

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 —

吉 満 たか子

広島大学外国語教育研究センター

1. はじめに

意欲に満ちた学習者が、学習のプロセスで様々な困難に直面し、場合によってはそれら乗り越えられず、ついには授業を苦痛に感じてしまう。このようなことは、外国語教師であれば誰もが経験するのではないだろうか。筆者の経験でも、挨拶や自己紹介などを練習している初期の段階では生き生きとしていたのに、動詞や助動詞の人称変化や名詞の性、冠詞の格変化など複雑な文法項目を学習するにつれ、元気を失っていく学習者がどのクラスでも出てくる。このようなケースは、学習者にとってはもちろん、教師にとっても好ましくない。

例えば、「日本人の子どもがドイツの幼稚園に通っているうちにドイツ語を習得した」というような自然な外国語習得では、習得するための時間は限られていないし、その速度も子どもに委ねられている。ドイツ語が目前でコミュニケーションの手段として使用されているため、動機付けも十分に存在するし、習得の度合いに個人差があったとしても、それが問題視されることはないであろう。他方、大学の授業でドイツ語を学習するような場合には、授業を離ればドイツ語に接する機会はほとんどなく、上記の子どもが持つような直接的な動機付けは得られないのが現状である。また、限られた時間内である一定の内容が導入され、消化されなければならないため、学習の速度や度合いに個人差が生じることは最小限に抑えられるのが望ましい。そのためには、学習者が積極的かつ意欲的に授業に参加することが重要である。学習者が積極的に授業に参加すれば、本人の学習が促進される。それだけでなくクラス全体の雰囲気も良くなり、全体の学習も進むということを教師は経験的に知っている。

本稿では、学習者が積極的に授業へ参加するための仕掛けとして筆者が実践した「言語学習ゲーム」を紹介する。また、実践したクラスの学習者が言語学習ゲームについてどのように感じているのか、アンケート調査を行った。その結果を基に、言語学習ゲームが授業や学習に及ぼす効果について考察する。

2. 外国語授業における言語学習ゲームとは何か

2.1 名称について

「ゲーム」を表すドイツ語は“Spiel”であるが、“Spiel”には「ゲーム」の他、「遊び」「劇」「芝居」といった意味もある。「ゲーム」と言えば、トランプやカルタなどのカードゲームや、「人生ゲーム」やすごろくといったボードゲームが連想されるであろう。また、「遊び」は楽しむこと自体が目的であり、「学習」という側面はその言葉からは連想されにくい。そこで、外国語授業において導入される「ゲーム」は一般的に Sprachlernspiel 「言語学習ゲーム」と呼ばれており、本稿でもこの名称を使用する。(Dauvillier/Lévy-Hillerich 18-19; Kleppin 185参照)。

2.2 言語学習ゲームの定義

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) は言語学習ゲームを次のように定義付けている。

Mit *Sprachlernspiel* meinen wir auch alle anderen Bezeichnungen wie etwa *spielerische Übungen* und *Aufgaben* — kurz, alle Aktivitäten in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernerautonomie fördernden Unterricht. (19)

また、Kleppin (1989) は、次のように述べている。

Die Erkenntnisse moderner Spieltheoretiker lassen jedoch eher darauf schließen, dass jede Tätigkeit sowohl Arbeit als auch Spiel sein kann. Im Unterrichtskontext heißt das, dass die Betonung sowohl auf den Lernprozess und die Anwendung des Gelernten als auch auf den motivations- und lustfördernden Charakter der jeweiligen Tätigkeit als solcher gelegt werden kann. (185)

これらの記述からは、言語学習ゲームの定義付けが容易ではないことが伺える。言い換えれば、言語学習ゲームは、既習項目を使用して行われる授業内のアクティビティの1つであり、それを導入することによって学習者間で何らかのコミュニケーションが生じたり、学習意欲を高めたりするといった性格を帯びれば、どのようなものでも「言語学習ゲーム」とみなすことができるのである。このことは、Häussermann/Piepho (1996) が、授業における課題と練習問題を分類するにあたり、„Spiele“ について次のように述べていることから裏打ちされる。

Anders als bei allen anderen Übungen und Aufgaben hat eine Typologie der Spiele über den eigentlichen Inhalt und die Möglichkeiten der Spiele nur eine sehr begrenzte Bedeutung. Ein gutes Spiel ist nicht durch Analogie von anderen ähnlichen Spielen abzuleiten, es ist eine freie, neue Erfindung. (467)

2.3 言語学習ゲームによって何が学習されるのか

言語学習ゲームを導入することにより、どのようなことが学習可能か、またどのような効果が得られるのだろうか。この点について、Kleppin (1989) は以下のような点を挙げている。

- Teilbereiche des sprachlichen System
- Fertigkeiten
- Aktivitäten in unterschiedlichen Unterrichtsphasen
- Antizipation von Situation
- Positive Einstellung zur Fremdsprache u.a. durch Spaß auch im Unterricht
- Soziale Verhaltensweisen und situationsangemessenes Verhalten in der Fremdsprache

もちろん、これらすべてが1つの言語学習ゲームで到達されるものではない。しかし、言語学習のためのゲームである以上、学習した語彙や文構造が使用されることが必要最低条件であると

筆者は考える。また、「ゲーム」であるからには、Kleppinの挙げているように、「楽しみ」という要素が重要である。後に紹介する学生のアンケートの結果でも示されているが、学習者が言語学習ゲームを「楽しい」と思ったり、「役に立った」と感じることができるのは、クラスメートとの共同作業がうまくいったり、その過程で生じるコミュニケーションにおいて何かを学習したり、あるいは自分達の力で「面白い」と感じられるものを生み出した時である。

辻本(2004)はスペイン語の授業において学生間のコミュニケーションを促すアクティビティを考案し、実践報告の中で次のように述べている。

コミュニケーションができる能力は、言語を用いて皆で「なにかをする」ことを通して身につけていくべき社会的な能力である。教室の中でも、「なにか」をするために外国語を使うという場面を作る必要がある。そのために教師は常に授業中のアクティビティに工夫を凝らし、ペア作業やグループ作業を通して学生同士が関わり合う仕掛けを用意しなければならないと考える。(29)

辻本はコミュニケーション能力の育成を授業の目標としている。筆者の授業においても、ドイツ語によるコミュニケーション能力の育成が目標であり、言語学習ゲームも「言語を用いて皆で何かをする」ための仕掛けである。しかし、後述のアンケート結果が示すように言語学習ゲームは、例えばある特定の文法規則を習得させたり、語彙を覚えさせたりといった目的にも十分効果を発揮する。また、そのような場合においてもペアやグループでの作業は有効である。

2.4 ゲームの基本的な要素

Dauvillier/Lévy-Hillerich(2004)は、ゲームの基本的な要素として次の3点を挙げている。

1. Wettbewerbscharakter (勝敗)
2. Spielregeln und Rituale (ルール)
3. Gebrauch der Fremd- und Muttersprache (外国語および母語の使用)

以下では、それぞれの要素について考察する。

2.4.1 Wettbewerbscharakter (勝敗)

一般的なゲームでは、「ゲームに勝つこと」がその目標である。多くのゲームでは早さや正確さが競い合わせられ、そのためには運よりもむしろ集中力が問われる場合が多い。この原理は言語学習ゲームにおいても利用することができるが、「勝敗を決める」ことが自体が言語学習ゲームの目標ではない。そのため、Dauvillier/Lévy-Hillerich(2004, 31-32)は次のような点に留意すべきだと述べている。

