

ソーシャルネットワークキング **Bebo** を使った日本語 学習環境のデザインと協働学習促進の試み

Nagisa Fukui

(n.fukui@unsw.edu.au)

University of New South Wales, Australia

Satomi Kawaguchi

(S.Kawaguchi@uws.edu.au)

University of Western Sydney, Australia

要旨

「コミュニケーションテクノロジーの発達により、学習者が教室外でも日本語を使用する機会が増えただけではなく、学習者が得られるリソースも豊かになってきた。これからの日本語教育には、それらの新しいリソースを積極的に取り入れ、テクノロジーを有効に利用した教室外活動を進めていくことが求められている。では、学習者の日本語学習を促進し、モチベーションを高めながら教室外活動への参加をより活性化するためにどのようにオンライン・リソースを活用する事ができるであろうか。本稿では、「多彩な機能を持つオンライン・リソースをどのように活用する事が学習者のためになるのか」を考察するために、(i) 協働学習、学習環境デザインという「教育理論」、(ii) インプット、アウトプット、インタラクションから見た「第二言語習得理論」、そして、(iii) 新しいテクノロジーで日本語教育に多様な可能性を提供するリソース「Bebo」、という3つの軸を融合し、実践した豪州の西シドニー大学とニューサウスウェールズ大学の2例を報告する。二つのコースは学習目標や学習者層は異なるが、Bebo の多様な機能を駆使し、学習目的に応じた活動をデザインすることにより教室外活動の活性化を図り、効果的な学習環境の構築を試みた点が共通している。その結果、Bebo は学習者たちの生活様式に合ったもので、学習者間のネット上での協働学習および、日本語学習へのモチベーションを高めるという評価を得た。しかし、教師から即時のフィードバックを受けるのが困難、技術的サポートが不十分等の問題も浮き彫りにされた。Bebo 活動に改善を加え、問題点を解決して行けば、教室内に留まらず教室外でも協働学習活動が促進されるであろう。Bebo は、教育的観点から有効であろうと思われるが教室内では実践不可能な言語学習活動を可能にしたり、教室外での学習を促進したりすることができる。また Bebo というネット上の「学びのコミュニティー」を設定することにより、日本語学習者の「帰属」意識を高め、学習者同士のネットワーク構築に貢献する事ができる。その結果、学習者のモチベーションを高めるのに役立つ。Bebo は、これからの日本語教育にとって将来的可能性を持つリソースとなるのではないだろうか。

1 はじめに

本稿は、「学習者の日本語学習を促進し、モチベーションを高めながら教室外活動への参加をより活性化するために何が出来るか」、そのためには「オンライン・リソース

をどのように利用できるか」という課題に取り組み、Bebo というソーシャルネットワークキングサービス (SNS) の導入を試みた豪州の西シドニー大学とニューサウスウェールズ大学の実践 2 例を報告する。Bebo 導入において、協働学習、学習環境デザインという「教育理論」、また、インプット、アウトプット、インタラクションから見た「第二言語習得理論」、そして、新しいデジタル・テクノロジー という 3 つの軸の融合をどのように行ったかに焦点をあてる。さらに、Bebo で代表されるソーシャル・ネットワーキング・システム (SNS) の将来への可能性を検討する。西シドニー大学中級クラスの例では学習項目に連携した活動のデザインに、ニューサウスウェールズ大学付属日本語能力試験講座の例では Bebo を使用してどのように学習環境をデザインしたかを述べ、またコース終了後に Bebo の使用について学習者にアンケートとインタビューを行った結果を考察してまとめた。二つの異なった Bebo 活動例を報告することにより、多様化してきたこれからの日本語教育に SNS がどのように貢献していくことができるかを検討していきたい。

第二言語学習に CALL (Computer Assisted Language Learning) が取り入れられるようになって 25 年以上が経つ。先行研究では、学習者と母国語話者のチャット (Bower & Kawaguchi, 2011; Daskalovska, 2015; Iwasaki & Oliver, 2003; Toyoda & Harrison, 2002)、電子辞書編集 (金庭 & 川村, 2006)、マルチメディアと理解、記憶の関わり (宮本, 2001) 等、多数が CALL の有効性を示している (有効性のメタ分析は、Huifen, 2014 を参照されたい)。現在では、タブレット、スマート・フォンなどのモバイル機器を使ったモバイル学習 (m-learning) へ注目が移行している (Burston, 2013; Kawaguchi & Watkins, 2015)。ソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) を用いた言語学習も m-learning のひとつである。SNS の歴史は 1997 年に始まるが、本格的普及は 2003 年からであり、Boyd & Ellison (2007)、Ballantyne & Newton (2011)、Chartrand (2012) などに見られるように言語教育への応用可能性を示唆する文献は出版されているものの、SNS の日本語教育への実践報告及び研究についての文献はまだ少ない。Bebo の先行研究には「日本語能力の上達以外にも、日本語でのタイピング、辞書やツールの使い方など、様々なスキル習得における効果があった」と報告を行うパスフィールド-ネオフィッツ、諸伏、スペンス-ブラウン (2009, p. 157) や、Bebo を含めた E-ラーニング活動をどのように日本語学習項目と一体化できるかを報告した Kawaguchi & Di Biase (2009) がある。また、Christensen (2013) の博士論文では、Bebo を使用し、日本語母語話者と学習者がどのようにディスカッション・フォーラムに投稿していったかを分析し、言語学習と言語発達への考察をしている。その分析結果では、どのレベルの日本語学習者も日本語使用に自信が付き、特に読み・書きにおいて向上が見られたと報告され、Bebo 等の SNS の利用により日本語学習の補足及び、拡張ができる可能性が大きいことを示唆している。更に Morofushi & Pasfield-Neofitou (2014) の研究では、日本語初級クラスで Bebo を日常的に用いることへのチャレンジと問題点を学生インタビュー及びアンケートに基づき浮き彫りにしている。

Bebo はフェイスブックなどと同様の SNS の一つであり、特定の「ソーシャル・グループ」(例えば、日本語の特定の科目を履修しているクラスメートとその先生のグループ) をネット上で形成し、そのグループに属する会員はそれぞれ個人のページを作成する。また、登録している会員同士がお互いに「招待状」を送り合い、それに承諾することにより他の会員のページも閲覧することができる。Bebo の主な機能としては、プロフィール、ブログ、写真、音楽、ビデオの掲載が挙げられる¹。また、会員同士でメッセージを送ったり、テキスト・チャットを行うことも可能である。さらに、クイズを自分のサイトに掲載し、グループ内の会員に答えてもらったり、意見調査やアンケートに参加してもらうこともできる。このように、音声、ビデオ、写真の掲載、ホームページのデザイン等が簡単にでき、使用者の個性と創造性が活かせるサイトである。

電子辞書やチャット等の他のオンラインツールと比べ、SNS が優れている理由は、ネット上に多様な協働の場を提供することができ、教室を越えた学習環境構築に役立つ事だ。学習者の発表活動を例にあげると、教室内のみで活動する場合は学習者が口頭発表し、クラスメートがそれを聞くという形態である。Bebo を活用すれば、Bebo 上に学習者がビデオ発表を授業の前に掲載し、クラスメート全員が事前に見て、質問やコメントを準備して授業に臨み、教室活動ではさらに進んだディスカッションをするという一歩進んだ形態を取ることができる。

さらに豪州の大学では、一科目を履修している学習者たちが 25-30 人程度のクラスに分けられ学習活動を行うのが一般的であるが、広大な国土故、キャンパスが点在していることも多い。西シドニー大学の場合、20 キロ離れた二つのキャンパスで一つの日本語科目が教えられている。この場合、他のクラスの学習者と直接交流する機会は皆無だ。Bebo を利用すれば、クラス外学習者とサイトに掲載されたビデオ発表から学び合う、アンケートに参加し合うという真の情報交換、コメントによる励まし合い等が可能で、「個人学習より、協働学習」という教育理論 (トムソン, 2009) に沿った学習環境が授業外でも提供できる。これは社会文化学習理論を唱える学者たちが挙げている SNS の利点である (Young, 2009)。

