

外国語学習環境としての Facebook

濱野英巳*1

Email: hamano@a3.keio.jp

*1: 慶應義塾大学法学部

◎Key Words blended learning, Facebook, 自律・協調学習, セルフ・ハンディキャッピング

1. はじめに

多元的社会の到来を前にして「コミュニケーション教育」の重要性が叫ばれるようになって久しい。とりわけ言語能力を越えた異文化能力には多くの関心が集まっており、ドイツ語教育においても「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) 準拠」と銘打った教材の登場など、「機能的な知識の獲得」から「意味の相互理解・伝達」へとその目的はシフトしつつあるように見える。その一方で CEFR や、OECD が策定した「コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎 (DeSeCo)」の能力記述などは、新たな機能的な分類を生み、ハイパー・メリトクラシーとも言われる社会への移行を加速しているようにも思える。

本研究では、学習者のコンテクストを重視し、外国語をホリスティックに学ぶための、コンテンツ・タスク中心の教授法を導入した大学初習外国語クラスにおいて、世界最大の Social Networking Service である Facebook を導入し、学習プロセスの観察を行った。本稿では、2012 年度に 5 大学 6 クラスの約 100 名の学生に課した、夏季休暇自由課題の集計結果、およびリフレクションの分析結果について報告を行う。学習者にとって Facebook は、単に授業時間・教室空間を拡張する場としてだけでなく、自律・協調的な学習を促す場として、また外国語使用者としての多様な経験を得る場として、十分に機能することが分かった。その一方で、対面の授業のみならず、Facebook 上の活動においても学習者のコミュニケーションを阻害するセルフ・ハンディキャッピング (SHC) が観察された。

2. 外国語教育における Facebook の利用

第二言語習得論においては学習カリキュラムはまずタスク中心から入り、徐々に文法中心に移行することが望ましいとされている (Ellis, 2003)。その一方で、様々な教授法を比較した場合、学習者の知力や適性によって成果に差が現れるという指摘もある (安藤他, 1991)。実証研究において、異なる教授法を混在させた場合に学習者がコンフリクトを起こしやすい、という点も明らかになってきているが (Schart, Hamano, Schütterle & Meyer, 2009)、初習外国語教育の現場では、未だ大きな変化が見られないのが実情である。

外国語教育における ICT の活用については、英語教育を中心に数多くの報告がなされているが、「IT 技術によるネットワークを利用するならば自動的に主体的な参加が達成されるというような議論は、あまりにナイーブである」(細萱, 2005) や「お互いが相手と直接に

対面し議論し合える授業そのものの雰囲気作りができなければ、Moodle 上での交歓もあり得ない」(熊井他, 2006) のように、安易な ICT の導入を危惧する声も多い。外国語教育現場においても、ICT を教材の視聴やドリルといった「従来の教育方法の代替手段として使用する」のではなく、むしろ機能や効率を超えた「ICT でしかできない新しい活用法を開拓する」(小寺他, 2008) という発想が求められているのではないか。そのためには、対面授業を含む包括的な学習デザインが必要である。

本稿では対面の授業内容については詳しく触れないが、Facebook 上で行うタスクのデザインに関しては、Learning Management System である Moodle での知見を援用した (濱野, 岡野, 2008)。すなわち学習プロセスに留意し、学習者の一つの活動が他の活動や他者の活動に繋がるようなデザインを行った。外国語学習環境として Moodle と Facebook を比較した場合、以下の点において大きく異なる。

- ① Moodle が学校や授業毎に設置されるクローズドなシステムであるのに対し、Facebook は全世界で 10 億人以上が利用するオープンなサービスである。
- ② 学習者にとって、Moodle は授業でのみで用いられるシステムであるのに対し、Facebook 日常的に利用されるサービスである。
- ③ Moodle においては教師は管理者であるが、Facebook においては学習者と同じ 1 ユーザである。

以上のことから、Facebook は「発見」「試行錯誤」「対話」を重要な要素とするコンテンツ・タスク中心の教授法との親和性は非常に高く、とりわけ学習者が世界へと直接接続が可能であるという点は、外国語学習者に外国語使用者としての意識付けを行う上で効果が高い、と考えられる。一方、Facebook の導入に際しては以下の様な問題が考えられる。