- ①勝敗を決めるのであれば、その基準をはっきりとさせておくこと
- ②「1人の学習者対その他のクラスメート」という構図にならないようにすること
そのためには、2人1組でゲームに参加するなど作業形態にも留意してルールを決めること

勝敗の基準は、負けたからといって学習者の能力が他の学習者よりも劣っていることを表すものであってはならない。これは作業形態を工夫することによって回避される。例えば2人1組になって3～4組が競い合ったり、3～4人のグループを作りグループ対抗でゲームを行うことにすれば、勝敗を決定するのは一人の学習者の能力によるものではなくなる。また、ペアやグループで作業を行う場合、勝敗が意識されると積極的に共同作業を行ったり、集中して作業を行うなどの効果が期待できる。

2.4.2 ルール

ゲームのルールは全員がそれを理解しておく必要がある。カードやサイコロを使う場合には、それを使った一般的なゲームのルールを転用することができる。例えば、後述する「神経衰弱ゲーム」では、トランプでの神経衰弱と同じルールを採用した。学習者にとって馴染みのあるゲームのルールを採用すれば、ゲームの進行もスムーズに行われる。しかしアンケートの結果が示すように、言語学習ゲームが一般的によく知られているゲームと類似している場合、学習者にとっては面白みに欠け、ゲームが単調になったり、勝敗にこだわりすぎたり、逆に最初からあきらめてしまったりといったマイナスの面が出てくる場合もある。Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004, 32-33) も指摘しているように、ルールを変更したり、勝敗だけではないゲームの目標を明らかにさせておくことが肝要である。

2.4.3 外国語および母語の使用

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004, 33-34) は、言語学習ゲームでは基本的に学習している言語を使用すべきであり、教師もそのように仕向けるべきだと述べている。そして、母語を使用してよいのは、「ルールが理解できない」「ゲームに出てきた単語の意味が分からないが、ドイツ語で説明しては時間がかかる」といった場合に限定している。その理由として、「ゲームに参加している間、学習者の意識はゲームそのものに向けられているため、間違いを恐れずに話すことができる」と述べている。しかしこれは、授業におけるコミュニケーション言語が学習言語かどうか、またゲームの目標が「学習している言語で話すこと」かどうかによっては有効とは言えない示唆である。

筆者が行った言語学習ゲームは、「ゲームの最中に学習者同士がドイツ語で話す」ということが目標ではない。また、ゲームをドイツ語のみで行うだけの語学力を学生は身につけてはいない。したがってゲームの最中に学習者は日本語で話をしていたが、もしここで日本語を禁じていたとすれば、学習者間のコミュニケーションはほとんど成立しなかったであろうと容易に想像できる。そうなれば、ゲームの面白さも半減し、学習効果も期待できなかったであろう。

しかし、例えば *Wie heißt ... auf Deutsch?* などの表現をあらかじめ導入し、「ドイツ語でなら教師に尋ねてもよい」というルールを決めておけば、むしろゲームの最中であるからこそ積極的に使用することが考えられる。筆者のクラスでは *Wie heißt ... auf Deutsch/Japanisch?* を用いて尋ねれば、教師はいつでもそれに答えるという、授業のルールがあるため、後述する「プレゼントゲーム」では、通常の授業に比べ多くの学生が、自分の好きな物をドイツ語で何と言うのかをこの表現を用いて尋ねてきた。

2.5 言語学習ゲームにおける教師の役割

ゲームにおける教師の役割として、Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004, 34-37) は「ゲームの準備」「ゲーム中」「ゲームの後」の3つの段階に沿って、それぞれ次のような項目を挙げている¹⁾。

1. ゲームの準備

- ・学習者の興味を引くような内容のゲームを探したり、考えたりする
- ・ゲームの道具をそろえる
- ・ゲームのルールをあらかじめ確認しておく
- ・ゲームによって新たな語彙などを導入する

2. ゲーム中

- ・学習者が間違った発話をしていれば、正しい発話を繰り返すことによって訂正する
- ・学習者の間違いをメモする
- ・十分な時間を与える
- ・適当なところでゲームを止めさせる
- ・学習者がゲームに興じている場合には、それを新たな学習へと発展させる
- ・場合によってはゲームに参加する

3. ゲームの後

- ・道具を回収する
- ・ゲームを分析する

これらの役割に加え、「ゲームの後」の項目として、「ゲームの結果について学習者と話し合うこと」が必要であると筆者は考える。

Dauvillier/Lévy-Hillerich は、ゲーム中の教師の役割として「学習者がゲームに興じている場合には、それを新たな学習へと発展させる」ことを挙げている。具体的には、ゲームを楽しんでいることをうまく利用して、更なる語彙や表現を導入することである。これはもちろん可能であるし、有効な手段ではあるが、それまで学習したことのない語彙や文構造を用いてゲームを発展させるというのはそうたやすいことではない。スピードや正確さを競うゲームであれば尚のことである。後述のアンケートでも示されるように、ゲームの大きな効能の一つは、既習項目の記憶を楽しみながら強化できることである。それをさらに強化するのが、ゲームの後にその結果について話し合うことである。ゲーム後の話し合いでは、結果を学習者に発表させたり、発表の内容について教師がさらに質問をすることもできる。Dauvillier/Lévy-Hillerich の言う「新たな学習へと発展させる」チャンスはゲーム中よりもむしろこの段階にあるといえよう。

3. ゲームの実践例

以下では、筆者が実践した言語学習ゲームを紹介する。ここで紹介するゲームは次のような性格のものである。

- ・必ずしも勝敗を目的としたものではない
- ・ゲームの最中にドイツ語を使用することが目的ではない
- ・既習項目を楽しみながら復習し、記憶の強化を図ることが目的である

3.1 実践したクラスについて

ゲームを実践したクラスは、広島大学医学部1年生(38名)のクラスである。このクラスは90分の授業を週2回、筆者が担当している。使用している教科書は、『Farbkasten Deutsch neu 1(自己表現のためのドイツ語)』(板山/塩路/本河/吉満共著、三修社 2003)で、ゲームを実践するまでに学習した項目は次の通りである²⁾。

動詞の現在人称変化/名詞の性/話法の助動詞/分離動詞/名詞の1・4格/
人称代名詞の1・4格/ zu 不定詞の付加語的用法/前置詞+4格/前置詞+3格/
名詞の複数形

3.2 実践したゲーム

実践したゲームは4つで、次の順に導入した(括弧内は実践日)。

- ①作文パズル(2005年10月6日 後期初回授業)
- ②作文ゲーム「私は見た…」(2005年10月27日)
- ③神経衰弱ゲーム(2005年11月17日)
- ④作文ゲーム「プレゼント」(2005年11月24日)

以下では、それぞれのゲームの目的や作業形態、手順を紹介する。

3.2.1 Spiel 1: 作文パズル

目 的: 1) 前期に学習した構文および語彙の復習

2) 動詞や助動詞の人称変化や語順を意識化させる

作業形態: 小グループ(1グループ4~5名)