もう一つの利点は、時間制限を緩和した環境で学習者が日本語活動に取り組むことができることだ。例えば、教室内活動では 1 時間の授業で新しい文法項目および語彙導入される事に加え、学習者は先生の質問に答える、ペアワークを時間内に行う等、厳しい時間制限下で学習活動が行われる。学習者が新しい文法項目や語彙を使う際には、発話の速度が落ちたり、文法の正確さが低下することは、ワーキングメモリーの制限という観点から、多くの学者が説明している (Skehan, 1998)。その点、時間制限の緩和されたアシンクロナスなコミュニケーションの場合、特に言語能力の低い学習者、性格的に内向的な学習者にとって、最大限に機会を利用することができる (Payne & Whitney, 2002)。SNS は「時間制限」という教室学習の問題点に解決の明かりを燈すことができる。このように、教室外での学習者同士の活動を促進するため、また、時間制限のない状況下で日本語を使用する活動を奨励するのに Bebo のような SNS は言語学習に大きく貢献できるのではないだろうか。

以下、先行研究から Bebo を含む SNS を言語学習に用いることの意義を教育論と第二言語習得論から検討する。それに続き、豪州での Bebo 活用二例の概要とその評価について検討し、将来への展望につなげる。

2 豪州のソーシャル・ネットワークキング・サービス (SNS) と Bebo

フェイスブック、マイスペース、Bebo 等の SNS は、ネット上の交流を目的とする会員登録型 Web サイトで、世界中で人気が高まっており、2014 年 12 月には 8 億 9 千万人の人たちが毎日フェイスブックにアクセスしている (Zophoriel Internet Marketing Solutions²)。豪州でも SNS の人気は年々増しており、2015 年 1 月の時点ではフェイスブックの利用者は 1,380 万人で、これは赤ちゃんから老人までを含むオーストラリア全人口の 58% に当たる (Social Media Statistics Australia³)。中でも若者層の SNS 利用率は非常に高く、16 歳から 17 歳では 92% が SNS を利用している (The Australian Communication and Media Authority, 2013)。このような状況を反映し、教育者や学者間でも急速に SNS への注目が高まっている (Boyd & Ellison, 2007; Evers et. al., 2013; Leitch & Warren, 2011; Young, 2009, 2011)。

豪州高等教育機関では WebCT や Moodle 等利用の「E-ラーニング」が奨励されているが、教育機関用ツールは機能やインターフェースに制限が多い。それに比べ、フェイスブック等外部企業ツールは多機能だが、プライバシーに関する懸念も大きい (Dwyer,

Hiltz, & Passerini, 2007; O'Brien & Torres, 2012)。Bebo は、他の SNS と比べ、機能面では特に優れているというわけではない。機能性、ユーザビリティの観点でも Bebo はフェイスブック程の利用者を得る事はないであろう。しかし、本稿で扱われている 2 大学の Bebo 採用の最大の理由は教育的安全性が比較的高い点にある。パスフィールド-ネオフィッツ等 (2009) でも指摘されているように、Bebo には安全対策ビデオ⁴ や「安全にオンラインを使用する教育ページ」があり、アクセスを「阻止」(block) する機能もある。また、他の外部企業ツールに比べ、登録会員以外の加入が困難となるようデザインされている。例えば、日本語クラスで Bebo を利用の際に何か問題が生じた場合、先生が特定の学生の掲載や他の学生へのメッセージ等の投稿を阻止することができる。また、プロフィール、ブログ、メッセージ、フォトアルバムなど、初級日本語学習者でも簡単に使える機能が備えられている。さらに、言語変換に支障がなく日本語の文字化けの問題がない事も利点の一つである。

3 学習理論、第二言語習得理論から見た Bebo

3.1 協働学習を促進する学習環境デザイン

日本語教育において、日本語を使用して学習者が実社会で自己表現できるようになる事を目指した教育の重要性が強調されている。そのような教育を追求するために「学習者主体」という学習理論が注目され、理論追究への様々な研究が行われているが、「主体」の定義は複数存在する(細川, 2006; トムソン, 2009)。現場での理論実践と考察報告も多くなされているが、岡本(2007, p. 80)は、これらの定義の中で共通している概念は「学習に先立って学習されるべき知識があり、学習者がその知識を個人の頭の中で獲得していく過程を学習として捉えるのではなく、人々のインターアクションを通して協働によって編み直される関係性の中で知識が造り出され、主体的に学ばれると捉えている事だ」と述べている。また、トムソン(2009, p. 24)は「日本語教育における学習者主体の教育では学習者は自分の主観を自分の創造的な表現で表せる事」としている。

学習者主体の理論探求から、「学び」は教室で教師が持つ知識を「教える」ことにより発生するのではないと示唆されるようになった。それにより、大きく変わりつつあるのが教師と学習者、また学習者同士の関係性だ。学習者は受け身的に学ぶのではなく、学習目的を持つ「共同体」として集まり協力し合う過程で自主的に知識を学ぶ。一方、教師は学習者達の「意味ある活動」を促進・支援する人となり、活動活発化が可能な環境デザインをする(トムソン, 2007)。つまり、教師の大切な役目の一つが意味ある活動を促進する学習環境をデザインすることだと述べられている。では、どのような学習環境をデザインしていくように心がければよいのだろうか。

ヴィゴツキーの社会文化理論が学習環境デザインに及ぼした影響は大きい(トムソン, 2007)。それによると、学習は閉じられた個人の中で知識を獲得するのではなく、「他者との社会的交流を通じておこる」(トムソン, 2007, p. 169)。つまり、学ぶという行為は自分一人でするものではなく、他者と交流していく過程に起きる行為であるとしている。それは、他者が自分と異なるので、自分と違う価値観や考え方を持っている人であるため、その他者と協働するとお互いに影響を与えながら、合意や新しい理解をつくりあげていく事が可能になるから(石黒, 2004)である。これは、学習はコミュニティー(共同体)に参加し、他の参加者と関わっていく事でおきるものであるとする Wenger, McDermott & Snyder (2002) の状況的学習論と類似するところがある。そうすると、教師は、学習者が一人で学ぶような環境ではなく、他者と共に何かを行う事によって学べるような環境をデザインする必要があるという事である。さらに、状況的学習論では、この他者との「つながり」を促進し維持できるような共同体を構築する事が求められる(Wenger et al.,

2002)。では、学習者同士の「つながり」が保て、協働学習を促進するような環境をデザインするにはどのような要素が必要なのだろうか。鈴木と加藤 (2001) とトムソン (2007) は学習環境をデザインする際に、焦点をあてる三要素 (ヒト、コト、モノ) を協働学習が活発になるようにデザインする事によりそれは可能だとした。この三要素をどのように活用し、工夫するかによって協働学習が促進できる環境をデザインする事ができるというのである。「ヒト」は、コースの、言い換えれば、コミュニティーの成員をどのように組織するのかをデザインし、実勢の活動「コト」をコース目標達成に貢献できるように計画し、その活動に必要な「モノ」を考案する事である。本稿で報告するコースではその理論を背景として、学習環境デザインを試みた。「ヒト」のデザインでは、学習者参加型のコミュニティーで、協働的に活動していけるコミュニティー、また、みんなと一緒に日本語能力試験合格に向けて励まし合いながら学習できるコミュニティーをイメージしてみた。「コト」はこのコース目標達成のための活動で、語彙クイズ、ピアでする読解活動、Bebo を使用しての活動 (詳細は 5.2 参照) などである。「モノ」には、教師が準備した読解のプリントに加え Bebo 使用、つまりコンピュータとインターネットが含まれた。焦点を当てる三要素を定めた後は、この三要素をどのように活用していけば学習者同士で協働活動が促されるのかを考えて、毎週の目標と教案を作成していくようにしていった。

