

Title	フランス語学習のための課題解決型活動で用いるデジタル・インタラクティブ教材の開発について：理論的アプローチと実践報告
Sub Title	Au sujet du développement d'une ressource numérique interactive utilisée dans une activité d'apprentissage du français de type résolution de problème : approche théorique et compte-rendu d'utilisation.
Author	Rauber, Laurent
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2020
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. フランス語フランス文学 (Revue de Hiyoshi. Langue et littérature françaises). No.70 (2020. 3) ,p.1- 26
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10030184-20200331-0001">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10030184-20200331-0001</a>

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.

# フランス語学習のための課題解決型活動 で用いるデジタル・インタラクティブ 教材の開発について

——理論的アプローチと実践報告——

ロラン・ローベル

本論文は、学習ゲームを参考にしたフランス語学習のためのデジタル教材の制作にあたって、Ⅰ) 理論的アプローチを説明し、Ⅱ) その授業での実践を報告することを目的とする。

Ⅰ) の理論的アプローチについてだが、当デジタル教材は、「学習ゲーム」を参考にしたものであるため、必然的に「遊び」についての先行研究を基盤としている。よく知られている通り、「遊び」が初めて学術的研究の中心的な対象となったのは、ヨハン・ホイジンガ (1872-1945) においてである。その研究は、フランスのロジェ・カイヨワ (1913-78)、ジャック・アンリオ (1923-)、マチュウ・トリクロ (1976-) などに大きな影響を与えた。遊びについての社会学・哲学的研究は、ここで極めて単純に言ってしまうと、遊びの「自由」な性格・構成要素を中心に発展してきた。Ⅰ) 理論的アプローチでは、それらの見方を振り返った後、「ゲーム」を研究対象とし、英語圏を中心に活発な「ゲームスタディーズ」の成立とそれに基づく教育におけるデジタルゲーム、とりわけ「学習ゲーム」の利用とその背景を見ていく。そうすることで、「遊びの自由」と「学習ゲーム」の理論の違いを確認し、それぞれの「遊び」の捉え方がフランス語と英語の違いを背景とすることを指摘したい。これらを踏まえた上で、当デジタル教材を制作する上でのアプ

ローチと当教材の形が生まれたプロセスを説明する。

Ⅱ) の実践報告に関しては、2019年5月に慶應義塾大学商学部のフランス語の授業で行った活動を対象とする。活動内容を簡単に説明すると次のようなものだ。2019年のパリのノートル・ダム大聖堂の火災およびその修復計画をテーマとし、様々な情報を提供するデジタル教材を学生に使ってもらおう。学生はグループになって、用意されたいくつかの修復計画案の中から一つを選び、最後に他のグループの前で、様々な条件を踏まえてその計画案を選んだ理由・他の案を選ばなかった理由をフランス語で説明する。ここでは、活動全体の流れを説明した後、当活動の動画撮影と録音から得たデータの振り返りを通じて分析を行い、活動の評価と今後の課題や方針について考察する。このような活動は、学習ゲームに近いようでありながら決してゲームではない。したがって、その点において日本的な見方とある程度類似しているのだが、「遊び」を「勉強」と「労働」という《シリアスな活動》と特に対比させるフランス語とその文化の価値観からすれば、より教育に導入しやすいと考えられることも示唆したい。

## I. 理論的アプローチ

まず出発点として、「遊び」の研究の先駆者であるオランダの歴史家ホイジンガの「遊び」についての考察を挙げておこう。ホイジンガは、人間の文化を、組織化・制度化された遊びとみなした（『ホモ・ルーデンス 人類文化と遊戯』、1938年）。遊びとしてこそ、文化が生まれると主張した。ホイジンガにおいて、各社会的集団は恣意的に作られた遊びを中心に形成され、特有の文化を構成していく。遊びという現象が人文科学の中心的な研究対象となったのは初めてのことだったが、ホイジンガは次のように述べる。

社会的衝動としての遊びの競争は文化そのものよりも古いが、それは遠い原始時代から生活を充たし、古代文化のさまざまな形式を酵母のように発育させるものだった。祭祀は聖なる遊びのなかに発達した。詩は遊びの中に生まれ、いつも遊びの諸形式から最高の養分を吸収してきた。

音楽と舞踊は純粹な遊びであった。知識、英知は祭式的競技の言葉のなかに、その表現を見いだした。法律は社会的遊びの慣行から生じた。戦争の規定、貴族生活の慣例は、遊びの形式の上に築かれた。結論はこうなるはずである。文化はその根源的段階においては遊ばれるものであった、と。それは生命体が母胎から生まれるように遊びから発するのではない。それは遊びのなかに、遊びとして発達するのである<sup>1)</sup>。

なお、ホイジンガは次のように遊びを定義している。

その外形から観察したとき、われわれは遊びを総括して、それは「本気でそうしている」のではないもの、日常生活の外にあると感じられているものだが、それにもかかわらず遊んでいる人を心の底まですっかり捉えてしまうことも可能な一つの自由な活動である、と呼ぶことができる。この行為はどんな物質的利害関係とも結びつかず、それからは何の利得も齎されることはない。それは規定された時間と空間の中で決められた規則に従い、秩序正しく進行する。またそれは、秘密に取り囲まれていることを好み、ややすると日常生活とは異なるものである点を、変装の手段でことさら強調したりする社会集団を生み出すのである<sup>2)</sup>。

《フランス系統》の思想家たちと《ゲームスタディーズの系統》はともにこのホイジンガの考察に根を下ろしているが、両者の立場は対照的である。前者は「遊びの自由」を強調し、後者は「ゲーム」を遊ばせるシステムとして捉えている。両者の対立的な見方を確認することによって、「学習ゲーム」が孕む問題に迫ることができると思われる。

---

1) ヨハン・ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』(改版) 高橋英夫訳、中央公論新社、2019年、409-410頁。