準 備: 教科書より既習の文を4つ(疑問文2つ, 平叙文2つ)を選び, 名刺大のカードに文を構成している語(又は語句)および疑問符と句点を書き込み, グループの数だけセットにして準備した(資料1)

手 順: 1) 各グループに1セットずつ配り, 一定の時間³⁾を与えて文となるよう, カードを並べ替えさせる

2) どのような文が出来たか, それぞれのグループの代表が板書し, 結果について全体で話し合う

このゲームを導入したのは、後期授業の初回である。作業をする小グループは、学生に機械的に番号を振り、同じ番号の学生同士が1つのグループを形成した。カードに書いた語・語句は、名詞を除き、それが文頭にくるものであっても小文字で書き始め、学生にもその旨をあらかじめ伝えた。文を選ぶ際には、組み合わせ次第ではいくつもの解答が可能になるのではなく、正解は1つとなるように留意した。また、作業に当たっては教科書などの参照は禁止し、グループ内で話し合っただけで文を作るように指示した。

すべてのグループが4つの文を完成させるまで10分程度の時間を要したが、その間に学生は互いに語彙の意味を確認しあったり、語順について話し合ったりしていた。また、例えば「これは

語尾が -st だから du と結びつくよ」「Wie findest du ...? って教科書に出てきたじゃない」などと、互いに教え合っている学生も観察された。

3.2.2 Spiel 2: 作文ゲーム「私は見た…」

- 目的: 1) 「現在完了形」を用いる際の語順を定着させる
2) 既習事項である場所を表す「前置詞+3格」の復習をする
3) 既習の他動詞と結びつく名詞の活性化を図る

作業形態: 小グループ (1グループ5~6名)

準備: 次の4種類の色の異なる付箋紙を、それぞれ学生の人数分準備した

- 何も記入していないもの
- 左端に既習の前置詞を書き込んだもの
- 左端に „mit“ と書き込んだもの
- 右端に既習の動詞の過去分詞を書き込んだもの

a) ~ d) の付箋紙は、グループの人数分を1セットとしてまとめておき、付箋紙を貼り付けるための台紙をグループの数だけ準備した (資料2)

- 手順: 1) それぞれのグループに付箋紙を配布し、a) に自分の名前を書かせる
グループ毎にまとめて教師が回収し、台紙に貼り付ける (この間、学生には次の作業をさせる)
- 2) b) に、適当な語を書き「場所を表す」ように指示する、c) には「クラスメートなら誰でも知っている人」を書かせ、d) には過去分詞に合う目的語を書くように指示する
 - 3) 名前が書かれた付箋紙を貼った台紙を、別のグループに配布する (同じ人数のグループ間で交換が行われるように留意する)
 - 4) それぞれのグループで作製した付箋紙を与えられた台紙に貼り、「誰が、どこで、誰と何をした」という文を作るように指示し、一定の時間⁴⁾を与える
 - 5) すべてのグループで作業が完了したら、結果を発表させる

このゲームは、現在完了形を学習した後に導入した。語順や語彙を定着させるのが主な目的ではあるが、それだけではなく、表現の範囲が広がったところでドイツ語を使って授業に「楽しみ」や「笑い」といった要素を付与したいとも思い考案した。

作業そのものは「付箋紙に語彙を書き込む」ことであり、作業中にはそれらがどのような結果を生み出すのか知らされていないこともあったため、それぞれの学生が一人で作業をしていたようであった。しかし、付箋紙を台紙に貼り付ける段階では、グループ内で相談したり、中には爆笑しているグループも見られた。

作業の後、全体で結果を発表し合ったが、その際には、Ich habe gesehen... に続けて文を読ませ、学生の名前が読まれた段階で、その名前を教師が呼んで学生の注意がそちらに向くようにした。また、文が最後まで読まれた後で、例えば „Hast du wirklich Hip-Hop getanzt?“ と質問したり、 „Ja, wir haben zusammen Sake getrunken!“ と内容に合わせて反応した。

学生はいつ自分の名前が出てくるのか分からないこともあり、発表の際にはいつもより集中して聞いているようであった。また、現実にはあり得ない内容の文が出来たときには笑いが起こり、

このゲームの導入以降、クラス全体の雰囲気や和んだようであった。

3.2.3 Spiel 3：神経衰弱ゲーム

目的：学習した語彙とその組み合わせを定着させる

作業形態：小グループ（1グループ4～5名）

準備：すでに学習した物の名前と、それらが売られている形態（eine Flasche, eine Dose など）を名刺大のカードにそれぞれ書き、2枚で1ペアとなるようにした。10ペア程度を1組としてグループの数だけ用意した。（資料3）

手順：1）各グループに1セットずつ配り、どのような言葉が書かれているか、またその意味をグループ内で確認させる
2）一定の時間⁵⁾を与え、トランプの神経衰弱ゲームの要領で語彙のペアを見つけさせる
3）それぞれのグループでの勝者を尋ね、„Ich habe eine Dose...“といった形式で、自分が取ったカードについて発表させる

このゲームには「勝敗」という要素があるため、語彙の組み合わせが正しいかどうか、ゲーム中に確認されなければならない。そのため、ペアとなる語彙の書かれたカードには同じ図柄の小さなシールを貼り、正誤が確認できるようにした。しかし、中には語彙ではなく、シールの図柄を見てゲームを行った学生もいた。また、誰もが知っているゲームであるため、「自分は不得手だ」と最初からゲームに乗り気でない学生もいたようである。後述のアンケートにおいてこのゲームがすべての点において他のゲームより低い数値を示しているのは、これらの要因も作用していると考えられる。

3.3.4 Spiel 4：作文ゲーム「プレゼント」

目的：1）3格の人称代名詞 dir および4格の目的語を使う練習

2）既習語彙の活性化を図る

作業形態：小グループ（1グループ3～4名）

準備：プリント教材を作製し、何も記入されていないもの（学生の人数分）と例を記したものを（グループの数だけ）を用意した（資料4）

手順：1）それぞれのグループに例を記入したプリントを配布し、グループ内で書かれている語彙や文の意味を確認する
2）グループで相談して、それぞれが異なるものプレゼントを考え、例にならって記入する
3）全体で結果を発表させる
4）全員に何も記入されていないプリントを配布し、自分自身の好きな物を書き込ませる
5）グループ毎に集め、それらを別のグループに渡し、2）の要領でそれぞれがプレゼントを考え、作文して記入し、サインをする
6）プリントを回収、学生に返却し、目を通す時間を与える
7）全体でどのようなプレゼントをもらったか発表し合う

このゲームは、教科書で「クリスマス」をテーマに Ich schenke という構文を学習した後
に導入した⁶⁾。自分の好きなものを記入する際には、多くの学生から教科書に登場していない語
を尋ねられた。すでに述べたように、筆者のクラスでは Wie heißt ... auf Deutsch? と尋ねれば
教師はいつでもそれに答えることになっているため、ほとんどの学生がこの表現を用いて質問し
ていた。

