**：スペルと発音の関係を意識化。同じ発音で異なる綴りが可能なものを確認する。また特に日本語の母音との混同で聞き間違いやすいものを意識し、かつ自分の発音をチェックする。
6/23	**①感嘆詞を表現する写真及び単語から意味を推測**：表現リストのプリント配布。 **時間**：20分　**形態**：上級５人１グループ、初級ペア 上級者は、割り当てられたカードの感嘆詞の意味を、写真の表情を真似して発音することで、チームに当てさせる。 初級者には最初から写真入り感嘆詞のプリントを配布して、それを見ながら相談で、意味を推測させる[1)]。 最終的に、全員で答え合わせをして、多く意味が取れたチームの勝ち。 **目的**：日本人には馴染みのない表情も試しながら、意味を推測。 **②単語トランプゲーム**：単語リストのプリント配布。 **時間**：20分　**形態**：４～５人 いくつかのカテゴリー（Essen, Trinken など）の絵カード[2)]を混ぜ配布。最初の人が出したカードと同じカテゴリーのカードなら出すことができる。出す際にドイツ語を言う。どのカテゴリーにも使えるジョーカーあり。早く手持ちカードがなくなった人が勝ち。 **目的**：自分の語彙の活性化、語彙の分類、共有、拡大。	**①ミニマルペア発見** **時間**：20分　**形態**：ペア 子音のミニマルペアを導入。講義による発音の意識化と練習。その後、ミニマルペアの単語リストとそれぞれの意味がイラストで描かれたコピーを配布。それをもとにお互いに発音し、どちらを発音したか当てる。その際に、該当単語を意味するイラストを指差す。 **目的**：日本語では異音である音のペアを区別し、音の出し方を知る。相手に自分の発音がどのように聞こえているのかを意識する。 **②叫んだ単語の聞き取りと書き取り** **時間**：20分　**形態**：ペア ペアが教室の一番前と後ろに離れて立つ。単語リストを持っている人が、大声で発音。相手は聞き取ってメモする。聞き手は、未知の単語でも発音と綴りの関係を考えてスペルを書いてみる[3)]。書き終わったらペアで答え合わせ。書き取りミスがあった場合には、ミスの起こった原因を考える。 **目的**：6/16②及び6/23①で扱った音の確認と、明瞭な発音の意識化。相手にとって聞き取りやすい発音、聞き取りにくい発音を知る。音とスペルの関係の確認。

<table>
<tr><td>7/7</td><td>物事の描写
時間：35分　形態：ペア
風景や写真の描写に必要な単語プリントを配布し、日本語とドイツ語を結びつけて語彙の確認。次に、教員が、一枚の写真の描写を行う。その教員のドイツ語を学生がリピートしながら推測して、写真の絵を描いていく。最後に教員の写真と照らし合わせる。
さらに学生がペアとなり、同等の練習をした。
目的：写真などの描写に必要な語彙の習得及び、推測力の活性化。</td><td>単語の再構築
時間：25分　形態：３～４人
6/23の②のメモ用紙から学生のスペルミスだけをピックアップして書き出したものをグループに一枚ずつ配布。間違えたスペルから、正しいスペルを導きだす。
目的：聞いた発音を書き取る際、どのような間違いにつながるのかを知り、間違いが起こる原因についても考える。綴り字と発音の関係の意識化。</td></tr>
<tr><td>7/14</td><td colspan="2">①ラリー形式 ACT.（ここでは、ACT. を４つ用意し、好きな順にペアで回る）
時間：１時間　形態：ペア

１．対象物描写：対象物４個を用意。形容する単語リストから５語選択。詳細は P.10–11 参照。
目的：対象物の関連語をすばやく連想させる。毎回行ってきた連想の力を試す。

２．ジェスチャー：単語絵カード[4)]を引き、ジェスチャーでその単語を当てさせる。更に協働で、その単語を使った文章を一文ずつ、計４文、作成する。知らない単語でも、絵が描いてあるので、相手に推測させることは可能。相手がその単語を知らない場合は、次のカードを引くことができる。
目的：単語を表情や動作で推測させる。さらに文章を協働で作ることにより、その単語を応用する。

３．ディクテーション・ラン[5)]：7/7の語彙の ACT. 表現を取り入れた文章を別室の黒板に教員があらかじめ書いておく。ペアの一人が黒板を見に行き、文章をできる範囲で暗記し、教室に戻り、パートナーに口述筆記させる。文章が完成するまで、何度でも往復する。さらに絵を4枚配り、その絵の中からでディクテーションした文章に合致した絵を選ぶ。
目的：7/7の描写表現の復習しつつ、正確な発音の意識化。

４．聞き取りによる絵の完成[6)]：適切な発音ができると、絵が浮かび上がるプリントを配布。詳細は P.10–11 参照。
目的：これまでに行った発音のポイントの総復習。</td></tr>
</table>

	②総合的なリフレクション **時間**：40分　**形態**：全員
	あらかじめ用意した模造紙１枚及び大判画用紙２枚に、意見を記入し、さらにその点について話し合う。詳細は第５章参照。

