

日本語教育での新聞読者欄への投稿活動における ゲーミフィケーション要素の検討

千々岩 宏晃

1. 研究目的

本稿は、高等教育における日本語教育活動、特に新聞読者が意見を投稿する投書欄(以下、読者投稿)への投稿を行う教室活動について報告し、その実践で得られた学習者の自己省察カード等の分析が、ゲーミフィケーション(Gamification)の要素と連関を持つこと、また、その連関が学習者の書く活動にとって有効な点と教師の介入が必要である点を明確にすることを例証するものである。

近年発刊された書く技能を志向した教材は、アカデミック・ライティング教材が多くある一方、従来型の教材⁽¹⁾はあまり見られない。これを、「書く活動」のアカデミック専化、と呼んでもよいだろう。一方で、中級での書く活動からアカデミック・ライティングには空白があることも事実である。特に留学期間が1年程度の交換留学をする学習者にとっては、日本語でのアカデミックライティングスキルがどれだけニーズに沿っているか、議論の余地がある⁽²⁾。阿部(2014)が述べるように「文章を書くことを、[引用者注:入試に合格する、就活で成果を上げる等の] そうした実用面の目的のみに還元すると、作文の教育が不完全で貧弱なものになってしまう(p.17)」恐れもあるのである。

また、近年ビジネス(井上2012)での応用と同様に、教育工学でもゲーミフィケーションの研究が盛んにおこなわれており(藤本2015)、日本語教育においても徐々に実践・研究成果が報告されている。たとえばリーダーボードを導入した岩本(2019)や、漢字教育の Sauerland et al. (2015)が挙げられる。ここでいうゲーミフィケーションとは、「ゲームの娯楽以外の社会的用途への応用」であり、「ゲーム以外の活動にゲームデザインの手法やゲーム要素を取り入れる」こと(藤本2015a)である。一方、本稿で主張したいのは、授業をゲーミファイするのではなく(授業にゲーム要素を取り入れるのではなく)、すでにゲームの要素を含んだ活動を授業に導入するという方向性の検討が可能であるという点である。

では、読者投稿活動の何がゲーミフィケーション要素と連関を持ち、その結果作文教育上の利点をもつのか。本稿では、学習者の自己省察、授業アンケートを資料に、ゲーム要素との合致を調べることで、読者投稿欄がどのようなゲーミフィケーション要素を含んでおり、作文教育に有効であるのかを検証する。

2. 先行研究

本節では、ゲーミフィケーションを構成する要素について述べる。Hunicke et al. (2004)は、ゲームが「楽しいもの」であるための要素を列記しており、それらは「刺激」「空想」「物語性」「挑戦」「連帯感」「発見」「表現」「気晴らし」であるという。

また、McGonigal (2011)は、ゲームの最も原始的な形を「ゴール」「ルール」「フィードバック・システム」「自発的受容(voluntary participation：以上の3つの要素を強制されず自ら受け入れること)」の4つに分け、さらに、ゲームが、現実の代替(Alternative Reality Gaming: ARG)として有効に働く理由として、以下の14項目を挙げている。本稿では、これを指標として用いるために、さらに「挑戦・試行的側面」「情意的側面」「社会的・協働的側面」の3つに分けた。

表1 McGonigal (2011)による ARG が有効な点を、稿者が3つの側面に再分類したもの

分類	ゲーミフィケーションの要素
挑戦・試行的側面	要素1. 「本来は不要な障壁」であること 要素2. 壮大なスケールで行われ、行為に意味を見出すこと 要素3. 良い助言や新しい習慣を容易に試すことができること
情意的側面	要素4. 感情を活性化させること 要素5. 現実より満足感を得られること 要素6. 成功する期待感があること 要素7. 心から参加できること、没入感があること 要素8. 最善の努力を引き起こすように意味ある報酬が得られること
社会的・協働的側面	要素9. 未来を共に開発するような想像力を与えてくれること 要素10. 不可能のように思われる挑戦を共にできること 要素11. 社会との強いつながりを持つこと 要素12. 無限に再生できる資源であること 要素13. 他者とのかわりが楽しさを生み出すこと 要素14. 長時間の協働を可能にし、協働のスーパーパワー ⁽³⁾ が得られること

(McGonigal 2011を元に稿者が翻訳・作成、McGonigal2011の提出順とは異なる)

このことは、教育においても様々な調査によって例証されている。たとえば、Qian and Clark (2016)は、ゲーム学習について研究論文137本をメタ分析し、以下の17の要素に学習効果が認められたとしている⁽⁴⁾。これら要素は、McGonigal の指標と類似している。

- | | | | |
|------------|----------|----------|------------|
| 1. チャレンジ | 2. 協力 | 3. 競争 | 4. 謎解き |
| 5. 制御可能性 | 6. 探究・発見 | 7. ゴール | 8. 相互行為 |
| 9. 失敗できる環境 | 10. 物語 | 11. 現実性 | 12. ロールプレイ |
| 13. ルール | 14. 足場かけ | 15. 自己表現 | 16. 戦略性 |
| 17. 意外性・運 | | | |

また、日本語教育においては、岩本(2019)が「相撲の番づけ」をモチーフに、「競争」「ロールプレイ」を指向したポイント制のゲーミフィケーションの実践を初級学習者に対して行っている。岩本の報告によれば、ゲーミフィケーションが教室外での日本語使用量(≒自律学習の量)に有意な変化をもたらす一方で、学習者の取り組みや動機付けには個人差やクラスによる差が大きく、ゲーミフィケーションの必要性を感じていないと思われる学習者も多く見られたと結論付けている。このようなゲーミフィケーションの実践の集積が俟たれている状態であるといえる。

一方で、ある教育活動がゲーミファイ可能かという視点での、日本語教育における研究は管見の限り見られなかった。また、ある活動が書く活動に有効であるとアンケート調査などから結論できる場合、その検証としてゲーミフィケーションの要素と対照させる研究もまた、見られなかった。本稿ではこのことから、先の McGonigal (2011)の提示した ARG が有効な要素と、読者投稿の活動とを対照することで、活動とゲーミフィケーションの要素の連関について検証する。

3. 研究方法

本節では、授業の実施概要と、研究方法について述べる。

3.1. 授業の実施概要

本研究で対象となる授業は、関西にある大学3校で、2018年度から2020年度の3年間断続的に行われた、中上級(推定B1)から上級者(推定C1)を対象とした授業である。表2に授業概要を示す。

授業内活動の大きな枠組みは、授業内で「朝日新聞」の読者投稿欄である「声」欄への投稿原稿を書き、それを新聞社に送る、というものである。一学期15回の授業で、受講生は4つの投稿作品を書くことが課されている。最後に、自ら2作品を選び、エッセイ集を作成するとともに、その2作品を下の達成目標4点と照らし合わせ(全体評価の7割)、自己省察カードの記述(全体評価の3割)と合わせて評価対象とした。評価はルーブリック評価表に基づいて行った。