また、自分へのクラスメートからどんな物が贈られるかは、学生にとって大変興味深かったこ
とが後述のアンケートからも伺える。

これは、上記の作文ゲーム「私は見た…」にも共通することであるが、他人の作文に自分が登
場することは学生の興味や好奇心を引き、それを聞いたり、読んだりする際にはいつもより集中
の度合いが増すと考えられる。

また、このゲームではクラスメートの好きな物を通じて、その人の新たな側面を知ることがで
きる。このことは学生だけでなく教師にとっても興味深く、副教材を作製する際に学生が好きな
物や分野の語彙を選んで使用したり、テーマや課題によっては当該の学生を指名して答えても
らったりすることもできる。

4. ゲームについてのアンケート

4つのゲームを導入後、無記名によるアンケート調査を行った。アンケートは2005年11月28日
に実施し、当日出席していた34名から回答を得た。アンケートでは、4つのゲームについてそれ
ぞれ ①「グループで相談・協力をしたか」、②「ゲーム中はいつもより集中できたか」、③「ゲーム
は役に立ったか」という問いに、三択形式で回答してもらい、その理由も記入してもらった。ま
た、最後にゲームについての感想を自由に記してもらった。

4.1 ゲーム中の相談・協力について

ゲーム中にグループ内で相談や協力を行ったかどうかという点について、どのゲームでも7割
以上の学生が「そう思う」と回答している(図1)。

Spiel 1 (作文パズル) で全員が協力・相談をしたと回答しているのは、それぞれのグループ
に1組のカードを渡し、それらのカードを並べ替えて文を作るのであるから当然の結果と言える
が、夏休み明けの最初の授業で導入したこと、またあらかじめ教科書は見ないように指示したこ
となどもその要因として考えられる。また、勝ち負けという要素の強い神経衰弱ゲーム (Spiel 3)
においても7割が協力・相談をしたと回答していることは興味深い。

学生のコメントからは、自分の知らない語彙や表現がゲームに出てくる場合や、Spiel 2 (私
は見た) および Spiel 4 (プレゼント) の作文ゲームのように自分の工夫が結果を左右する場合に、
グループ内での協力・相談が強化されることが読み取れる。他方、座席やグループ構成員の組み
合わせがグループ作業の障害となるという示唆も得られた。

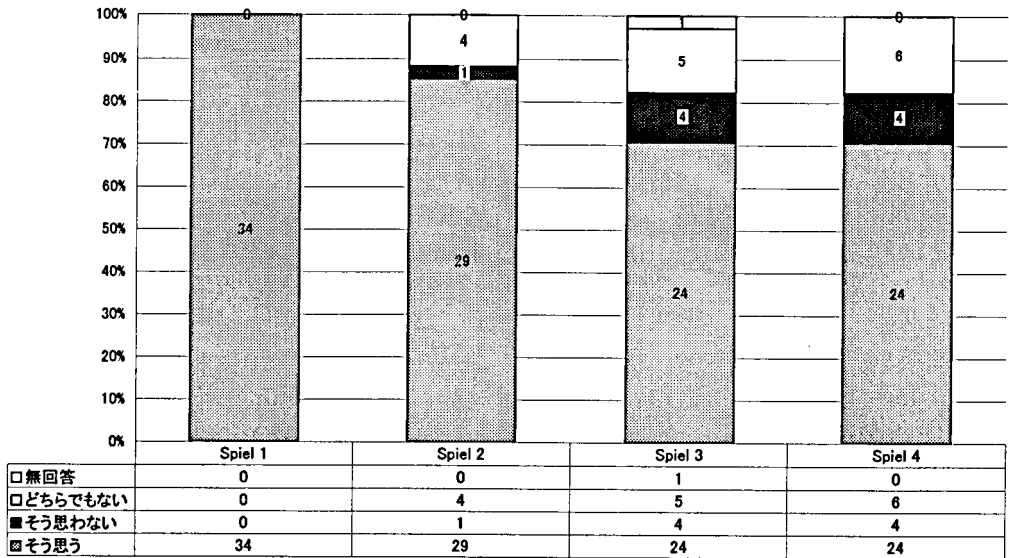


図1 ゲーム中はグループで相談・協力をしましたか？

学生のコメント《ゲーム中はグループで相談・協力をしましたか》

【Spiel 1】

そう思う：知らないことを教えてもらえた／一人だと分からないことが多かったから／自分がわからないことを友達に聞きつつ、考えつつやれたから／みんながそれぞれに意見を出して作っていったから

【Spiel 2】

そう思う：より変な文を作ろうと…／より面白い文章，意味の通った文章にしたかったため／ネタを考えるのに必死だった

そう思わない：座席を3列使っていたので，距離があったせいだと思う

どちらでもない：付箋紙に書くのは個人の作業，発想だったから／一人ひとりが選んだだけだった

【Spiel 3】

そう思う：わからない単語などみんなで話し合えたから／これ何だろうね，とか話したから／単語の意味などの確認のため／自分が覚えきれていない単語を相談しあったから

そう思わない：みんなやる気なし／メンバーも全然覚えていないというので

どちらでもない：時々しただけ／シールに気をとられつつ，名前を見つつだったので

【Spiel 4】

そう思う：単語を相談したから／文法どうこうよりネタの相談／どんなプレゼントがいいか話し合えたから

そう思わない：自分一人で考えることが多かった／ひとりのできるから／どちらかというと個人作業の感が強かった

4.2 集中の度合いについて

ゲーム中にいつもより集中できたかどうかについては、Spiel 3 (神経衰弱) と Spiel 4 (プレゼント) において比較的大きな差が出た (図2)

Spiel 1 (作文パスル) では全員が「協力・相談をした」と回答しているにもかかわらず、集中できなかった理由を「相手と調子を合わせる煩わしさ」「時間が余った」としている学生がいる。これは、このゲームが復習のためのものであり、よくできる学生にとっては簡単な課題であったため時間が余ったり、協力・相談をしたがゆえにそれが煩わしかったと感じる学生がいたためと考えられる。

Spiel 2 (私は見た) では、偶発性が作文の面白さを生み出すのではないかと考え、付箋紙に語彙を書き込んでいる段階では、学生にそれらがどのように使われるのかわからせていなかった。そのため、あまり考えずに語彙を書き込んだケースが多かったようである。

Spiel 3 (神経衰弱ゲーム) では半数近くの学生がゲームにあまり集中できていないようであった。学生にとって神経衰弱は目新しいゲームではなく、また内容も「語の組み合わせを見つける」という単純なものであったためであると考えられる。他方、Spiel 4 (プレゼント) は他のゲームに比べ集中したと回答した学生が多かった。それは、このゲームが人の好みを考慮してプレゼントを自ら考えるという作業であったことと、工夫次第では面白い内容の文を作る可能性があったからであると考えられる。