2) 同上、43-44頁。

## 1. 《フランス系統》の遊びについての考察

フランスの社会学者カイヨワは、とりわけ『遊びと人間』（1958年）において、ホイジンガの指摘を引き継ぎながらもそれを絶対視せずに、遊びにおける多様性または基本的構成要素などを探求し、社会現象としての遊びのより詳細かつ構造的な研究を試みた。カイヨワは次のように述べている。

遊びの精神は文化にとって本質的なものだが、しかし、遊びや玩具は歴史の流れの中での残滓であることも事実だ。[……] 変わったのはその社会的機能であって本質ではない。それらは〔機能を〕移転させられ格下げされたために、その政治的、宗教的意味は奪われてしまった。しかし結局、この権威失墜によって遊びが独立し、それらの中に含まれていた遊びの構造そのものが、明瞭に浮かびあがってきたのである<sup>3)</sup>。

カイヨワは文化・社会と遊び、あるいは《まじめな活動》と遊びが本質をともにしていることを認め、軍事活動と水鉄砲・兵隊ごっこのように「二つの違った分野の活動が同時的に存在する」<sup>4)</sup>と主張している。カイヨワは「すべて制度なるものは、部分的には遊びとして機能している」<sup>5)</sup>と述べ、遊びは人間の生活の一部分を占めるものであるとしている。ホイジンガのように、遊びの源には、根源的な「自由」と、おもしろみと娯楽とくつろぎが内在すると認めた上で、「遊び」を次の二つの対極の間に位置付ける。一方には「即興と歓喜とのこうした原始的な力」である「パイディア」（ギリシャ語「paidia」）、もう一方にはルールが難しいほど「無償の困難」となる「ルドゥス」（ラテン語「ludus」）がある<sup>6)</sup>。

カイヨワは、ホイジンガに倣って、遊びの活動を次の六つの要素によって

3) ロジェ・カイヨワ『遊びと人間』多田道太郎・塚崎幹夫訳、講談社学術文庫、1990年、111頁。

4) 同上、116頁。

5) 同上、119頁。

6) 同上、67頁。

定義している。すなわち、「自由な活動」、「隔離された活動」、「未確定の活動」、「非生産的活動」、「規則のある活動」、そして「虚構の活動」である。言い換えれば、遊びは、強制されると遊びではなくなり、そして決められた空間と時間の範囲内に行われるものであり、結果が最後まで分からないままでないといけない。また、遊びを開始する前と終了した後で、状況には変化が一切生じてはならない。プレイヤー（遊戯者）は日常や普段の活動を一時的に離れるという意識を持っている<sup>7)</sup>。しかしカイヨワは、遊びを「アゴン（競争）」、「アレア（運）」、「ミミクリ（模擬）」、「イリンクス（眩暈）」という四つの類型とその組み合わせによって分類する点において、ホイジンガよりもさらに遊びの多様性と性格を追究した。

フランス人哲学者のジャック・アンリオは、特に遊ぶ人間の「態度」に考察の重心を置き、ルールやモノからなる「ゲーム」というシステムを対象とするよりも、「遊ぶ行為」に着目し、遊ぶ人間の行為自体、遊ぶ主体を研究対象とした。現象学的、実存的、哲学的観点から、『遊び 遊ぶ主体の現象学へ』（1969年）の中でアンリオは次のように述べている。

構造である以前に、遊びは観念なのだ。けっきょく、遊ぶこと〔行為〕によって遊び〔構造〕が意味をもつのであり、しかも遊ぶこと〔行為〕その自体は遊ぶ存在〔人間〕がとる態度とのかかわりによってはじめて意味をもつのである<sup>8)</sup>。

つまりアンリオは、遊びが存在するかどうか、あるいは成立するかどうかは、「人間が遊ぶ」という「行為」次第であると考えている。従来のゲームの客観性やルールに着目した研究は遊ぶ人間の行為の説明を半ば忘れてしまっているが、アンリオにおいては究極的には遊びは人間の精神的な態度があってこそ存在し、モノそれ自体としては存在しないという立場である。

マチュウ・トリクロは、専門分野である技術的環境の哲学の観点からデジ

7) 同上、40頁。

8) ジャック・アンリオ『遊び Le jeu』佐藤信夫訳、白水社、1986年、33頁。

タルゲーム（ビデオゲーム）を研究しており、アンリオと同様に「ゲーム」というモノより、「プレイ」という行為に重点を置き、現代の状況を踏まえた上でカイヨワとアンリオの研究をさらに発展させた。仕事・人間関係・趣味など生活環境のあらゆる場面でデジタル化が進む、いわゆる「情報社会」において、トリクロはデジタル・プレイという遊びの新しいモダリティとそれに伴う主体的エンゲージメント（愛着、思い入れ）がどのようなものであるかについて積極的に考察している（2011年の『デジタルゲームの哲学』他）。

以上のように、フランスのカイヨワとアンリオ、そしてトリクロによって、遊びは社会学、哲学の研究対象として取り上げられ、その社会的・文化的重要性に光が当てられている。おそらく彼らだけではないが、この三名にとって、遊びという現象、あるいは「遊びの態度」（仏 *attitude ludique*）というものは、人間の社会また文化というものと本質的にかかわっているものであり、その研究は社会・文化の根本的な一部の把握に繋がるものでもある。そして、いずれもルール、あるいはシステムとしての遊びより、人間の自由な「態度」・「行為」に重点を置いているということから、北欧より発生し、英語圏に普及した、「ゲーム」そのものを対象とするゲームスタディーズと大きな相違を示している。

## 2. ゲームスタディーズと学習ゲーム

ゲームスタディーズの成立時期は、早くても1990年代頃だろう。CD-ROM、インターネット、パソコン、家庭用ゲーム機、マルチメディア機器が日常的に使用されるようになった時期である。その後、現在に至るまで、スマートフォンやタブレット、ノートパソコンの普及に伴い、ITがますます身近なものとなっていった。電子機器はもはや仕事にのみ使用されるツールではなく、とりわけ「デジタル・ネイティブ」と言われる世代の若者の生活においては「生得的」な形で使用され、生活においてますます中心的な立場を占めている。現在、コンピューターとスマートフォンは、仕事や勉強をするためにも、人とコミュニケーションを取るためにも、遊ぶためや趣味のためにも使われており、仕事の道具と遊びの玩具は同一のものとなってい