- ① オープンなサービスであるがゆえに、初めての利用者にとってはハードルが高い。
- ② 学習者のプライバシーやセキュリティーについては細心の注意が必要である。
- ③ 利用に際しては学習者の承認が必要である。
- ④ 教師のプライバシー (プロフィールや交友関係) なども学習者と共有することになる。

①や②に関しては、授業開始時に時間をかけて対応をすることで多くの不安は解消される。その場合にも、③の可能性は否めないが、筆者はメールやプリントで個別に対応することで学習者の理解を得ている。④については教師個人の考え方によるところが大きいが、

コンテンツ・タスク中心の教授法では、学習者のパーソナリティやアイデンティティといったコンテキストを重視する。翻って、教師のパーソナリティやアイデンティティを(多少なりとも)開示することは、学習者の動機付けに与える影響も無関係ではないだろう。

Facebook 上の活動は、「グループページ」機能を利用して行う。グループページは設定によって「秘密のグループ」にすることができる。秘密のグループは、外部からは参加者、内容共に参照不可能であり、これにより学習者のプライバシーを確保することが可能になる。グループページ作成の為に、二人以上の参加者が必須である。グループページへのメンバーの招待・登録は、参加者であれば誰でも行うことができる。すなわち、教師は全ての学習者と「友達」になる必要はないが、この点については、ある程度のクラスでの(学期終了後、友達関係を一旦解消するなどの)ルールを決め、同意を得ることが望ましい。

3. 夏季休暇課題「写メで絵日記プロジェクト」

これまでに Facebook 上で行った主な利用方法やタスクは以下のようなものである。

- 教材の提示
- 課題の提出
- 課題の実行
 - ◇ ドイツ料理を作ろう!
 - ◇ 彫刻対話型鑑賞プロジェクト
 - ◇ burninghouse.com
 - ◇ 写メで絵日記プロジェクト…など
- 共通授業ノートの作成
- 会話のシミュレーション
- ドイツ語・ドイツ文化の情報交換

これらのうち、本稿で詳しく述べる「写メで絵日記プロジェクト」は、夏季休暇中に実施する自由課題である。概要は以下のとおりである。

対象：5 大学 6 クラスの約 100 名の学生

期間：2012 年度夏季休暇中

目的：夏季休暇中の自律学習、外国語使用の体験を促す。

内容：夏季休暇中の出来事を携帯電話などのカメラで撮影し、一言ドイツ語を添えて Facebook の授業ページに投稿し、お互いの投稿にコメントを付け合う。その他：成績とは無関係な自由課題とする。投稿頻度はクラス毎に話し合って決定する。

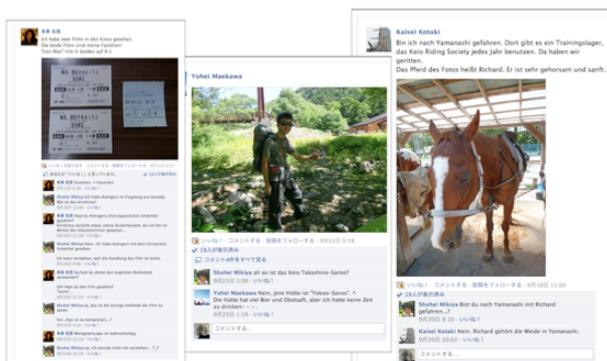


図1 課題投稿例

なお、この課題は数年前より長期休暇毎に Moodle、および Facebook で実施しており、学習者の反応は概ね良好である。しかし、2012 年度は、タスクそのものの有効性のみならず、学習プロセス、および学習者の意識を探ることを目的として、夏季休暇終了後にリフレクションを実施した。

4. 夏季休暇後のリフレクションの意味と方法

コンテンツ・タスク中心の教授法を採用する授業では、当初は学習者の戸惑いも見られるものの、他の文法中心の授業や会話の授業と比較して、学習者の動機付けは非常に高いと言える。しかしその一方で、夏季休暇中の学習は、必ずしも活発なものではなかった。

「写メで絵日記プロジェクト」を自由課題としたのは、学習者に自律的な学習態度を促したいという意図が大きいが、残念ながら全ての学習者が課題に意欲的に取り組んでいる、とは言えない状況であった。そこで、夏季休暇中の学習プロセスや学習者の意識を探るために、夏季休暇終了後第一回目の授業でリフレクションを実施した。