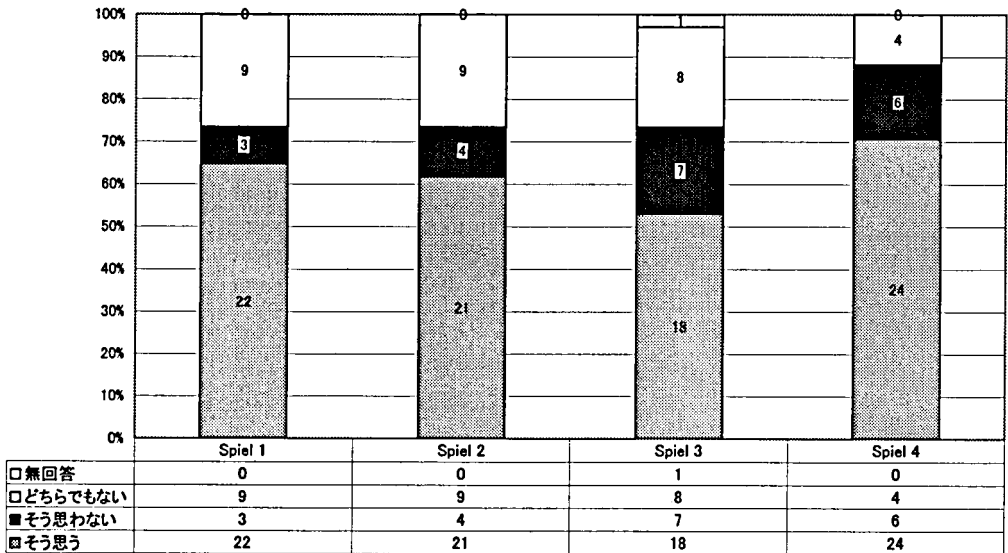


図2 ゲーム中はいつもより集中できましたか

学生のコメント《ゲーム中はいつもより集中しましたか?》

【Spiel 1】

そう思う：みんなで協力してできたから／失敗したらはずかしいので／グループでやるほうが楽しくて集中できたから／ゲームをすることは能動的に取り組むことだから

そう思わない：相手と調子を合わせたりしなきゃいけなくて正直わづらわしかった／むしろ時間

が余った

どちらでもない：あまりにも分からないので困った／あまり違いを感じなかった／いつも通り

【Spiel 2】

そう思う：ネタを考えるのに必死だった

そう思わない：自由に書くだけだったから／あまり違いを感じなかった

どちらでもない：いつも通り／覚えていないです

【Spiel 3】

そう思う：真剣に神経衰弱をしたから／神経衰弱なので、そのカードを覚えようと努力するから
／ちょっと頭を使ったから／覚えようと必死だったから

そう思わない：神経衰弱に気をとられてしまった／一人でさっさととっちゃったから、時間余り
すぎ／神経衰弱をただけだった

どちらでもない：その日は眠かったので…／作業だから／あまり違いを感じなかった

【Spiel 4】

そう思う：わくわくしたから／いろいろと考えた／よりよい文を作りたくて／4つの中では何を
あげるか考えたり一番楽しかった／文章の練習になった／オリジナリティーあふれる
文を作ろうとしてかなり考えるから／楽しく文を書く練習が出来たから／協力して
やったから

そう思わない：てきとーに書いた

どちらでもない：あまり違いを感じなかった

4.3 ゲームが役に立ったと感じるか

言語学習ゲームについて、学生は概ね「役に立った」と感じていることがわかる（図3）。

その理由としては、自由記述（資料5）においても見られるように、「楽しいから頭に残る」「楽しみながら復習できる」「楽しいから集中できる」などが挙げられた。

学生のコメントから読み取れるように、ゲームを「役に立った」と実感するということは、次のようなことであると言える。

- ・既習の事柄を思い出すことができた（復習）
- ・自分が理解していなかった点に気付いた（補完）
- ・学習項目が身についた（定着）

Spiel 1（作文パズル）については、すでに述べたように夏休み明け初回の授業での導入であり、多くの学生がこのゲームを通じて、前期に学習した項目が復習できたと感じたようであった。作業自体は「カードの並べ替え」という単純なものであったが、グループによって文を組み立てるプロセスは異なり、語彙を組み合わせるチャンクを先に作るグループもあれば、主語をまず見つけてからそれに対応する動詞を探したりするグループもあった。カードを使用することで言葉の入れ替えが簡単に行うことができ修正も容易なため、グループ内で活発に意見交換ができたことが復習できたという実感を与えたと考えられる。

Spiel 2（私は見た）では、現在完了形における語順が色のついた付箋紙によってビジュアル化されたこと、そして自分やクラスメートが主語として登場する文はフィクションであるがゆえに

ユーモアがあり、興味を持って読んだり聞いたりできたことが「役立った」という実感につながっている。

Spiel 3 (神経衰弱) はこの項目でも他の3つのゲームに比べて肯定的な回答が少なかった。この要因の1つは、ゲーム中に正しい組み合わせがわかるようカードにシールを貼ってあったため、ドイツ語そのものではなく、シールの図柄でゲームをした学生がいたことである。また、語彙の意味を覚えている学生にとっては簡単でも、そうでない学生にとっては難しいと感じられたこともマイナスに作用したと考えられる。これは、ゲーム中にグループ内での相談や協力をあまりしなかったと回答した学生が他のゲームに比べ多かったこととも関連している。

Spiel 4 (プレゼント) は、Spiel 3 (神経衰弱) とは異なり、相談・協力が比較的少なかったにもかかわらず役に立ったと回答した学生が多かった。これは、„Ich schenke dir ... “ というパターンの文を、異なる複数の相手に書き、また自分にも複数の異なる相手から同様の文をプレゼントしてもらえるため、ゲーム中に表現をマスターしたと感じる学生が多かったからと考えられる。このゲームでは集中したと感じた学生が他のゲームに比べ多かったことも、「役立った」という回答が多かったことの一因と考えられる。

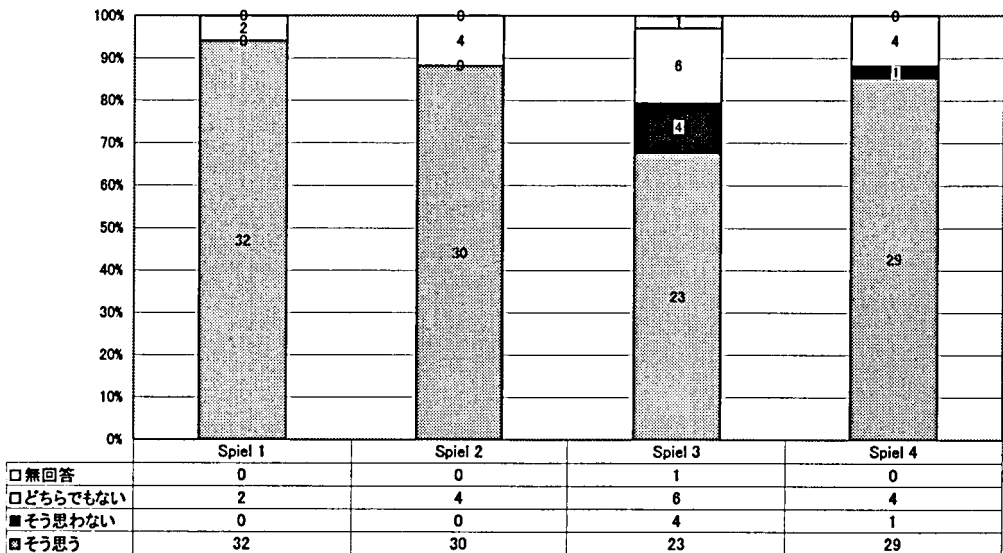


図3 ゲームは役に立ちましたか？

学生のコメント《ゲームは役に立ちましたか？》

【Spiel 1】

そう思う：危機感を感じた／夏休み明けだったので、普通に復習をするより話をしながら時間をかけてゆっくりと思い出せたからよかったと思う／忘れていることが多いのに気付いたから／いくつかの文章だけで人称変化などの復習がしっかりできた／並べ替えと言う体を使った体験をすると頭に入りやすいと感じたため／自分のぬけていたところをみんなと補いながらできたら／面倒くさくなく自然に復習ができているから