シラバス全体の目標として、以下の4点の達成目標を挙げた(達成目標の記述は2019年度B大学のものである)。また、これらを段階で細分化したものを各授業回の目標として冒頭で示した(「新聞投稿がどのような構成になっているか指摘できる」等)。

1. 投稿において、構成を意識した文章を書くことができる
2. 投稿において、文法的・語彙的に明瞭な文章を書くことができる
3. 投稿において、読者にとって必要な情報を取捨選択できる
4. 投稿において、オリジナリティのある内容を書くことができる

表2 授業実施概要

	2018年度前期	2019年度後期		2020年度前期
実施校	A 大学	A 大学	B 大学	C 大学
学習者のレベル の推定(CEFR/ JFS)	B1-B2.1	B1-B2.1	B1-C1	B1-B2.2
受講人数	7 名	5 名	8 名	5 名 / 6 名 (2 クラス)
出身国・地域	中国(3 名)、韓国(3 名)	中国(3 名)、台湾(2 名)	中国(4 名)、台湾(3 名)、マレーシア(1 名)	中国(1 名)、台湾(9 名)、オーストラリア(1 名)
留学体系	交換留学生(3 名)	交換留学生(5 名)	学部生(6 名)、交換留学生(3 名)	交換留学生(11 名)
科目名	新聞プロジェクト	新聞プロジェクト	日本語	日本事情
実際に新聞に掲載された人数	3 名	2 名	5 名(うち、1 名が 2 回)	3 名
投稿のトピック	日本に来て気づいたこと、私を変えた出来事、手紙のように書くタイプ	手紙のように書くタイプ、衣服・ファッション、匂い・香り・臭い	ファッション、私のこだわり、おい	におい、結婚、家・自己責任・病気、モノ(一部自由選択)
備考と授業上の反省点	・パイロット授業 ・インプットの不足 ・投稿作品すべてを構内で掲示	・第 1 回目の作品は学内の文学コンペに出品、優秀賞受賞 ・提示順番のミス ・投稿作品すべてを構内で掲示	・レベル差が大きく、その対処への不足	・COVID-19による遠隔授業と対応不足(ラポール形成等) ・日本語能力試験対策との時間の分配

目標設定の際、新聞投稿に採用されるかどうか、ということは、編集者や新聞社の意向、その場の時事的な影響を強く受けるため、投稿の採用そのものをシラバス上の目標ならびに評価対象とはしなかった。その理由は、採用のためのルールがゲームの基本的な要素(McGonigal2011における「ルール」)であるにもかかわらず、その基準が曖昧だからである⁽⁵⁾。一方で、上記の達成目標の提示は、投稿が採用されるための最低限の条件(=学習目標/ルール)になっており、これらの条件を満たすことが投稿に必要なであることを授業冒頭で説明・確認することで、採用基準の曖昧さを回避する方策をとった。

利用した新聞が「朝日新聞」であることの積極的・政治的な理由はなく、1. どの大学もデータベース(「聞蔵Ⅱ」)へのアクセスがあったこと、2. 当時稿者が読むことができる環境にいたこと、の環境的な理由においてのみである。

授業は4コマを1セットとして扱い、基本的にそれを3セット別のテーマで繰り返す(計12

回)ことで構成されている。全15回の授業における1回目はオリエンテーションである。14回目はエッセイ集作成のための題名、表紙選びを行う。15回目は試験・フィードバックのための日とした。

1セットの中で、1コマ目では、まずトピックに関わる読者投稿欄の読解と、思考補助ツール等を用いた導入が行われる。この際に、読者投稿欄の文章構成やテーマについての導入・読解・ディスカッション等が行われる。

2コマ目では、実際にテーマの選定を行い、執筆活動を行う。その後、教師が添削・フィードバックをその場であたえる。時間内にできなかったものは期限を設けて Google Document に書き込ませ、提出期限が過ぎた段階で再度教師が添削・フィードバックを与える。

3コマ目では、教師が修正したものを確認し、その後、ピアリーディングの活動を行う。その後、各自書き直しや校正を行う。その際、教師は内容についてさらにフィードバックを行う。

4コマ目では、投稿の仕上げを行い、実際に新聞社にメールを書く。早く作業が終わった場合は、次の1コマ目と兼用する場合もあった。

教具としては、対面・遠隔にかかわらず、Google Document⁽⁶⁾(2018年度、2019年度)や、Microsoft Teams 内の OneNote⁽⁷⁾(2020年度)を使用した⁽⁸⁾。授業内では学習者自身のパソコンの使用を推奨したが、携帯電話やタブレットを用いる学習者もいた。対面授業においても紙ではなくインターネット上でのアプリケーションを用いたのは、以下の4つの理由による。

- (ア) 全員が同じファイル内に書き込ませることで、学習者同士のピアレビューが行いやすいこと
- (イ) 宿題としてファイルの送受信を行う必要がないこと
- (ウ) コメント機能や校閲機能を利用して間違っている箇所を明確に指摘できること
- (エ) そもそも日常において手書きする場面が少ないこと
- (オ) 投稿は最終的にメールで新聞社へと送付するため

3.2. 自己省察カードならびに学期末アンケート

本稿では、新聞投稿活動とゲーミフィケーションの要素との関連を検証するため、分析の主たる対象として、2019年度後期および2020年度前期で行われた実践で学習者が記載した自己省察カードと学期末アンケートを利用する。これは主として授業の最後にその日の活動の振り返りとして書かれ、「授業内容は理解できたか」「役に立つか」「活動はうまくいったか」「気づきはあったか」の各項目に対して0～3段階(0が「できない/ない」、3が「よくできる/とてもあった」)で達成度の自己評価を行い、さらに気づきを自由書式で記入する、というものである⁽⁹⁾。

自己省察カードは全部で124回分ある。本研究では、この124回分の自己省察カードを KJ 法(川喜田1970)⁽¹⁰⁾を用いて類似した記載の分類をおこない、資料とした。

この際、自己省察カードの類型に関して量的に分析することも考えたが、各年度・大学でアンケート項目が異なる事や、Bartle による古典的なゲームプレイヤーの分類(Bartle 1996, 2009)

などを加味すると、量的検討はそれぞれの学習者の違いを希薄化させてしまうと考えたため、各記載を示すことによって質的に分析(Silverman 2013)するほうが要素の検討において有益であると判断した。なお、この読者投稿の活動は、最初からゲーミフィケーションとしてデザインされたものではなく、KJ法を利用し分類した段階でゲーミフィケーションと緩い連関がある事が分かったため、本稿で検証するものである。