る<sup>9)</sup>。ゲームスタディーズが独立した科学的分野として成立したのは、このデジタル化時代を背景としている。代表的な国際デジタル学術雑誌『ゲームスタディーズ』は2001年に発刊され、デジタルゲーム学会 (DiGRA) は2003年に、DiGRA JAPAN は2006年に設立された。

ビデオゲームの企画担当者の関心事と相容れる形で、なおかつ映画・文学研究——すなわちいわゆる「古い」メディアの研究——の侵入を受けないような、ゲームに適した研究領域を生み出すために、北ヨーロッパの研究者たちは、ゲーム特有の特徴としてのルールを拠り所にゲームの自立性を固有の文化形式として、ビデオゲームのインタラクティブ性を拠り所にビデオゲームを固有のメディアとして擁護するだろう<sup>10)</sup>。

補足しておくべき点として、ゲームスタディーズにおいては、基本的に“play”と“game”という二つの英語の言葉で構成される二分法 (仏 *dichotomie*) を用いて論じられる。ごく単純に言えば“play”が遊ぶ行為を指すのに対し、“game”は客観的でルールを備えたシステムとして区別される。要するにゲームはシステムとして再利用されうるが、プレイは毎回違って、予測不可能なものだ。この問題については後述するが、フランス語と違って英語においては、“play”、“game”、“fair play”、“fun”などのように、遊びに関する語彙・用語が豊富にあり、ゲームスタディーズはその語彙の豊かさ

---

9) 「遊びと仕事がIT 機器という同じ道具を通じて行われるようになった途端に、遊びも仕事のどちらかが必然的に私たちを象徴的な座標に還元された空間の操作へと促す。」Mathieu Triclot, *La philosophie des jeux-vidéo*, La Découverte, 2011, p. 218. 本書の終わりにトリクロは、良いデジタルゲームは人がデータに対して抱く意欲について考えさせる唯一のメディアだと主張する。

10) Vinciane Zabban, « Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo » in *Réseaux*, 2012, No. 173–174, p. 146. ザバンはゲームスタディーズの構造化における代表的人物としてエスペン・アーセス (『ゲームスタディーズ』の2001年の発刊時から2005年までの理事)、ゴンザロ・フラスカ、ジェスパー・ジュールを挙げている。

の恩恵を受けている。それとは対照的にフランス語は、「遊び」・「プレイ」・「ゲーム」を指す語として“jeu”しかなく、また先に見たようにカイヨワはくだけた遊びとルールで定められた遊びを指すためにわざわざギリシャ語・ラテン語の言葉を借りている。

さて、IT技術の進歩と普及につれ、教育で使われるデジタル教材も多様化・複雑化・洗練化してきたことは言うまでもない。したがってビジネス関連の経済学的な研究、ホイジンガを先駆者とする社会学的な研究、そして哲学・歴史学・文学など他の人文学の研究に加えて、教育学の観点からのゲームスタディーズがもう一つの重要な軸になっている。その過程において、エンターテインメント向けのゲームは、「誘い水としてのゲーム」（英 Game as bait）として、また「未来の学習のための準備」（英 preparation for future learning）としてそのまま授業で使われたり、教育用にカスタマイズ（編集）され、あるいは一つのモデルとして新しい教材の発想の元となったりしてきた。実にエンターテインメント向けのゲームはデジタル教材に対して先駆的な立場にある。大学における科学研究向けのコンピューター技術開発が副次的にコンピューター・ゲーム（『スペース・ウォー!』、1962年）を生み出したのとは逆に、コンピューター・ゲームはデジタル学習ゲームに対して、貴重な前例と手掛かり、そしてリテラシーを提供したと言える。

教育に使われるデジタルゲームは、便宜上大まかに商用ゲームと学習ゲームの二種類に分けられる。まず商用ゲーム（英 Commercial Off-The-Shelf Games、略COTS）について述べる。例を挙げると、人生ゲーム『シムピープル』（英 The Sims）あるいはアメリカ陸軍によって企画・製作された『アメリカズアーミー』（英 America's Army）は、両方とも実際に再現されたシチュエーションで英語を使用することができるため、英語の授業で使われた事例がある。アメリカ、ローマ、モンゴルといった文明を一つ選んでその戦略的発展を試みる『シヴィライゼーション』（英 Civilisation）は社会学と経済学の授業で、古代ギリシャからフランス革命のパリまで高い写実性をもって再現された様々な時代を舞台とするフランスのユービーアイソフトの

『アサシンクリード』（英 Assassin's Creed）は歴史学の授業でそれぞれ使用されたことがある。様々な目標（ミッション）の達成に向けてプレイヤー間に多様な相互作用の機会を与える MMORPG（マッシュプリー・マルチプレイヤー・オンライン・ロール・プレイング・ゲームまたは大規模多人数同時参加型オンライン RPG）も英語学習に使用された。日本語学習のために『プロ野球6』などを使用する例もある<sup>11)</sup>。商用ゲームの授業向けのカスタマイズとして、上述の文明発展ゲームの『シヴィライゼーション IV』は、ゲームマップを修正し、ポップアップ表示された情報を編集することによって歴史的事実に対してより忠実な形にした上で利用したという事例がある<sup>12)</sup>。『アサシンクリード』の写実的で再現度の高いマップを活用した、ユービーアイソフトの『ディスカバリー・ツアー』（英 Discovery Tour）もある。