どちらでもない：1回だけでは十分に思い出せなかった

【Spiel 2】

そう思う：楽しみつつも語順などを気にすることができたから／前置詞を思い出したから／自分のことを言われると結構覚えたりしてしまうから／パターンを覚えることで現在完了形を正しく理解できたから／できた文章が面白かったし、みんなのりのりだった／1つ1つの語彙について何かを意識しながらすることができたら／同じような文をいろいろなパターンで多く耳にすることができたため／楽しかったし復習になったから／語順がわかりやすかった

どちらでもない：パターン化する／カードに記入するときに前置詞の復習は出来たけど、カードを並べるときには語順などはあまり意識せず行ったので、効果は微妙だと思う

【Spiel 3】

そう思う：覚えられたから／シールを貼っていたため、どの単語にはどの単位をつけるというのが分かりやすかった／面白かったので印象に残ると思う／他の時と比べゲーム自体に重点が大きかった気がする／容器などが覚えられたと思うので／ゲームのほうがはっきり記憶に残るから／かわいいシールがついていて組み合わせが良かったから

そう思わない：カードを引く時あまりドイツ語を意識しなかった気がする／ひとりでほとんど取っちゃったから／例えばコーラを最初ひいた時、缶でもビンでもいいはずなのに片方が答えだったので、ドイツ語で考えている人よりシールを見ている人が勝っていたから

どちらでもない：シールに頼っていた／難しかったし、まだ覚えていないので／自分にとっては難しかった

【Spiel 4】

そう思う：文章を何度も書いたから／様々な単語を使うから／まだ習得できていないが、役に立ったと思う／1つ1つの名詞について、女性・男性などしっかり考えて行ったから／いろんな人にプレゼントを書いてもらい、読むことで役立ったと思う／いろいろな単語を思い出すことや学ぶことができたため／今までの語彙だけでなく、新しい語を聞いたりできたため／何回も文を作ることで自然に身についていくから／楽しみつつ覚えられたから（人称変化など）

そう思わない：今使える自信がないから

どちらでもない：凝ったのを書くほど語彙ないし／普通の作文とあまり変わらなかった気がする／なんとなくは分かってきた

4.4 ゲーム形式の練習を学生はどう感じているか

アンケートの最後に、ゲーム形式の練習をどう思うか自由に記述してもらった。29名の学生が何らかのコメントを書いていたが、そこからは、言語学習ゲームが概ね学生には好評であったことがわかる（資料5参照）。

言語学習ゲームを「楽しい」と感じた学生が多く、そのことが集中や記憶に良い作用を及ぼすことを示唆するコメントも複数見られた。また「眠くならない」「時間が早く過ぎる」といったコメントからは、言語学習ゲームが筆者の意図していたとおり「授業への積極的な参加のための仕掛け」として機能したということが分かる。

クラスメートとの共同作業を「仲良くなれるのでいい」「理解も深まるし、より友好的になれ

るのでよい」「みんなで相談しながら出来るので勉強しやすい」と肯定的に捉えている学生がいる一方、「仲の良い人と一緒にやりたい⁷⁾」「普段話さない人とペアになると全然進まない」と好ましく思っていない学生がいることも確認された。作業形態とグループの形成方法は授業や学習効果にに影響を及ぼす要因の一つであり、別の機会に詳しく論じてみたい。

5. 言語学習ゲームの効果

今回行った実践とアンケート調査の結果からは、言語学習ゲームが「学習者が積極的に授業へ参加するための仕掛け」として機能していることが分かった。では、それがもたらす効果とはどのようなものであろうか。

クラッセン／テレル (1986) は、第二言語習得の理論的モデルとして5つの仮説⁸⁾を挙げている。その中に「情意フィルター仮説」があるが、言語学習ゲームの効果はこの仮説に最も関連すると考えられる。「情意フィルター仮説」では、情意因子、すなわち学習者の動機や自己に対するイメージ、他者（教師やクラスメート、その言語が話されている国や人々）へのイメージなどがある種のフィルターを形成し、インプットを言語学習に使用させない働きを持つという。例えば、ドイツ語を学習する動機付けが全くなく、教師やクラスメートに対しても不信感を持っているような学習者では、高いフィルターが存在すると考える。このような場合、授業での説明やクラスメートの発言などのインプットはこのフィルターに阻まれて学習者には浸透しないことになる。理想的な学習者ではこの情意フィルターが低く、インプットがより浸透しやすいという。

心理学的に見ても、情意的側面は学習に大きな影響を及ぼすことが知られている。波多野／稲垣 (1981) は、「効力感」の有効性を示唆している。効力感とは、「自分が努力すれば、環境や自分自身に好ましい変化を生じさせうる、という見通しや自信を持ち、しかも生き生きと環境に働きかけ、充実した生活を送っている状態」を指し、効力感が獲得されていると、通常なら無力感に陥るような状況におかれていてもこれを切り抜けることができる可能性があることを指摘している。そして、学習の場面では共同的なやりとりや教えあいが、この効力感の形成に寄与しているという。仲間同士でのやりとりは、自分が相手に認められているという実感や、自分が困ったときには手助けをしてくれる友だちがいるという安心感を与え、そのことが自分の存在感や自信を強める結果をもたらすのである。

言語学習ゲームでは通常の課題とは異なり、学生はリラックスして課題に取り組むことができる。また、共同作業を行うことで学生間のやりとりや教えあいが生じる。このような機会をなるべく多く設けることで学生同士の信頼感がより強くなれば、授業そのものに対する情意フィルターも低くなり、効力感も強化されると考えられる。また、情意フィルターが低くなれば、授業におけるインプットも浸透しやすくなり、「分かる→面白い→さらに勉強する」といった学習にとって良い循環が形成される。この良い循環こそが内発的動機付け⁹⁾であり、学習にとって非常に有効な動機付けである。

このような観点から、言語学習ゲームを授業に導入することは、情意的側面において良い影響を与え得るものであり、効果的な外国語習得への足がかりになるものであるといえる。

おわりに

本稿で紹介した言語学習ゲームの実践は、学生がある程度のドイツ語学習を終えた後期に行ったものである。筆者のクラスでは、初回の授業からペアやグループでの作業を積極的に導入し、

学生同士が教えあい、学びあうことのできる雰囲気作りに努めている。そのため共同作業に対する抵抗はこれまでもほとんどなかったが、言語学習ゲームを導入したことによってクラスの雰囲気が向上し、前期に比べ、共同作業がよりスムーズに、そして活発に行われるようになった。また、教師に対して気軽に質問をする学生も増えたように感じている。