また、「学期末アンケート」には2種類あり、一つは大学規模で行ったもの、もう一つは著者が学期末に学習者に「振り返りのまとめ」として行ったものである。大学の質問は大学毎によって異なる。「振り返りのまとめ」として行ったアンケートに関しても、年度・学期によってばらつきがあるため、本稿では年度ごとの比較は行わず、関連する結果を分析時に指摘する程度にとどめる。

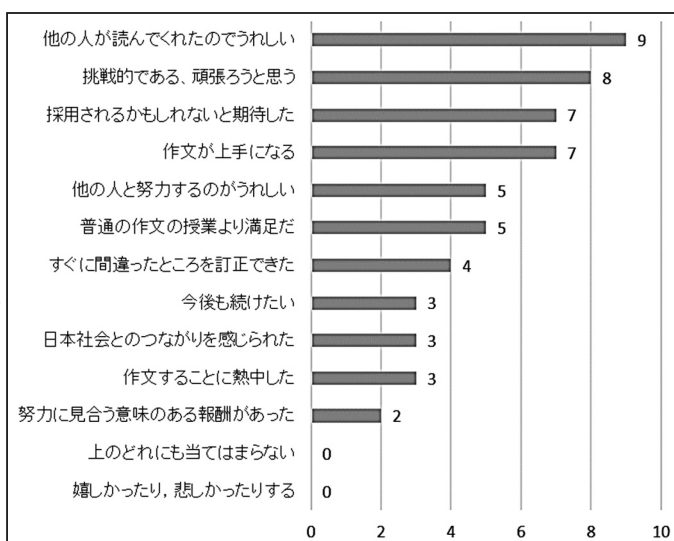


図1 2020年度春学期終了時のアンケート結果

加えて、2020年度には表1を項目化し、さらに技術的側面「作文が上手になるか」を含めた項目が、授業に当てはまるかを2項で尋ねる調査を学期末に行った(図1)。回答者は11名中10名だった。

2020年度前期は新型コロナウイルス(COVID-19)の影響で遠隔授業に切り替えたため、他の年度と単純比較は出来ないが、最も多かったものは「他の人が読んでくれたのでうれしい」というものであった(9/10名、90%)。この「他者」が「教師フィードバック」・「ピアレビュー」・「新聞社の編集者」のどれを指すのかは不明確ではあるが、これは遠隔授業においてもグループワークを導入したことを含め、書き手を意識し、その書き手から反応があるということは感情的な作用があると考えられる。それに続いて、「挑戦」に関する項目(80%)、さらに「期待感」といった情意的項目(70%)や、実際に「作文が上手になる」というスキルアップを挙げた学習者が多かった(70%)。一方で、「訂正」や「継続」、「日本社会との繋がり」、「熱中」、「報酬」に関してはいずれも選択した学習者が4割以下と少なかった。このアンケート結果については、次節の分析で改めて言及する。

4. 分 析

本節では、毎回の自己省察カードと期末アンケートから、ゲーミフィケーションの要素との連関を対照することで検討する。分析は、McGonigal (2011) の ARG の要素(以下、ゲーミフィケーションの要素)に対して、学習者の自己省察カード、ならびに期末アンケートにどのような連関する記述があるかを分類し、例示した。

記載は以下のように示した。まず、記載に連番を付し、学習者自身が記載したものはカギ括弧(「 」)でくくった。稿者が註釈する場合は角括弧([])で示した。その後、匿名化された学習者の記号を記し(A, B, C等)、その受講生が受講した年、さらに大学を記した。

また、大学ならびに担当講師による学期末アンケートについても、適宜学習者の記載の検証のために言及する。

4.1. 挑戦・試行的側面への言及とその分析

本節ではまず、McGonigal (2011)の示すゲーム要素の中でも、特に挑戦・試行的側面に関連する学習者の記載を見ることで、ゲーミフィケーションの要素と対照させ、記述を行いたい。ここにゲーミフィケーション要素を再掲する。

分類	ゲーミフィケーションの要素
挑戦・試行的側面	要素1. 「本来は不要な障壁」であること 要素2. 壮大なスケールで行われ、行為に意味を見出すこと 要素3. 良い助言や新しい習慣を容易に試すことができること

そもそも、読者投稿の活動の「ゴール」は、採用され、実際に読者投稿欄に掲載されることである。そして、このゴールは「本来は不要な障壁(要素1)」であるという意味で、ゲーミフィケーションにおける挑戦・試行的側面を満たしている。読者投稿は日本語学習という意味でいえば意見文作成の一部ではあるが、必須とはいえないからだ。これについて、ごく少数の学生から、投稿に乗せる際の名前は本名かという口頭質問がなされることがあったが、活動自体に抵抗感はないように思われた(なお、朝日新聞は原則匿名投稿を認めていない)。

さて、学習者たちは活動に対して、特に文書作成における日本語に関する「難しさ」を吐露することがしばしばあった。例えば、学習者Hは以下のように、自ら感じた困難点を書き込んでいた。このような難しさに関する記述は、全体の15.3パーセント(19回/124回)に上り、ライティングでしばしば言及される、日本語母語話者にとってわかりやすい「構成」の理解の難しさと「日本語」に関する記述が多い。

記載(1) 「文章構成を考えることは難しいと思いました。」H, 2019, B 大学

記載(2) 「文章を書くとき、よく自分の口癖と母語の言い方を書いてしまいます。」H, 2019, B 大学

これに対して、教師は自己省察カードの記載に解決策や、共感のコメントを加え、次回授業の冒頭でフィードバックを行った。これは、要素3(「良い助言や新しい習慣を容易に試すことができること」)につながるであろう。実際に、2019年度B大学の期末調査では、1から4段階で8名中8名が「この授業の内容を習得するために積極的に取り組めた」と回答している(100%)。一方で、図1: 2020年度春学期終了時のアンケートでは、「間違ったところを修正できた」と答えた学習者は4割だった。これは、新型コロナウイルス(COVID-19)による遠隔授業でOneNoteを使用した関係で、修正箇所を明確に示すことができなかったことによると考えられる(脚注8参照)。これにより、助言や習慣を試す機会を十分に提供できなかった可能性がある。

また、下記のように、自らの必要性について気づきを書く学習者も多い。この場合、教師はこの気づきに対して同意をし、その習慣を後押しすることで、学習者がその気づきに基づいて学習習慣を変更していく可能性がある。これもまた、要素3に関連する記述であると考えられる。

記載(3) 「基本的な文法を復習する必要があります」A, 2019, B 大学

記載(4) 「文法や語彙などの使い〔使用〕にはもっと注意すべきだと思う。文章を書き終わった〔後、〕きちんとチェックすべきだ」E, 2019, A 大学

記載(5) 「難しい単語を使うよりも、よく使われる単語で自分の意見を述べるべき!〔以下略〕」M, 2019, B 大学

稿者が行った実践では、新聞社への送付前に教師が日本語の文法的な側面についてチェックを行った(新聞社へ送付する前に学習者同士で添削させることもあった)。そのため、たとえ文法的・語彙的に間違っていたとしても、教師の介入によって新聞社にそのことが知られることはない。そのために、学習者にとっては容易に習慣を試すことができたのではないかと仮定できる(「フィードバック・システム」McGonigal, 2011)⁽¹¹⁾。このように、挑戦的・試行的要素は、要素1、要素3の2点において合致しているといえる。