Bebo の活動は、コンピュータとインターネットアクセスさえあれば、随時どこでも参加できるという利点がある。他者と活動するのに両者が同じ場所にいる必要がないのである。SNS を活用すれば、学習者が好きな時に参加できる活動を取り入れる学習環境がデザインできるようになり、教室内の授業だけよりダイナミックな環境が提供できるのではないだろうか。SNS である Bebo はこのような学習環境デザインを具現化する画期的リソースの一つだといえる。

3.2 第二言語習得から見た Bebo 活動

第二言語習得理論から見た言語教育では、Long (1996) を代表とする Interactionist 理論の影響が大きい。学習者への目標言語のインプットとアウトプットは量・質ともに第二言語習得を促進する重要な役割を持ち、さらに意思伝達のインタラクションが「意味交渉」の場を作り出し、ひいては言語習得につながると唱えられている。Bebo 導入により、友達のブログを読む、ビデオクリップを聞く等、教室外でのインプットの増加を目指すことができる。また、ブログやビデオクリップの掲載により、表記と口頭両方のアウトプットの増加も可能である。さらに、Bebo サイトでのコメントの交換、チャットといったインタラクションを通して、「意味交渉」の場を提供することもできる。

また、Bebo は前述した機能を用いて、各々がホームページを作成していくというタスク中心の活動が可能であり、教師は文法、文化を含めたその週の学習項目にあったタスクを Bebo を利用して設定することができる。これらをふまえてデザインされた Bebo のタスクは、特定の文法形式、または意味形式に焦点を当てながら現実的状况を作り出すので、言語習得に必要な自然な認知プロセスを阻害することなく、コミュニケーションの機会を提供することができる (Robinson, 2001)。更に学習者の達成度を高めるためには、タスクをどのような順番で並べていくかも重要だという研究結果がでてくる (Robinson, 2011)。Bebo では、タスクを行うのに必要な認知容量がしだいに増加するようにタスクの順番を並べていくことができる。例えば、ライティングにおいては、特定のトピックについてブログなどのアシンクロナスなタスクで文産出の練習したのちに、より迅速な文産出が必要となってくるテキスト・チャットなどで同様のトピックについてタスクを行うと学習者に過度の負担がかからず達成が高まっていくであろう。また、Bebo の多彩な機能を利用し、各週または学期全体の学習目標に応じたタスクをデザインすること

により、効果的な第二言語習得が促進できる。同じテーマで教師やクラスメートが作成した作品を自分の作品と比べたり、後述の「ピア・コレクション」のタスクにより、言語・意味形式に対する意識向上も喚起できる。

本稿で紹介する *Bebo* の活動例は全てが新しい試みという訳ではない。ビデオ録画でのプレゼンテーションやチャットなどは既に行われている。しかし、*Bebo* を通して個々の協働活動を統一的に行い、学習者が友達と交流しながら自分のサイトを作り上げて行く言語学習プロジェクト (Backett & Miller, 2006) という意味で新しい試みである。*Bebo* は教室活動と併用してこそ価値を発揮する。本稿では教室活動での学習目的と教室外活動としての *Bebo* に焦点を当てる。また教師は、協働学習を行う上で活動を促進させる「進行役」と規定し論を展開する。

4 西シドニー大学中級日本語コースの実践例

4.1 背景

豪州の初等、中等、高等教育機関での日本語学習者の分布を見ると、初級者が大半を占め、中級、上級と継続する者が非常に少ないという深刻な問題点がある。「現時点で上級と言いきれる学習者は全国 500 人程度と推測され、38 万人の総学習者の 0.1% に過ぎない」(トムソン, 2009, p. 13)。大学では初級日本語を選択科目として履修し、以後は続けない学習者が多い。また、初級者の言語能力の差はあまりないが、中級以降、次第に能力差が開く。そのような能力差のある学習者たちが同じ教室内で学習する際、個々の学習者に有効なタスクデザインが求められる。また、初級以降のコース学習では高度な文法項目の理解、漢字及び語彙拡張、言語処理の高速化に焦点が当てられる。学習者側も初級の時の新鮮さを失い、「伸び」を感じられなくなるかもしれない。このような時にこそ、日本語学習の楽しみを体験し、学習成果を実感すればモチベーションが高まるかもしれない。ひいてはその経験が日本語学習継続につながる可能性もある。よって、日本語習得を促進させ、さらに学習者のモチベーションを高めることのできる学習環境のデザインは教師にとって大きな課題の一つである。例えば、新しいテクノロジーを利用して、学習者が日本語キャプション付きのスライドショーで旅行の思い出を SNS に投稿したり、日本語や日本文化に関するクイズを作成してクラス内でお互いのクイズに参加し合うなどという新しい活動は、学習意欲の促進につながる可能性がある。以下、西シドニー大学の *Bebo* 導入例を学習項目と *Bebo* を使用したタスクデザインをどのように連携させるかという点に焦点を当て紹介する。

4.2 学習目的に基づいた *Bebo* 活動

西シドニー大学の中級日本語コースで *Bebo* 導入を行った。各年、全体では 60 人程度が中級日本語を履修しており、25-30 人のチュートリアル・グループに分けられる。西シドニー大学は、シドニー西部に 6 つのキャンパスが点在しているが、中級日本語コースはふたつのキャンパスで教えられており、距離的には二つのキャンパスは 20 キロ離れている。一つのキャンパスでは日本語専攻学習者が大半を占めるのに対し、もう一つのキャンパスでは、ビジネス専攻の学習者が選択科目として日本語を勉強している。

本稿に関する中級日本語コースでは授業が週 2 回 2 時間ずつ計 4 時間行われ、教科書は「みんなの日本語」を用い、授業で文法項目・語彙導入、会話、聴解、読み、作文等 4 技能発達を目指したタスク等を行い、「質の高い相互交流」を目指した。一方、*Bebo* は教室外の自己学習とし、各週目標文法項目やコース全体の目的を達成できるようなタスクをデザインした⁵。表 1 はこのコースで活用した *Bebo* 活動のまとめである。

表 1. 日本語中級コースで使われた Bebo 活動例のまとめ

言語技能	Bebo 活動の例
書く	プロフィールを書く。日本語解説付きスライドショー作成。
読む	クラスメートのサイトや自分に投稿されたコメントを読む。
話す	ビデオクリップによる発表を掲載する。
聞く	ビデオクリップによる聞き取りクイズに答える。クラスメートのビデオ発表を聞く
リアルタイム相互交流	クラスメートと特定のトピックについてチャットを行う。
文化に対する意識、理解の向上	日本文化クイズの作成。クラスメートの文化クイズに参加。J-pop や日本の面白いサイトをクラスメートに紹介。
文法形式・意味形式への意識、理解向上	「フレンドリー・ピア・コレクション」により、お互いの文法、漢字、語彙の誤りを訂正しあう。

次に、各週の目標をどのように Bebo 活動に連携させたかについて述べる。下記の表 2 は各週学習目標と Bebo 活動の抜粋である。4 週目に授業で Bebo 導入と日本語タイプの練習を行った以外、全部の活動は教室外での自己学習として設定した。ここでいう「自己学習」とは「独学」という意味ではなく、教師が学習者のニーズ分析をして設定したタスクを学習者が主体となって行うという意味であり、ひいては学習者自身が自分の学習設定を自ら責任をもって行う「自律学習」(トムソン, 2009) を目指した。

表 2. 日本語コース学習週別目標と Bebo 活動の例

週	学習テーマと文法目標	Bebo 活動
4	<ul style="list-style-type: none"> • 形容詞の活用 • 日本語タイプの練習 	<ul style="list-style-type: none"> • Bebo サイトの設定 • ホームページを開き、プロフィールを書く。
5	<ul style="list-style-type: none"> • 「私の宝物」 • 名詞修飾、形や色の語彙 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師のビデオクリップを見て質問に答える。自分の「宝物」のクリップを掲載する。
6	<ul style="list-style-type: none"> • 「クラスのベスト3」 • 比較級、最上級 	<ul style="list-style-type: none"> • アンケート作成、結果をブログにまとめる。 • クラスメートのアンケート調査に参加する。
10	<ul style="list-style-type: none"> • 「仕事の面接」 • 動詞の可能形 	<ul style="list-style-type: none"> • ブログに自分の将来について書く。自分がどんなことができるか可能形を使って描写する。
11	<ul style="list-style-type: none"> • 「意見を述べる」 • 推測の表現 (~かもしれません、思います) 	<ul style="list-style-type: none"> • フレンドリー・ピア・コレクション • 文化クイズをアップロードする。クラスメートの文化クイズに答える。