クラッシェン／テレル (1986) は、ゲームは言語習得のための基礎として大いに役立つものであり、授業のお飾り (frill) ではないと指摘している。言語学習ゲームの導入にはある一定の時間と労力が必要であるが、どのような課題でもゲーム的な要素を付与することはできる。少しの工夫が学生の授業に対する積極的な取り組みをうながし、学生間のやりとり、そして教師と学生とのやりとりの機会を増やすことができるのであれば、教師はそれを惜しむべきではない。

参考文献

- DAUVILLIER, Christa/LÉVY-HILLERICH, Dorothea (2004): *Spiele im Unterricht*. Fernstudien-einheit 28. Berlin: Langenscheidt
- GUDIJONS, Herbert (1995): *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- HÄUSSERMANN, Ulrich/PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch*. München: Idicium
- 市川伸一 (1995): 『学習と教育の心理学』岩波書店
- 稲垣佳世子／波多野誼余夫 (1981): 『無気力の心理学』中公新書
- KLEPPIN, Karin (1989): *Sprach- und Sprachlernspiele*. In: BAUSCH, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S.185-187
- 白井恭弘 (2004): 『外国語学習に成功する人、しない人』岩波科学ライブラリー・岩波書店
- スティーブン D. クラッシェン／トレイシー D. テレル (藤森和子訳) (1986): 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店
- 辻本千栄子 (2004): 「コミュニケーション能力を育成する教室活動」『学習者中心の外国語教育をめざして 流通科学大学ドイツ語教授法ワークショップ論文集』板山真由美／森田昌美編, 三修社

教科書

板山真由美／塩路ウルズラ／本河裕子／吉満たか子 (2003): 『Farbkasten Deutsch neu 1 (自己表現のためのドイツ語)』三修社

注

- 1) 吉満訳
- 2) 前期では、全12課から構成される教科書の、Lektion 1からLektion 6まで進んだ。ここでは学習した文法項目を挙げてあるが、表現の内容やテーマは次のとおりである。
Lektion 1: 自己紹介をする, 相手の名前や職業をたずねる, 飲み物を注文する
Lektion 2: あいさつ, 家族・友人を紹介する, 相手や第三者についてたずねる, 数詞
Lektion 3: 必要な物があるか尋ねる, 相手の行き先や予定を尋ねる
Lektion 4: 相手を誘う, しなければならないこと・してはいけないことの表現


Lektion 5: 週末や一週間の予定を語る, 意見を求める, 意見を述べる

Lektion 6: 相手の意思をたずねる, 待ち合わせの場所や時間を相談する

(『Farbkasten Deutsch neu 1』目次参照)

- 3) 特に制限時間は設けず, 机間巡回を行いほぼすべてのグループが並べ替えをしたのを見計らって, 次の段階へ進んだ。
- 4) このゲームでは, 付箋紙に書き込む作業に15分程度, 台紙に貼り付けるグループ作業に10分程度を要した。その後, 30分程かけて結果をすべてのグループに発表させ, 内容について話し合った。
- 5) このクラスでは10分間を制限時間として与えた。
- 6) このゲームは, 授業の最初に Ich schenke... という表現を教科書で復習してから導入した。ゲームを行い, 全体で結果を発表させ, 内容や文法 (ここでは不定冠詞の4格に多くの間違いがみられた) を話し合うことでその授業は終了した。
- 7) このクラスでは, 月曜と木曜の週2回の授業のうち, 月曜日は必ずくじ引きで座席を指定している。これは, ドイツ語で基礎的なコミュニケーションができるようになることを授業の目標としているため, なるべく多くの異なるクラスメートと接触する機会を設けるのが目的であり, 4月の授業開始当初から導入している。くじを作り引かせたり, 座席を移動したりする時間のロスはあるものの, パートナーが変わることは, 私語を防いだり, 慣れあいから課題への取り組みがおろそかになったりすることを防ぐことに大いに役立っている。その点からすれば, グループやペアをくじ引き等で形成することは, ネガティブな側面を差し引いたとしても有効であるといえよう。
- 8) 5つの仮説とは, 「習得—学習仮説」「自然順序仮説」「モニター仮説」「インプット仮説」「情意フィルター仮説」である。
- 9) ドイツ語を例に取れば「ドイツ語そのものが面白いから勉強する」というのは内発的動機付けであり, 「単位のために勉強する」というのは「単位」という報酬に基づく動機付けであり, これを外発的動機付けという。動機付けについては市川 (1995) を参照。

【資料1：作文パズル】

Robert 

findest

was

gehen

am

?

【資料2：「私は見た…」】



Ich habe gesehen...

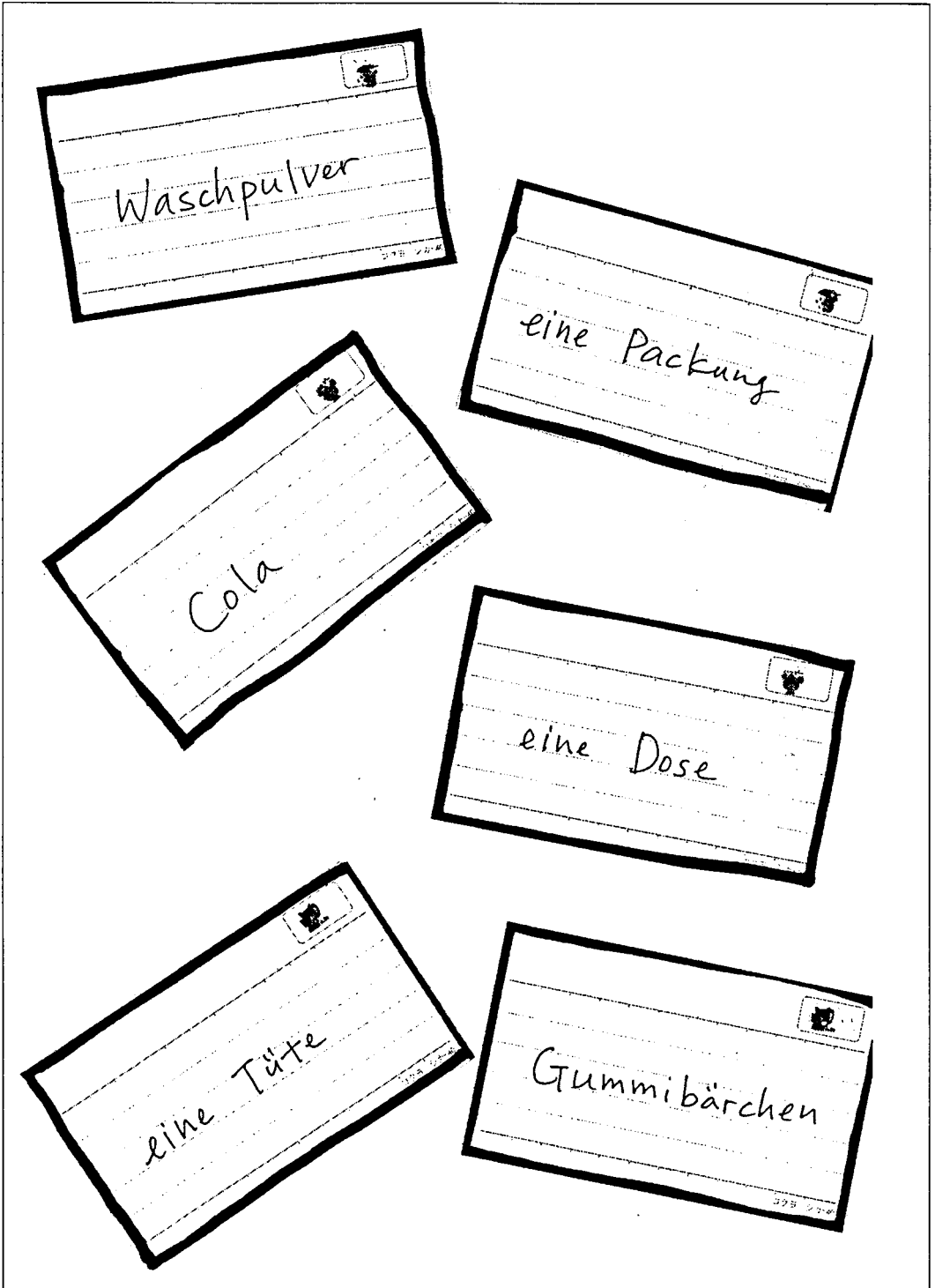
Wer?	Wo?	Mit wem?	Was?
	hat		
	hat		
	hat		
	hat		
	hat		
	hat		