第二の種類として、例外があるものの、商用ゲームのジャンルの基本的要素をベースにしながらも、教育向けに特別に開発された「学習ゲーム」（英 Games For Learning、略 G4L）がある。例えば、反復的なクイズや選択方式問題に正解する度にポイントを取得するというゲーミフィケーション論理に基づいて、外国語学習（主に英語）のためのドリルのようなスマートフォン向けのアプリケーションが数多く作られた。これらとはまた別に、『Real Lives』のような学習ゲームは、シミュレーション・ゲームというジャンルに属し、実際の世界統計に基づいて地球の一人の人間の人生をシミュレーションする。プレイヤーは与えられた一つの人生を、年齢ごとに教育・仕事・金銭などに関する様々な選択をして進むが、その環境と選択次第で、統計による結果に合わせてシチュエーションが年ごとに変わっていく。この場合、具体的なスキルまたは知識の学習が目的であるよりも、『Real Lives』のサブタイトルのように「生きる。共感する。行動する。」ということ、つまりプレイヤーに世界の様々な地域・社会階層によって方向づけられる生活

11) Cf. Mark Peterson, *Computer Games and Language Learning*, Palgrave Macmillan, 2013, p. 20–31.

12) R. K. ソーヤー編『学習科学ハンドブック 第2版』第2巻、望月俊男・益川弘如編訳、北大路書房、2016年、112頁。

の可能性と制限を体験させることが教育の目標となる<sup>13)</sup>。

このように学習におけるゲームの利用には体験付け・コミュニケーションをより取りやすくする社交的な関係作りといった様々な利点が考えられる。実際に、学習ゲームが最も効果的であると認められたのは、歴史、体育及び言語の学習においてである<sup>14)</sup>。

### 3. 「学習ゲーム」の導入の難点

教育におけるゲームに利用に利点があるとはいえ、実際に教育にゲームの導入をすることは容易ではなく、場合によっては学習に悪影響を及ぼしかねない。以下に四つの難点を挙げる。

(1) 学習ゲームは、学ぶ内容のレベルによって学習効果が違ってくる。簡単に伝えられたり、把握できたりする基礎的なレベルの学習の場合、学習ゲームは不要である可能性が高い。内容に見合ったごく単純なゲームであればそれなりの効果もあるだろうが、ルールが複雑なゲームの場合、学習内容よりもそのルールを理解するのに時間を取られるなど効率が悪い。内容が簡単であればあるほど、通常の学習の方が効率的であろう。

(2) 学習ゲームの使用によって、クラス内のメンバーの間にある習熟度の格差が一層深刻になるという恐れがある。学習内容ですでに苦勞している学生に、学習ゲームという、一般の練習問題と比べてより複雑な活動をさせることは、勉強に加えてさらにハードルを高くすることになりかねない。

(3) デジタル技術の操作・使い方が苦手な教員・学生もおり、場合によっては必要となってくる指導・訓練は仕事・勉強への負担の追加になる恐れがある。

(4) 技術に関連したもう一つの問題として、学習ゲームがインターネッ

---

13) Katrin Becker, *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*, Springer, 2017, p. 175–214.

14) Michael F. Young & al, “Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education”, in *Review of Educational Research*, March 2012, Vol. 82, No. 1, p. 61–89.

トの使用を条件とする場合、インターネットの切断やデバイスの不良といった問題が学習を損なうことがある。

以上の4点は比較的解決しやすい問題であるが、学習ゲームにおける「学習」と「ゲーム」が完全に溶け合わず、唯一の新しい存在になり難いことは、「学習ゲーム」採用の際に現れる他のより根本的であると思われる以下のさらなる三つの難点によってはっきりと推測される。

(5) 学習ゲームは、説明・練習などのような一般的な活動と組み合わせるべきで、他のメソッドを置き換える形ではなく、補う形で利用すべきである。学習ゲームそれ自体の利用に「文脈」が必要で、一般の授業との関連で位置づけられるべきだ。

(6) 学習ゲームはゲームであることによって、プレイヤーつまり学習者の注意力が散漫になる可能性があり、これに対して教員の指導が必要である。

(7) 学習ゲームには学生の動機づけ（モチベーション）向上という効果があるとしばしば指摘されるが、学生のモチベーションが何に対して上昇するのかを見極める必要がある。「授業時間内にゲームで遊びたい」のか、「ゲームを通じてならもっと学びたい」のかということである。

以上のように、これほどの準備や文脈、注意を要する中で、「学習ゲーム」は「ゲーム」であり続けるのだろうか、そして「学習」の妨げにはなりすぎはしないのか、という疑問が浮かび上がる。その問題を次に論じたい。

#### 4. 「学習ゲーム」の理想と「遊び」についての考察——批判的な観点から

ゲームスタディーズに基づく理想的な「学習ゲーム」とは、極端な言い方をすると、「教材」を「ゲーム」という形にすれば「学習」が自然に、より楽しくなるだろうというスタンスだ。特にプレンスキー、ジー、コスター、マクゴニガルなどが、娯楽と教育の両方を兼ね備えたコンテンツを意味する「エデュテインメント（英Edutainment）」という新しい教育論を推進した<sup>15)</sup>。

15) Mark Prensky, *Digital Game-based Learning* (2001)、James Paul Gee, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2003)、

エデュテインメントの一つの成果として定着した「学習ゲーム」に関しては、次の定義が主流である。

ルールによって構造化された自発的な活動であり、プレイヤー同士のパフォーマンスに対して信頼できる比較を容易にする、定義された成果（たとえば、勝ち負け）や他の数値的なフィードバック（たとえばポイント）が提供される。[……その]対象は、プレイヤー自身の目標としての知識獲得であり、一般的に役立つ、もしくは学術的な文脈の中で役に立つと考える習慣や理解を促す。学習ゲームは、公教育の環境（オンラインまたはオフラインの学校や大学）や、インフォーマルな学習の場（たとえば、博物館）、もしくは自学自習で新しい知識や理解を得ることに興味をもっている人に関連するだろう<sup>16)</sup>。