まず、教師のサイトを紹介する。図 1 は教師 Bebo ページの一部で、聴解ビデオクリップが掲載されている。この聴解活動を行った週は、「私の宝物」というテーマで名詞修飾句を使って物を説明するという学習内容であった。学習者は、教師の「宝物」である人形のビデオクリップを見て、最後の質問に答えなければならない。更に、学習者は各自「私の宝物」のビデオクリップを作成した。聴解や発話のタスクに視覚的情報提供ができるのは、Bebo のような新しい技術に寄与することが大きい。



図 1. 教師の Bebo ホームページ

次に、学習者たちが作成した Bebo 作品例を紹介する。ここで紹介する作品は、「クラスのベスト 3」というトピックにそって作られたものである。そして、このテーマの文法目標は比較級、最上級である。Bebo タスクはアンケート調査を作成し、その結果をブログにまとめるというものだった。図 2 は、一学習者が創作した飲み物、食べ物に関する調査である。その結果を報告するブログには、「クラスメートは飲み物の中でコーラとコーヒーが一番好きです。みなさんはカーフィン好きですね。チョコレートのアイスクリームのほうがバニラのよりおいしいです。日本の食べ物の中ですべてがいちばん好きです。おもしろいですね。」と書かれていた。この週の目標文型である「～より～のほうが」、「～の中で～が一番好きです」が正確に使われていた。アンケート調査を作成したり、クラスメートの調査に参加、調査結果をブログで報告するという実際のタスクが新しいテクノロジーを取り入れることにより、教室外での活動として可能になった。

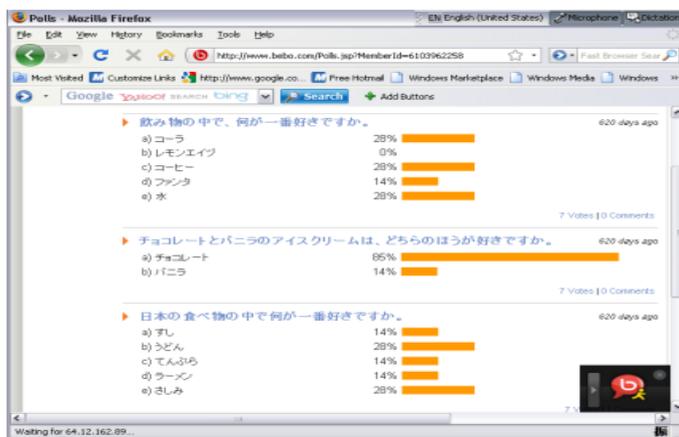


図 2. 一学習者によるアンケート調査

次の例 1 は、フレンドリー・ピア・コレクションの例である。学習者の誤りを口頭で訂正し合うことは教室内で常時行われているが、ここでは教師が学習者のサイトを採点する前に協力してお互いのサイトの誤りをなくそうというものだ。これは Web 上での協

働学習環境の支援という社会文化理論 (Young, 2009) に基づいた教育的意図がある。第二言語習得理論からの意図は、言語の文法及び意味形式への意識向上を図ろうというものだ。クラスメートの間違いを訂正するためには友達のサイトを丹念に読み、投稿する訂正が正しいという確信を持ち、更に相手を傷つけない丁寧な書き方をすることが求められる。下記 2 例は「旅行するのが好きです」の「の」による文の名詞節化、「～たり～たり」を使った文接続に関する文法に焦点を当て学習者の「気づき」を喚起するものであった。文法習得における「気づき」は、第二言語 習得につながる大切な役割を持つことが明らかにされている (Schmidt & Frota, 1986; Izumi, 2002)。

例 1. フレンドリー・ピア・コレクションの例 (学習者の誤用、タイプミスはそのまま記載)

L さんこんにちは。ホームページはとてもおもしろいですね。でも、「旅行するのが好きですよ」と書きました。正しいぶんぼうは「旅行するのが好きですよ」。(A の投稿)

A さん、こんにちは！ friendly peer correction です。「ひまの時はアニメを見るとビデオ・ゲームをすることします。」と書きましたが、「ひまな時に、アニメを見たり、ビデオ・ゲームをしたりします。」がたがたしいです。=] (L の投稿)

Bebo は文化的活動も可能だ。日本文化クイズを各自のサイトに掲載し、更にクラスメートのクイズに参加する活動も行った。興味のある文化側面をリサーチし、クイズを作る活動は、この科目の「日本文化に対する理解と興味を深める」という目的に基づいている。歴史、年中行事、武道など、幅広い質問がクイズに取り上げられ、学習者がリサーチを行ってクイズを作ったことが伺われた。

4.3 日本語中級クラスの学習者の Bebo に対する評価と考察

ここでは、過去数年に中級日本語を履修した学習者 (合計 105 人) の Bebo の参加状況と Bebo に対する評価についてまとめ、近年のクラス (59 人) で取られた改善策について述べる。まず、参加状況であるが、学期中学習者全員が少なくとも 50 回アクセスしている。これは平均週 4 回に当たる。100 回以上アクセスした学習者もいた (平均週 8-9 回)。現時点ではこの数字が何を意味するかの分析まで至っていないが、学習者のモチベーションが高かったということが次の例からわかる。「プロフィール」には 1000 字以内で自己紹介を書くように指導したが、多くの学習者からのもっと書きたいという要望により、字数制限をなくした。また、中級日本語を終了した学習者たちから学期終了後も Bebo サイトを継続したいという要望があった。大学を卒業した今でも、同窓生と Bebo サイトを通して日本語によるコミュニケーションを図っている。

学期末に「マルチメディアを使った日本語学習」のアンケートによる意識調査⁶で、CALL 活動についての有効性やユーザビリティなどについての質問と共に「好きな点」および「嫌いな点」を英語で自由に書いてもらった。このアンケートは研究倫理に基づき自由参加であったが、30 人の学生がアンケートに回答している。その調査結果分析によると、「好きな点」は (1) 自分の生活様式に合った時間と場所の選択、(2) 技術的な利点、(3) モチベーションが高まる、(4) その他 (教科書にない口語が学べる等)、の 4 点であった。(1) の生活様式にあった時間と場所の選択についての利点は数多くの学生が触れていた点であった。具体的な答えとしては、Bebo はバスの時間待ちや移動中などにもアクセスすることができ、また他の勉強に疲れたときに「リラックス」するために友だちのサイトを閲覧したりメッセージを送ったりすることができるといった点が挙げられた。そして、そのような場合に、日本語の教科書を開いて勉強することはないだろうという

コメントもあった。(2)の技術的な利点であるが、自分のサイトの「スキン」(バックグラウンドのイメージのこと)など自分の個性を活かしたものを選ぶことができるし、友だちのサイトを閲覧する場合も、写真やイメージを使ったブログやフォトアルバムは文章による説明だけのものより鮮明でわかりやすく楽しめるというコメントがあった。(3)の Bebo 利用について日本語学習のモチベーションが高まる具体的な理由として、クラスメートと教室を越えて交流できる、色々な機能を使って言語4技能の練習ができる、いつでも何回でも見直せる等があった。また、直面して話すのではないから、自信がなくてもゆっくり語彙を検索できるなど、アシンクロナスなインタラクションの利点に触れた学習者もいた。これらは教室内では即座に発言したり、自由にインタラクションする機会を逃しがちな学習者へ Bebo が貢献できる利点であるといえる。

一方、「嫌いな点」は(1)先生から即座にフィードバックをもらうことが困難、(2)技術的サポートが少ない、(3)タスクを行うのに時間がかかる、の3点であった。これらは Bebo を使った学習環境デザインの向上への有効なリソースだとみなし、学習者の具体的な意見⁷を検討した。表(3)は学習者の意見を考慮した改善策のまとめである。