具体的な方法は、クラス毎に全ての投稿記事、コメントをプリントアウトして配布し、3-5 人のグループに分かれてのグループディスカッションの後に、個別に質問票に記述してもらうという方法をとった。少人数のグループディスカッションを取り入れた理由としては、まずは学習者同士で率直な感想などを述べてもらい、相互に気づきを得てから、質問票に記述してもらいたい、と考えたからである。以下、グループディスカッションのテーマ、及び、自由記述アンケートの内容である。

【グループディスカッションのテーマ】

1. 面白い記事ベスト3を挙げてください。それはどのようなものでしたか?
2. 反対に興味を湧かない記事とはどのようなものでしたか?
3. コメントをしたくなる記事とはどのようなものでしたか?
4. 反対にコメントをしたくならない記事とはどのようなものでしたか?

【質問票の内容】

1. 面白い記事ベスト3を挙げてください。それはどのようなものでしたか?
2. 反対に興味を湧かない記事とはどのようなものでしたか?
3. コメントをしたくなる記事とはどのようなものでしたか?
4. 反対にコメントをしたくならない記事とはどのようなものでしたか?
5. あなたが投稿した理由を詳しく記述してください。
6. あなたが投稿できなかった理由を詳しく記述してください。
7. その他、自由に感想を述べてください。

分析に際しては質的分析ソフト MaxQDA を使用した。本研究の目的は、課題の成果を評価するものではなく、学習者のコンテキストを探るものであったこと、また異なる大学の異なるクラスの学生を対象としたため、全体のデータから傾向を抽出するために、MaxQDA を用いた分析方法が適している、と考えたからである。

5. 課題取組状況とリフレクション分析結果

学習者の課題への取り組み状況であるが、成績とは関係ない自由課題であるにもかかわらず、ほとんどのクラスで積極的に参加する態度が見られた。以下、「課題の投稿」(図1)数と「投稿へのコメント」(図2)数を集計したものである。

表1 課題の投稿

大学名	学生数	投稿者	割合	投稿平均
A1	14人	12人	85.7%	9.93回
A2	18人	15人	83.3%	1.72回
B	14人	14人	100.0%	3.64回
C	19人	12人	63.2%	1.79回
D	19人	18人	94.7%	3.11回
E	19人	11人	57.9%	1.42回
合計	103人	82人	79.6%	3.60回

表2 投稿へのコメント

大学名	学生数	コメント者	割合	コメント平均
A1	14人	5人	35.7%	2.71回
A2	18人	12人	66.7%	2.61回
B	14人	9人	64.3%	1.93回
C	19人	10人	52.6%	2.68回
D	19人	7人	36.8%	1.21回
E	19人	3人	15.8%	0.16回
合計	103人	46人	44.7%	1.88回

最も積極的な投稿が見られたのが、A 大学法学部1年のA1クラスである。このクラスは法学部でありながら、週4回の授業があるインテンシブコースであり、全ての授業においてコンテンツ・タスク中心の教授法が採用されている。そのため、学習方法のコンフリクトが最も少ないクラスであると言える。ただし、投稿数は多いものの、コメント数が必ずしも多くない点は、学習に意欲はあるものの、コミュニケーションには未だ結びついていない、ということが言えるだろう。一方、A 大学法学部2年のA2クラスは、週2回のドイツ語の授業のうち、1つは訳読法中心のクラスとなっている。投稿回数自体は必ずしも多くはないが、コミュニケーションへの意欲は比較的高いと言える。B 女子大学1-4年生のクラスは、到達度に最も差があるクラスである。しかし、女子大学ゆえにコミュニケーションに対する意欲は非常に高い。コメント数が少ないのは学習者の背景の多様さが影響しているものと考えられる。D 大学人文学部2年は、ドイツ語を第一外国語とするクラスであるが、1年の際の文法訳読法の授業の影響が非常に強く、コミュニケーションへの意欲は感じるものの、行動につながらない傾向にある。D 大学外国語学部1年も同様にドイツ語を第一外国語とするクラスであるが、こちらは入学当初よりコンテンツ・タスク中心の教授法の授業を受けており、A1クラス同様に非常に積極的な投稿結果となっている。しかし同じくコミュニケーションには結びついていないことが観察される。E 大学2年は、保育者養成大学ゆえに外国語学習に対する意欲には大きなバラつきがある。