学習ゲームを「自発的な活動」として定義することによって、この定義は一見すると、ゲームの特性に由来する遊戯的な態度（空想なルールに自分を縛る自由）、遊びが必要とする自由なインパルス（推進力）を踏まえているようなスタンスをとっているように見えるが、学習の「ため」のゲームであるという前提に立ち返ると、必ずしも「自由」で、現実と利害関係のない選択でもって行われているのではないことに留意する必要がある。学習ゲームは、ある現実における成果（学習）をもたらすための道具であり、しかもたいていの場合、学校という環境と密接に結びついて授業時間内外で行われるものである。しかし、この「学習」の要素は、「ゲーム」や「遊び」の本質、すなわちフランス系統の研究者たちの重視したプレイヤーの自由な行為・態度と相容れないものではないだろうか。とりわけカイヨワの挙げた六つの特

---

Raph Koster, *A Theory of Fun* (2004)、Jane McGonigal, *Reality is broken* (2011) 等がある。一方「ゲーミフィケーション」は同じゲームスタディーズの理想に基づく理論なのだが、仕事や学習の内容を変えずに、ポイント制などゲームの表面的な要素を実際の《シリアス》な活動に加えるだけのもので、エデュテインメントと比べるとそれほど奥が深くないと思われる。

16) ソーヤー編、前掲書、120頁。

徴のうち、強制されない「自由な活動」、遊びの前後で現実的な変化が生じない「非生産的活動」、プレイヤーが非現実の意識を持つという「虚構の活動」という要素と、現実において学習効果をもたらす道具としてのゲームはむしろ対立的関係にあるとさえ言えるだろう。

上述の定義においては、ゲームが「役立っている」という点が強調されている。そのこと自体については否定できないが、この「役立っている」という部分と、それと一緒にこの定義の中で使われている「自発的な活動」という表現は非常に矛盾していると言わなければならない。そこではまるでゲームが遊びと完全に切り離されているように言及されているが、意図せずしてか、「自発的な活動」という表現が残っているために、ゲームというものが遊びと関連させずには理解できないものであることが露呈している。一般的にゲームスタディーズ全般について当てはまる指摘だと思われるが、要するに「ゲーム」と「プレイ」はまだまだ曖昧な関係にあり、「ゲーム」は完全に主観的な次元から客観化されているものではない。事実、上の定義から「自発的な活動」という言葉を取り除けば、「学習ゲーム」が「ゲーム」である必要がなくなり、より平凡な「システム」「活動」というものとまったく変わらなくなる。学習の手段としてのゲームは、常に「学習との遊び」になることが許されるのではなくれば、ゲームではない。ゲームの自発的な性格・自由は、それはゲームがその結末・終了を含んでいるからこそ生じる。そして学習の手段としては、ゲームは使い勝手の悪い、予測不可能な道具にならざるをえないという点において本質的に問題を孕んでいると考えられる。

このように、1節で取り上げた《フランス系統》の思想家たちとの根本的な見方を引き合いに出し、まさに「ゲーム」を客観化・外在化しようとするゲームスタディーズと比較すると、「学習ゲーム」のパラドクスを見出すことができる。フランスの「遊び」に関する研究と、英語圏のゲームスタディーズのアプローチの違い、この二つの《系統》の違いは、言語に影響されたものであると考えられる。

フランス語の場合は、「遊び」を意味する“jeu”という一つの名詞は、英語の“play”と“game”の意味を持っている。反対に、“play”と“game”を

厳密に区別したいときには、“le jeu”（ゲーム）と“le jouer”（プレイ）という手もあるが、一般的には英語の用語が用いられる。フランス語は“jeu”という用語一つで“play”と“game”の両方、「遊ぶ」という活動とゲーム・セットなど「遊び」に関するルールのシステムの両方を指し示したり、ルールがまるでない子どもの単純な遊びからルールの複雑な大人向けのゲームまでを一つのアイデア・本質として表現したりしている点において、英語と大きな違いがある。フランス語において「ゲーム」はあくまでも「遊び」とつながっているのであり、「労働」「シリアスな活動」「日常生活」、ときには「現実」との対立において意味を持つ。ゲームがそれ自体として「遊び」となるのではなく、行為者が自由に遊ぶというその行為をもってこそ「遊び」が成立するという考え方はこうした言語感覚に由来するのだろう。

ホイジンガは、ある言語は、その具体的で様々な形とは別に、一つのカテゴリーとしてある現象を言葉で表すことが出来れば、それができない言語と比べてより熟成していると考えていたが、逆にカテゴリーを言い表せてしかしカテゴリー内の豊富さを言い切ることのできない言語の場合について残念ながら特に言及していない。

ちなみに日本語の場合はどうだろう。日本語の「遊び」について『広辞苑第7版』を参照すると、「遊び」には「遊戯」「なぐさみ」「仕事と勉強の合間」「気持ちの余裕」「人生から遊離した美の世界を求めること」などといった意味があるが、他方では「ゲーム」という英語由来の外来語もあり、「遊戯、勝負事」「競技、試合」「ゲーム・セットの略」などという意味が挙げられている。英語の“play”と“game”という区別が日本語において本来存在しないにしても、「ゲーム」という英語由来の外来語が、「遊び」と多少曖昧な対立関係において頻繁に使用されている。古い「遊び」と新しい「ゲーム」という用語が共通の価値観、構造に由来していないのに共存していることによって、それらの間に曖昧な関係が生まれる。「デジタル遊び」「シリアス遊び」の代わりに「デジタルゲーム」「シリアスゲーム」を選ぶ日本語に対して、“jeu vidéo” “jeu sérieux” という表現を用いるフランス語はその点において言語・構造としてより一貫性を示していると言わなければならない。

い。

要するに、日本語においては本来、「遊び」が「余暇」として「労働」との対立において長く理解されてきた点ではフランス語との類似を認めることが出来る一方、「ゲーム」という外来語の普段使いに関しては、英語の「play/game」の二分法を思わせるような「遊び/ゲーム」の雑種的な状態が存在する<sup>17)</sup>。