表 3. 学習者の Bebo 活動の嫌いな点とその改善策

	アンケート調査に見られた学習者の具体的な意見	教師側が取った改善策
フィードバック	その場でフィードバックを受けたり、訂正をしてもらうことが困難である。 わからないことがあっても先生や友達に聞けない。	学習者全員がネットにアクセスできる CALL ルームで授業を行い、教室内でも Bebo を閲覧したり、フィードバックを与えたりできるようにした。さらに、週に1時間「オンライン・チュートリアル」を設け、この時間には先生がオンラインで待機し、学習者からの Bebo、スカイプ、チャット、eメールでの質問に回答できるようにした。 先生は、Bebo の課題の各学生へのフィードバックを2週間に一回行った。
技術面	何か行き詰ったときに助けてもらえない。 Bebo で掲載できるビデオにはメモリーサイズ等に制限がある。	世代的に教師より学習者のほうがコンピューター技術に優れているので、「オンライン・チュートリアル」の時間にクラス全員がログオンし、お互いに助け合えるようにした。 ビデオの掲載には、Bebo と共に YouTube も使うことにした。
時間	自宅のコンピューターでは、ネットのアクセスなどに、時間がかかる。 Bebo の宿題に時間がかかる。	自宅コンピューターの問題は、教師側では解決できないが、大学のラボを使うことを勧めた。 Bebo は日本語科目の15%の評価で、これは週1時間半の学習量に相当すると大学で規定されているので、教師側が課した宿題は適当だと判断した。

このように、Bebo のような外部企業ツールをクラス活動に用いる場合、教育的立場から考察すると、改善策を必要とされる点も多い。学生が問題だと指摘した上記の点に加え、教師側にも問題が出てくるかもしれない。例えば、オンライン・チュートリアルなどを行えば教師にかかる負担が大きくなる。さらに、SNS の機能は日々進化しており、教師がデジタル世代ではない場合その進化についていくのにも努力が必要となってくる。しかし、Bebo やその他の SNS の多機能は、文法定着強化、四技能のインプット及びアウトプットの増加、文化理解、インタラクションなど将来性のある多目的のリソースであるといえる。

5 日本語能力試験 2 級対策講座の例

5.1 コース概要

次に紹介するニューサウスウェールズ大学の例は、西シドニー大学の Bebo を日本語学習タスクのリソースとして利用したケースとは異なり、日本語学習自体だけではなく学習者間の「協働」を支援するためにも Bebo を利用した例である。

毎年、日本語能力試験受験者から「2 級合格を目指すコース」についての問い合わせが多かったことから、ニューサウスウェールズ大学と国際交流基金との共催で 2006 年に「2 級対策講座」を開設した。開設当時のクラスは、週に一度教室で過去の能力試験の問題を学習者同士が一緒に話し合いながら解いてみたり、先生が学習者からの質問に答えたりしていた。しかし、週に一度の授業では進度も遅く、効果的なコースかどうかと疑問がわいた。そこで、協働学習が教室内に留まらず、教室外でも促進できるようなコースを目指して、学習環境デザインを考案してみた⁸。本稿で報告するコースは、その目標達成に Bebo を教室外活動として採用した 2009 年前期のコースである。このコースの期間は 10 週間で、教室での授業は週に 1 回 2 時間行われ、受講者数は 11 人で、コースに関わった講師は 3 人であった。このコースは大学の授業ではなく一般対象で、学習者の背景は多様である。年齢は 20 代から 50 代、職業も IT の技術者、会計士、教師、主婦、大学生など多岐に及んだ。日本語学習歴も様々で、大学生以外は大学での日本語学習歴はなく、語学学校で半年から 3 年間勉強した程度であった。学習者の背景は多様であるが、「日本語能力試験 2 級合格」という共通の目的がある。

「2 級対策講座」の抱える問題は、週一回の講座が唯一の共通の場であること、また学習者の時間的制約と背景の多様性から来る学習者間の帰属意識の低さである。更に、学習者の大半は仕事を持つ社会人であり、学習時間が十分に取れない事も多く、仕事で授業に参加できない週もある。また、大学や学校の科目ではないため、学習者の成績や点数をつける課題や評価は存在しない。

本稿で述べる 2009 年、前期に行われたコースでの目標は下記の通りであった。

- ・ 学習者が協働学習に積極的に参加できるようになる。
- ・ 日本語能力試験 2 級のレベルを客観的に理解できるようになる。
- ・ コースが終了しても、自己学習の方法がわかるようになる。
- ・ このコースを通じて、自分と同じ目的で日本語を勉強している人達とのネットワークを築く。

5.2 Bebo 使用により変化した学習環境

ここでは、Bebo 導入によりどのように学習環境が変化したのかを述べる。以前は、このコースは夜の 6 時から週に一度教室に集まり、そこで学習者同士が一緒に日本語能力試験のために勉強していくというものであった。教室外の活動と言えば、教師が宿題を出したり、メールで学習者達に連絡をとったり、質問を受けているぐらいであった。また、授業以外は学習者が個人で日本語学習をし、他の学習者とはつながりがなかった。よって教師側には「学びのコミュニティー」を構築していくための学習環境をデザインする必要があった。孤立学習でなく、他者と協働する事で学習効果が上がる (トムソン, 2007) だけではなく、仲間意識も高まる。仲間意識が高まれば、更に協働も活発になり、学習効果の向上につながるという良き循環が望める。このような意図を達成するため、忙しい社会人でも参加可能であり、仲間と「つながる」ためのオンライン活動を積極的に取り入れてみた。同時に、オンラインを有効的に活用する事で学習者が入手可能な物

的リソースの量と種類の増加が可能になる。更に、豊富な機能や、機能更新が頻繁なツールを採用した結果、教室外でできる活動種類も豊富になる。

Bebo を採用する事により、先に述べた学習環境デザイン三要素が従来のコースと比べてどのように改善されたかを下記にまとめる。

「ヒト」：教室外でもクラスメイトとのコミュニケーションをはかる場を提供できたことから、協働的コミュニティーの構築に貢献できた。それは下記の例から伺えるのではないだろうか。

- ・ クラスメイトの作成したクイズに答えて、採点してもらった。また、作成する側はどのようなテストがクラスメイトの役に立つか考え作成した。
- ・ 学習者同士でお互いのポストに返答したり、質問したりした。その時に、日本語の文法の問題を一緒に解決したり、間違いを指摘しているケースがあった。

「コト」：Bebo の機能を活用し、教室外でも4技能それぞれに焦点を当てたタスク遂行が実現した。電子メールに加え、Bebo によるクイズ、アンケート、ビデオが掲載可能になったので、タスクのモードの種類が豊富になった。新しいタスクの例と、そのタスクの成果をつぎに述べてみる。

- ・ 自己紹介 (視覚教材を取り混ぜて)：学習者と教師全員が自己紹介のスライドショーやビデオを作成して、掲載した。その結果、顔と名前が一致しやすくなり、自分を他者に知ってもらったり、クラスメイトや教師についても知ることができた。学習者のインタビューにより、自己紹介のビデオを掲載すると本人の顔や声が聞けて、週に一度しか会えない者同士でも相手の事を知るのに役立ったとされていた事が判明した。
- ・ 音読：第二言語習得における音声の果たす役割が、度々指摘されている (Skehan, 1998) ので、音読練習を取り入れた。まず、学習者は自選のテキストと、それを音読したビデオ録画を Bebo に掲載した。テキストの長さや内容は学習者が選択したので、それぞれ異なるが、学習者は新聞の社会面の記事の一部、インターネットにあった広告欄等を選んでいった。次に、教師が学習者の選んだテキストを音読したビデオを掲載し、教師の「お手本」と学習者の音読との相違に「気づき」を考察する機会を与えた。「お手本」を何度も聞いて練習したあと、学習者は再度音読ビデオを掲載した。二回目は、学習者も教師も「上達の気づき」が確認できている。クラスメイトの音読を聞く事ができるので、この上達は、学習者本人だけでなく、クラス全員で共有する事ができた。
- ・ 能力試験模擬テスト：学習者によるクイズの作成。これは4択の能力試験に応じた問題を各学習者が作成、掲載し、他の学習者はそのクイズに返答するものである。学習者が自ら過去問を考察し、自分なりに出題を工夫し作成した。クイズは、回答するとすぐ結果が出て、自分の点数を知る事ができる。作成されたクイズに挑戦した人の数、正解率等も出るので、どのような問題を間違える人が多いのか教師も学習者もモニターできる。