一方で、要素2に関しては、新聞が紙面であるという媒体上の制約⁽¹²⁾から「壮大なスケール」とはいえず、教室-新聞社、という2つのグループのやり取り、という形になっていた。特に、投稿という「行為」に「意味」を見出すことについては、以下のようなコメントもあった。

記載(6) 「面白いテーマだけど、社会問題はどうしようもないので、[この授業が?] 役に立てる [= 役に立つ] と思わない」R, 2019, B 大学

記載(7) (これからも読者投稿を続けてみたいかという問いに対して)「書くことに興味がない / 続ける自覚 [= 自信? 覚悟? 意志?] がない」K, 2019, B 大学

ここで学習者は、解決の糸口が見えない社会問題は役に立つとは思えなかったり、そもそも書くという活動に対して興味がなかったりしたという。一方で、過去に日本語母語話者が投稿した読者投稿欄の記事を読んで、以下のようなコメントもあった。記載(7)で書くことには興味がないと記したKが記載(9)では「勉強した」と述べていること注目したい。教師が記事を選定する際に政治的・経済的・極めて時事的な内容を避け、学習者が興味を持ちそうなテーマにしたことや、投稿を読解する際、投稿者の名前を「～さん」のように個人化して言及するなどの工夫で、教室一他の投稿者一新聞社という3つのグループでのやり取りとして疑似的に行ったことが要因であると仮定できる。

記載(8) 「今日の文章 [= 投稿] を見て、仏人のこともアメリカ人のこともいろいろ初耳したことが多かった。異文化理解が面白かった。」R, 2019, B 大学

記載(9) (教科書は必要だと思うかという質問に対して)「教科書がなかったが、ニュースやいい投稿を読んだ その中からもいろいろことを勉強した」K, 2019, B 大学

記載(10) (教科書は必要だと思うかという質問に対して)「(前略)いろいろな人の投稿見えるので、考えも広くなった」N, 2019, B 大学

記載(11) (教科書は必要だと思うかという質問に対して)「教科書の内容を覚えたとしても、応用できるわけではないです。」C, 2019, B 大学

これらの記載から分かることは、学習者は新聞投稿の「行為そのもの」に対して意味を見出しはならず、しかし投稿を「読む」ことで得られる日本に関する文化的・生活的知識を基準とした知識の広がりにも効果を感じているということである。さらに、そのためには教科書ではなく、生教材としての読者投稿が効果的であると感じていることが指摘できる。

さらに、学習の効果を記述する学習者もいた。それらは、「考えの共有」、「自己認識」、「論理性の獲得」、「日本語能力の向上」である。

記載(12) (今後も読者投稿を続けてみようと思うかという質問に対し)「はい：書きたいことがあれば、誰かとシェアしたいからです。」C, 2019, B 大学

記載(13) 「テーマを探す過程を通して、もっと自分のことを認識しました。」A, 2019, B 大学

記載(14) 「意見文はロジックのためのすばらしいトレーニングですね(logic training)」Y, 2019, A 大学

記載(15) 「今回の活動は [= で] 私の日本語能力は大幅に進むと思っています。」G, 2019, A 大学

以上から、ゲーミフィケーションに関わる「挑戦・試行的側面」の要素を、以下のようにまとめることができる。

表3 読者投稿活動における挑戦・試行的側面でのゲーミフィケーション要素の特徴

ゲーミフィケーションの要素	検証結果
要素1. 「本来は不要な障壁」であること	読者投稿自体が本来日本語学習には必須ではない、不要な障壁である。本名を書くことに抵抗感がある可能性がある。
要素2. 壮大なスケールで行われ、行為に意味を見出すこと	「壮大なスケール」であるためには教師の積極的な操作が必要である。行為(読者投稿)の意味は他の日本語母語話者が書いた内容から得られる異文化理解的、ないし日本事情の知識である。あるいは、日本語学習等の効果として内的なものである。
要素3. 良い助言や新しい習慣を容易に試すことができること	困難さや改善すべき点を学習者自身が気付く機会になっており、授業内で試行することができる。教師が添削/助言する必要がある。

4.2. 情意的側面への言及とその分析

次に、McGonigal (2011)の示すゲーム要素の中で、特に情意的側面に関連する受講生の記載を観察する。情意的側面に関わるゲーミフィケーションの要素は以下のものであった。

分類	ゲーミフィケーションの要素
情意的側面	要素4. 感情を活性化させること 要素5. 現実より満足感を得られること 要素6. 成功する期待感があること 要素7. 心から参加できること、没入感があること 要素8. 最善の努力を引き起こすように意味ある報酬が得られること

要素4に関しては、感情について書くことを全くしない学習者もいたが、明示的に感情を記述する学習者もいた。

記載(16) 「本気で書いた作文を新聞社に出すからわくわく感と緊張感がある。だから楽しい」M, 2019, B 大学

記載(17) (今後も読者投稿を続けてみたいかという設問に対し)「日本語で文章を書いておもしろい、中国語の考え方法とちょっと違うから、続けてみようと思う」N, 2019, B 大学

記載(18) 「役に立つかわからないけど、[教師からテーマを与えられて] 考えさせられるのも悪くない。普段に全然考えないこと [= アイデア] が思い浮かんだら面白い。」R, 2019, B 大学

記載(19) (読者投稿についてのコメントとして)「自分の文章を採用されたのは嬉しい」O, 2020年, C 大学

これら代表的な記載から分かることは、学習者が面白いと感じる点には、①日本語で書くこと自体の面白さ、②投稿という活動の面白さ、③書く上でのテーマ、思考、アイデアの面白さ、の三つがある、ということである。特にテーマについては、このような記載もあった。

記載(20) 「香り・匂い・臭い」というテーマについて)「実は、先週、この「香り・匂い・臭い」のテーマを見て、ちょっとつまらないと思ったけど、実は非常に意味深いテーマだろう。社会問題に関係があります。」Y, 2019, A 大学

記載(20)はいわゆる「スメハラ⁽¹³⁾」についての省察である。読者投稿欄はともすれば政治的なトピックが多くある場合もあるが、そのようなトピックは政治的理解が十分になされなければ、的を射ない投稿になってしまったり、そもそも学習者の日本語能力の手に余ったりするようなトピックになりうる。一方で、まったく社会問題を避けて通ることは、読者投稿欄という性質上難しい。学習者の興味を引きながら、しかし誰でも語ることのできる経験を持つようなテーマの選定が求められているだろう⁽¹⁴⁾。