## 5. 「学習ゲーム」から「課題解決型活動で用いるデジタル・インタラクティブ教材」へ

以上の考察により、「学習ゲーム」においては、「学習」と「ゲーム」の本質的な相容れなさから生まれる内在的矛盾があることを、英語圏のゲームスタディーズをフランスの哲学者らの「遊び」に関する研究と対比することにより指摘し、さらに双方の考察の対立的な立場は、それぞれの言語に由来する「遊び」・「play / game」の用語における構造的な意味の違いに還元されることを明らかにした。

確かに、「ゲーム」が「プレイ」を促すときもある。ゲームの「魔法円」自体は空想と現実とを隔てるものであると同時に接触領域でもあり、社会的な構築であるという点から、ゲームスタディーズという研究分野は現代社会において重要であると思われる。また、「遊び」は一種の体験付けや社交的なツールとして、「学習」過程において有益で、貴重なものである。

しかし、ゲームに没入するかどうか、人がプレイヤーになるかどうかは、あくまでも一人の人間の選択に託されており、人間・動物の「自由な態度」である。たとえ装置としての「ゲーム」が「ルール」や「ゴール」などによってその活動に方向性を与えるとしても、「ゲーム」をやめる自由は常に残るはずであり、「ゲーム」での行為が現実に何らかの影響を及ぼすべきで

---

17) 三浦悠太「〈プレイ〉／〈ゲーム〉概念の歴史的考察—デジタル社会における〈遊び〉概念の再構成に向けて—」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 人間と社会の探求』慶應義塾大学大学院社会学研究科、2013年、75号、31-47頁。

はない。やめることのできない「ゲーム」はもはや「ゲーム」ではなくなり、「労働」「学習」「日常生活」などと言われるものになる。「学習ゲーム」に「学習」という目的を与えることによって、「ゲーム」に内在すべき「ゴール」が奪われてしまう。とはいえ、これはあくまで《フランス系統》からの見方であり、《ゲームスタディーズ系統》の観点では「ゲーム」を空想のルールを持った独自のシステムとみなしているので「学習ゲーム」という表現にその矛盾を見出すことはないかもしれない。

例えば、カイヨワも指摘しているように、フィールドという物質的な「魔法円」で行われるサッカーはゲームであるとしても、観客から見れば楽しくつろぎあるいはギャンブルの対象となりえるが、サッカー選手にとっては遊びではない。あるいは、選手にとってはサッカーが遊びであるときと仕事であるときがあると言える。

以上のことから、「学習ゲーム」という折衷的なものの存在を認め、それが二次的な効果として学習を促すことを否定しなくても、そうした活動が常に「ゲーム」か「学習」かに変わることが出来る点に関しては、決められた授業時間を考えればなおさらだが、学習教材と比べれば効率性が不確かであると言わなければならない。その他にも、例えばよくあることとして、「楽しさ」を「学習」ではなく「遊び」また「play / game」特有の性質であるという理解を促す点に関しても、「学習ゲーム」の理論を批判する余地がまだ残ると思われる。

「学習ゲーム」という理論と前提を考察した上で、フランス語学習を目的とした当教材の制作計画は、「学習ゲーム」としてではなく、「課題解決型活動で用いるデジタル・インタラクティブ教材」として開発が着手された。現代の情報社会とデジタル化する時代においてデジタルゲームの技術とリテラシーを参考にしつつも、当教材は授業との関連で使用される以上、参加は「自由」ではなく、また「ゴール」はフランス語の上達であり、ゲームに勝つことではない。ちなみに当活動では参加者は全員勝つという仕組みになっている。したがって、「遊び」の独自性を尊重しながら、当教材は「ゲー

ム」ではなく、あくまでフランス語学習を目的としたデジタル教材としてデザインされ、試用が行われた。その試用の報告を次のⅡ) 実践報告で述べる。

## Ⅱ. 実践報告

### 1. 概要

2019年度の春学期に、パワーポイントで作成したデジタル・インタラクティブ教材（以下、デジタル教材）を中心とするフランス語学習者向けの課題解決型活動を三つのクラスで試用した。事前の承諾を得た上で、学生が作業する様子を撮影し、またグループ内での会話を録音した。動画と音声を分析した結果、実践を通してデジタル教材を使用することの意義、その利点と難点を確認することができ、今後デジタル教材を使った課題解決型活動を制作していく上での重要な手掛かりを得ることができた。

課題解決型活動のテーマは、2019年4月に起きたパリのノートル・ダム大聖堂の火災によって焼失した尖塔の再建である（図1）。学生たちはグループに分かれてインタラクティブな機能を備えたパワーポイント上を操作しながら（図2、図3、図4）関連ニュース等の動画（図5）や文章を通して火災にまつわる様々な具体的事情を把握し、建築家などが提案した新しい尖塔再建案（図6）の是非を検討する。活動のしめくりに、グループごとにフランス語で口頭発表を行う。発表には自分たちが選択した新しい尖塔の案の説明、それを選択した理由、また他の案を選択しなかった理由を含めることとする。

### 2. 対象クラス

2年生の2クラス（インテンシヴ・クラス、初・中級レベル）と3年生の1クラス（中級レベル）を対象にこの学習活動を試用した。ほとんどの学生は1年次にゼロからフランス語を学び始め、「インテンシヴ」のクラスでは週3回フランス語の授業がある。この活動は、実際にフランスで放映されたニュースの動画を含んでおり、CECRのB1相当のレベルに設定されている。春学期の通常クラスの2年生にとっては難易度が高すぎるため、イン