「モノ」：日本語能力試験に関するサイトや勉強に役立つサイトを学習者も教師もリサーチし、良いと思うサイトアドレスを Bebo 上で紹介し共有する事によって、学習者が得る日本語能力試験の情報の量と種類が著しく増加した。例えば、過去の試験問題だけではなく、試験に合格するための勉強法のアドバイスをしたサイト等もその中にはあった。学習者からのコメントで、自分一人では見つけられなかったサイトを他の学習者がみつけてくれて、ありがたかったとしている。

このように、Bebo 導入により教室外でも他の学習者と一緒に行う活動を促すことができ、「協働学習」が実現可能になった。また、コースに参加している人たちのみにアクセスが与えられているので、Bebo は「グループの場」を提供する事ができ、コース参

加者の共通の場が増加した。さらに、Bebo を活用した事により、時間に制約のある社会人でもコンピューターとインターネットのアクセスさえあれば活動参加が可能となった。学習者の中には仕事の休み時間中にアクセスしていた人もいた (インタビューより)。週に一度教室で顔を合わせるだけの授業と比べると、Bebo を使用して学習者同士で授業以外にも何かを協働する機会が増えた。他者と実践する事が課せられている Bebo の活動は、学習者を協働的学習者になるように奨励していた事になる。さらに、学習者の活動の種類が教室内での授業よりも豊になり、パターン化しがちであった活動に変化がみられ、異なる状況下で日本語を使用する機会を与える事もできた。

5.3 日本語能力試験 2 級対策講座の学習者の Bebo に対する評価と考察

コースに参加した学習者達はこの Bebo を使用して、どのように感じたであろうか。日本語学習に役立つと感じたであろうか。また、役立ったと感じたのだとしたら、どんな活動が役立ったのであろうか。そこで、第 10 週目に教室内で Bebo の活動に関するアンケート調査を行った。当日授業に参加していた学習者全員にアンケート用紙に回答してもらい、その日の授業後、さらに教室外でフォローアップインタビューを行った。アンケートでは主に Bebo 各種機能についての使用頻度に焦点をあてた質問をし、インタビューではアンケートの回答の理由について詳しく説明してもらえよう問いかけてみた。アンケート回答者数は当日出席した 7 名のもので、インタビューは 5 人、一人 30-40 分かけて答えてもらった。インタビュー回答は、人数的には 5 人と少ないが、元々少人数の集中講座であり、5 人は定期的参加者 7 人の 70% に当り、彼らの声を分析することは、意義のあることだと思われる。以下の表は、アンケートの解答をまとめたものである。アンケートの解答からは、全員が Bebo を週に一度は見ている事、また、どのページによくアクセスしていたか等がわかる。このアンケートの解答をもとに、さらにインタビューで、どのように各ページを活用していたのか、また、どうして特定のページにアクセスしていたのか等の質問をして、その会話を書き下ろし「学習者の声」をまとめてみた。まず、アンケートの結果は次のとおりであった。

表 4. アンケートの結果

質問内容	学習者の回答
Q1: 1週間に何回ぐらいアクセスし、1回に何分ぐらい見たか。	平均 2-3 回 (最低週 1 回はアクセスしている) 1 回に 15 分ぐらい
Q2: The JLPT*のホームページで (a) 何をよく見たか。それは、どうしてか。 (b) どの Bebo 活動が一番好きだったか/役に立つと思うか。それはどうしてか。 (c) Bebo のサイトで一度も見なかった/あまり見なかったのは何か。それはどうしてか。	音読ビデオ (予習や復習の役に立つから) アドバイス (語彙の勉強に役立つから) プロフィール (先生のことをもっとよく知ることができるし、おもしろかったから) 音読ビデオ (役に立つから) コメントやホワイトボード (日本語を使ってコミュニケーションができるから) スライドショー (アルバムの写真と同じだから)
Q3: クラスメートのホームページで (a) 何をよく見ていたか。 (b) 何をあまり見なかったか。	プロフィール (おもしろいから、クラスメートのことがもっとよくわかるから) クイズ (勉強になるから。毎週新しいクイズができるから) プロフィール (1 度読んだら十分) クイズ (時間がなかったから)

* The JLPT=Japanese Language Proficiency Test (日本語能力試験) をとって、このコース担当の教師側が作成したコースのホームページの名前

以上、アンケートから、学習者全員が Bebo を活用していた事がわかったが、二つの参加形がある事が判明した。一つは、受動的な参加、つまり、自分からの掲載はしないが他人の掲載したものを読む、聞く、見る等である。このような受動的参加率は 100% と非常に高く、全員が毎週平均 2、3 回行っていたが、活動の内容によっては参加率にばらつきが見られる。もう一つの形は、能動的参加、つまり、自主的に何かを掲載したり、コメントを書いたりする事であり、能動的参加率は学習者や活動によって異なった。インタビューから、学習者は「おもしろい」「役に立つ」「好き」と感じる活動に積極的に参加していた事がわかった。さらにアンケートの後に行ったインタビューから学習者の声をまとめると、「おもしろい」と「役に立つ」と思う要因が異なる事もわかった。以下、その要因について述べる。

(a) 学習者がおもしろい、楽しいと感じた要因

- ① 相手 (クラスメートや先生) のことを知る事ができる
- ② 媒体の種類: 音読ビデオのような視聴覚機能
- ③ 新しいもの

インタビューで詳しくどんな事がおもしろかったのか、楽しかったのか聞いてみた結果、学習者はクラスメートや先生のことを知りたいと思っていた事がわかった。Bebo のプロフィールや自己紹介のビデオを見ることにより著者の個性や主観が見え、相手のことがわかることが楽しい、としている。相手の事を知るという事は、学習者達が「つながり」を築くのに役立つのではないだろうか。また、随時内容が更新される新しい情報は「楽しい」としている。興味深い点に、学習者の全員が「よく見たもの」として挙げられているページに「プロフィール」があるのだが、どうしてよく見たのかという問いには「その人の事がわかって楽しい」「読むとその人の考えがわかって、おもしろい」「よく新しいコメントがある」からとインタビューで答えていた学習者が 4 人いた。特

に、ある学習者が自分のプロフィールのページに動画で自己紹介をし、自宅の様子をビデオで掲載したのだが、そこには複数の他の学習者がコメントや質問をしていた。コース内でも人気のページとなり、インタビューをした全員がこのページはおもしろかったと回答している。

次に、学習者が「役に立つ」と感じる Bebo 活動は、満足感や達成感が高いもの、充実感があるものだとされていて、次の3つの側面が考えられる。

(b) 役に立つと感じた要因

- ① 他の学習者から学べる
- ② チャレンジングな物を自分は日本語で作成できたという体験
- ③ 活動の内容が能力試験に直結している

「役に立つ」と感じる活動は、学習者が受動的参加のみでなく学習者は能動的参加も行っていたこと、つまり、読んだり目にしたりするだけではなく、自分が投稿したり、コメントを記したり、クイズの回答をしたりしていた事がわかった。表5は、学習者の活動参加要因を学習者の回答例からまとめたものである。