さらに、要素6に関しては、採用されることに明確に期待するような記載はなかったが、図1で見た2020年度前期調査では10名中7名(70%)が「採用されるかもしれないと期待した」と答えている。また、自己省察カードへの記載では、採用されなくても自身で満足するような記述は見られた。

記載(21) 「完璧じゃないけど、今まで書いた作文の中で一番気に入ったやつだ。」L, 2019, B 大学

記載(22) 「自分で信じたら、なんでもできますね。」G, 2019, A 大学

さらに、採用されなかった際の落胆と次回への抱負がみられる学習者もいた。

記載(23) 「先週朝日新聞に出した作文がまだ返事がなくて確実落としたということが分かる。次はまた頑張りたいと思います。」M, 2019, B 大学

一方で、採用されるために「都合のいい」意見で書くことに抵抗を見せた学習者もいた。

記載(24) (投稿を書くことに向いていたかという質問に対して)「自分の言いたいことを考えながら書いていたけど、それが編集者の好みに合うかどうかという工夫はしていないし、したくないです。」C, 2019, B 大学

ただし、投稿が採用されるかを期待することは、自分の投稿が上手くかけたことを「自負」することではある一方で、それを高く持ちすぎると採用されなかった際の落胆が大きくなることも確かであり、学習者自身の方略が異なるであろう(cf. 鹿毛2013, p.76-77)。また、日本語能力についての難しさを示す学習者もいるために、日本語能力の不足が、すなわち採用＝成功を期待できない要因になっている可能性がある(cf. 記載(1)、記載(2))。学習者の動機付けを教

師側でどのように調整していくのかに、課題がある。

また、要素5、要素7については、学習者が十分に没入し、満足していたかは議論の余地がある。たとえば2019年度B大学における期末アンケートでは、「この授業を通して、授業の内容及び関連する分野への関心が高まった」を8名全員が4段階中4を選択している(100%)。しかし、新聞投稿は「現実」であるから、そもそもシリアスゲームとして受け取られるべきものである。これをさらにゲーム特有の表現を導入し、ゲーミフィケーションをするほうが良いかについては疑問が残る。

さらに、授業への不満があるという意味では、以下のように学習者のニーズとそもそも一致していない場合が考えられる。学習者Kは記載(7)に示したように、この授業を通して書くことへの苦手意識を吐露していた。

記載(25) (この授業を受けた目的は何か、という設問に対して)「この授業を受けた目的はレポートをうまく書くことができるため [改行] その目的は達成しなかったと思う」K, 2019, B 大学

確かに、意見文がアカデミック・ライティングの一要素であるとはいえ(石塚・成田2009)、読者投稿は400字前後の意見文、特に自らの体験を元に組み立てるものであるため、レポートの構成とは異なり、ニーズの異なる学習者が不満を覚えることは避けられないだろう。

さらに、要素7については、図1で見た2020年度前期末のアンケートで「作文を書くのに熱中した」と答えたのは10人中3人に留まっている(30%)。確かに、情意的にポジティブな記述がみられることは確かであり(たとえば記載(16))、2019年度調査でも積極的に取り組み関心が高まったことは確かであるという結果が出ているが、一方で「熱中」したり「没入感」があったりするという意味では改善の余地があるだろう。

そもそも、授業活動として「読者投稿欄」を設定することは、課題解決学習のように教師の課題設定を前提としている(佐藤2019)ために、学習者の、特に「ゴール」という要素の自発的受容が行われているのかを疑う余地もある。選択科目である場合には、シラバスを読んで選択することを自発的受容であるとみることもできるが、必修科目の場合は授業冒頭で自発的受容に誘導するために、活動の意義やその有用性を説明し、確認する必要があるだろう。また、必修科目である場合には、読者投稿欄だけではなく、他のコンテストとの選択の余地を残すことや、意義・有用性の確認が必要であると考えられる。

また、要素8については、投稿が採用されると贈与される「図書カード」を挙げた学習者が一名いた。ただし、学習者によっては、採用されても担当教師に対して特段連絡をするわけではない学習者もいた。確かに教室コミュニティにおいては、採用されることは成功である一方で、採用されなかった学習者との落差を生み出してしまう。その意味で、学習者が採用されることをどの程度報酬だと受け取っていたかは、さらなる調査の余地があるだろう。採用ルールが明確ではない以上、報酬を「採用」にするだけではなく、教師の側から何らかの報酬を提

示や、独自のコンペティションを行い教室外と接続する可能性も考えられる(大学Aでは投稿作品の構内掲示は行っていたが、コンペは行っていない)。

以上から、ゲーミフィケーションの各要素と特徴を以下のようにまとめられる。

表4 読者投稿活動における情意的側面でのゲーミフィケーション要素の特徴

ゲーミフィケーションの要素	検証結果
要素4. 感情を活性化させること	感情を明示的に表出する学習者は少なからずいた。彼らは、1:日本語で書くこと自体の面白さ、2:投稿という活動の面白さ、3:書く上での思考・アイデアの面白さ、という3つの点でポジティブな感情を表出していた。また、採用されないことに落ち込んだり、採用されるために意見を変えたりすることはしたくないという学習者もいた。
要素5. 現実より満足感を得られること	積極的に取り組んだり、関心が広がったりした学習者はいた。一方で、学習者のニーズと異なる場合があった。
要素6. 成功する期待感があること	採用(成功)を期待する記載はなかったが、採用されないことを落胆することはあった。
要素7. 心から参加できること、没入感があること	熱中・没入感に関してはさらに改良の余地がある。特に、「ルール」、「ゴール」、「フィードバック・システム」を自発的に受容しているか確認する必要がある。
要素8. 最善の努力を引き起こすように意味ある報酬が得られること	採用されると贈与される図書カードを挙げた学習者が一人いた。ただし、学習者によっては採用されても担当教師に対して特段連絡をするわけではない学習者もいたため、調査の余地がある。教師や協力者が選者となって表彰するなどの報酬を設定することも可能だ(4.3節も参照)。

4.3. 社会的・協働的側面への言及とその分析

最後に、McGonigal (2011)の示すゲーム要素の中で、特に情意的側面に関連する受講生の記載を観察する。社会的・協働的側面に関わるゲーミフィケーションの要素は以下のものであった。

分類	ゲーミフィケーションの要素
社会的・協働的側面	要素9. 未来を共に開発するような想像力を与えてくれること 要素10. 不可能のように思われる挑戦を共にできること 要素11. 社会との強いつながりを持つこと 要素12. 無限に再生できる資源であること 要素13. 他者とのかわりが楽しさを生み出すこと 要素14. 長時間の協働を可能にし、協働のスーパーパワーが得られること