図1 学習ゲームの最初の画面



図2 目標の画面

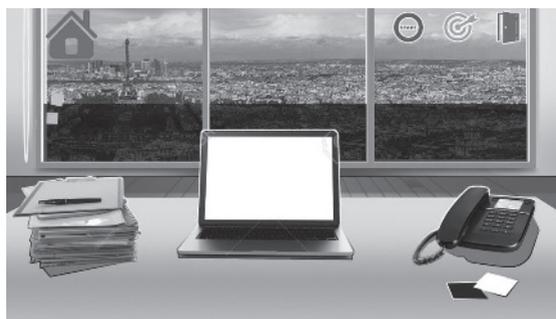


図3 オフィスのデスクを思わせる「ホーム」画面  
(アイコンとイメージをクリックするとアニメーション・音付きで移動できる)

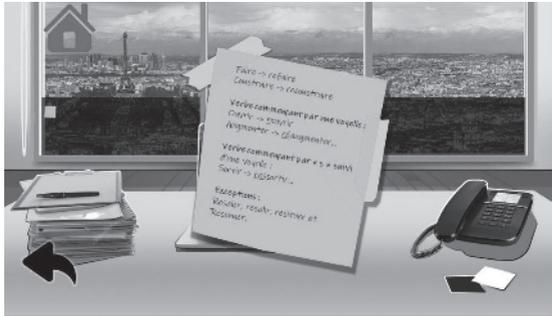


図4 活動に適した「足場かけ」を表示できる。



図5 クリックすると映像が再生され、いつでも「一時停止」、「早戻し」ができる。



図6 再建計画の一つ（全部で六つ）

テンシヴ・クラスを試用の対象とした。通常クラスでは、他のテーマで、より難易度の低い内容の活動を作成してから試用を考えている。

### 3. 下準備としての語彙テスト

活動を実際に行う前に、パワーポイントに類出する単語・表現についての語彙テストを行った。単語リストを事前に配布した上で語彙テストを行い、そのテストの点数によってグループ分けを行った。テスト結果が良くなかった学生と良かった学生が混ざるよう配慮し、20名程度のクラスをそれぞれ3～4名のメンバーからなる5～6グループに分けた。

### 4. 活動の流れ

今回の活動の実施のために、以下の準備を行った。

- (1) 各グループにつき、パソコンまたはタブレット1台の用意（ない場合は教員による貸し出し）。
- (2) パワーポイントのファイル（デジタル教材）の提供。
- (3) 動画の書き起こし（文章には空欄がある）を紙に印刷したものを一文ごとに細かい切れ端状に切って入れた封筒の配布。
- (4) 一人一人に補助プリント2枚の配布。

語彙テストの成績によってグループに分けた後は、学生にデジタル教材を自由に操作してもらった。その間、教員は教室を見回り、できるだけフランス語を使うように注意したり、活動の目標をよく理解しているかをチェックしたりした。学生には、活動に関連した補助プリント2枚を配布していたが、1枚目の補助プリントはデジタル教材の内容理解を促す選択問題、2枚目は最後の口頭発表の準備のためのプリントである。封筒内の紙の切れ端はデジタル教材内のニュースなど動画3本の音声を書き起こした文章を一文ごとに切ったものである。順不同になっているものを動画を見ながら正しい順番に並び替え、テキストを再構成するという作業が、動画のよりよい理解へ導くと学生に勧めたが、義務ではないと付け加えた。なお、書き起こしの文章



の一部を適切に消して空欄にし、学生に動画を見て空欄箇所を埋めさせる作業も組み入れた。

すべての動画（それぞれの再生時間は、1分15秒、21秒、2分15秒）の書き起こしテキストを再構成するには、2年生でも3年生でも、およそ30分かかった。動画が登場したときにすぐ書き起こしテキストの再構成に取り掛かるグループ、全体の内容を見てから動画に戻って再構成に取り組むグループ、あるいは再構成をせずに目標の発表準備をするグループなど、様々な取り組み方を見ることができた。

学生の会話内容の録音を分析することで、お互いに協力し合う様子、メンバー全員でフランス語の文章を作っていく過程などを把握することができた。その会話の一部は参考資料①に記載している。

## 5. 最終発表・プレゼンテーション

活動開始から、グループの口頭発表を始めるまで、約2時間を要した。1コマ90分の授業であるため、グループの発表時間と振り返りの時間を含めると、通常の授業の2回分で終えることができた。

さて、最終発表では、各グループが選んだ提案を紹介し、その選択理由とともに、他の提案を選ばなかった理由を説明する。グループの代表者ではなく、全員が発言するように、発表内容を分担しなければならない。3年生のグループの発表の一部を参考資料②に記載した。

## 6. 改善できる点

課題解決型活動全体の改善できる点として、次のことが挙げられる。

- (1) 書き起こしテキストの再構成を義務化すること
- (2) 最終的な評価システムを入れること
- (3) 各グループが作業する上で、グループ間に十分な距離が必要なため、あらかじめ広い教室を借りること

デジタル教材の改善できる点として以下の通りである。

- (1) 活動の流れを妨げる、無効にできない操作などの問題や、プログラムの限界が現れたため、パワーポイントではない他の方法でデジタル教材を作成すること
- (2) 同時に扱う資料の数を減らすために動画・音声などの理解を促すクイズ形式の問題をプリントとして配るのではなく、デジタル教材内に組み入れること

(2) に関しては、パワーポイントのマクロを使って確認クイズをデジタル教材内に組み入れることができた（図7）。選択方式と入力ボックスを利用し、内容に関するクイズを作成した。正しい答えを選択あるいは入力すると、「確認」ボタンの後に緑のチェックマークが表示される。教員にとってはプリントを確認するより、素早く学生の理解度を把握することができる。

**Questionnaire**

1) Quel est l'objectif de votre groupe ?  
Choisissez une ou plusieurs possibilités en cliquant sur les cases.  
 Cliquez sur un bouton pour sélectionner une option.

2) Quelle partie de la cathédrale doit être reconstruite ?  
Quelle partie de la cathédrale doit être reconstruite ?  
 Cliquez sur une case de la liste.

3) Emmanuel Macron veut que les travaux soient achevés dans  ans.