表5. インタビューにおける学習者の回答：Bebo 活動への参加理由とその要因

理由	要因	学習者の回答 (誤字誤用もそのまま記載)
「楽しさ」	① クラスメイトや先生を知りたい	「プロフィールは、みんな、どういう人かなと思って、おもしろいです。」 「いつもクラスメイトのことを知りたい。」 「ホワイトボードやコメントはみなさんの意見があります。おもしろいです。」
	② 視聴覚アピール	「音読ビデオ、やはりおもしろいです。」 「スライドショー、おもしろいです。」
	③ 新しいこと	「クイズをよく見ているのは、毎週更新があるですから。」
「役に立つ」	① 他人から学ぶ	「『アドバイス』はいいアドバイスです。自分で練習をします。・・・とってもよく日本語を使ったら上手になりました。」 「役に立つと思います。先生とクラスメイトと対話をできるのです。」 「日本語のタイプがわかったし、writing skill の練習ができた。他の生徒やみなさんのコメントをみて、言葉を覚えた。Profile を書く時、自己紹介の書き方・・・がわかった。」
	② チャレンジ	「2級に合格したいですからすべてのタスクをしました。勉強ですから。2級に合格したいですから」 「スライドショー、たくさんの日本の写真があるので、これを見せたらいいでしょうかと思って、いっぱい日本語で考えながら、・・・。」
	③ 能力試験に直結	「去年の能力試験の問題(クイズ)をした。」

以上、学習者の声から、Bebo を使用すると、教室内だけで行っていた従来の授業と比べて、学習者がクラスメイトと授業外でも日本語でコミュニケーションをはかれる機会を提供し、楽しみながら日本語学習をしていける環境が提供できるようになったと言えるのではないだろうか。それは、自分一人で学習する孤立学習環境とは異なり、協働学習を促進できる環境だとも言える。また、Bebo を通じて、学習者がコースに在籍している人も自分と共通の目的で学習しているのだと認識できる場面があるかもしれない。もしそうであれば、共同体構築にも役立つのではないだろうか。日本語能力試験対策講

座は、10 週間という短いコースの間であったが、学習者の中には、このコースの参加者たちは「私のグループ」だと感じると述べていた者もいた。つまり、学習者間で帰属意識が生まれたという事で、これは共同体が形成されつつある事を示す。

学習環境面では、協働学習を促進するような環境デザインに貢献できた事が判明したが、その反面学習者から「たくさんの機能があって、大変だ」「役に立つと思うが、時間がない」等の声もあった。これは、西シドニー大学の中級日本語クラスでのアンケート結果で学生が不満に思ったことと一致する。さらに、学習者が楽しいと感じる要因の一つが「新しくなる」というものであるのなら、常に誰かが更新をしていく事が要求される。そのために教師側が工夫をこらし、学習者の投稿を促すような「仕掛け」を心がけ、更新もしていくようにとなると、かなりの時間と労力が伴うであろう。これからの課題としては、どのような活動だったら学習者を活発に能動的に参加させることができるのか、またどのように率先すれば学生の投稿を増やしていくことができるのか等を探求する事である。そうすれば、学習者にとって役立つ Bebo の活用の仕方が判明できるだけではなく、教師側にとっても効率のよい活用の仕方が判明するのではないだろうか。

7 おわりにー課題と将来への展望

本稿は、近年特に人気上昇が著しい Bebo を含む SNS を日本語コースに導入した豪州の西シドニー大学中級コースとニューサウスウェールズ大学附属日本語能力試験 2 級対策講座の二つの実践例を第二言語習得論および教育理論という観点から紹介し、学習者の Bebo 活動への評価、更にその評価に基づいた改善点を報告した。Bebo は協働学習を教室外で支援し、学習者たちの学習共同コミュニティへの帰属意識を高めることができることも述べた。更に、Bebo の機能は多様であり、4 技能発達を促す様々な活動デザインが可能であることを例示した。Bebo の多彩な機能を学習者層や目的に応じて教育者側がどのように活用するかによって、効果的な日本語学習環境のデザインに貢献できる事について述べた。

では、目的も学習者層もクラス構成も全く違ったコースに Bebo を導入した実践 2 例には、どのような共通の利点をもたらしたのであるだろうか。まず、Bebo は、学習者間の学びのコミュニティ構築に貢献していくことができた。これからの世界の日本語教育の形態は多様化してくるであろう。西シドニー大学の例ように異なるキャンパスで日本語を学んでいる学習者たち、ニューサウスウェールズ大学附属日本語能力試験対策講座のように学習者層がまちまちで週一回のクラスで帰属意識が薄い学習者たち、これらの学習者間に同じクラスで日本語を学んでいる「仲間」としての意識を育み、その仲間たちとネットワークしていくことにより、協働学習を促進することができたといえる。

次に、Bebo 利用により従来の教室外学習に多様性をもたらすことができたといえる。Bebo を利用した教室外学習は特定の課題に基づいて行われ、その課題をどのように遂行していくかなど学生が自分で学習計画をたて、学習環境を設定していくという形をとる。このような学習は「学習者主体」の学びの場を提供し、アクティブラーニングの支援ができたといえる。学習者が主体的に学習に参加していけるアクティブラーニングを可能にする学習環境を提供することは、日本語教育において大切な教育課題である(トムソン・福井・島崎, 2009)。

さらに、西シドニー大学のアンケート調査から、学生からみた Bebo の好ましい点とともに、改善すべき点が指摘された。また、ニューサウスウェールズ大学のインタビューの分析からは、Bebo に使われたタスクの中で学生が「楽しい」、「役に立つ」と感じているものにアクセルや投稿多いことがわかった。さらに、「楽しい」、「役に立つ」と感じる要因は何なのかという点も学習者のインタビュー分析より浮き彫りになってき

た。これらの調査結果から、学生のモチベーションをさらに高めていけるようなタスクデザインへの示唆が出てきた。

さて、Bebo が第二言語習得を促進させる活動をデザインできるツールであると強調してきたが、Bebo 活動は実際に「言語」習得自体を向上させる効果があったのであろうか。本稿で紹介した実践二例の場合、Bebo はコースの活動の一部として取り入れられたもので、Bebo のみを取り上げその効果を実験的に検証したものではない。故に、この質問に対する回答を現時点で明示することはできないが、Kawaguchi (2015) の言語分析によると、日本語中級クラスでは 定着しにくかった受動態などの文法事項の習得が促進されたと報告している。この結果が Bebo が原因となってもたされたものであるとは断定しにくい。教室外でオンライン活動を取り入れることによりインプット、アウトプット、インタラクションを増やしていったことがその効果の一部を担うものかもしれない。これからの課題として、Bebo が言語習得にどのような役割を果たしているのかを将来的に調べていきたい。

Bebo などの SNS を取り入れた学習活動についてはまだ改善が必要な点も多く、これから解決していかなければならない問題も多く抱えている。例えば、教師がフィードバックをどのように行っていくのか、またアセスメントの基準はどのように設定するのかなど明確にしていかなければならない点も多い。しかし、「協働学習」「学習環境デザイン」といった教育論や「インプット」、「アウトプット」、「インタラクション」といった第二言語習得理論の観点から見て、Bebo を含む SNS は有効なリソースであり、これからの言語学習に大きな可能性を持つものであると言える。さらに、Bebo の機能の多様性を生かし、学習者が好むような活動の「仕掛け」をすれば、学習者が積極的に活動に参加するようになるであろう。

本稿で述べた Bebo 機能活用は、Bebo の持つ全機能のほんの一部に過ぎない。まだ解決されていない問題点もある。しかし、学習者の声を反映して改善を行えば、Bebo を代表とする SNS はこれからの日本語教育の将来に貢献していく可能性を秘めていると思われる。SNS を教室外学習リソースの一つとして利用し、学習者が主体となって積極的に参加できる学習環境をデザインすることにより、協働学習を促し、より効果的な日本語習得を支援して行くことができると信じている。

注

¹ Bebo は、2005 年の創立よりそのオーナー・シップの売買に伴いその機能に様々な変更が行われてきた。また、2014 年 4 月より Bebo はスマート・フォンのアプリケーションとして出回っているが、ソーシャル・ネットワークとしては閉鎖されていた。2015 年 1 月には、新しい Bebo サイトが立ち上げられたが現状は不明なところも多い。このような経緯のため、本稿で書かれている機能のなかには、スライド・ショーなど現在の Bebo では使えないものもある。

² <https://zephoria.com/social-media/top-15-valuable-facebook-statistics/>

³ <http://www.socialmedianews.com.au/social-media-statistics-australia-january-2015/>