まず、「新聞投稿」という活動自体が要素10、要素11、要素12のそれぞれと連関関係を持っていることに注目したい。

要素10は挑戦的側面と連続的関係を持っている。そもそも、他国の新聞に自らの意見を投稿することは、特に中級・中上級の学習者には、「難しい」ものであると考えられる(cf. 記載(1))

や記載(2))。一方で、学習者は投稿活動自体を難しいと思っているわけではない。あくまでも日本語の運用能力としての難しさにおいてのみであるようだ。授業活動としてその活動を行う事は、不要な障壁であること(要素1)についても考えると、日本語の運用能力上は挑戦であると結論付けられる⁽¹⁵⁾。

ただし、この要素について重要な「共に」部分については、どの程度意識されていたかは疑問である。2020年度前期調査によれば、「他の人と努力するのがうれしい」と書いたのは、10名中5名と半分であった(50%)。一方で、以下に記述するように、「テーマ」の決定や、日本語の修正と言った部分で協働が「効いて」いたことは自己省察から分かることも確かである。

要素11においては、学習者の間で意見が分かれている。投稿欄を読解するようなインプットの段階においてのレアリアは、実際に他の読者が投稿しているものであるため、いわば「一般市民の意見」として読むことができる⁽¹⁶⁾。その意味で、一定の社会との潜在的つながりを持っている。また、以下のように一般の読者を想定することを気づきとして記載しているものもあった。

記載(26) 「新聞投稿の対象はみんなだから、書くの時、それを注意するほうがいいです。」 S, 2019, A 大学

読者とのやりとりが行われるとしてもそれは紙面上の関係だけであり、相互交流に欠けることは否めない。投稿に対するレスポンスがないのである。ゆえに、この「つながり」の「強度」については、投稿前に原稿を教師以外の母語話者に読んでもらいコメントをもらう、作品を投稿後に掲示し、学内コンペなどを行って母語話者との交流機会を増やす等の教師側の介入を通して改善する余地があるといえる。

要素12は、「新聞投稿」というシステム自体の利点であるといえる。朝日新聞で言えば、読者投稿欄には毎日7つ前後の投稿が寄せられるため、リソースとして無限に再生でき、かつ、その投稿はたいがい現代社会に関する問題についてのものであるため、教師の選択の手があれば、留学生が読解するにとっても、また異文化理解・日本事情理解としても活用できる投稿を半ば無限に再生できると結論できるだろう。

さて、学習者の記載にあって、社会的・協働的側面に際して最も要素が強く出たのは、要素13である。実際に、受講生が記載した自己省察等の中で、ピア活動(cf. 池田・館岡2007)に言及したものは多かった。受講生は書いたものを相互に読んでコメントをするという活動の中で、文法的側面ないし内容的側面で以下のような気づきを書いていた。また、2020年度前期の授業に当てはまるものを選択する調査によれば、「他の人が読んでくれたのでうれしい」という回答が多かった(9/10名: 90%)。この「他者」が「教師フィードバック」・「ピアレビュー」・「新聞社の編集者」のどれを指すのかは不明確ではあるが、少なくとも読み手を意識し、その読み手から反応があるということは感情的な作用があると考えられる。

記載(27) 「他の人の文章を読むと、自分が不足している点も気づく」 R, 2019, B 大学

記載(28) 「他の人の文を校正するの時、自分の文も考えます。」 F, 2019, A 大学

記載(29) 「やはり他人の意見を●●[判読不可:聴く?] のは大切です。自分の目で、自分の足りない所を発見しにくいですね」 Y, 2019, A 大学

記載(30) 「ほかの人の文章を読んで、いろいろ面白いことを教えてもらった」 C, 2019, B 大学

一方で、受講生は自分の、特に文法的な訂正が、不十分だと感じるケースもしばしばあった。

記載(31) 「他人の投稿を校正する能力はまだ不足です」 A, 2019, B 大学

記載(32) 「[他の人の投稿を] 正しく修正できるかどうかちょっと心配でした。」 S, 2019, A 大学

また、受講生は、投稿作成においてテーマ(トピック)の決定を難しく感じていることが分かった。緩やかなテーマは教師によって決定されていたが(表2参照)、読者投稿では投稿者が単に意見のみならず、その根拠を自らの経験に求め、それを記述することが重要である(志賀 2014, p.68-69)。その経験想起のために、他者との共同が有効に作用しているようだ。記載(35)のように、他者との協働を積極的に求める記述もあった。

記載(33) 「やっぱり友達と相談してテーマはすぐに決めました。」 G, 2019, A 大学

記載(34) 「他の人に見せると同じテーマに対する意見も集められる」 M, 2019, B 大学

記載(35) 「みんなで discussion の時間があればより多い ideas が出るかもしれない。」 R, 2019, B 大学

記載(29)記載(33)は別の学習者であるが、共に「やはり / やっぱり」という言葉でテーマに関する相談を表現しているところに、学習者ももともと他者との協働が必要であることを志向していることが見て取れる。このことから、読者投稿の作成においては、「テーマ(トピック)決定」と「推敲」の段階において、ピア活動が学習者にとって価値ある体験になっていることを観察することができる。

出現が見られなかった要素は要素9と要素14であった。要素9に関しては、未来を開発する想像力、と言えるところまでの記述は見られなかった。さらに、要素14について、「協働」という意味合いで長時間学習者が作文活動に従事していたかは調査しておらず、不明である。しかし、時間外で草稿を作成すること等に特段の抵抗感はなかった。むしろ、授業内で行うよりも、授業外での投稿作成を指向する学習者もいたことが挙げられる。

以上の結果をまとめると、以下のようなになる。

表5 読者投稿活動における社会的・協働的側面でのゲーミフィケーション要素の特徴

ゲーミフィケーションの要素	検証結果
要素9. 未来を共に開発するような想像力を与えてくれること	学習者の記載は特になかった。
要素10. 不可能のように思われる挑戦を共にできること	読者投稿自体が難しいわけではなく、日本語能力に難しさを感じていた。協働に関しては調査の余地がある。
要素11. 社会との強いつながりを持つこと	読者や投稿者の想像や、一般読者の想定とはあった。しかし、教室外との接続等、より強いつながりの創造が必要である。
要素12. 無限に再生できる資源であること	読者投稿という企画自体が、半ば無限の再生資源として利用できる。
要素13. 他者とのかかわりが楽しさを生み出すこと	他の学習者とトピックを相談したり、書いた内容などを読んだり説明したりコメントしたり校正したりするようなピア活動へのポジティブな意見が多かった。
要素14. 長時間の協働を可能にし、協働のスーパーパワーが得られること	課題として投稿を書いて来る活動などに不満の声はなかったが、協働がもたらす影響についてはさらなる調査の余地がある。