次にリフレクションの分析結果であるが、当初は通常の手順でコーディングおよびカテゴリー化を進める

予定であった。しかしながら、その過程において様々なSHCが観察されたことから、改めてSHCに焦点を当てたコーディングを行うことにした。SHC以外に目止まったバリエーションには次のようなものがあった。

- 分からなかったり、間違っているの逆にな面白い!
- 自分が心配しているようなことが、人が必ずしも気にしていないということが分かった気がします。
- コミュニケーションの原点というか何と言いますか…深かったです。
- 日記を書くなんて小学生みたいですが、それが学習の原点に帰れた気がして、夏休みらしくていいなと思いました。
- これまでコミュニケーションをする時に身構えたり、様子を伺ったりしたことが多かったが、もっと気軽にいいと思ったし、ふと口をついた言葉の中に話が広がるヒントがあったんだなと思った。
- 初めは間違いを何度もすることで進歩するはずなのに、わざわざ間違いまいと辞書を使って知らない語を頻繁に使い、仲間からの返答やコメントを貰えないという経験をしました。
- 記事を投稿する際に、自分のページにも同時に投稿していたのですが、課題で学べる事はもちろん、学外の人からも(思いがけず)文法の指摘を受けられたので刺激が増えて良かったと感じましたし、Facebookにはこういう使い方があっていいんだなと思いました。
- なんでもいいんだっていう、なんでもやっていいんだって(まちがえても…)許されている感じがすき。
- 全ての投稿をプリントしたものが配られた時、自分の名前が少なく悔しかったです。
- 自分たちは漠然と面白い、面白くないと感じているのにも理由があって興味深いなと思いました。
- 自分の投稿はつまらなくて、面白味に欠けていました。ドイツ語を学ぶ上で面白いかどうかという視点から考えたのは初めてだったので、大変有意義でした。
- 難しく考えすぎて投稿すると、返す人もそれにこたえようと難しく考えてしまうことが分かった。改めて、Facebookはコミュニケーションツールの一つだと思った。
- コメントを貰える文、貰えない文のことは考えたことが無かったので、普段考えないことを考えるチャンスができて良かったです。みんなの考えが聞けて良かった。
- 今までやってきたこと(文法など)を確認するのに最適で、思い返してやるのができた。自主性が少し強くなったと思う。
- 自分が気づかなかった面白い文に気づけた。一人では読もうとする気が起きないけれど、みんなでやるとなると読もうとすることができた。
- 他の人の夏休みの思い出をドイツ語を通して知れて面白いと思った。
- 文字だけではなく、写真が見れることによって、わからない単語があっても何となく分かることが出来た。

6. セルフ・ハンディキャップ (SHC) について

セルフ・ハンディキャップ (SHC) とは、「自分の何らかの特性が評価の対象となる可能性があり、かつそこで高い評価を受けられるかどうか確信がもてないばあい、遂行を妨害するハンディキャップがあることを他者に主張したり、自らハンディキャップを作り出す行為」(伊藤, 1991)をいう。また、「SHCの最大の”矛

盾”は、採用したハンディキャップのために実際の遂行の成功確率が低下することにある。SHC 採用者は、達成よりもむしろ自我防衛に動機づけられているため、失敗が十分に説明され、成功が自尊心を高める限りにおいて、自ら進んで失敗を受け入れている」と説明される(伊藤, 1991)。表3はArkin & Baumgardner に従って伊藤が作成した分類を元に簡略化したものである。

表3 SHC の分類 (SHC 採用者の主張)

内的要因	不安の主張 身体的不調の訴え シャイネスの主張 過去の外傷体験の報告 ネガティブムードの報告 身体的苦痛の報告
外的要因	課題の妨害要因の報告

表4 課題の投稿

クラス (人数)	A1 14	A2 18	B 14	C 19	D 19	E 19	合計 103
不安の主張	2	5	2	4	5	6	24
身体的不調の 訴え	1		1				2
シャイネスの 主張		2	1	1	1	1	6
過去の外傷体 験の報告				2			2
ネガティブム ードの報告	6	7	6	7	5	7	38
身体的苦痛の 報告							0
課題の妨害要 因の報告	4	5	5	7	3	4	28