⁴ <http://www.bebo.com/Safety.jsp> 2015 年 4 月 3 日現在では、このサイトは取り除かれている。

⁵ 当該大学では、1 科目の履修は教室内外を含め週 10 時間の学習に相当すると規定されている。毎週 1.5 時間程かかる Bebo 課題を課したことから 15% の評価とし、評価はアクセス回数ではなく、課題に対する内容の質と量について行った。

⁶ 調査は Survey Monkey というオンラインのサイトを用いて匿名で答えてもらい、質問項目には Bebo のみでなく他の CALL 活動(短編映画作成等)も含む。

⁷ 意識調査は英語で行われたもので、学習者の意見は本稿の著者が日本語に訳した。

⁸ 教室外協働学習を目指し、過去において「メールグループ」を採用し、語彙リスト作成や「掲示板」を試みたが、教室外活動が活発にならず、改善が必要となった。

参考文献

- 石黒広昭 (2004). 「社会文化的アプローチの実践」 『学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 北大路書房。
- トムソン木下千尋 (2007). 「学習環境をデザインするー学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース」 『世界の日本語教育』 17, pp. 169–185、国際交流基金日本語国際センター。
- トムソン木下千尋 (2009). 「オーストラリアの日本語教育」、トムソン木下千尋 (編) 『学習者主体の日本語教育：オーストラリアの実践研究』 pp. 3–28、ココ出版。
- トムソン木下千尋・福井なぎさ・島崎薫 (2009). 「初級コースにおけるアクティブラーニングの実践—インターアクションテストの考察」、トムソン木下千尋 (編) 『学習者主体の日本語教育：オーストラリアの実践研究』 pp. 47–65、ココ出版。
- パスフィールド・ネオフィッツ・セーラ、諸伏麻里、スペンス・ブラウン・ロビン (2009) 「実社会への架け橋—初級者に対するSNSを利用した日本語教育」、トムソン木下千尋 (編) 『学習者主体の日本語教育：オーストラリアの実践研究』 pp. 143–160、ココ出版。
- 宮元節子 (2001). 「マルチメディア語学学習教材の開発と評価—理論と実証と」、溪水社。
- 岡本能里子 (2007). 「未来を切り拓く社会実践としての日本語教育の可能性—メディア・リテラシー育成を通じた学びの実践共同体をデザインする—」、小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働—』 pp.79–110、くろしお出版。
- 細川英雄 (2006). 「学習者主体とは何か—日本語教育における学習者主と協働の意味—」、宮崎里司編著、川上郁雄・細川英雄 (著) 『新時代の日本語教育をめざして』、明治書院。
- 金庭久美子・川村よし子 (2006). 「日本語学習者のための電子辞書編纂—語の選定と意味の提示順序—」 『日本語教育方法研究会誌』 Retrieved from <http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/jlem2006.pdf>.
- 鈴木栄幸・加藤浩 (2001) 「協同学習環境のためのインタフェースデザイン」、加藤浩・有元典文 (編著) 『認知的道具のデザイン』、金子書房。
- Backett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present and future*. Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Ballantyne, N., & Newton, A. (2011). *Using mobile for English language learning and teaching*. Paper presented at the 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning, Beijing, China.
- Bower, J., & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41–71.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning and Technology*, 17(3), 157–225.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 97–111.
- Christensen, M. (2013). Online activities for learning Japanese as foreign language (Unpublished PhD thesis). University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Daskalovska, N. (2015). Corpus-based versus traditional learning of collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 130–144.
- Datablog (2014). *Facebook: 10 years of social networking, in numbers*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/news/datablog/2014/feb/04/facebook-in-numbers-statistics>
- Dwyer, C., Hiltz, S. R., & Passerini, K. (2007). *Trust and privacy concern within social networking sites: A comparison of Facebook and MySpace*. Paper presented at The Americas Conference on Information Systems (AMCIS). Retrieved from <http://aisel.aisnet.org/amcis2007/339>
- Evers, C. W., Albury, K., Byron, P., & Crawford, K. (2013). Young people, social media, social network sites and sexual health communication in Australia: “This is funny, you should watch it”. *International Journal of Communication*, 7, 263–280.
- Huifen, L. (2014). Establishing an empirical link between computer-mediated communication (CMC) and SLA: A meta-analysis of the research. *Language Learning and Technology*, 18(3), 120–147.
- Iwasaki, J., & Oliver, R. (2003). Chat-line interaction and negative feedback. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17, 60–73.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–577.

- Kawaguchi, S., & Di Biase, B. (2009). Aligning second language learning and computer-assisted language learning: Networking the language class, tandem learning and e-movies. *The International Journal of Learning*, 16(10), 287–302.
- Kawaguchi, S. (2015). Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione: delle lingue straniere (Aligning the Pedagogical Use of Digital Technologies and SLA). In M. E. Favilla & E. Nuzzo (Eds.), *Studi AItLA – Grammatica Applicata: Apprendimento, Patologie, Insegnamento* (pp. 285–301). Milano: AItLA.
- Kawaguchi, S., & Watkins, J. (2015). Mobile games for L2 learning: Student and teacher perspectives. *International Journal of Technologies in Learning*, 21(2), 11–23.
- Leitch, S., & Warren, M. J. (2011). Social networking and teaching: An Australian case study. In *InSITE 2011: Proceedings of the Information Science & IT Education Conference* (pp. 315–326). Santa Rosa: Informing Science Institute.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- Morofushi, M., & Pasfield-Neofitou, S. E. (2014). Normalizing social networking in a beginners' Japanese course. *The Language Learning Journal*, 42(1), 67–84.
- O'Brien, D., & Torres, A. M. (2012). Social networking and online privacy: Facebook users' perceptions. *Irish Journal of Management*, 31(2), 63–97.
- Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7–32.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: A triadic theory of task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (Ed.), *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (pp. 3–37). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmidt, R., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- The Australian Communication and Media Authority. (2013). *Like, post, share: Young Australians' experience of social media Quantitative research report*. Canberra: Author.
- Toyoda, E., & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning and Technology*, 6 (1), 82–99.
- Young, K. (2009). Online social networking: An Australian perspective. *Informational Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(1), 39–57.
- Young, K. (2011). Social ties, social networks and facebook experience. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 9(1), 20–34.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *A guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Summary in English

Designing a Japanese Learning Environment for Peer Learning Using the Social Networking Service BEBO

As a result of recent developments in communications technology, language learners have more opportunities to use Japanese outside the classroom, as well as to have increased access to resources. In future, Japanese language education could make active use of these new resources and might be able to utilise these technologies to promote language activities outside the classroom. How can we appropriate online resources to encourage learners to participate in interactions outside the classroom as well as to heighten their motivation in learning Japanese? In this article, we will discuss how we can use online resources in all their diversity. The article reports two case studies from the University of Western Sydney and the University of New South Wales Australia,

which attempt to apply (i) the pedagogical theory of collaborative learning in designing a learning environment, (ii) second language acquisition theory, and (iii) the social networking service Bebo, to capitalise on the multifunctional potential of technology for Japanese language learning. Although the objectives of the courses and the learners differ, both cases aim to build an effective learning environment which promotes learning activities outside the classroom. The design of activities is aimed at meeting learning goals through the use of the social networking service Bebo. The study found that Bebo accommodates the lifestyle of the learners and stimulates collaborative learning among the learners, as well as strengthens their motivation in learning Japanese. However, we found issues that need to be addressed, such as the challenge of providing prompt teacher feedback and the limited support for the technological environment. If we can improve these issues and further eradicate any complications, we can promote collaborative learning activities not only in the classroom but outside the class as well. Furthermore, not only can Bebo enhance out-of-class learning, but it can also enable the implementation of tasks which are challenging to conduct in the classroom. Bebo can also contribute to the creation of a community of learning, which leads to a sense of belonging among the language learners as well as to the development of a network among them. As a result, it can help to support and motivate learners. Bebo is thus a resource that has great potential for the future of language learning.