4.4. 分析のまとめと授業の改善点

第4節を通した自己省察や期末アンケートの学習者による記載から、それぞれの要素の連関について検証した。結果を以下の表にまとめる。

表6 読者投稿活動におけるゲーミフィケーションの要素との連関のまとめ

活動の性質上連関があるもの	要素1. 「本来は不要な障壁」であること 要素3. 良い助言や新しい習慣を容易に試すことができること 要素4. 感情を活性化させること 要素6. 成功する期待感があること 要素10. 不可能のように思われる挑戦を共にできること 要素12. 無限に再生できる資源であること 要素13. 他者とのかかわりが楽しさを生み出すこと
教師の手によって連関が強められるもの	要素2. 壮大なスケールで行われ、行為に意味を見出すこと 要素7. 心から参加できること、没入感があること 要素8. 最善の努力を引き起こすように意味ある報酬が得られること 要素11. 社会との強いつながりを持つこと
連関が乏しいもの、ないもの、活動の性質上連関がななもの	要素5. 現実より満足感を得られること 要素9. 未来を共に開発するような想像力を与えてくれること 要素14. 長時間の協働を可能にし、協働のスーパーパワーが得られること

以上から明らかになったのは、そもそも読者投稿という活動や、新聞というメディアがすでに持ち合わせている性質とゲーミフィケーションが連関を持っているために、合致する要素があるということである。これらと類似する活動には、たとえば「エッセイコンテストへの投稿」などが挙げられるだろう⁽¹⁷⁾。これら活動はプロジェクト型学習への展開の可能性も持ち

合わせており、ゲーミフィケーションの教室への「導入」という教師→学習者という方向性だけに収まるものではない。教師の積極的導入という方向性と、学習者自身が活動の中に「ゲーム」を発見するという方向性が可能であることを検証結果は示している。

また、協働という観点が記載には多かったことが明らかになったこととして挙げられる。書く活動は一人に陥ってしまいそうになるが、ピアレビューの効果は学習者自身が記載するように、「アイデアの発見」にある。一方で、日本語の添削については、教師の助けがある方がよいことが確認された。よって、ピア活動では日本語添削を重視するより、そのアイデアや口頭での説明機会を通して、より多くの知識や考え方に触れることが結果、読者投稿の内容を充実させるものであると思われる。

「担当教師の手によって連関がより強められる要素」群、ならびに「連関が乏しい要素等」群については、これら要素の不足を教師が認識することで、改善を行うことができると考えられる。「壮大なスケール」や「没入感」「報酬」「つながり」は、2020年度前期のアンケートで選択者が4割以下であった項目（「訂正」、「継続」、「日本社会との繋がり」、「熱中」、「報酬」）とも連動しているために、今後の授業実践によって改善が望まれる項目である。例えば草稿を母語話者のチューターにチェックしてもらうことを義務化することでつながりを意識する機会を提供したり、学期末に行うエッセイ集作成以外で没入感や報酬が得られる機会を提供したりする必要があるだろう。

また、3年間の実践と、学習者の記載から、実施において以下の注意点を挙げることができる。

まず、適切な学習者のレベルであるが、学部留学生は「ハードルが低い」と感じる場合もあった⁽¹⁸⁾。以下の受講生二人は学部留学生であり、レベルとしてC1程度の日本語能力を持っている。

記載(36) 「先生はもちろん私達の能力に気を遣っていると思いますが、せっかくの授業だからもうちょっとハードルを上げたほうが日本語を鍛えるには役立つと思います。」

C, 2019, B大学

記載(37) (他の授業も含めて)「全体的にレベルがやや低い。すなわち、自分のレベルを下回るものを勉強しても、やっても、上達はしないわけ。」R, 2019, B大学

一方、同時期に授業を受けていたB1程度の学習者は、この授業を「少し難しい」としていた。そのため、B2程度が最も効果があるであろうと考えられる。レベル差があるクラスにはそれぞれのレベルに合わせて別のタスクを導入することや、グループ内全員が採用されることを目標とする課題解決学習に切り替えたり、あるいは日本の背景知識がより必要なトピックを選んだりするなどの解決策が考えられる。

また、NIEという点においては、本活動は作文であると同時に、読解であり、さらに異文化理解教育としての内在的な性質を持っていることが挙げられる。しかし、それには教師の誘

導が必要であるだろう。特に2018年と2019年度の授業においては、インプットの量が問題になっていた。授業中に書く時間を取ることを考えると時間的制約があるが、投稿の中でも質の高いものを紹介する工夫が必要であると考えられる。具体的な方策として、2020年度には実際に、同じテーマで書かれている投稿を比べたり、学習者が書こうとしているテーマの前例を見せたりした。学習者からインプット不足への記載が2020年度はなかったため、一定の効果があったと考えられる。

5. 結論と課題

本稿では、日本語教育を行う際、高等教育における「書く」授業における活動が、NIE、特に読者投稿において、その活動の性質上、B2程度の学習者への「書く」活動に有効に作用することを、自己省察等の内容からゲーミフィケーションと関連づけて検証してきた。その結果、以下のように結論付けられる。

1. 読者投稿の活動は、その性質上ゲーミフィケーションの要素と連関を持っていることが、学習者の自己省察カードやアンケートへの記載から明らかになった
2. ゲーミフィケーションの要素に該当しない要素や、受講生が自己省察カードやアンケートに書き込まなかった要素については、教師のさらなる介入・授業改善が必要であるといえる。また、ゲーミフィケーションの要素と対照させること自体が、教師にどのような点で授業改善を行えばいいかの視座を提供する。

本実践を行っていることを説明すると、同僚教師は「留学生の体験」という社会的価値についてよく触れていた。確かに、留学生の体験やそれに基づいた意見は日本社会において共有することで、様々な価値観や多様性を提供する有益な機会であるだろう。

また、教師が、学習者をサポートする指針は、学習者の意見を変えない範囲で作文が新聞投稿に載るようにすること、という極めて明確なものである。これは、教師がファシリテーターになり、学習を主体化させることに寄与するだろう(池田・館岡2007)。

さらに、授業をゲーミファイするのではなく、すでにゲーミファイされる要素のある活動を授業に導入するという方向性について述べておきたい。藤本(2015b)のいうように、ゲーミフィケーションの導入において、単にゲーム的な用語を導入するだけでは、参加促進の仕掛けとして機能しないことが挙げられる(p.356)。また、そのようなゲーミフィケーションの導入は、「従来の大学授業の構成や運営スタイルとは前提が異なるところがある(p.359)」ために、汎用性に乏しい可能性も否めない。その意味で、既存の活動にゲーム要素を取り入れるのではなく、本稿で見たように、導入しようとする活動にゲーム要素が含まれているかを事前に検討した上で、その活動を授業内で取り上げるかどうかを決める方向性も考えられるだろう。近年教育目標に挙げられている「主体的・対話的で深い学び」や、ピア・ラーニング、アクティブラーニング、課題解決学習、プロジェクト学習、CLIL等の授業手法におけるパラダイムシフトは、