4) En 2024, beaucoup de gens viendront à Paris pour .

5) Les deux experts en patrimoine ont des avis divergents sur la valeur d'un monument historique. Choisissez l'affirmation juste :

Il ne faut pas reconstruire les monuments historiques. Ils ont leur valeur en tant que ruines.  
 Les monuments historiques ont une valeur historique, mais il est préférable de les reconstruire.  
 Les monuments historiques ont une valeur historique, mais il est préférable de les reconstruire.  
 Les monuments historiques ont une valeur historique, mais il est préférable de les reconstruire.

Tu vas être très compétent, tes actions ont été classées positivement.

図7 デジタル教材内のクイズ（クイズの一部にアクセサがない）

クイズの一部にアクサンがなく、パワーポイントにおける限界が見られるが、他の方法で作成すれば解決可能である。

## 7. おわりに

最終的にこのような活動に至ることができたのは、協力してくれた学生のおかげである<sup>18)</sup>。もともと、教科書、映画や音楽といった他のメディアを使う教材とは違った、別の可能性をもったデジタル教材の制作を目指していた。しかし、そのテーマと内容と形に関して、制作のプロセスにおいて学生より多くのフィードバックを得ることができたからこそ、こうした、フランスの時事問題をテーマに、デジタル教材をバランス良く活かした課題解決型活動に至ることができた。

録画・録音した学生の作業中の姿を分析することで、学生がデジタル教材のニュース動画を理解しようとするときにどの程度注意深かったかを把握することができた。動画の音声と書き起こしテキストの文章を合致させるために繰り返し動画を再生して音声を聞くというインプット作業も、目標であるフランス語の最終発表に向けてのグループ内の《リハーサル》などのアウトプット作業もこの活動に含まれている。「またやりたい」という声も少なかつたので、今後はテーマや難易度を変えながら、同じタイプのデジタル教材を活かした課題解決型活動を作成する予定である。

計画当初はデジタルメディアならではの「学習ゲーム」を目標にしていたが、I) の理論的アプローチの部で長く論じたように、一般的に「学習」にもっともふさわしいものと思われるのは「教材」であり「ゲーム」ではない。「遊び」と「ゲーム」には別の価値がある。その一方で、デジタル技術を使用しそれを駆使し続けているビデオゲームを参照することで、「教材」の一部に「デジタルゲーム」のような見かけを持たせることもできる。インタラクティブな操作が可能である以上、当教材は、学習者と教育教材との間に新しい感覚が生み出されることが大いに期待できる。

---

18) このプロジェクトは、著者が立命館大学に在職していた2017年に着手した。

参考資料① — アクティヴィティ中の会話の書き起こし

2年生「インテンシヴ」(週3コマ)、春学期、4名のグループ (K、A、M、I)

K : 美しくない、なぜなら

A : なぜなら調和しない

K : 調和しない、似合わない

A : 古い

M : ensemble

I : aller avec なんとか、aller ensemble...

M : ensemble... 副詞

A M I : aller avec ? aller avec とか

A : ふるい建物 vieux bâtiment が……。Flèche のやつの調和しないっていうのは

I : ne va pas ? ne va pas avec une terrasse, un toit terrasse végétalisé

M I K : Ce n'est pas très beau... parce que [10回] un bâtiment... 定冠詞 ? le bâtiment..

I : いやわからん

A : ne va pas avec ...

I : bien を入れるといいかもしれない ne va pas bien avec [3回] ... avec un toit terrasse végétalisé

3年生 (週1～2コマ)、春学期、3名のグループ (R、K、M)

R : Je pense que on doit restaurer avec la flèche parce que ... Notre-Dame est un monument .... un Patrimoine mondial de l'Unesco avec la flèche, donc...

K : Donc si on utilise contre 1, la forme va changer, c'est pas bien...

R : Je pense que c'est pas la Notre Dame...

K : Qu'est-ce que tu penses contre 2 ? Flèche en acier et toit en verre. ...

M : Je pense c'est forte pour... forte mais c'est flèche très changée, ce n'est

pas l'arch...

R : architecture

M : architecture de l'UNESCO, il n'y a pas de histoire

参考資料② — プレゼンテーションの書き起こし

3年生（週1～2コマ）、春学期、3名のグループ（R、K、M）+教員

K : On a choisi la reconstruction à l'identique.

教員 : C'est le projet 5 ? Reconstruction à l'identique... Pourquoi ?

K : Parce que la religion catholique est très stricte, donc on ne doit pas changer l'aspect de Notre-Dame. Notre-Dame est un monument historique et un patrimoine mondial de l'UNESCO. Il semble que le coût est cher mais la cathédrale a la valeur de 50 millions d'euros. En plus les millionnaires va donner beaucoup d'argent comme [?] contribution donc on ne doit pas se faire du souci pour l'argent. Les travaux finiront en 2030, on pense que c'est approprié. Cela ne presse pas parce que la prudence est très importante.

教員 : Oui, c'est vrai.

R : On va expliquer pourquoi on n'a pas choisi les autres. Contre 1, la Notre-Dame était enregistrée comme un patrimoine mondial à l'UNESCO avec la flèche donc si l'on la restaure sans la flèche, je pense que c'est pas la ... [?] symbolique, et contre 2, la fin des travaux est 2030, et ça prend le même temps de contre 5, donc je pense que c'est mieux de restaurer à l'identique que de restaurer avec un autre matériau.

教員 : Oui, ensuite ? Pourquoi vous n'avez pas choisi la statue de Mbappé ?

Le 3... c'est Mbappé ?

M : Contre 3, ce n'est pas Notre-Dame évidemment !

教員 : Ce n'est pas Notre-Dame ... ?

M : Evidemment

教員 : Evidemment. Ça n'a rien à voir avec Notre-Dame.

M : Et il coûte beaucoup d'années et monnaie, et ce monument ne va pas se familiariser avec les autres bâtiments de Paris.

教員 : Oui.