Ich habe gesehen...

Wer?	Wo?	Mit wem?	Was?
Yoshina	hat	vor dem Café mit Akiko Wada	Cola getrunken.
yoko	hat	unter dem Tisch mit Akiko Yada	Walzer getanzt.
Wakana	hat	hinter Tabako mit Frau Yoshiniru.	Tischtennis gespielt.
Asuka	hat	auf ^{dem} Bett mit Junichiro Koizumi	ein Eis gegessen.
Yusuke	hat	in Saijo mit Herr Ina:	Renai-Revolution gesungen.
	hat		

【資料3：神經衰弱】



【資料4：プレゼント】

ペーシックドイツ語Ⅱ：Fabkassen Deutsch neu 1, Lektion 8

Name: Takako

Was ich mag: Deutsch, Koreanisch, Honig,
Orange, Berlin, Picknick, Jogurt, Tofu,
Kaffee, Sake, Musik hören, spazieren gehen,
Bae Yong Joon, Sushi, Ohringe, Odagiri Joe,
Blumen, Koba, Baumkuchen, Pizza, Winter,
Schwimmen, Wein, Kamera, Lesen, Natto

Name: Takako

Was ich mag: Deutsch, Koreanisch, Honig,
Orange, Berlin, Picknick, Jogurt, Tofu,
Kaffee, Sake, Musik hören, spazieren gehen,
Bae Yong Joon, Sushi, Ohringe, Odagiri Joe,
Blumen, Koba, Baumkuchen, Pizza, Winter,
Schwimmen, Wein, Kamera, Lesen, Natto

Ich schenke dir ein koreanischbuch. Apple

Ich schenke dir einen Bikini. Katsumi

Ich schenke dir ^{nicht} Bikini von Ishiyuki Kaotaro

Ich schenke dir CD von Kaotaro Horaka

Ich schenke dir Egashira zehh vor drei Yuichi

Ich schenke dir Bae Yong Joon, Tadashi

Ich schenke dir ein koreanischbuch. Apple

Ich schenke dir einen Bikini. Katsumi

Ich schenke dir ^{nicht} Bikini von Ishiyuki Kaotaro

Ich schenke dir CD von Kaotaro Horaka

Ich schenke dir Egashira zehh vor drei Yuichi

Ich schenke dir Bae Yong Joon, Tadashi

【資料5】

ゲーム形式の練習を行うことについてどう思いますか？

1. 楽しみつつやることで頭にも入りやすく、自然と覚えられたのでこれからもしてほしい
2. おもしろい
3. ネタに走れるものなら、みんなやる気であるかも
4. 自然にドイツ語の文章に親しめるので、いい企画だと思います
5. 楽しみつつ頭に入るのでよいと思う
6. 楽しく勉強できるし、仲良くなれるのでいいと思います
7. 楽しくできていいと思う
8. ゲーム形式は楽しいと思います。月曜日ならまだしも木曜日は仲の良い人と一緒にやりたい
9. 不可欠だとは思わないが、お互いに協力したり話し合うことで理解も深まるし、より友好的にもなれるのでよいと思う
10. 普段話さない人とペアになると全然進まないし、指摘し合いにくくて効率が悪い
11. まあ、いいんじゃない？
12. 復習が多いことに越したことはないと思います
13. 実際楽しくでき、かつ学べたと思う。ただし自分の力が足りないことがあったので自分の勉強に対して反省したい
14. わかりやすいし楽しいので、これからも続けて欲しいです
15. 面白いと頭に残りやすいと思う。みんなで相談しながら出来るので勉強しやすい
16. ゲームを行うことでインパクトが強くなるので、多少頭に入りやすいと思う
17. 楽しみながら習った事の復習ができていいと思う
18. 楽しく進められていいと思う
19. ただ講義をするよりいいと思います
20. 楽しめるし、頭に残るのでよいと思います
21. 良いと思う
22. 楽しく学べるからいいと思います
23. いやー、なかなか寝なくなるし、頭も使うしいいと思います
24. ゲームは楽しいので集中し、積極的に出来るので良かったと思う。また、グループでやることで、自分の間違っているところが発見できたので良かった。また、文をつくる練習を苦に思うことなく出来たと思う
25. ゲーム形式の練習はおもしろくて、頭も使っていていいと思う。ねむくないのでよい。
26. いつもより楽しいので集中できるので良いです
27. 楽しくドイツ語が勉強できるので、良いと思います。また良い復習にもなります。
28. ふつうにテキストを使った授業より楽しいし、時間がたつのもはやい。友達もできるし、これからもどんどんやってほしいです。
29. 時間が早く過ぎるし、楽しみながら復習できるので、これからもたくさんしてほしいです

ABSTRACT

Language Learning Games for German Class : Practice and Effects

Takako YOSHIMITSU

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

It is not easy for teachers to keep all students motivated and concentrated through a term, or sometimes even through a lesson. Almost all students learn German for the first time at university, and they learn German eagerly at first. But as learning advances, some students have difficulties, especially in grammar.

For example, when a Japanese child learns German in a German kindergarten, the child is probably very motivated because German is used as a tool for communication. In addition to motivation, time to learn in such a situation is unlimited and each children can learn at his or her own pace. But in the case of learning German in a secondary school or at a university, students (and teachers) have only limited time and there are certain contents which students are required to digest during each lesson. In such a case, it is important that students participate actively.

This paper explains about the concept of “language learning games” in foreign language classes, and introduces four games that were practiced in a German class for beginners in the second semester of 2005. In addition, the opinions of the students with respect to the games were surveyed.

Results of the questionnaire show that language learning games are popular with students, and are useful for learning in the following points:

- a) to review what they learned,
- b) to notice points that they did not understand, and
- c) to automatize what they learned

The games involve cooperation and teamwork. They require communicative exchanges, and students had opportunities to teach each other. These cooperative exchanges also promote comradeship and trust among students. Thus, language learning games provide multiple benefits.