それらの目標や背景にある理念が、構造的に挑戦、情意、協働といったゲーム要素を含みやすいといえる。それゆえ、ゲーミフィケーションと現在における教育のパラダイムシフトは緩い連関を持っているといっていいただろう。

最後に、今後の課題を2点述べたい。まず、本稿では、それぞれ個々の学習者が書いた投稿作品については触れていない。自己省察カードとそれぞれの投稿の変遷をより時系列的に見るといった研究も考えられる。また、新聞に投稿するという行為が、書く技能において技能を「どのように上達」させるのか、その検証は行われていないことが挙げられる。今後の課題としたい。

注

- (1) たとえばトピックごとに読み物があり、それに対して文章を書くような話題シラバスによるものや、レポート、手紙、履歴書などの媒体毎に書き方が示されているような技能シラバスによるものである。
- (2) このことは、そこで得た論理実証能力等が、転移可能なスキル(transferable skills)として役立たない、ということの意味しない。
- (3) ここで McGonigal は、“Superpower”を「伝統的な学習モデルの外側に起こるもの」とであると述べる。伝統的な学習モデルでは、「熟達: Mastery」が学びの最終段階であるとされているが、それを協働によってさらに超えたものである、という(p.277)。
- (4) ただし、一つのゲームがこれらすべてを含む必要はないことも注意されたい。例えば「バックマン」は「15. 自己表現」の要素を持たないと考えられるが、きわめてポピュラーなゲームである。
- (5) ただし、ルール自体を「明示」する必要はゲーム上必ずないという指摘もある(玉樹2019)。ゲームデザイナーの玉樹によれば、「スーパーマリオ」のように、試行錯誤の中でルールを「発見」するデザインも有効である、という指摘である。
- (6) Google ドキュメント: https://www.google.com/intl/ja_jp/docs/about/ (最終閲覧:2020年09月01日)
- (7) デジタル ノート アプリ OneNote - Office: <https://www.microsoft.com/ja-jp/microsoft-365/onenote/digital-note-taking-app?ms.url=onenotecom&rtc=1> (最終閲覧: 2020年09月01日)
- (8) これは中国から遠隔授業で参加する学生が Google 系のサービスにアクセスできないためである。ただし、OneNote は特定の個所についてコメントをすることができないため、Word Online 等の代替手段を用いるほうが良いと自省した。
- (9) 評価に際して、この自己省察カードに毎回記載することを求めている。そのため、授業において GPA 等を指向し高得点を受容したい受講生がいるとすれば、「より良い点数」を取るためには何らかを記入することが必要であると言える。
- (10) KJ 法とは、散発的なアイデアをグループ化し、収束させる分析技法である。
- (11) 2019年度後期の期末の振り返りでは、授業全体を形容詞3つで答えてもらうアンケートを実施している。8名中2名が「リラックスできる」を選択していた。また、「一番役に立つのは(略)添削してくれたの [= こと] です。」と述べる学習者もいた。
- (12) ただし、朝日新聞は朝日デジタル版にも読者投稿欄を併記している。
- (13) 「スメルハラスメント」の略。体臭がきつかったり、逆に香水の匂いがきつかったりすることで、周囲の人がそれを不快に感じる現象のこと。類似の表現として「香害」等。
- (14) 朝日新聞では、時折、特定のテーマに合わせて応募がなされる場合がある。授業の前半は、そのようなトピックから、まず母語話者による新聞投稿を読解のレアリアとして用いることができる。さらに、授業の後半の時期と募集の時期が重なるのであれば、実際に募集中のトピックを用いて作成することもできるだろう。
- (15) ただし、一部の日本語運用能力の高い学生はこの活動を簡単だと感じており、日本語が成長した実

- 感はないと述べていた。この点は課題であるといえる(4.4も参照)。
- (16) ただし、ここで「編集者」や出版社の介入があることは、メディアリテラシー上重要であるために指摘しておく必要がある。
- (17) ただし、読者投稿が授業により適した活動であると考えられるのは、それが他のエッセイコンテストより締め切り設定がなく、文字数が400字程度であることが考えられる。
- (18) ただし、この学生2名を含む8名全員が、2019年度B大学の期末調査において「この授業の内容を習得するために積極的に取り組めた」に4をつけている。つまり、内容が簡単であることと、積極性を失うこと(=動機が下がる事)はここでは必ずしも連動していない。

引用文献

<和文>

- 阿部達雄(2014)「作文のテーマ:作文の目標とテーマ設定」, 石黒圭 [編]『実践・作文指導』, くろしお出版, p.14-22.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインののために—』, ひつじ書房
- 石塚ゆかり, 成田育男(2009)「意見文における意見表明と反論提示」, 日本語教育方法研究会誌, 16巻, 2号, pp.38-39.
- 井上明人(2012)『ゲーミフィケーション<ゲーム>がビジネスを変える』, NHK 出版
- 岩本穰志(2019)「日本語授業における、ゲーミフィケーションを用いた学習意欲向上の試み」, APU 言語研究論叢, 4, pp.1-17.
- 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』, 金子書房
- 川喜多二郎(1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用』, 中央公論社
- 佐藤隆之(2019)「プロジェクト・メソッドからアクティブラーニングへ—「学習者中心のインストラクション戦略」の可能性—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』29, pp.77-90.
- 志賀玲子(2014)「書けない学習者を支援する活動:意見文を書くトレーニング」, 石黒圭 [編]『実践・作文指導』, くろしお出版, pp.66-73.
- 玉樹真一郎(2019)『「ついやってしまう」体験のつくりかた』, ダイヤモンド社
- 藤本徹(2015a)「ゲーム学習の新たな展開」, 放送メディア研究, No.12, pp.233-252.
- 藤本徹(2015b)「ゲーム要素を取り入れた授業デザイン枠組みの開発と実践」, 日本教育工学会論文誌, 38(4), pp.351-361.

<英文>

- Bartle, Richard. (1996) "Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs", *Journal of MUD Research*, Vol.1, No.1
- Bartle, Richard (2009) "Understanding the Limits of Theory", In Chris Bateman (ed.) *Beyond Game Design: Nine Steps to Creating Better Videogames*, Delmar, pp.117-133.
- Hunicke, Robin, Leblanc, Marc, Zubek, Robert (2004) "MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research", AAAI Workshop - Technical Report(1), pp.1-4.
- McGonigal, Jane (2011) *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*, The Penguin Press
- Qian, Meihua & Clark, Karen. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*(63), pp.50-58.
- Sauerland, W., Broer, J. & Breiter, A. (2015). Motivational impact of gamification for mobile learning of Kanji. In S. Carliner, C. Fulford & N. Ostashevski (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2015--World Conference on Educational Media and Technology*, pp.1518-1527.
- Silverman, David. (2013) *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative*

Research, 2nd ed. London: Sage