SHC の分類に従ってコーディングを行ったところ(表4)、課題やコメント数との相関関係は見られなかった。しかしながら、日本人外国語学習者特有と見られる SHC の傾向が明らかになってきた。「不安の主張」とは、「間違っただけという気持ち」である。言うまでもなく、外国語もまた試行錯誤を繰り返して習得される。しかしながら、一般に文法中心の教授法では試行錯誤の余地がほとんど与えられない。その結果、極度に失敗を恐れるという傾向が現れる。「ネガティブムード」とは主に「なんとなくやる気がしない」といったものであったが、その多くは「不安の主張」と同時に出現している。つまり、「やる気はあったものの、文法や語彙が気になって、調べたりしているうちにやる気がなくなった」というものである。外的な要因として挙げられているのは「携帯が壊れた」や「ドイツ語が入力できなかった」「ネットが繋がらなかった」といった理由である。分類の中で最も深刻だと思えるのが、C大学のクラスにのみ現れた「過去の外傷体験の報告」である。これは、「前年の授業の中で担当教員から厳しく叱られたことが記憶に残っていて思い切って挑戦するこ

とができない」というものであった。

7. おわりに

コンテンツ・タスク中心の授業に、Facebook を導入し、学習プロセスを観察したところ、学習者にとって Facebook は、単に授業時間・教室空間を拡張する場としてだけでなく、自律・協調的な学習を促す場として、また外国語使用者としての多様な経験を得る場として、十分に機能することが分かった。その一方で、対面の授業のみならず、Facebook 上の活動においても学習者のコミュニケーションを阻害する SHC が観察された。従って、Facebook などの SNS を外国語の授業で活用するためには、対面の授業での活動と同一の目的や方法を設定することが望ましい。たとえば、授業では文法訳読法を採用し、Facebook で自由な発言を促したとしても、学習者が学習方法を自身で統合する必要があるため、むしろコンフリクトを起こしたり、SHC が生まれる原因となり得る。佐伯は『自己教育力を育てる』研究とは、学び手の視点に立って、その意味世界を解明し、その中で『自己教育力の発揮を促す』学習環境を明らかにしたり、『自己教育力の発揮をさまたげている関係』を明らかにして、それを改善する道を探る、というものでなければならない」と述べている(佐伯, 1995)。外国語の対面授業においても、また Facebook 上での活動においても、学習者は自身の学習のコンテクストによって様々な学習プロセスを辿る。それは時として目的や方法よりも大きな影響力を持つものであり、新しい方法や技術の導入に際しては、十二分に留意すべき点であると考えられる。

参考文献

- (1) Ellis, R.: Task-based Language Learning and Teaching. Oxford. Oxford University Press. (2003).
- (2) Schart, M., Hamano, H., Schütterle, H. & Meyer, A.: Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Dokumentation zum 23. Kongress fuer Fremdsprachendidaktik der DGFF; Hohengehren Schneider Verlag; 231-242. (2010).
- (3) 安藤寿康, 福永信義, 倉八順子, 須藤毅, 中野隆司, 鹿毛雅治: 英語教授法の比較研究—コミュニケーション・アプローチと文法的・アプローチ. 教育心理学研究, 40 247-256. (1992).
- (4) 伊東忠弘: セルフ・ハンディキャッピングの研究動向. 東京大学教育学部紀要, 31, 153-162. (1991).
- (5) 小寺茂明, 吉田晴世編, 「スペシャリストによる英語教育の理論と応用」, 松柏社, 2008.
- (6) 熊井信弘, 境一三, 西納春雄, 安浪誠祐: Moodle を活用した外国語学習支援, 第46回 LET 全国研究大会発表論文集, pp.551-562. (2006).
- (7) 佐伯胖: 「学ぶ」ということの意味—子どもと教育. 岩波書店. (1995).
- (8) 濱野英巳, 岡野恵: 外国語教育における Moodle を活用した学習コミュニティの形成. コンピュータ & エデュケーション, 25, CIEC. (2008).
- (9) 細萱伸子: eラーニングの限界と学習コミュニティ, 上智経済論集, Vol.50, No.1/2, pp.15-25. (2005).
- (10) 杉浦淳子, 浦野義頼, 「学習コミュニティの形成時における対面およびネットワーク上のコミュニケーションの比較」, 情報処理, Vol.43, No.2, 2002, pp.64-65.