注

1）この写真は、*Schritte international 1*, P.76–77 を使用

2）絵カードは、学研教育出版編「小学英語　絵カードプリント1400　CD-ROM ブック」を用いた。英語が記載されている。

3）ペアがお互いに遠くに立ち、一方が叫び、一方が書き取りを行うのは、一般化した ACT. の一つであり、教材によって様々なアレンジが見られる。

4）このカードも学研教育出版編（2014）を使用。

5）ドイツ語では Laufdiktat と呼ばれ、ドイツでは語学学習によく用いられている。本活動ではここに複数の ACT. を連動させ、ACT. 間のネットワークを作り出した。

6）Hirschfeld/Reinke（2009）P.15 をもとにイラストをアレンジし、単語も全て入れ替えた。

付録２：第５回実験授業の学習者による個人的なリフレクション（参加人数６名、うち２名無記入、原文のまま）

・最初から最後まで楽しんで学習することが出来ました。自分の至らなさを感じましたが、モチベーションがありました。わからないということよりも“伝えられない”という思いにつながったのが良かったです。
・とても楽しくドイツ語を学ぶことができた！ 正規に授業に是非してほしいと思う。
・スゲー楽しかったです。楽しい単位がくるドイツ語の授業が実現したらいいと思いました。
・机上の勉強を能動的にできた事が良かった。あえて実験授業で行っていただいたおかげで意識の高い人たちと出会え、その人たちと話をできたのは良かった。

付録３：最終回の ② 総合的なリフレクション（参加人数６名、原文のまま）

◎模造紙　1 枚

タイトル	Und weiter ...（そして　これから…）
キーワード	自信？ 今後の学習？ 方法？ 課題？ 大きな目標、目の前の目標、気づき
学生のリフレクション（原文のまま）	
・「分かってもらえるドイツ語」からの脱却 → 各音をきちんと意識したい	
・またあったら来たい!! ぜひ!!!	
・自分のドイツ語力の客観的な位置がわかったので、これからの勉強に生かしたい	
・本場に行ったときに“伝えたい”という気持ちを忘れないでいたい…ドイツに行きたい	
・単語を学びながら、イメージを思いうかべ、イラストをかくことで、単語をおぼえることができそうだと思った	
・単語をもっとおぼえなければいけない！ 発音にも気を付けて!!	
・文章で人と会話したい。こういう言いまわしがあるよ、みたいな	
・声に出して読めないものは、理解できていないことが多し。声に出そう！	
・電車やお風呂の中でドイツ語を聞くようにした	
・ドイツ語で歴史や経済の授業を受けることが出来るぐらいのレベルになりたいです	
・ドイツ人とたくさん話せるようになりたいです	
・意外と発音が適当だったという事実 → 発音を意識しながら話すことの大切さ	
・自分のコミュニティーから外に出て足りないところがみえてきました	
・基本的な単語の中に発音のエッセンスがつまっている	

◎大判画用紙 1

タイトル	Warum hier? → Und?（どうしてここに？ → そして？）
キーワード	アクティビティ？ 発音？ 語彙？
学生のリフレクション（原文のまま）	
・普段とは違う環境でドイツ語を学んでみたかったから	
・ドイツ語の授業はとにかく参加したかった	
・「まちがえたい。」授業では必然的に“まちがい”を許さない環境、遠慮なくまちがうことは、語学を学ぶことにひつようだと思う 遠慮なくまちがうことで、まちがいをおそれなくなると思う	
・とにかく“使う”という気持ちをもちたかったため	
・楽しくドイツ語を学ぶため	
・大学に行ったときに既習を選びたかったので、大学生と勉強したかったから	

◎大判画用紙２

タイトル	Spielerisches Lernen（ACT. による学び）
キーワード	メリット・デメリット、どんな能力を伸ばすために向いている？ 楽しい？ 仲間？ 役に立った？
学生のリフレクション（原文のまま）	
・とにかく話さないと発言はうまくならないと思うので、たくさん話せてよかったです。	
・モチベーションがあがりました	
・単語量が劣っていることがじっかんできた	
・相手に“伝える”事の難しさ、発音 etc.	
・同じこと（発音、単語・文法）でくろうしている仲間、ちがう目標をもつ仲間を得た	
・ドイツ語を実際に話す機会が持てた！	
・絵を描く作業が、言葉を学ぶだけでなく、頭の違うところも使えて良かったです。いろんなところを使って考えることが事が言葉の学習に役立っていると感じます。	
・“ドイツ語”“外国語”というワクにとらわれず、自分で知らないことばを概念的（抽象的）に伝える能力	
・文章を覚えるのが大変でしたが、ドイツ語を覚えることはとても意味があったと思います。ある程度の長さの文章を覚えて朗読することも効果的だと思います	
・机上のものを実際に自分が能動的に使うことに関しては良い授業だと思いました。机上とこのアクティビティを往復するのが良いと思いました。	
・今の自分のドイツ語をフルに使えて良かった	